

Núcleo de estudos sobre Ensino de Filosofia
CADERNOS DO NEFI



Editorial Cadernos do NEFI

Prezados leitores,

Estamos retomando a publicação da Revista *Cadernos do NEFI* com o intuito de oferecer mais uma oportunidade de divulgação dos resultados dos trabalhos de colegas pesquisadoras e pesquisadores a fim de que possamos seguir contribuindo com o debate sério, criterioso e construtivo em torno das questões relevantes da Filosofia e o seu ensino.

A Revista, a partir de agora, passa a alinhar-se mais diretamente com as linhas de pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO –, núcleo UFPI. Neste sentido, nosso foco principal serão os trabalhos em torno das temáticas relativas ao Ensino de Filosofia e às relações entre a Filosofia e seu Ensino, sem descuidarmos, contudo, das investigações voltadas para temas pertinentes ao universo filosófico que não estejam diretamente vinculados à aproximação com o ensino. Esta nossa diretriz permitirá o acesso de todas e todos aqueles que se interessam pelas grandes questões filosóficas que seguem pertinentes, fundamentais mesmo, na contemporaneidade.

A Revista terá uma periodicidade trimestral, e manterá um fluxo contínuo de recebimento de artigos e outros textos acadêmicos, como resenhas críticas, ensaios e traduções, para sua publicação.

Nesta edição trazemos textos que abordam problemas filosóficos acerca de temáticas como Filosofia e Afrocentricidade; Linguagem e Ética em Lévinas; o potencial da linguagem virtual e o ciberespaço como possibilidade de ensino e de experiência democrática.

Desejamos a vocês, leitoras e leitores, uma boa apreciação filosófica desses textos!

Prof. Dr. José Renato de Araújo Sousa

SUMÁRIO

4 A afrocentricidade na perspectiva do pensamento filosófico africano

Eliseu Amaro de Melo Pessanha

15 A filosofia ensinada: reflexões e práticas

Francisco Iran de Menezes e Silva

22 De Cabral à LDB: um breve resumo da filosofia no Brasil

Marco Antonio Conceição

31 O Ensino da Filosofia na atual cultura midiática a partir de John B. Thompson

Marcos Francisco de Amorim Oliveira

38 Núcleos de educação a distância como possíveis espaços públicos democráticos legitimamente
construídos

Alexandra Cavalcante Pessoa e Maria Cristina de Távora Sparano

47 A proposta de linguagem ética na filosofia da alteridade de Emmanuel Lévinas

Antonio Danilo Feitosa Bastos

53 Depois da filosofia a esperança social: Richard Rorty

Júlio Gonçalves e Sá

58 A filosofia na perspectiva de Gilles Deleuze

Mônica Sampaio da Silva e José Renato de Araújo Sousa

A afrocentricidade na perspectiva do pensamento filosófico africano

Eliseu Amaro de Melo Pessanha¹

Resumo A história do pensamento filosófico africano, de todo o continente, é pouco conhecida por professores (as) tanto de História como de Filosofia. Considerando essa lacuna essa pesquisa pretende abordar a trajetória da História da filosofia africana com o foco na afrocentricidade a partir da concepção dos pensadores Cheikh Anta Diop e Molefi Kete Asante.

Palavras-chave: história da filosofia, filosofia africana, afrocentricidade.

Abstract: The history of African philosophical thought is not well known by teachers of both History and Philosophy. Considering this gap this research aims to address the trajectory of the history of African philosophy with a focus on Afrocentricity based upon the ideas of thinkers like Cheikh Anta Diop and Molefi Kete Asante.

Keywords: history of philosophy, African philosophy, Afrocentricity.

Introdução

O conhecimento é sem sombra de dúvidas o produto humano mais valioso que existe, Aristóteles vai dizer que “todos os homens têm por natureza, desejo de conhecer“. Em todas as épocas as sociedades prezaram em produzir algo que fosse resultado da engenhosidade de seus mestres e sábios, sejam eles na área da cultura, das artes, da religião ou da filosofia. Como esses saberes são universais são todos considerados patrimônio da humanidade não pertencendo com exclusividade a nenhum povo em específico, exceto talvez a filosofia. Será que existe algum motivo que justifique essa exceção? Segundo o filósofo Charles W. Mills a “filosofia é a mais branca dentre todas as áreas no campo das Humanidades.” (NOGUERA, 2014, p.12), o por que desse fato pode elucidar a ausência de pensadores negro e africanos no cânone da filosofia acadêmica.

Desde que se entende por escolarização em massa os livros didáticos datam o local e a “hora”, por assim dizer, do surgimento da filosofia. Em território grego teria surgido por volta do século VI a. C., e o primeiro de todos os filósofos teria sido Tales, da cidade de Mileto. A academia chancela essa informação, o que dá início a toda uma tradição do pensamento ocidental. Mas, precisamente no século XX esse fato histórico cristalizado, começar se a trincar. Alguns pensadores africanos começam a reivindicar que o surgimento da filosofia não foi na Grécia antiga, e sim o Egito antigo.

Durante uma grande conferência da UNESCO em 1974 na cidade do Cairo, sobre “Povoamento do Egito”, dois pesquisadores africanos, o senegalês Cheikh Anta Diop e o congolês Théophile Obenga, demonstraram por meio de um teste de melanina feito da pele de uma múmia e outros artefatos culturais e linguísticos, que os antigos egípcios eram negros. (ASANTE, 2004) Esse “acontecimento dá início a uma série de conflitos acadêmicos e conceituais” que instigam o estadunidense Molefi Kete Asante, cujo o nome de batismo é Arthur Lee Smith, a publicar em 1980 a obra *“Afrocentricity: The Theory of Social Change”* que contribui no fortalecimento das posições afrocentradas com o conceito de afrocentricidade.

¹ Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós graduação: Metafísica

da Universidade de Brasília – UnB E-mail: eliseuamaro@gmail.com

Esse trabalho vai analisar o esquecimento da filosofia produzida no continente africano, que conta com 54 países e centenas de etnias, e como que a afrocentricidade tem contribuído para a afirmação do pensamento filosófico na África, desde o Egito antigo até os dias atuais. Cheikh Anta Diop e Molefi Kete Asante são os filósofos que mais contribuíram para a construção do referencial teórico da afrocentricidade. A importância de se fazer essa análise é a de contribuir para uma concepção mais plural do conhecimento valorizando a contribuição dos africanos e desmistificando a visão eurocêntrica a respeito da África, que durante os últimos quinhentos anos se tornou hegemônica.

O período da colonização no continente africano muito contribuiu para a construção de uma imagem depreciativa da cultura, da religião, do pensamento e de quase tudo que se refere a África, considerando que apenas dois países do continente africano não foram colonizados pelos europeus, a Etiópia e a Libéria, (BOAHEN, 2010) é que se deve incluir não apenas a África subsariana nesse contexto de epistemicídio, mas todo o continente. Um exemplo que ilustra bem essa construção depreciativa é o Egito, o único país no mundo que possui uma ciência para estudar a sua história na antiguidade, a egiptologia, mas que tem a sua imagem mais associada ao Oriente Médio do que ao continente Africano. Mesmo com a história bastante difundida, inclusive na mídia, o conhecimento a respeito da filosofia egípcia é praticamente nulo no meio acadêmico brasileiro.

Longe de ser uma ideologia oportunista que reivindica para si uma interpretação fundamentada a partir de um ponto de vista isolado, existe uma considerável quantidade, em alta qualidade, de dados que confirmam as pretensões afrocentristas. Nas obras de Heródoto, e Aristóteles (DIOP, 1974) há relatos que não deixam a menor sombra de dúvidas quanto a cor de pele dos egípcios e quanto ao fato dos gregos, romanos e outros povos antigos irem ao continente africano para estudar filosofia, cosmologia, arquitetura, medicina. Se existe o relato desses ilustres pensadores a respeito da produção de conhecimento feito por africanos negros no antigo Egito como chegamos na idade contemporânea com uma visão totalmente deturpada sobre a contribuição dos africanos para o conhecimento humano?

Autores como George G. M. James, com a obra; “*Stolen Legacy*” (Legado Roubado), publicado em 1954, Cheikh Anta Diop, autor de livros como “*The African Origin of Civilization: Myth or Reality*”, entre outros, Molefi Kete Asante, autor de mais de 70 livros entre eles “*Afrocentricity: The Theory of Social Change*”, publicado em 1980, outro importante nome é o do historiador inglês Martin Bernal, autor da obra, em três volumes, *Black Athena: Afroasiatic Roots of Classical Civilization*, são os principais autores que trabalham com a temática de uma perspectiva afrocentrada da história. No Brasil a autora Elisa Larkin Nascimento, organizadora do Ipeafro, Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros, é a organizadora das publicações *Sankofa*, que no volume 4, aborda o tema afrocentricidade, que inclusive conta com textos de Asante. No Rio de Janeiro o professor e filósofo Renato Nogueira, autor de *O Ensino de Filosofia e a lei 10.639*, de 2014, é uma referência brasileira sobre filosofia africana.

Esse trabalho pretende contribuir com a divulgação e a produção de uma perspectiva acadêmica afrocentrista, e também fortalecer o cumprimento da lei 10.639 de 2003, que torna obrigatória a inclusão de conteúdos de História e culturas Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis de ensino no país. Vale lembrar que a referida lei foi modificada em março de 2008, e passou a ser a lei número 11.645 obrigando também a inclusão de conteúdos da história e cultura dos povos indígenas.

1. A origem do pensamento filosófico: uma breve história

A origem grega da filosofia

A história do pensamento filosófico no continente africano por si só já remete a questionamentos comuns a territórios que não sejam europeus. Partindo do que professa a tradição da história da filosofia ocidental, o termo filosofia, de origem grega; *filos*= amor; amizade e *sofia*= sabedoria, cunhado pelo pensador grego da Magma Grécia, território que corresponde a atual Itália, Pitágoras de Samos, (REALE, 1990, p. 21) atesta a filosofia como uma criação grega por excelência. A data de nascimento seria mais ou menos nas últimas décadas do século VII e na primeira metade do século VI a. C, (REALE, 1990) quando Tales de Mileto, apontado pela tradição como o primeiro filósofo, iniciou suas indagações acerca da existência das coisas. Com toda essa gênese canonizada pela tradição fica com a Europa o legado de ser o berço do pensamento racional e sistemático da humanidade no planeta. Para o continente africano resta a

dúvida se é possível uma filosofia africana, ou se os povos desse continente possuem ou não racionalidade, mais do que o excluir pensamento filosófico acadêmico africano do cânone da filosofia os teólogos, filósofos e cientistas europeus duvidavam da capacidade de raciocínio do africano, negando inclusive a sua humanidade.

Não se quer aqui desmerecer a contribuição grega ao pensamento racional da humanidade, mas problematizar o epistemicídio que ocorreu com o pensamento africano. Para isso vale analisar atitudes como a do historiador italiano, Giovane Reale, que expõe no seu livro *História da Filosofia, volume Ia* respeito da impossibilidade da derivação oriental da filosofia. Reale argumenta que nenhum historiador ou filósofo ocidental antigo faz alguma referência a uma pretensa origem oriental da filosofia. Reale acusa aqueles que tentaram defender essa tese o fizeram por nacionalismo; “na época dos ptolomeus, os sacerdotes egípcios, tomando conhecimento da filosofia grega, pretenderam sustentar que ela deriva da sabedoria egípcia” (REALE, 1990, p. 21). Reale ainda afirma que a sabedoria dos outros povos era análoga à dos gregos, antes dos gregos criarem a filosofia, que na época não seria possível para um grego traduzir o discurso ou livros egípcios.

A tradição europeia considera, então, como primeiro filósofo Tales, da cidade de Mileto, colônia grega situada no território da Ásia Menor, atual Turquia, (a. C 623 a a. C 548) onde iniciou a escola Jônica. Outros pensadores também chamados de pré-socráticos estavam na Ásia Menor e na região que hoje é a Itália. Os filósofos atenienses como Sócrates, Platão e depois Aristóteles, surgem na história da filosofia algum tempo depois. O historiador Reale argumenta que a filosofia grega tem início nas colônias por conta das condições sociopolítico-econômicas favoráveis, e que somente depois ela chega a mãe-pátria; Atenas (REALE, 1990).

O Legado Roubado: a análise de George G. M. James

Existe uma tese que contesta que a filosofia é uma criação dos gregos antigos. O professor George G. M. James, que nasceu em Georgetown, capital da Guiana, antiga Guiana Inglesa, escreveu o livro “*Stolen Legacy*” (Legado Roubado), publicado em 1954 em que defende a tese que a filosofia, que ele chama de Mistérios do Egito, fora transmitido por sacerdotes egípcios aos pensadores pré-socráticos nas regiões da Ásia Menor e ao sul da Itália (Cróton). James lecionou na Universidade de Arkansas em Pine Bluff nos Estados Unidos na época da publicação e lecionava Lógica, matemática, latim e grego. James levanta um tema polêmico e em seu livro apresenta os argumentos para sustentar a sua tese:

O termo filosofia Grega, para começar, é um equívoco, pois não há tal filosofia em existência. Os antigos Egípcios desenvolveram um sistema religioso muito complexo, chamado os Mistérios, que também foi o primeiro sistema de salvação. (...) Depois de quase cinco mil anos de proibição contra os Gregos, eles foram autorizados a entrar no Egito com o propósito de sua educação. Em primeiro lugar, através da invasão persa e em segundo lugar, através da invasão de Alexandre, o Grande. A partir do sexto século a. C., portanto, com a morte de Aristóteles (322 a.C.) os gregos fizeram o melhor de sua chance de aprender tudo o que podiam sobre cultura Egípcia; a maioria dos alunos recebeu instruções diretamente de Sacerdotes Egípcios, mas após a invasão por Alexandre o Grande, os templos e bibliotecas reais foram saqueados e pilhados, e a escola de Aristóteles converteu a biblioteca de Alexandria em um centro de pesquisa. Não é de admirar, então, que a produção do número inusitadamente elevado de livros atribuídos a Aristóteles tenha provado uma impossibilidade física, para qualquer único homem dentro de um tempo de vida. (JAMES, 2015, p.10)

James, adotando postura nada eurocêntrica, atribui aos alunos de Aristóteles a autoria da apropriação dos Mistérios Egípcios, surge aí a tradição da filosofia como uma criação dos gregos antigos. Ele questiona a cronologia dos filósofos gregos, as condições da Grécia durante o período, que segundo James não eram adequados para a produção filosófica. Nesse ponto há quase uma concordância de James com Reale, “as colônias alcançaram primeiro uma situação de bem-estar e, devido à distância da mãe-pátria puderam” construir instituições livres antes do que ela” (REALE, 1990, p. 21) porém, no entendimento de James o período do surgimento da filosofia grega, (640-322 a.C.) foi de guerras internas e externas, inadequado para a produção filosófica;

A história suporta o fato de que a partir do tempo de Tales, até o tempo de Aristóteles, os gregos foram vítimas de desunião interna, por um lado, eles viviam em constante medo de invasão dos Persas que eram um inimigo comum para as cidades-estados (JAMES, 2015, p.20)

Não se tem a pretensão de detalhar nesse artigo a teoria de George G. M. James, mas é necessário ressaltar a sua contribuição acadêmica. James é um dos pioneiros, no século XX, a resgatar a importância dos filósofos da antiguidade egípcia, e a enfatizar que eram homens e mulheres negras. James consegue escrever detalhes a respeito do “mistério” dos egípcios, faz uma profunda análise desse conteúdo com o pensamento desenvolvido por alguns filósofos pré-socráticos, apesar disso ele não faz referência aos filósofos egípcios.

Já o filósofo afro-americano, Molefi Kete Asante, que será examinado com detalhes mais a frente, apresenta alguns filósofos egípcios da antiguidade; Imhotep, Ptahhotep, Amenemhat, Merikare, Duauf, Amenhotep. Asante vai mais longe e argumenta que a palavra filosofia também não é de origem grega:

A origem de “Sophia” está evidente na língua africana MduNtr, a língua do antigo Egito, onde a palavra “Seba”, que significa “o sábio”, aparece pela primeira vez em 2052 a.C., no túmulo de Antef I, muito antes da existência da Grécia ou do grego. A palavra tornou-se “Sebo” em copta e “Sophia” em grego. (ASANTE, 2014, p.118)

Outros autores, como o egiptologista etíope Yosef A. Ben-Jochannan que escreveu “*Africa, Mother of Western Civilization*” (África, a mãe da civilização Ocidental), o antropólogo senegalês Cheikh Anta Diop, autor de livros como “*The African Origin of Civilization: Myth or Reality*” (A origem africana da civilização: mito ou realidade), também tem contribuído para desmistificar a ideia de que os africanos não possuíam desenvolvimento científico ou filosófico. Essa ideia foi durante muitos séculos defendida por pensadores europeus que desqualificavam o pensamento vindo da África.

O etnocentrismo europeu

Os primeiros contatos entre europeus e africanos na modernidade tiveram início por conta da expansão comercial marítima, os europeus precisavam encontrar um caminho alternativo para negociar as especiarias das Índias. Depois das especiarias foi a vez do ouro e após o metal precioso foi a vez do africano, o comércio de pessoas escravizadas entra em fase jamais vista pelo africano anteriormente (KI-ZERBO, 1972, p.264). O africano foi se tornando, aos olhos do europeu, nada mais do que uma mercadoria, uma ferramenta para o trabalho pesado:

as mesmas cenas que à partida de África: exame dos dentes, dos olhos, do sexo, das mãos e dos pés, empurrões para avaliar a resistência real do indivíduo, ou antes, do objecto. Chegava-se ao ponto de provar o suor do cativo para ver se o brilho da pele não seria devido a um polimento artificial. (KI-ZERBO, 1972, p.264)

Desse contato surgem alguns acontecimentos inusitados como a utilização do substantivo negro para se designar o africano, a palavra etíope é um bom exemplo que ilustra essa denominação por parte dos povos europeus, do grego antigo *Αἰθίοψ* (aithíops) significa “cara preta ou caras queimadas” (MOORE, 2007, p. 106). O filósofo e psiquiatra Frantz Fanon (1925-1961), da Martinica diz no livro *Pele negra mascarar brancas* (1952) que o negro é uma invenção do homem branco, “...aquilo que se chama de alma negra é frequentemente uma construção do branco” (FANON, 2008, p.30). Para o filósofo e cientista político camaronês Achille Mbembe (1957) o negro é incluído na categoria do “não-ser”, o negro é aquele que não é, aquele que está excluído da noção de humanidade: “O Negro não existe, no entanto, enquanto tal. É constantemente produzido. Produzir o Negro é produzir um vínculo social de submissão e um corpo de exploração” (MBEMBE, 2014, p.40)

O europeu nesse contato utilizou de argumentos teológicos de um cristianismo cuja concepção humana foi questionável, principalmente em relação ao negro, para a construção da ideologia da supremacia branca. A Igreja Católica Apostólica Romana vai legitimar a escravidão tornando-a dessa forma legal e moral a partir da bula *Dum diversa* emitida pelo Papa Nicolau V em 18 de junho de 1452. O islamismo também vai utilizar de argumentos teológicos para justificar a escravidão dos negros africanos

(LOVEJOY, 2002). Logo mais a filosofia também vai construir uma argumentação que irá justificar esse mesmo pensamento. O filósofo brasileiro Renato Nogueira faz uma análise elencando a argumentação de três filósofos europeus, dos quais serão abordados apenas dois deles, que contribuem na defesa do eurocentrismo. O primeiro é Immanuel Kant:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha mostrado talentos e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão (...) Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores (...) Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores que se deve dispersá-los a pauladas. (KANT, 1993, p.75-76)

Kant ao elaborar a sua filosofia moral defende a tese que pretende tornar universal o agir humano, a ação moral é a que segue a máxima do seu imperativo categórico que diz: “ages como se a máxima de tua ação pudesse se transformar em lei universal”, ao que parece a sua universalidade não inclui os povos africanos. Outro pensador alemão, Georg W. Friedrich Hegel (1770-1831) apresenta as suas conclusões a respeito do negro-africano, que o autor Nogueira (2014) coloca assim:

... a principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis... (...) negro representa, como já foi dito, o homem natural, selvagem e indomável (...). Neles, nada evoca a ideia do caráter humano(...) Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato, inexistentes. (NOGUERA, 2014, p. 31)

Não se pretende aqui discorrer sobre o racismo científico, ou o Darwinismo social, ou mesmo a Eugenia, que depois da teologia e da filosofia também contribuíram para o que Nogueira (2014) chama de epistemicídio, do pensamento africano. Mas vale ressaltar que Arthur Gobineau (1816-1882), Francis Galton (1822-1911) fazem parte dessa tradição no pensamento europeu, ou do etnocentrismo europeu que constrói um panorama da realidade a partir da concepção que a racionalidade humana é genuinamente europeia.

Gobineau, diplomata, que também ostentava o título de conde, foi enviado ao Brasil por Napoleão em 1869, autor do livro *Ensaio sobre a desigualdade da raça* (1855), que é considerada a bíblia do racismo moderno, onde o diplomata argumenta que a decadência de todas as civilizações da história tem como elemento fundamental a questão étnica:

Então quando de induções em induções tive de me deixar convencer da evidência: que a questão étnica domina todos os demais problemas da história, constitui sua chave, e a desigualdade das raças, cujo concurso forma uma nação, basta para explicar todo o encadeamento do destino dos povos. (SOUSA, 2013, p.21-34)

Aos olhos do conde Gobineau o Brasil era a própria personificação do que ele mesmo chama de “anarquia étnica”, esse termo sintetiza a sua tese da degeneração das raças que se corromperam da “raça adamita”, que seria a raça primeira, descendentes de Adão e Eva, que teriam sofrido modificações étnicas devido a mudanças climáticas e ao isolamento de alguns grupos humanos em diferentes ambientes do planeta, dando origem então as três raças secundárias; a branca, a amarela e a negra. A miscigenação entre as três raças tem como consequência as raças terciárias, já consideradas pelo conde como um subgênero, já miscigenação dessas resultavam nas raças quaternárias, que seria o estágio da miscigenação brasileira. Gobineau era monogenista, e criacionista, acredita que toda a humanidade teria se originado de apenas um casal.

Francis Galton, antropólogo inglês e primo do biólogo Charles Darwin, o criador da teoria da evolução, contribui grandemente para reforçar as teorias do racismo científico. Se valendo agora dos

argumentos do evolucionismo Galton pretende promover o melhoramento da raça humana provando que o talento é hereditário e não o resultado do meio ambiente, a obra *Hereditary Talent and Character* (1865), e logo após *Hereditary Genius* (1869), onde utiliza pela primeira vez o termo “eugenia”. Galton continua suas pesquisas biométricas e antropométricas, coletando dados para análises sociológicas, desenvolve o método de análise de digitais, os testes de inteligência e a técnica dos retratos compostos. Com esse empreendimento Galton pretendia provar cientificamente a inferioridade dos povos não europeus e justificar a utilização de métodos eugenistas para promover o melhoramento da raça humana. O melhor exemplo da utilização das práticas eugenistas foi o holocausto contra os judeus executado pelo regime nazista na Alemanha na primeira metade do século XX que levou a morte aproximadamente 6 milhões de vidas humanas.

A Filosofia Africana

Costuma-se dividir o pensamento filosófico africano contemporâneo, que tem início pós 1935, segundo Ali A. Mazrui e J. Ade Ajayi, em Tendências da filosofia e da ciência na África, (Ali A. Mazrui e Christophe wondji. 2010, p 799), em três correntes filosóficas; a cultural, a ideológica e a crítica. Cada qual com características que se convergem e divergem em momentos distintos. Para além dessas tendências outras historiografias se fazem presentes no âmbito desse debate, mas nesse texto será abordado apenas as três correntes citadas.

A primeira corrente de pensamento filosófico africano, a cultural é também denominada de etnofilosofia, que congrega os saberes tradicionais das populações autóctones, e se expressa em línguas africanas. O termo etnofilosofia foi utilizado pela primeira vez pelo pan-africanista ganês Kwame Nkrumah (1909-1972), nos anos 1970 Paulin Hountondji Marcel Towa resgatam o termo ao analisarem a obra do missionário belga, Placide Tempels, *La philosophie bantoue* (A filosofia banto) de 1945 (SILVA in MACEDO, 2016. p.59). A etnofilosofia não está inserida no âmbito acadêmico, mas há acadêmicos que se dedicam a analisá-la e confrontá-la.

A segunda corrente filosófica do pensamento africano é a tendência ideológica, que possui como principal característica as preocupações no âmbito político do continente africano. Enquanto a corrente cultural se volta para os problemas particulares de determinadas etnias, a corrente ideológica tem como objeto de pesquisa problematizar as relações políticas e sociais de todo o continente e dos africanos da diáspora. A tendência ideológica é estritamente acadêmica e isso permite que o indivíduo consiga se afirmar enquanto filósofo, ao contrário da corrente cultural que acumula os conhecimentos tradicionais ao longo de gerações e com isso proporciona uma sabedoria coletiva (Ali A. Mazrui. e Christophe wondji. 2010, p. 801). A corrente ideológica é um produto do colonialismo, se expressa em línguas europeias, é formada pela elite africana, e figura-se nomes como Almirante Cabral, Gamâl ‘Abal al-Nasser.

A última das três correntes, a tendência crítica tem em comum com a ideológica o fato de ser acadêmica, em idioma europeu. De caráter estritamente teórico e moralmente agnóstica ela é muito influenciada pelo pensamento ocidental, se destacam os pensadores Paulin j. Hountondji, Marcien Towa, Kwasi Wiredu, Jean-Marc Ela, Anthony Appiah, entre outros. Ali A. Mazrui explica que a filosofia crítica africana se propõe ser mais metódica, mais científica e mais rigorosa (Ali A. Mazrui. e Christophe wondji. 2010, p. 806).

As três correntes do pensamento filosófico africano contemporâneo sintetizam a compreensão do que é produzido como filosofia, inclusive acadêmica, na África, expõe as suas principais características e seus autores. Apesar das diferenças há em comum entre elas um fator determinante que é o colonialismo. O colonialismo impôs uma forma de produção de pensamento utilizando o idioma do colonizador, a tradição intelectual do colonizador e a prática do epistemicídio, que desclassificava o pensamento autóctone. Apenas a etnofilosofia compõe todas as fases da história do continente africano que abrangem os períodos pré-colonial, colonial e pós-colonial, as outras tendências compõem apenas os dois últimos períodos, dessa forma a gênese das correntes ideológicas e crítica são influenciadas pelas correntes filosóficas, principalmente europeias.

A filosofia não é considerada apenas como o exercício do pensamento. Na compreensão do seu próprio ser há uma série de características que devem ser entendidas como pressupostos para a aceitação de um tipo de conhecimento que se possa chamar de filosófico. Basta analisar a história da filosofia ocidental para se observar que esse questionamento, “o que é a filosofia?” é em si um problema filosófico. Para Aristóteles era o espanto, para Platão o Bem, os medievais viam na filosofia um

instrumento que poderia levar ao entendimento de Deus. Descartes e Kant a entendiam como razão, Nietzsche vai chamar a filosofia de a arte de criar conceitos. O filósofo contemporâneo Joseph I. Omoregbe (1944), nigeriano que estudou teologia e filosofia na Itália e na Bélgica, no seu artigo “Filosofia Africana: Ontem e Hoje”, aborda essa problemática e defende a concepção de filosofia como uma atividade essencialmente reflexiva, para Omoregbe “Filosofar é refletir sobre a experiência humana para responder algumas questões fundamentais a seu respeito” (OMOREGBE, 1998, p.01). E se a filosofia é reflexão, quem pode refletir? Todos os povos podem refletir?

Para Omoregbe filosofar é uma condição humana, ou seja, qualquer pessoa pode se dedicar a reflexão, refletir sobre as questões existenciais da vida, a respeito dos fenômenos físicos, dos acontecimentos sociais, refletir sobre as ações e os valores. E isso, para qualquer pessoa:

Não existe uma parte do mundo onde as pessoas nunca tenham refletido acerca de questões básicas da condição humana ou sobre o universo físico (...) Não é apenas no mundo ocidental que as pessoas refletem sobre questões fundamentais acerca da existência e do universo. Em qualquer civilização existiam aqueles que estavam tomadas pelo “espanto” e maravilhados com a complexidade do ser humano no universo físico. (...) Não é necessário empregar os princípios aristotélicos ou ruserrianos na atividade reflexiva para que ela possa ser considerada filosófica. Ela não precisa seguir os mesmos parâmetros dos pensadores ocidentais. (OMOREGBE, 1998, p.04)

Com a afirmação de que todos os povos fazem reflexões acerca das questões humanas, Omoregbe vai dizer, no entanto, que os pensadores africanos ficaram em desvantagem por conta de forma que tradicionalmente a filosofia africana foi transmitida, que foi a via oral. A melhor maneira de se transmitir o conhecimento filosófico é por meio da escrita, afirma, e a filosofia africana, assim como o conhecimento das religiões africanas, também é transmitido pela oralidade.

O filósofo moçambicano José Castiano compreende a filosofia como um “diálogo argumentativo”, que parte de um contexto, uma reflexão a partir de uma atitude crítica e passa pelo processo de um diálogo entre sujeitos, que ele chama de “diálogo intersubjetivo” (CASTIANO, 2010). Castiano vai defender a importância do texto para a autenticidade filosófica, mas o texto, na sua concepção tanto pode ser escrito como oral:

O texto filosófico se, desde o ponto de seu autor, esse mesmo texto (escrito ou oral) trata de questões consideradas como sendo <fundamentais> para avançar o mesmo diálogo e, desde o ponto de vista dos outros participantes no debate, o mesmo texto é visto como tratando questões fundamentais para a análise dos fenômenos, processos ou interpretações em causa. (CASTIANO, 2010, p. 41)

Castiano em momento algum diminui a importância da oralidade, inclusive para a construção da filosofia acadêmica, que ele vai chamar de filosofia profissional, mas o filósofo moçambicano salienta que o texto oral deve ser transcrito, para que assim possa ser inserido no “diálogo argumentativo”. Os debates a respeito da importância ou não da oralidade na filosofia africana são tão controversos quanto a legitimidade de uma filosofia genuinamente africana, sendo ela acadêmica ou não. Essa polemica ainda está no cerne das discussões a respeito da filosofia africana, o que não ocorre com a Europa, os Estados Unidos, mas deve ocorrer também com os países do oriente assim como os da América Latina.

Agora a atenção será voltada para uma perspectiva filosófica que pretende partir de um olhar africano de uma perspectiva crítica.

3. Perspectivas afrocentradas

Como já foi demonstrado nesse texto, desde o século XIX filósofos como Immanuel Kant, Friedrich Hegel, David Hume, contribuíram para a construção de uma imagem depreciativa dos africanos. O que esses autores fizeram é conhecido como epistemicídio, ou racismo epistêmico (NOGUERA, 2014, p. 27). Somente a partir da segunda metade do século XX começa a haver uma mudança de

paradigma, dentro a academia, um outro olhar se lança sobre o continente africano. Movimentos como o Pan-africanismo e a Negritude e conceitos como afrocentrismo ou afrocentricidade complementam essa outra perspectiva.

Dos pensadores e filósofos que contribuíram para a construção de um novo paradigma africanista destaque-se o antropólogo senegalês Cheikh Anta Diop e o filósofo norte americano Molefi Kete Asante. Diop, nasceu no distrito de Diourbel, em 1923 de uma família muçulmana tradicional e foi estudar física em Paris aos 23 anos e concluiu o seu doutorado em física no ano de 1956. Depois da física Cheikh Anta Diop foi dedicar-se aos estudos antropológicos no campo da egiptologia em que pretendia provar as evidências da origem africana da civilização egípcia, assim como George G. M. James, Cheikh Anta Diop acreditava que o tipo de conhecimento tradicionalmente atribuídos aos gregos e conhecido como filosofia é na verdade de origem egípcia.

Charles S. Finch III ao examinar a obra de Cheikh Anta Diop divide a mesma em oito teses, (NASCIMENTO, 2009) uma delas o pensador estadunidense analisa como o antropólogo senegalês discorre a respeito de como o conhecimento do Egito foi transmitido aos gregos. Mas, Diop vai além, a sua concepção é que a civilização começa com os egípcios, o conhecimento científico, na arquitetura, medicina, matemática. O cientista social cubano, Carlos Moore, em seu livro *Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*, de 2007, sintetiza bem o pensamento de Diop argumentando que o senegalês explica o surgimento da civilização na antiguidade a partir de “berços civilizatórios matriciais”:

A teoria geral diopiana pressupõe que, inicialmente, dois “berços” tenham constituído as duas linhas básicas de evolução do conjunto da Humanidade a partir do período que marcou a transição geral para um modo agrícola e sedentário de sustentação. Sabemos que esse fenômeno ocorreu, de maneira geral, na fase final do Paleolítico superior, entre 10 e 8 mil anos a. C., que corresponde a mudanças drásticas do clima no mundo inteiro, em virtude do aquecimento do planeta como consequência da retirada da última glaciação Würm. Essa mudança climática teve como consequência a libertação das populações euro-asiáticas (proto-europeus, por um lado, e sino-nipônico-mongóis, por outro) do inóspito *habitat* gelado em que foram aprisionadas durante um longo período de talvez 20 mil anos. (MOORE, 2007, p.155)

O que Cheikh Anta Diop está tentando provar é que as diferenças ontológicas, culturais, sociais, religiosas, econômicas e mesmo fenotípicas como cor da pele, cabelos e formato dos olhos, foram, em grande parte, determinadas por força das condições climáticas e geográficas que moldaram de certa forma as características idiossincrásicas das populações humanas no planeta ao longo de milhares, e talvez, milhões de anos. A maneira como cada grupo humano se desenvolveu tem em si a marca das condições que a natureza se apresentava, logo, alguns povos migravam de ponto a outro do planeta, outros não precisavam passar por longas distâncias migratórias. As situações inóspitas para alguns e favoráveis para outros contribuíram para diferentes modos de desenvolvimento em todas as esferas do conhecer e do fazer humano. Mas, estaria Diop certo nas suas concepções? Será mesmo que o clima e a geografia teriam tal força para determinar o modo de ser das populações humanas e causar tanta diferenciação entre os povos?

Carlos Moore explica que os críticos de Diop acusam o senegalês de ter “uma visão reducionista, esquemática e estreita, que privilegia os argumentos climáticos para explicar os grandes fenômenos de diferenciação cultural dos povos” (MOORE, 2007, p.156). Mas é pertinente observar que Diop não constrói argumentos fundamentados em teorias etnocêntricas, ele não quer argumentar que os africanos negros são os responsáveis pelo surgimento da civilização mais avançada da antiguidade apenas por terem a pele escura, o que ele pretende fazer é levantar as condições que expliquem o surgimento dessa civilização.

4. A afrocentricidade como agenda

As perspectivas afrocentradas têm por objetivo compreender a história do continente africano e dos negros, assim como dos negros da diáspora forçada. Manifestações como a Negritude e o Pan-africanismo são os principais ícones desse empreendimento, assim como a afrocentricidade. Esse conceito em questão começou a ser problematizado pelo filósofo estadunidense Molefi Kete Asante, atualmente

professor do Departamento de Estudos Afro-Americanos da Universidade de Temple, no estado da Pensilvânia, nos Estados Unidos. Asante é autor de mais de 70 livros entre eles *“Afrocentricity: The Theory of Social Change”*, publicado em 1980 em que o filósofo inicia a concepção conceitual de afrocentricidade.

A afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos. (...) é uma questão de localização precisamente porque os africanos vêm atuando na margem da experiência eurocêntrica. Muito do que estudamos sobre a história, a cultura, a literatura, a linguística, a política ou a economia africanas foi orquestrado do ponto de vista dos interesses europeus (ASANTE apud. NASCIMENTO, 2009, p.93)

Asante propõe que os africanos sejam protagonistas da sua própria história, das suas próprias ações e não apenas meros “objetos” a serem interpretados pelo “outro”. Como proposta epistemológica do lugar, como ele mesmo diz, a afrocentricidade é uma retomada de consciência do seu lugar no mundo, um pensar e um fazer que o africano precisa para se posicionar enquanto ser da sua própria existência. A conscientização é um fator de suma importância nesse processo, o autor explica que sem essa consciência não se faz o afrocentrado. É possível fazer usos da cultura e dos costumes africanos sem ser afrocêntrico, fortalecendo o entendimento de que não basta estar, ou ter nascido, no continente africano, deve-se ter consciência da importância de um protagonismo afrocentrado.

O filósofo faz questão de lembrar que o africano é “uma pessoa que participou dos quinhentos anos de resistência a dominação europeia” (ASANTE apud. NASCIMENTO, 2009, p.93), dessa forma Assente não só inclui na sua ressignificação de africano aqueles que foram “arrancados” do continente e estão nas Américas e em outras partes do mundo, como também exclui os brancos africanos do continente africano que foram coniventes ou omissos à essa dominação hegemônica da Europa, Asante os denomina de “não-africanos”. Ao afirmar essa concepção do africano Asante reforça a importância da consciência afrocentrada, mas sem defender qualquer forma de um etnocentrismo africano. Ele argumenta que a cultura europeia precisa ser entendida e aceita no mesmo patamar das outras culturas, nunca superior, um entendimento que o multiculturalismo deve promover um espaço igualitário a todas as culturas. Asante faz questão de afirmar que a afrocentricidade não é religião, não é um sistema fechado, não é dogmática e que está no seu cerne o espaço para a análise e o debate.

Pode-se perceber que a proposta afrocentrica de Molefi Kete Asante não se restringe a mera questão conceitual, ela promove uma conscientização que por sua vez pode promover uma transformação do indivíduo afrocentrado. Tendo em vista essa ação transformadora o filósofo apresenta o conceito de agência, como “a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (ASANTE apud. NASCIMENTO, 2009, p.94), o êxito ou não dessa ação está diretamente ligada a qualidade dos agentes, serão agentes fortes ou fracos, além disso ele propõe outros passos para esse empreendimento.

O filósofo apresenta cinco características, que na sua compreensão, são fundamentais para a execução de um projeto afrocentrado: 1) interesse pela localização psicológica; 2) compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) compromisso com o refinamento léxico; e 5) compromisso com uma nova narrativa da história da África. Na primeira característica Asante se refere ao lugar psicológico, a cultura, a história do indivíduo e a sua consciência histórica para que dessa forma a pessoa saiba da sua participação central ou marginal em relação a sua cultura. Na segunda novamente se refere à consciência, mas agora está ligada a identidade do africano, um indivíduo que se posiciona com atitude de agente no que se refere aos problemas do africano. Na terceira característica está relacionada a proteção e defesa dos valores africanos no que se refere a produção africana, seja ela cultural, intelectual ou artística em todas as áreas. A penúltima característica ressalta a importância que se deve ter para com o resgate da linguagem africana para que se evite o emprego equivocado do léxico africano. Por último, Asante discorre a respeito de uma novanarrativa da história da África de outro ponto de vista, com uma cosmovisão não ocidental, argumenta que o continente foi marginalizado pela historiografia europeia e propõe uma historiografia africana, propõe uma história da África contada por africanos afrocentrados, do continente e da diáspora. Asante diz que essas são as características mínimas para um projeto afrocêntrico, cita o pensador Danjuma Sinue Modupe (NASCIMENTO, 2014, p. 79) que desenvolve outros elementos para a afrocentricidade.

5. Conclusões

A afrocentricidade, ou a perspectiva filosófica afrocentrada, se faz necessária por motivos acadêmicos, legítimos e lógicos. O respeito e o reconhecimento da produção de conhecimento dos povos africanos, que desde os primeiros dias da vida humana contribuíram para o patrimônio intelectual da humanidade, e que foi simplesmente ignorada, vilipendiada por intelectuais europeus, deve ser restabelecido para que a própria academia continue com o prestígio de ser detentora de um tipo especial do conhecimento racional. Isso não significa de maneira alguma que esse restabelecimento passe incólume de questionamentos, o próprio Asante diz que a afrocentricidade não é religião, não é dogmática, não é etnocêntrica, está no seu cerne o espaço para o debate.

A afrocentricidade se propõe a lutar contra toda forma de dominação, injustiça e hegemonia em qualquer parte do planeta, e também se posiciona contra a maneira que a mentalidade (cosmovisão e consequências) ocidental controla o mundo, a devastação ambiental, a exploração da mão de obra, o colonialismo, a colonialidade e o capitalismo desumanizado. A partir da afrocentricidade pretende-se fazer com que o africano tenha a consciência do seu protagonismo, que assuma a sua história e que procure analisar a história que os europeus contam sobre os seus ancestrais, e que lute para modificar isso. Da mesma forma, outros povos não europeus também estão provocados para agir assim. A afrocentricidade é um convite para ampliar os estudos e debates sobre o conhecimento humano como patrimônio da coletividade humana.

Analisar a maneira como a produção do conhecimento africano foi negligenciado e depreciado durante séculos, e ainda continua sendo, não é uma tarefa confortável. Para os acadêmicos europeus, e para não europeus com mentalidades europeias, de dentro ou de fora do “velho continente”, esse desconforto pode ser resultado pelo fato dos pensadores europeus terem usurpado, como sugerem Geore G. M James, Martin Bernal por exemplo, um conhecimento, que originalmente não era deles, mas foi dessa forma que contaram ao mundo, ou pelo simples motivo de serem questionado a respeito de algo que sempre foi muito intocável, a origem grega da filosofia.

George G. M. James, Cheikh Anta Diop, Molefi Kete Asante iniciaram uma “escola”, outra forma-estratégia, que pretende fazer justiça a Imhopet, Ptahhotep, Amenemhat, Merikare, Duauf, Amenhote, só para citar alguns dos filósofos africanos que viveram muito tempo antes da Grécia ou de algum filósofo grego existir. (ASANTE, 2014, p.114) Mais do que evidenciar um passado, que continua sendo negligenciado, esses autores querem instituir as bases para um pensamento afrocentrado, e pretendem fazer com que as crianças e os jovens africanos, e de outros grupos étnico-raciais, de todo o mundo conheçam a história de seus ancestrais e possam assimilar a contribuição dos povos africanos ao conhecimento acadêmico, filosófico e científico, assim como ocorre com a assimilação do conhecimento de outros povos, em especial os europeus.

Referências

- Ali A. Mazrui. e Christophe wondji. História geral da África. VIII: África desde 1935. Tradução Luiz Herman de Almeida Prado Mendonça. Brasília: UNESCO; MEC, 2010.
- ASANTE, Molefi Kete. “An African Origin of Philosophy: Myth or Reality? City Press. Tradução: Marcos Carvalho Lopes. Capoeira – Revista de Humanidade e Letras. Vol. 1, número 1, 2014, p. 117.
- BPAHEN, Albert Adu. História Geral da África – Vol. VII – África sob dominação colonial, 1880-1935. Brasília: UNESCO; MEC, 2010.
- CASTIANO, J. P. Referências da filosofia africana: em busca da intersubjectivação. 1. ed. Maputo: Ndjira, Lda, 2010.
- DIOP, Cheikh Anta. *The African origin of civilization*. Lawrence Hill & Co., Publishers. 1974.

- FANON, Frantz. *Pele negra, mascaras brancas*. Tradução: Renato da Silvera. Salvador: EDUFBA, 2008.
- JAMES, George G.M. *Legado Roubado*. 2015. Disponível em: <<https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/04/o-legado-roubado-george-g-m-james.pdf>>. Acesso em 18 abr. 2017.
- KANT, Emmanuel. *Observações Sobre o Sentimento do Belo e do Sublime – Ensaio Sobre Doenças Mentais*. Tradução de Vinícius de Figueiredo. Campinas: Papirus, 1993.
- KI-ZERBO, Joseph. *História da África Negra – I*. Tradução: Américo de Carvalho. Biblioteca Universitária, 1972.
- LOVEJOY, Paul. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MACEDO, José Rivair de. *O pensamento africano no século XX*. São Paulo: Outras Expressões, 2016.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Tradução: Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.
- MOORE, Carlos. *Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora* (org.). São Paulo: Selo Negro, 2014. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 4)
- NOGUERA, Renato. *O ensino da filosofia e a lei 10.639*. Rio de Janeiro: Palas: Biblioteca Nacional, 2014.
- OMOREGBE, Joseph I. *African Philosophy: Yesterday and Today in Africa Philosophy: na Anthology by Emmanuel ChukwdiEze*. Tradução: Renato Noguera, Massachusetts/ Oxford, Blackwell Publishers, 1998.
- REALE, Giovane. *História da filosofia: Antiguidade e Idade Média/ Giovane Reale, Dario Antiseri*; São Paulo: Paulus, 1990.
- SOUSA, Ricardo Alexandre Santos de. *A extinção dos brasileiros segundo o conde Gobineau*. Revista brasileira de história da ciência, Rio de Janeiro, v.6, n.1 p.21-34, jan- jun2013

A filosofia ensinada: reflexões e práticas

Francisco Iran de Menezes e Silva²

Resumo: Considerando a filosofia como o exercício do pensar, este artigo tem o objetivo de trazer para o debate as condições e as múltiplas dificuldades enfrentadas pelos professores da disciplina de filosofia, no cotidiano da sala de aula, sobretudo na escola pública, no contexto do Ensino Médio, para conduzir os alunos à compreensão de textos filosóficos, ao aprendizado crítico e consciente e à experiência do pensamento reflexivo. Assim, iremos discorrer sobre o lugar do professor e do ensino de filosofia na sociedade contemporânea e destacar a importância da conscientização do professor de filosofia quanto ao seu papel de incentivar, nos alunos, o gosto pelo saber.

Palavras-chave: Filosofia; dificuldades; Ensino Médio; professores.

Abstract: Considering philosophy as the exercise of thinking, the purpose of this article is to discuss the conditions and the multiple difficulties faced by the philosophy's teachers, everyday in the classroom, mainly in the public school, on the context of the High School, in order to bring to their students comprehension of the philosophical texts, critical and conscious learning, as well as, reflective thinking experience. In this way, we will analyse the professor's and philosophy teaching's role in the contemporary society, and we will also emphasize the importance of the philosophy teacher's awareness in relation to his role of stimulating the knowledge's pleasure in his students.

Keywords: Philosophy; Difficulties; High School; Teachers.

Introdução

As dificuldades no ensino de filosofia existentes no cenário brasileiro são facilmente identificáveis a partir de uma simples aproximação com a realidade da sala de aula. Além disso, há incontáveis artigos e obras em que pesquisadores têm analisado estes problemas. Dentre essas dificuldades, pode-se lembrar a posição de disciplina de menor importância frequentemente atribuída à filosofia no conjunto das disciplinas do Ensino Médio, bem como os conhecidos estereótipos através dos quais os alunos veem a filosofia. Acrescente-se a este quadro, a insuficiência de professores preparados para ministrar eficientemente as aulas de filosofia, levando a escola a designar professores de outras áreas para ministrarem as aulas de filosofia. Ademais, a resistência dos alunos está diretamente ligada ao fato de muitos considerarem a disciplina de filosofia como algo secundário e desnecessário, pouco prático e que não *reprova*. E não poderia ser diferente, considerando que são recorrentes as aulas que se resumem a discussões envolvendo um pouco de tudo, mas sem se chegar a nada.

É sabido que ensinar é uma tarefa que exige dos professores esforço e dedicação. No que tange à disciplina de filosofia, o esforço do professor precisa ser redobrado, em razão das dificuldades em despertar o interesse nos alunos, superando a noção generalizada de que a filosofia é uma disciplina difícil e que afinal não tem utilidade. Tal situação requer dos professores de filosofia o emprego de toda a sua criatividade para obter algum resultado positivo. Por outro lado, constatamos, durante o período em que estagiamos numa escola pública de Teresina, que professores de outras disciplinas, não só os de filosofia, percebem e também se queixam de que muitos alunos não demonstram interesse por suas disciplinas.

² Graduado em Filosofia pela UFPI. Professor de Filosofia no Ensino Médio. E-mail: iransu27@outlook.com

Não restam dúvidas de que dificuldades existem no ensino de qualquer disciplina. Todavia, Siqueira (2012) considera que quando se trata da disciplina de filosofia, este problema é mais evidente, já que os alunos frequentemente encontram enormes dificuldades de interpretar um texto filosófico, por mais simples que este seja, e a situação se agrava se lhes for exigida uma argumentação sobre o texto trabalhado a partir do que ele compreendeu. Assim, observa-se o problema que eles têm para desenvolver um pensamento coerente e lógico e os professores acabam se vendo diante de expressões como “acho”, que denotam uma acentuada dificuldade de pensar com conceitos, permanecendo atrelado unicamente ao senso comum. A ensinabilidade da filosofia se realiza apenas na medida em que a acepção do filosofar é compreendida como exercício de pensar sobre a existência pessoal e coletiva de cada indivíduo. Neste ponto, a qualificação é fundamental ao exercício pedagógico, porém, não é suficiente para o professor, visto que ela não concede, por si, todos os elementos e momentos que envolvem a prática docente.

O lugar do professor e do ensino de filosofia

Um dos traços da sociedade contemporânea, além de exigir mudanças feitas em ritmo muito acelerado, refere-se à presença de uma cultura de imagens pré-concebidas e de idealizações que versam sobre como um indivíduo deve ser, viver e pensar. A vontade de obter respostas fáceis, rápidas e eficazes a todos os problemas humanos é também uma característica visível. A contemporaneidade, por si mesma, já impõe desafios que exigem dos educadores sempre mais criatividade, agilidade e competência a fim de tornar a prática educativa uma base promotora de mudanças.

Se lembrarmos que a filosofia é um saber que vem sendo construído há mais de vinte e cinco séculos, e que integra o currículo escolar desde a época Colonial, no Brasil (embora com muitas idas e vindas), cabe perguntar: - Por quê seu lugar ainda é tão pouco compreendido na escola de nível médio? Segundo Palácios (2007), todos possuem naturalmente alguma ideia a respeito do que é filosofia e o que é filosofar, porque possuem alguma noção quanto ao que estão fazendo, o que querem fazer e o que esperam que as gerações vindouras, os atuais estudantes, façam. O ensino de filosofia demanda uma reflexão filosófica com relação ao tipo de ensino que esse saber já ocupa, em especial nas escolas de ensino médio, ao ofertar a chance de uma atividade de diálogo com os jovens a respeito de temas atuais, como as questões éticas e políticas, o aprendizado do ser e também do conviver, da democracia.

Neste sentido, como enfatiza Andrioli (2007), devemos compreender a filosofia não como mera disciplina de conteúdo e programa limitado, mas como eficiente método de trabalho que pode desenvolver uma maior capacidade de crítica do conhecimento, da escola, da sociedade e das relações humanas a partir de momentos propícios de debate em sala de aula. O papel do professor, diante de tal circunstância, deve ser definido a partir do lugar que ele ocupa como incentivador do ato de reflexão filosófica e do seu entendimento sobre filosofia. O mínimo que se pode esperar é que o professor esteja consciente dos desafios que enfrentará ao tentar suscitar nos alunos o desejo de que eles mesmos façam a experiência do pensamento reflexivo. Murcho (2009) afirma que no mundo da filosofia existe uma cadeia que se alonga desde o grande gênio até o modesto professor, e qualquer falha que ocorra nesta cadeia é fatal, uma vez que todos os lugares desta cadeia merecem respeito.

O ensino de Filosofia, de modo geral, tem como objetivo ensinar a pensar, no entanto, alcançar tal objetivo é tarefa difícil no presente contexto da escola pública, uma vez que se observa ainda a repetição consecutiva de queixas sobre as adversidades do ato de pensar. O que se nota é uma necessidade de fugir do exercício de pensamento, a exemplo do que se verifica através da crescente prática, entre os estudantes, de cópia, de reprodução de textos de autores de modo a querer tomar a autoria alheia como se fosse sua. Assim, o ato de pensar, na visão de Benetti (2007), enquanto processo de criação, de produção inovadora de ser e de sentir no mundo, encontra-se longe da realidade dos alunos.

De todo modo, a Filosofia possui na reflexão crítica e na formação humana a sua referência como prática social e, em razão disso, o professor precisa levar em conta esta prática social no processo de trabalho com os conteúdos filosóficos, trazendo os elementos necessários à análise teórica e à compreensão do cotidiano que o aluno vivencia, podendo prepará-lo para a vivência social, cultural, política e, como consequência, para o aprendizado crítico e consciente da cidadania.

Horn (2007) explica que cabe à filosofia o intento de debater, confrontar ideias, instigar a suspeita, promover a negação, a ruptura, estimular a participação no processo de elaboração de novos seres humanos, pois ensinar Filosofia é igualmente provocar o desmoronamento de certezas, bem como incitar o questionamento do estabelecido e permitir que se instrumentalize, por meio de reflexões, de leituras de textos variados, a crítica a fim de ampliar a concepção de mundo. A este respeito, Palácios (2007), explica

que a Filosofia é uma práxis cuja identidade apenas lhe é dada através da conjunção de circunstâncias em que se desenvolve, mais do que pela forma, objeto, conteúdo ou natureza do tipo de pensar, pois de fato é um tipo de pensar, uma tarefa essencialmente teórica que, não obstante, se concretiza e pode se concretizar de múltiplos modos.

Quanto ao ensinar a filosofar, este só pode consistir em um levar os alunos aos problemas, ou seja, levá-los a lidar eles próprios com os vários problemas que têm surgido na história da filosofia, permitindo que se coloquem das diversas formas como é possível fazê-lo no que se refere à abordagem, ao tratamento do problema, à possibilidade ou impossibilidade de atingir suas soluções, à atribuição do problema em si. O processo de ensinar e aprender ainda se encontra subordinado a uma compreensão pela qual se entende que o pensar, ou pensar de modo mais apropriado é desenvolver habilidades de pensamento, como esclarecer, explicar, interpretar, buscar consistência, definir, avaliar justamente, etc.

Nas concepções de ensino de filosofia indicadas nas salas de aula, de acordo com Benetti (2007), existe um pressuposto de que é suficiente desenvolver de forma metódica os caminhos da reflexão sobre os conteúdos para que o aluno seja levado ao pensamento “perfeito”, “melhor”, “bom”. Todavia, nota-se um distanciamento óbvio entre o uso de ferramentas metodológicas para conduzir ao pensar, como habilidades, conteúdos, e o que isso pode provocar no pensamento do aluno. Ou seja, mesmo uma conjunção de estratégias bem montadas e postas em prática não assegura que haverá uma apropriada condução no aprendizado do aluno, ainda mais se este não estiver realmente envolvido e estimulado com o próprio saber.

A Filosofia e o seu ensino: desafios para o professor e para o aluno

Lembrando as palavras de Benetti (2007), a conjectura de que existe um pensador que anseia naturalmente a verdade e que, deste modo, possui um estímulo fácil para o pensamento verdadeiro, pode levar a crer que ensinar, bem como ensinar a pensar, seja possível apenas por meio de um eficiente procedimento didático-metodológico. Ao se investir somente em métodos didático-metodológicos como solução para formar pensamento se cai na ilusão de que há um controle sobre o outro e o desejo deste. Contudo, pensar advém do encontro com algo que movimenta o indivíduo, expondo-o em questão frente à vida, e quanto a isso não há como ter controle. É necessário, então, levar em conta a maneira como são trabalhados os conteúdos, os subsídios metodológicos que o guiam, pois se percebe que, nas aulas, quando o professor indica para que os alunos apresentem um tema, um tópico de conteúdo, a participação oral ocorre como uma justaposição na qual são intercaladas as falas do professor e as dos alunos. Tal estratégia metodológica não é muito diferente da aula expositiva e não proporciona um diálogo legítimo. (HORN, 2007)

No ensino da Filosofia - mais especialmente ao Ensino Médio - sabe-se que a escolha de filósofos ou temas/conceitos advindos da História da Filosofia configura-se como uma das dificuldades centrais que o professor encara para a elaboração do programa de ensino. Tanto ele pode usar a estratégia de fazer o ensino girar em torno da escolha de determinados filósofos, eleger um período da História da Filosofia, recorrendo em geral aos pensadores clássicos, os mais conhecidos, como pode destacar conceitos e problemas que já se tem como inerentes à filosofia em si, temas como virtude, verdade, justiça, trabalho e liberdade, por exemplo, que são observados através de visões filosóficas diversas ou conforme a reflexão mais específica e detalhada de um filósofo.

No que tange à História da Filosofia, Tomazetti (2012) reconhece que, enquanto prática de formação filosófica, não poderia plenamente ser condição satisfatória para formar um professor que tivesse o escopo para as suas aulas o ensinar a filosofar. Em tal sentido, os cursos formariam não o professor-filósofo, mas somente o “filósofo”, que se encontraria enraizado numa filosofia que não deveria ser a filosofia a ser ensinada e que precisaria ser reconhecida e acatada pelos alunos na escola. Pode-se verificar uma tensão quando a formação do professor de filosofia é definida e pautada na perspectiva da História da Filosofia, porque o ensino da filosofia ocupa o lugar de ajuste entre o saber filosófico, o saber pedagógico e outros saberes, que apresentam, no âmbito da escola, uma relação polêmica e intrincada. O ensino da filosofia, conduzido unicamente através da História da Filosofia, causaria transtornos ao exercício filosófico assumido como um pensar sobre si e sobre o mundo.

Por outro lado, ao se observar a filosofia como uma disciplina em aberto, que não contempla expressivos resultados consensuais, pode-se pensar que é uma maneira de apear a disciplina, mas é importante esclarecer que o caráter aberto da filosofia não reduz em nada o seu valor cognitivo ou social, sua relevância acadêmica ou escolar, sua importância existencial. É tarefa da filosofia ocupar-se de problemas que se identificam, em meio a outras coisas, por não estarem aptos a serem estudados utilizando metodologias empíricas ou formais, referindo-se a problemas eminentemente conceituais.

O que rotineiramente se tem pedido ao estudante é que discorra sobre textos de filósofos, mas sem o domínio dos instrumentos filosóficos adequados ele se limitará à mera erudição histórica ou à opinião de senso comum, que as instituições de ensino tentam evitar pela erudição histórica e pelo texto comentado. Todavia, é insuficiente que o estudante tenha domínio dos instrumentos críticos da filosofia; é preciso também que obtenha o conhecimento teórico relevante, em que a história da filosofia tem o seu lugar (MURCHO, 2008).

Com isso, o perfil do professor, as possibilidades e o como ensinar filosofia, bem como o ensino filosófico por si mesmo, enquanto condutor de reflexão, configuram-se como elementos que devem ser sempre pensados da perspectiva de para quem esta reflexão está sendo dirigida. Do mesmo modo, a concepção de ensinabilidade, a partir da qual emergem as figuras do professor e do aluno, que têm entre si um itinerário a seguir, as adaptações e esquemas para possibilitar o desenvolvimento das capacidades cognitivas e interpretativas do abstrato, precisa ser explicitada. É preciso, pois, ver a importância de um cuidado verdadeiramente filosófico com o ensino de filosofia. Expor para si mesmo a questão “que filosofia ensinar?” Ele deve ter clareza de que perspectiva filosófica quer assumir, pois, como endossa Alves (2011), um risco que corre é o de terminar repassando o conhecimento adquirido na Universidade aos seus alunos, em forma de compêndio de conhecimentos que não os conduzem a pensar nem a amadurecer, por não estarem realmente conectados à vida, como já apontava Nietzsche.

A enorme dificuldade que os professores têm para acertar, segundo Adorno (1995), advém justamente da profissão que exercem e que lhes nega a diferenciação entre o seu trabalho objetivo e o plano afetivo pessoal, o que é feito sem grandes transtornos em muitas profissões. Ser professor demanda uma relação imediata, um dar e receber que não pode suprir seus objetivos mediatos. E em princípio, o que acontece na escola está bem distante do que é esperado. Entretanto, se o professor não reagisse de forma subjetiva, se verdadeiramente se mostrasse tão objetivo de modo a nunca permitir reações incorretas, pareceria aos alunos ser muito mais desumano e rígido, podendo obter ainda mais rejeição por parte deles. Um dos importantes problemas filosóficos da atualidade é saber se pode existir uma metodologia para o ensino de filosofia, já que tal ensino levanta a dúvida de como ensinar algo que se configura como busca constante, como um vazio que não pode jamais ser preenchido e se o filósofo-educador pode transpor este limite, que é essencialmente subjetivo e suscita diversos outros, que se manifestam na sala de aula e reverberam na relação ensino-aprendizagem dos alunos. Nota-se, portanto, a necessidade imposta ao professor de que ele se compreenda, antes de qualquer coisa, como filósofo, um ser apaixonado pela filosofia, engajado na tarefa de instigar seus discípulos-alunos ao gosto pela disciplina a fim de que igualmente sintam vontade de filosofar.

Levando em conta que o ensino de filosofia é construído na relação dialética que se dá na sala de aula, as aulas de filosofia se configuram como o local da experiência filosófica, no qual o professor de filosofia precisa ser o provocador de reflexões, o que demanda dele a habilidade de trabalhar didaticamente os assuntos, de modo que seu trabalho expresse capacidades de ensino a partir de estratégias didáticas diversas. Não basta, portanto, apenas a preparação intelectual para se obter sucesso com essa disciplina nas escolas. Como afirma Nascimento (2002), é necessário pôr em prática a formação pedagógica, planejar sua atividade, conhecer a realidade do cotidiano na sala de aula, dominar vários métodos de ensino e selecionar, partindo de temas múltiplos, os conteúdos de ensino que atendam os objetivos exigidos. Tal perspectiva faz entender que, para se trabalhar filosofia no Ensino Fundamental e Médio, é necessário usar recursos dinâmicos, vivos, problematizantes e jamais estáticos, observando que há uma considerável distinção entre o ensino de filosofia e a sua produção, pois não se ensina a filosofia, mas o modo como procurar caminhos e meios a fim de possibilitá-la.

Acrescente-se que além da desvalorização da formação pedagógica, muitos professores se deparam com carga horária estafante e excessiva, com acúmulo de provas e de trabalhos para corrigir de turmas e escolas variadas. Existem ainda muitos outros problemas que dificultam seriamente o ensino de filosofia, tais como as carências de matérias e livros didáticos, turmas superlotadas, baixa remuneração dos professores. Além disso, boa parte das escolas públicas ainda se encontra em precárias condições materiais, com prédios, equipamentos e mobiliário deteriorados, denunciando a insuficiência de

investimento por parte do poder público para beneficiar e permitir melhores condições de trabalho aos professores e estudantes. Siqueira (2012), no entanto, pondera que não é suficiente uma sala bem pintada nem cadeiras confortáveis para garantir a educação, mas isto poderia servir como acréscimo motivacional tanto para os professores como para os estudantes.

Há igualmente a falta de materiais e livros didáticos e, embora já se notem algumas melhorias nos últimos anos, ainda persiste a escassez de livros para pesquisas filosóficas. Um sério problema identificado e que se soma aos tantos existentes refere-se à baixa remuneração dos professores, gerando um desestímulo em massa no setor docente da escola pública e compelindo os professores a compensar o salário encurtado com o aumento da jornada de trabalho. Os professores precisam trabalhar, às vezes, até nos três turnos no intuito de melhorar sua renda, tendo que sacrificar o tempo de pesquisa e de qualificação.

Considerações finais

A disciplina de filosofia ainda tem enfrentado inúmeras dificuldades para ocupar efetivamente um lugar na organização curricular das escolas brasileiras, apresentando ainda uma prática pedagógica baseada na incerteza e na inquietude. Isto torna o professor de filosofia um militante que tem o papel de defender e de manter seu espaço de trabalho, visto que, diante da face real da escola, os professores elaboram uma diversidade de estratégias a fim de conseguir que a filosofia tenha possibilidade de ser ministrada.

Os estudantes, sobretudo os adolescentes, não estão sempre dispostos para refletir, porém, seria injusto dar-lhes respostas às questões, não permitindo ou não os estimulando à direção do seu desenvolvimento cognitivo com o pretexto frouxo de ser mais adequado apreender conhecimentos pré-produzidos do que criar o aprendizado por si próprio. A metodologia precisa favorecer sempre a participação dos alunos, que devem ser vistos como seres em transformação contínua, que carecem de orientação e que possuem capacidade para garantir o seu próprio pensamento autônomo. (HORN, 2007)

Por conseguinte, quando se diz que pensar é um ato que acarreta uma mobilização inquietante no sujeito, tirando-o de seus eixos confortáveis e o pondo diante de problemas para a vida, deve-se levar em conta de que é preciso aos professores de filosofia constituírem uma relação de escuta e de aproximação com as vivências e os seus cursos, tentando criar possibilidades, a partir do ensino de filosofia para unir as formas de ser, de sentir e de pensar.

Essa união, através da compreensão de Benetti (2007) pode ser incentivada por meio da arte, da literatura, da política e outros recursos que deixam ver caminhos variados e que propiciam novas problematizações advindas dos modelos já definidos do agir na sociedade, uma vez que pensar supõe a possibilidade do novo, do que não é uma simples reprodução do existente. O ensino de Filosofia pode, de tal modo, compor o espaço da desestabilização das verdades absolutas.

O desinteresse que muitos alunos têm pela filosofia reproduz o que se vive na sociedade contemporânea, ou seja, a entrega ao que é cômodo, frívolo e rápido. Os alunos, em sua grande parte, tendem a rejeitar o que requer esforço. Neste sentido, a filosofia perde espaço e prestígio, afinal, “pensar dói” e os alunos, em razão disso, mostram-se sem disposição para o exercício do pensar. Ainda na concepção de Siqueira (2012), as consequências, surgidas a partir da perda do desejo de saber e de pensar dos alunos, acarretam graves problemas à educação e à qualidade das aulas, porque se morre no sujeito o desejo de saber, desaparece também a curiosidade, a busca pelo entendimento, prevalecendo a apatia, o enfraquecimento da inteligência. Em tal conjuntura, o professor de filosofia é detentor de uma importante missão, que é a de conduzir os estudantes a um processo reflexivo e ensiná-los a pensar, a se impor questões que partam da sua própria realidade.

Através de uma experiência de estágio é possível perceber que são vários os elementos que se apresentam como desafios à efetivação do ensino de filosofia. O estágio em si já se configura como um momento para reflexão, em que o candidato à docência é confrontado com o ambiente escolar, tendo contato direto com a realidade do sistema educacional, em particular, a sala de aula, não como mero expectador ou repetidor de práticas; para além disso, é preciso considerar a experiência do estágio também como uma experiência filosófica, e assumir a perspectiva de formação do professor/filósofo, professor/pesquisador, superando a falsa dicotomia entre estas perspectivas.

Diante de toda a reflexão feita e que engloba os inúmeros desafios que os professores responsáveis pela disciplina de filosofia enfrentam no dia a dia, é possível rematar a ideia apresentada dizendo que a educação brasileira, em todos os seus níveis, apresenta dificuldades advindas de fatores diversos. Estes vão desde os que surgem da própria sociedade contemporânea, das reflexões sobre o papel do professor, enquanto instigador do exercício filosófico, do lugar do aluno, como o ser de quem se espera o aprendizado do exercício da abstração, do pensar, do tipo de ensino adequado a este saber, até as questões práticas sobre a realidade da sala de aula e as que tratam da possibilidade de uma metodologia real para o ensino de filosofia.

Compreende-se que esse ensino é permeado de tensão que afeta, principalmente o professor, que deve cumprir uma séria responsabilidade, suportar a resistência dos alunos para desenvolver e participar de modo ativo do seu processo de aprendizagem, acatar as implicações oriundas da escola e do seu projeto político pedagógico e criar um método que viabilize sua atividade.

É necessário, acima de tudo, que haja uma devida conscientização por parte do professor do quão intrincada é sua tarefa, o que não deve, porém, fazê-lo entregar-se ao desânimo e sim mantê-lo sempre atento e engajado na ação de tornar suas aulas mais atrativas, a fim de acordar nos alunos – e continuar atçando em si mesmo – o gosto pelo saber, pelo questionar de forma crítica e desafiante.

Referências

ADORNO. T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/nafreitas/adorno-educao-e-emancipao>> Acesso em 19 de maio 2015.

ALVES, Luis Carlos C. Ribeiro. PCN's e ensino de filosofia na escola pública: desafios e perspectivas. Intuitio. **Revista do PPG em Filosofia da PUCRS**. 2011. Porto Alegre Vol.4 – Nº. 2. Novembro. 2011p. 215-223. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/8500>>. Acesso em: 20 de maio 2015.

ANDRIOLI, Antônio Inácio. Desafios da prática de ensino de Filosofia no Ensino Fundamental – Parte I. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 73, Junho/2007, Ano VII. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/073/73andrioli.htm>>. Acesso em: 14 de maio 2015.

BENETTI, Cláudia Cisiane. Ensinar a pensar no contexto do ensino de Filosofia: Um estudo com Gilles Deleuze. In: CARBONARA, Vanderlei; SARDI, Sérgio Augusto; SOUZA, Draiton Gonzaga de. **Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2007.

HORN, Geraldo Balduino. Alguns apontamentos sobre a função social do ensino da Filosofia e da prática do filósofo-professor. In: CARBONARA, Vanderlei; SARDI, Sérgio Augusto; SOUZA, Draiton Gonzaga de. **Filosofia e Sociedade: Perspectivas para o Ensino da Filosofia**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MURCHO, Desidério. **O pequeno Livro do Filósofo**. Universidade Federal de Ouro Preto: Edição de Autor, 2009. Disponível em: <<http://criticanarede.com/docs/plf.pdf>> Acesso em: 15 de maio 2015.

_____. A natureza da Filosofia e o seu ensino. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 79-99, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/1968/1642>>. Acesso em: 17 de maio 2015.

NASCIMENTO, Maria Edna Magalhães. **O Ensino de Filosofia na Educação de Nível Médio em Teresina (PI): Relação entre formação inicial e prática pedagógica do (a) professor (a) de filosofia**. (Dissertação de Mestrado). UFPI, 2002.

PALÁCIOS, Gonzalo Armijos. Ensina-se a filosofar, filosofando. **Philosophos: Revista de Filosofia**, UFG. v. 12, n. 1. 79-90. Jan/Jun., 2007. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/index.php/philosophos/article/view/3505#.VVkWXvIViko>>. Acesso em: 16 de maio 2015.

SIQUEIRA, Grégori Lopes. Dificuldades no ensino de filosofia no cenário da educação brasileira - **XVI Jornada nacional da educação**. Educação: territórios de saberes. De 20 a 23 de Agosto/2012.

TOMAZETTI, Elisete M. Produção discursiva sobre ensino e aprendizagem filosófica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 83-98, out./dez. 2012, UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/30264/19517>>. Acesso em: 20 de maio 2015.

De Cabral à LDB: um breve resumo da filosofia no Brasil

Marco Antonio Conceição³

Resumo: No Brasil, o ensino de filosofia teve início como catequese pelos padres jesuítas da Companhia de Jesus e foi fortemente marcado pelo humanismo da filosofia escolástica medieval. Sofreu profundas transformações durante o período colonial pelas ações reformistas empreendidas pelo Marquês de Pombal. Foi duramente influenciado pelo iluminismo e positivismo europeus, e pelo pragmatismo americano nos períodos imperial e republicano. Na Ditadura Militar foi substituído pelos estudos da disciplina de Educação Moral e Cívica e vinte anos depois da LDB (Lei n. 9.394/96), ainda permanece permeado de dúvidas quanto às formas de ensino e organização de conteúdos. Esse artigo elabora uma breve retrospectiva da história do ensino de filosofia no Brasil, investigando sua história da educação, os conteúdos utilizados no processo de ensino-aprendizagem da filosofia e outras questões pertinentes ao tema. A metodologia fundamentou-se especificamente na pesquisa bibliográfica, através da leitura de variadas obras e artigos de conceituados historiadores e críticos.

Palavras-chave: Filosofia. Catequese. Educação. História. Formação.

Abstract: In Brazil, the teaching of philosophy began as catechesis by the Jesuit priests of the Society of Jesus and was strongly marked by the humanism of medieval scholastic philosophy. It underwent profound changes during the colonial period by the reformist actions undertaken by the Marquis of Pombal. It was strongly influenced by European Enlightenment and Positivism, and by American pragmatism in the imperial and republican periods. In the Military Dictatorship it was replaced by studies of the discipline of Moral and Civic Education and twenty years after the LDB (Lei n. 9.394/96), still remains permeated by doubts as to the forms of teaching and organization of contents. This article elaborates a brief retrospective of the history of philosophy teaching in Brazil, investigating its history of education, the contents used in the philosophy teaching-learning process and other pertinent questions to the theme. The methodology was based specifically on bibliographic research, through the reading of various works and articles by renowned historians and critics.

Keywords: Philosophy. Catechism. Education. Story. Formation.

Introdução

A Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada estrategicamente como um dos principais instrumentos do movimento católico da Contra Reforma era constituída por padres conhecidos como jesuítas que foram considerados os primeiros educadores brasileiros. A ordem religiosa, a serviço do estado português e também da Igreja Católica, utilizando-se do mesmo modelo metodológico praticado em outras regiões do mundo, buscou na colônia Brasil, desenvolver a educação e a conversão à fé católica, inicialmente dos índios e dos colonos, e posteriormente dos escravos. A filosofia praticada pela ordem era de cunho *aristotélico-tomista*⁴ e tratava-se de uma filosofia “decorrente do monopólio teocrático jesuítico que afastou Portugal do movimento científico europeu do século 17.” (HORN, 2009, p.22). Seu declínio no Brasil aconteceu, de maneira gradativa e, sobretudo, em decorrência dos conflitos de interesses entre Portugal e a Igreja Católica, entre colonos e religiosos, entre ideais de exploração e de educação. (NISKIER, 1989).

Posteriormente, entre outras reformas, o governo português, atribuiu ao então nomeado ministro de estado, futuro Marquês de Pombal (1699–1782), a responsabilidade pelas reformas educacionais tanto

³ Discente do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (Mestrado Profissional) – PROF-FILO da Universidade Federal do Paraná – UFPR – Núcleo – Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: marco100s@hotmail.com

⁴ Referente ao conteúdo das doutrinas de São Tomaz de Aquino e Aristóteles.

em Portugal quanto no Brasil. Conforme Horn (2009), Pombal que instituiu como modelo as aulas régias, aprovou os estudos criados pelos padres franciscanos, porém, modelados pelos seus estatutos. Em 1799, criou oito cadeiras no Rio, entre as quais, a de Filosofia. Contudo, durante o período pombalino, basicamente o ensino secundário no Brasil, inclusive o ensino de Filosofia, se deu pelo sistema de aulas régias de disciplinas avulsas e isoladas.

Logo após o advento da república, o ministro Benjamim Constant (1836–1891), iniciou no Distrito Federal uma reforma para os níveis de ensino primário e secundário que, pautada em princípios da liberdade e laicidade, enfatizava as ciências nos currículos, explicitando a influência das ideias positivistas, que viriam a ser mais tarde, consolidadas com o utilitarismo do ensino secundário. (HORN, 2009).

Na primeira fase da Era Vargas, conhecida como governo revolucionário, foi criado, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública e desenvolveu-se um ciclo de reformas do ensino, inspirado nos ideais *escola-novistas*. O movimento *Escola Nova* foi organizado paralelamente às transformações que aconteciam na vida nacional, na década de 20, por um grupo de intelectuais brasileiros preocupados com os problemas da educação e influenciados fundamentalmente pelas idéias pragmatistas dos educadores norte-americanos John Dewey (1859–1952) e Willian Kilpatrick (1871–1965). (COTRIM, 1991).

Após a mobilização promovida na educação do país pelo movimento *Escola Nova*, entre a reforma Francisco Campos, de 1932, e a Lei nº 5.692/71, a disciplina de Filosofia esteve presente nos currículos dos cursos clássico e científico, nas condições de obrigatória, complementar e optativa, sendo excluída na ditadura militar após os acordos MEC-USAID entre o Brasil e os Estados Unidos.

A Universidade de Filosofia, Ciências e Letras criada também na década de trinta com a função, entre outras, de profissionalizar professores para o ensino, implantou um método de estudo e ensino de filosofia, que além de marcar a formação de futuras gerações de professores, iria estimular a carreira acadêmica em detrimento da licenciatura.

Somente a partir da nova LDB (Lei nº 9.394/96), que incluiu a disciplina de Filosofia no currículo, e da obrigatoriedade do seu ensino nas três séries do Ensino Médio pela Lei nº 11.684/08, foi possível retomar o ideal de uma formação, também crítica, no Ensino Médio.

O ensino de Filosofia possui peculiaridades que o torna um tema apto ao estudo das ciências da educação. Algumas questões são recorrentes: O que se deve ensinar aos estudantes? Devemos ensinar Filosofia com foco na sua história ou dar prioridade a certos problemas contemporâneos? Qual a contribuição do ensino de Filosofia para a formação profissional? Como podemos preparar o futuro, se vivemos o presente desconhecendo o passado? Diante desse contexto, pretende-se nesse artigo elaborar uma breve retrospectiva da história do ensino de Filosofia no Brasil.

1. O Brasil sobre a influência da filosofia humanista dos jesuítas

A história da filosofia que veio para o Brasil é uma história marcada por conflitos. Iniciada pelos jesuítas, essa primeira filosofia trazia em seu bojo um caráter messiânico que, combinado com instrução e catequese, tinha como principal finalidade o fortalecimento da Igreja Católica contra os heréticos e infiéis. Os seis primeiros religiosos jesuítas que seriam mais tarde considerados os primeiros educadores do Brasil, significavam aproximadamente seis décimos percentuais do total dos embarcados em Portugal, dos quais, excluindo o comandante e as autoridades, todo o restante tratava-se de soldados, colonos e degredados que lotavam as embarcações. (NISKIER, 1989). Esses jesuítas pertenciam à Companhia de Jesus cujo modelo de ensino era de caráter universal e utilizava o mesmo padrão em todas as diferentes regiões do mundo. Os estabelecimentos de ensino dos jesuítas seguiam normas padronizadas que vieram a ser sistematizadas no *Ratio Studiorum*, um tratado que

[...] previa um currículo único para os estudos escolares divididos em dois graus, supondo o domínio das técnicas elementares da leitura, escrita e cálculo: *os studia inferiora*, correspondentes, grosso modo, ao atual ensino secundário e *os studia superiora*, correspondendo aos estudos superiores. (CUNHA, 2007, p.27).

Em 1545, quando o Concílio de Trento foi instalado, já se tornara impossível manter a unidade da Igreja Católica. A Reforma luterana expandiu-se rapidamente por quase todo continente europeu e mesmo com as resistências do clero e da nobreza tornou-se inevitável a configuração de, ao menos, duas Europas religiosas, uma católica e outra protestante. (DREHER, 2005). Assim, Portugal, um dos países europeus

que defendeu o catolicismo, tornou-se, também, berço de uma ambiguidade: por um lado, a partir das grandes navegações, refletiu uma tradição pragmatista, cujo ensino e cultura se aproximaram tanto do movimento científico europeu do século XVI, como dos sistemas filosóficos desenvolvidos por pensadores como Descartes (1596–1650), Bacon (1561–1626) e Galileu (1564–1642); por outro lado, foi potencialmente reduzido em consequência do teocracismo instalado na educação pelos jesuítas inicianos.

No final do século XVI, a história da educação no Brasil passou a refletir a suspensão provisória da separação entre os domínios ultramarinos de Portugal e da Espanha, fixados pelo Tratado de Tordesilhas. Esse fato possibilitou aos inicianos o livre intercâmbio com seus companheiros de ordem concentrados, sobretudo no Paraguai, mas, também, expôs os religiosos educadores à fúria dos colonos luso-brasileiros com suas entradas e bandeiras que visavam, sobretudo, o tráfico e a escravidão dos índios. (NISKIER, 1989). Por quase toda extensão territorial do Brasil, entre as duas últimas décadas deste século e a primeira metade do século XVII, foram registradas inúmeras ocorrências decorrentes de conflitos de interesses entre a Igreja Católica e os colonos.

Após a primeira invasão holandesa, o quadro inverteu-se radicalmente por quase todo o nordeste brasileiro. Vários jesuítas foram presos e deportados, outros morreram em conflito e a Companhia de Jesus passou a ser a “ordem mais hostilizada pelos protestantes” (NISKIER, 1989, p. 53), sendo substituída, durante o período da ocupação holandesa no Brasil, pela Companhia das Índias Ocidentais.

A ocorrência constante de conflitos ocasionou um atraso da presença do ensino superior no Brasil que só aconteceu em 1699, através de carta régia e após a expulsão dos holandeses. Contudo, os planos pedagógicos dos cursos de artes dos colégios do Brasil Colônia seguiram o mesmo plano pedagógico que os jesuítas utilizavam na Europa, reproduzindo os rituais das universidades europeias. No Colégio da Bahia, o curso de artes “apresentava-se como uma Faculdade de Filosofia, de direito pontifício e de feição e praxe universitária.” (CUNHA, 2007, p.32). O Estado, em 1689, através de uma carta régia, deu estatuto civil aos colégios jesuítas no Brasil, e os

[...] estudantes que fossem graduados em Filosofia já não precisavam freqüentar cursos complementares nem se submeter em exames de ‘equivalência’ se pretendessem ingressar nos cursos de Direito, Cânones, Medicina e Teologia na Universidade de Coimbra. (CUNHA, 2007, p.35).

Assim, a história da educação e do ensino de filosofia no Brasil, segundo consenso dos historiadores, pode ser dividida em duas fases: antes, e depois da expulsão dos jesuítas em 1759. A expulsão é um dos passos das Reformas Ilustradas promovidas pela Coroa portuguesa a partir de 1750 e constitui o marco inicial das reformas educacionais patrocinadas pelo Marquês de Pombal e continuadas após sua queda. (VILLALTA, 2002). As imagens dessa contrariedade, no entanto, parecem esconder uma complexidade e contradições que não acolhem uma possível dicotomia entre jesuítas e reformistas. Niskier (1989) considera que o modelo de educação jesuítica trouxe para o Brasil vantagens e desvantagens. Como uma importante vantagem, o historiador assinala a integridade territorial e da mesma religião, e como considerável desvantagem, o fato de ser excessivamente humanístico.

2. A presença no Brasil das filosofias positivista e pragmatista

Do ano de 1773, quando através do Subsídio Literário foi proporcionado o funcionamento das aulas régias introduzidas pelo Marques de Pombal, até o ano de 1797, quando ocorreu uma primeira tentativa de trazer para o Brasil o ensino de ciências médicas em Minas Gerais, não há registros de superação do vazio deixado pelos educadores jesuítas. As aulas régias destinadas ao ensino das primeiras letras, de gramática latina, de filosofia e de grego, não corresponderam ao desejado, “queixando-se os professores dos alunos e os alunos dos professores [...]” (NISKIER, 1989, p.61).

O Marques de Pombal, que entre outras reformas instituiu as aulas régias e colocou leigos para ministrá-las, não produziu as mudanças esperadas, nem do ponto de vista pedagógico, visto que os professores continuaram sendo os filhos de proprietários rurais formados em colégios jesuítas, nem do ponto de vista do ensino em geral, pois continuou com os mesmos objetivos religiosos e livrescos, e com o ensino de filosofia de tendência escolástica. (HORN, 2009). Para Horn (2009),

[...] durante o período pombalino, exceção feita ao Seminário de Olinda, o ensino secundário no Brasil se deu basicamente pelo sistema de aulas régias de disciplinas avulsas e isoladas [...] [e] pouco conhecimento se tem a respeito das características

assumidas pelo ensino da Filosofia no curso secundário brasileiro... (HORN, 2009, p.25).

Somente no início do século XIX, o setor cultural do Brasil seria novamente reavivado. Logo após a chegada da família real – fugidia de Portugal já invadido pelas tropas francesas – na nova sede do governo foram criadas várias instituições destinadas a dar continuidade às que existiam em Portugal, com toda a complicada aparelhagem de natureza burocrática, administrativa e judicial. (NISKIER, 1989). Por todo o período imperial manteve-se a orientação de descentralizar pelas províncias a responsabilidade com o ensino primário e o secundário, ficando a cargo do poder central promover a educação do nível superior. Contudo, o que se verificou na prática foi que o acentuado número de projetos de leis e de reformas oficiais do ensino do período imperial já nasceu fadado à condição de “belos planos destinados a permanecer apenas em belas palavras.” (COTRIM, 1991, p.273).

Em 1870, inspirado pelos ideais da Revolução Francesa e pelo espírito liberal da filosofia da educação de Rousseau (1712–1778), Carlos Leôncio de Carvalho (1847–1912), por meio de decreto, reformou a instrução pública tornando completamente livre o ensino primário e secundário no município da corte, e o superior em todo o império. Segundo Horn (2009), o decreto de Carlos Leôncio que instituiu a liberdade de ensino e a liberdade de frequência, causou muita polêmica e foi muito criticado por facilitar o crescimento das escolas particulares e por ser excessivamente liberal. Esta reforma, além de manter a cadeira de filosofia no Colégio Pedro II, determinou sua inclusão no currículo das escolas normais.

Durante todo o período republicano foi ostensiva a influência dos princípios da doutrina positivista no Brasil, sobretudo, nas reformas Benjamim Constant (1890) e Rivadávia Correia (1911), onde era notório o vício de copiar o que se fazia na Europa e nos Estados Unidos (NISKIER, 1989). Vilhena (1969) atribuiu a ascensão das influências positivistas na educação às contradições do criticismo kantiano e aos excessos do idealismo hegeliano. Para o autor, o positivismo é um movimento de reação contra a metafísica, que fundou outra metafísica e se fortaleceu em função dos sistemas de Kant e Hegel, que negarem “ao espírito a possibilidade de conhecer a realidade, fazendo do mundo exterior simples representação.” (VILHENA, 1969, p.300).

A consolidação do utilitarismo do ensino secundário ocorreu, em 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano. Nela, ficou determinada a obrigatoriedade das disciplinas:

Português, Inglês, Francês (ou Alemão), Aritmética, Álgebra, Geometria, Geografia, História do Brasil, História Universal, Física, Química e História Natural. Em adendo à delimitação efetuada, consta no Decreto 11.530, de 1915 (Cartolano, 1985, p.48): ‘Haverá um curso facultativo de Psicologia, Lógica e História da Psicologia, por meio da exposição das doutrinas das principais escolas filosóficas’ (HORN, 2009, p.28).

Com o término da Primeira Guerra Mundial, as influências estrangeiras no Brasil, e, sobretudo, o “francesismo”, sofreu profundas alterações. Os anglo-americanos passaram a influenciar os educadores brasileiros, fundamentalmente pelas ideias pragmatistas dos educadores norte-americanos John Dewey e Willian Kilpatrick, que pretenderam conciliar a divergência existente entre as correntes filosóficas, ultrapassando as limitações impostas ao conhecimento humano, tanto pelos idealistas, quanto pelos naturalistas positivistas. (COTRIM, 1991).

Nesse contexto histórico, em face do fracasso do sistema educacional brasileiro e do descontentamento com a pedagogia tradicional vigente no país, o movimento Escola Nova encontrou um campo fértil de difusão. Em 1932, os educadores de índole liberal apresentaram suas concepções acerca das necessárias mudanças da organização e dos métodos de toda a educação nacional (COTRIM, 1991). Entretanto, este movimento aparentemente muito conciso contra a escola tradicional, para Ghiraldelli Júnior (1987), estava dividido com base em três correntes do pensamento: o primeiro, de caráter liberal elitista, era liderado por Fernando de Azevedo; o segundo, de caráter liberal igualitarista, tinha como expoente máximo Anísio Teixeira e o terceiro, dos simpatizantes do socialismo, era representado por Paschoal Leme e Hermes Lima.

3. Políticas e práticas para o ensino de filosofia na República

A ressonância do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova também se fez sentir nos projetos para criação das Universidades do Distrito Federal e de São Paulo. O cultivo das ciências e o fornecimento para a sociedade de elementos que garantissem a renovação incessante de seus quadros científicos,

técnicos e políticos, foram os objetivos iniciais dessas duas grandes universidades. Conforme Brazezinski (1996), eles seriam atingidos numa autêntica universidade liberal, que a partir de uma unidade geradora, desinteressada, não possuiria fins profissionalizantes. Assim, as duas universidades foram criadas, tendo como base a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, entendida pelos seus fundadores como núcleo e alma da universidade.

Contudo, segundo Pereira (1999), as licenciaturas de forma geral, criadas na década de trinta, foram concebidas como “esquema 3+1”, que correspondia à justaposição das disciplinas de natureza pedagógica, de duração de um ano, às “disciplinas de conteúdo”, que duravam três anos.

Essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam [de] [...] um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula. (PEREIRA, 1999, p. 111).

A revolução de 1930, conforme Horn (2009), sem dúvida foi responsável pelo enfraquecimento do monopólio do poder das oligarquias que favoreceu as condições para instalação do capitalismo industrial e fortaleceu diversos segmentos organizados no Brasil, ampliando e expandindo o horizonte cultural. As transformações no âmbito cultural da década de trinta, não foram, contudo, suficientes para suprimir a visão da escola do período da Primeira República. Durante os anos que seguiram permaneceu a visão arcaica e elitista da escola do período da Primeira República, que permeou as reformas educacionais que se seguiram: Francisco Campos – 1932; Gustavo Capanema – 1942; Lei nº 4.024/61; Lei nº 5.692/71. (HORN, 2009).

Em 1996, após o período da ditadura militar no Brasil iniciado em 1964 que retirou a Filosofia do currículo das escolas colocando em seu lugar a disciplina de Educação Moral e Cívica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) foi a propulsora da retomada de debates acerca da formação docente no Brasil. Antes mesmo de aprovada, seu trâmite no Congresso Nacional provocou uma série de oportunas discussões em torno do novo modelo educacional para o Brasil, e, mais especificamente, sobre a formação de professores.

Os artigos da LDB que estão destacados a seguir tratam das finalidades, do currículo e da formação docente para o Ensino Médio e trazem questões que incidem sobre o ensino e a formação docente para Filosofia no Ensino Médio. No inciso terceiro do artigo 36 fica determinado, mesmo que de forma não clara, depois de 25 anos, o retorno de Filosofia (e Sociologia) na grade curricular:

Art. 35 – O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...] II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Art. 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: [...] III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...] (BRASIL, 1996).

A LDB, segundo Horn (2009), com relação à disciplina de Filosofia, não caracterizou objetivamente sua obrigatoriedade no currículo, ficando novamente na condição de disciplina complementar, que a critério da direção da escola poderia ser ofertada dentro do quadro de preenchimento de 25% com disciplinas optativas. No Artigo 62, que trata da formação de docentes para atuar na educação básica não ficou estabelecida, também, a obrigatoriedade do ensino de uma determinada disciplina pelo seu licenciado.

A Filosofia somente viria a ser regulamentada, com a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que alterou o artigo 36 da LDB, tornando-a, juntamente com a Sociologia, disciplina obrigatória nos currículos das escolas de Ensino Médio do Brasil. Contudo, para Kohan (2009), a finalidade proposta para o ensino de Filosofia no Ensino Médio na redemocratização não foi o conteúdo filosófico. Por seu caráter reflexivo e crítico, a filosofia foi vista como meio para alcançar fins que já se tornaram comuns nos discursos de educação para a cidadania, formação para a democracia ou capacitação para o mercado de trabalho.

Nas últimas duas décadas, multiplicaram-se também no Brasil, as iniciativas para colocar a filosofia, também, para além dos muros acadêmicos. Com novos nomes e interlocutores, através de uma diversidade de práticas, como café filosófico, filosofia clínica, filosofia nas prisões, cine e filosofia, etc., a filosofia aponta para uma abertura, que pode não garantir a especificidade que lhe é própria. Segundo Horn (2009), um estudo sobre organização e tratamento metodológico dos conteúdos filosóficos em sala de aula, identificou três tendências manifestas nas práticas docentes.

A primeira tendência realiza o ensino a partir de temas que tomam a História da Filosofia como centro. Além de corresponder a organização e metodologia aplicadas nos cursos de graduação em Filosofia, também se “verifica em alguns livros didáticos voltados para o Ensino Médio.” (HORN, 2009, p.61).

Na segunda tendência, o aprendizado, segundo Horn (2009), ocorre a partir do ensino de temas que tomam a História da Filosofia apenas como referência. Ou seja, os pontos de partida são os temas e não a História da Filosofia propriamente dita. Os temas não são apresentados submetidos a nenhum critério de ordem cronológica, epistemológica, sistemática, de autoria ou de qualquer outra natureza.

Embora o tema não esteja condicionado a critérios específicos, ele é um tema – problema extraído de algum autor ou sistema. Isso significa dizer que a análise do mesmo requer, necessariamente, que o professor faça uma recorrência à História da Filosofia para contextualizar a temática, sem a qual é impossível estabelecer uma argumentação fundamentada e rigorosa (HORN, 2009, p.62-63).

Já na terceira tendência de ensino, o professor partindo das preocupações que o aluno traz para a sala de aula, concentra-se em temáticas mais próximas do cotidiano e da realidade que esse vive. Não ocorre, por parte daquele, qualquer preocupação para estabelecer relações objetivas dos temas com autores ou sistemas filosóficos já consagrados. Questiona-se até mesmo se esta tendência pode ser classificada como estratégia de ensino de Filosofia, visto que “sua preocupação primordial não é com os conteúdos do estatuto da Filosofia” (HORN, 2009, p.64).

Contudo, o maior problema do ensino de Filosofia, para Horn (2009), ocorre quando não há por parte do professor qualquer preocupação com a especificidade do conhecimento filosófico, pois o debate e questionamento dos temas são feitos tendo como referência o âmbito das Ciências Humanas e suas tecnologias, do qual a Filosofia é, somente, uma das disciplinas.

Recentemente lançado, o *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 Filosofia* para o Ensino Médio, produzido pelo MEC no item intitulado *O Ensino da Filosofia no Brasil e o Livro Didático* faz uma narrativa do processo entre a LDB e o Parecer nº 38/2006, que conseguiu reverter a então condição do ensino de filosofia, sem professor e sem livro didático, e deste, com a Lei 11.684, de junho de 2008, que prevê a obrigatoriedade do ensino de Filosofia nos três anos do Ensino Médio. (Brasil, Guia PNLD 2012, Filosofia).

O *Guia* enfatiza também os *números* que este processo representa para o Brasil e a condição atual do País no cenário ocidental que eles – os números – proporcionaram, quanto à presença do ensino de filosofia na formação geral de seus educandos. Quanto à formação dos docentes de filosofia, ao delineamento do perfil geral dessa atividade docente e ao papel, desse perfil, no conjunto da formação dos alunos, afirma que são objetos de intenso debate na comunidade filosófica nacional, e acrescenta, que neste contexto, onde já temos um ensino de filosofia que finalmente pode contar com um professor especialista no assunto, retorna à pauta a questão acerca de outro elemento historicamente ausente no ensino médio público brasileiro: o livro didático de filosofia. (Brasil, Guia PNLD 2012 Filosofia).

Estes primeiros anos de consolidação do ensino de filosofia merecem um cuidado muito especial por parte de todos os atores neste envolvidos. Trata-se aqui, basicamente, de reiniciar a construção de uma tradição de didática da filosofia e da definição de um perfil geral de trabalho que esteja à altura dos desafios de sua história e dimensão atual (Brasil, Guia PNLD 2012 Filosofia).

A partir dessas e de outras considerações que abordam o processo que se iniciou em 1996, com a nova LDB, no tocante ao ensino de Filosofia no Ensino Médio no Brasil, podemos dimensionar sua amplitude e complexidade. Braida (2010) vê a proposta para o ensino de Filosofia com uma tarefa dupla: deve filiar-se a uma tradição, sem ser tradicional, encarregando-se de transmitir a herança e a tradição da atividade filosófica surgida a mais de dois mil e quinhentos anos no entorno do Mediterrâneo sob o viés europeu dos últimos quinhentos anos; ao mesmo tempo, tem que estar atento que este conteúdo é para pessoas atuais em vista do seu futuro.

A era industrial foi solidificadora do poder do livro e do texto impresso, das viagens de intercâmbio e da disseminação do ensino universitário padronizado para todos os continentes e povos. No Brasil, a presença nos currículos do pensamento refletido sob orientação e *cosmovisões* não europeias, não atingiu, contudo, à filosofia oficial brasileira, que resiste em não agregar “vastos domínios e conteúdos, tanto do ponto de vista da investigação quanto do histórico, por puro purismo elitista.” (BRAIDA, 2010, p. 60). Todavia, apesar da resistência brasileira, afirma Braida (2010) que a *babel digital*, já é um fato, também no Brasil. Estão disponíveis na rede mundial de computadores, os textos de todas as tradições, as opiniões de especialistas, de leigos, etc. A “virtualização das relações na rede implica [...] a des-localização e a ex-temporalização, não apenas dos textos e das atividades, mas também dos próprios interlocutores.” (BRAIDA, 2010, p. 61).

Considerações finais

A Educação no Brasil foi fortemente marcada pelos ideais da filosofia medieval escolástica, do iluminismo, do positivismo e do pragmatismo. A disputa entre devotos extremos da fé e da razão velou a ação dos colonizadores, e a cada época e cada contexto, influenciou o processo de formação do homem brasileiro. Inicialmente, de uma perspectiva teocêntrica de mundo, vislumbrou-se a formação de um homem idealizado por uma moral cristã, e posteriormente, de uma perspectiva antropocêntrica de mundo, buscou-se a formação de um homem iluminado pelas ciências e pelos ideais de ordem e de progresso.

O conteúdo de grandes doutrinas filosóficas ocidentais influenciou de forma marcante a história do Brasil. A presença da Filosofia como disciplina, direta, ou indiretamente por meio do estudo de suas áreas temáticas, também é fato nos currículos da história da educação no país. Partindo dessas considerações, pode-se verificar uma cúmplice relação entre o saber e o poder que determina, e é comum às duas histórias.

Os primeiros educadores brasileiros foram estrangeiros e dogmáticos. A capacitação de natos para a função de educadores no Brasil, diante do contexto e do modelo empregado na colonização, ficou restrita aos filhos de colonos, que providos de recursos e isentos da obrigação do trabalho, puderam e despertaram interesses pelos conteúdos críticos. Os conteúdos valorizados e estudados por estes, provinham, sobretudo, da vasta filosofia iniciada há aproximadamente dois mil e quinhentos anos no mediterrâneo, que marcou e determinou a história da civilização de seus patrícios, mas, contudo, teve seu acesso limitado pelo poder da Igreja Católica Ocidental.

Mesmo depois da censura intelectual imposta pela Igreja Católica, o livre acesso ao saber, aferiu como marca à educação no Brasil, um significativo descompasso, conseqüente da abrupta incisão do conteúdo crítico desenvolvido paulatinamente por cerca de dois mil anos pela civilização ocidental. As peculiaridades de qualquer caráter, seja do país, dos nativos, ou dos africanos, foram menosprezadas, sobretudo, porque a essência do saber que despertava o interesse daqueles, também continha o poder que sustentava o característico *status* da política de colonização.

A distância entre o idealizado pelos métodos, leis e reformas, e o realizado na prática educacional no período colonial inferiu uma marca na formação e na cultura do povo brasileiro que também caracterizou a história da educação no período republicano. Há uma unanimidade entre os conceituados historiadores da educação brasileira estudados neste artigo, quanto à tendência de escolha pelos governantes brasileiros nos dois períodos, de padrões estrangeiros como referenciais para educação.

A Revolução de 1930 a partir da pressão de segmentos organizados possibilitou a expansão do ensino e a ampliação do horizonte cultural. Porém, no plano estrutural e pedagógico permaneceu a marca aristocrática e elitista que também se consolidou nas reformas Francisco Campos de 1932, Gustavo Capanema de 1942, Lei nº 4.024/61 e Lei nº 4.024/61.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada na década de 30, também não fugiu a regra do “estrangeirismo”. Como parte de um programa político e educacional tinha o objetivo de escola de

formação do professor e de estudo dos problemas de currículo e organização do novo sistema escolar do magistério primário e secundário, mas conduzida pelos ideais da modernidade por uma elite intelectual dirigente, limitou-se à formação de especialistas nas disciplinas literárias e científicas, com foco na carreira acadêmica. As licenciaturas foram criadas a partir da inclusão na grade curricular dos diversos bacharelados de mais um curso a partir do esquema que se tornou conhecido como (3 + 1).

A partir da nova LDB – Lei nº 9.394/96 e mais pontualmente da Lei 11.684/08 que alterou o estatuto da disciplina de Filosofia, tornando-a obrigatória em todos os anos do ensino médio, decorreu uma série de ações políticas, acadêmicas e pedagógicas em torno da questão do lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio.

A bibliografia pesquisada, quanto à recorrência aos textos clássicos e metodologia aplicada pelos docentes da disciplina no Ensino Médio a partir da nova LDB, apresenta três tendências predominantes: acesso aos textos clássicos através da narrativa histórica da filosofia, a partir das áreas temáticas tratadas pela Filosofia e a partir da demanda que o estudante traz para a sala de aula.

Em 2006, o Ministério da Educação publicou o documento intitulado *Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia* dirigida aos professores que atuam no Ensino Médio. O documento apresenta na introdução a exigência da obrigatoriedade da Filosofia como disciplina, e considera a importância de privilegiar o ensino desta por profissionais formados nos cursos de Graduação em Filosofia.

O texto das *Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia* apresenta trinta conteúdos, com específicos recortes e não esclarece os critérios usados para a seleção. O documento que é dirigido aos professores do ensino médio foi elaborado por especialistas das universidades sem qualquer participação daqueles que operam realmente o currículo. Destaca também a opção preferencial pela centralidade no texto, característica que se aproxima da metodologia desenvolvida nas graduações.

Referências bibliográficas

- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. Brasília; Rio de Janeiro: UNB; UFRJ, 1996.
- BRAIDA, Celso Reni. **Filosofia, ensino e o império do virtual**. In: NOVAES, José L. C.; AZEVEDO, Marco A. O. de. *A Filosofia e seu ensino: desafios emergentes*. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca continuada**. Campinas: Editora Papirus, 1996.
- COTRIM, Gilberto. **Educação para uma escola democrática: História e Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Saraiva, 1991.
- CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade temporã: o ensino do superior da Universidade a Era Vargas**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- DREHER, Martin N. **A Crise e a Renovação da Igreja no Período da Reforma**. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1996.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **A evolução das idéias pedagógicas no Brasil republicano**. In: *Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas*, N° 60. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987.
- HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.
- KOHAN, Walter O. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- _____. **Ensino de Filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.
- NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

PEREIRA, Júlio E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** In: Educação & Sociedade, ano XX, nº 68. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** Campinas: Autores Associados, 2007.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e sensibilidade à ocasião.** In: NOVAES, José L. C.; AZEVEDO, Marco A. O. de. A Filosofia e seu ensino: desafios emergentes. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SILVA, José Carlos. **Os jesuítas e o ensino de filosofia no Brasil.** In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2009, Campinas, SP. Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. Campinas. São Paulo: UNICAMP, 2009.

VILHENA, Luís dos Santos. **A Bahia no século XVIII.** Salvador: Editora Itapuã, 1969.

VILLALTA, Luiz Carlos. **A Educação na Colônia e os Jesuítas: discutindo alguns mitos.** In: À Margem dos 500 anos: reflexões irreverentes. São Paulo: Edusp, 2002.

Outras referências:

Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Filosofia. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** MEC. 1996.

SEAF. **Parecer CNE/CEB nº 22/2008 - implantação gradativa da Filosofia e Sociologia.**

O Ensino da Filosofia na atual cultura midiática a partir de John B. Thompson

Marcos Francisco de Amorim Oliveira⁵

Resumo: Este artigo tem como objetivo primeiro mostrar que o ensino da Filosofia não é apenas dentro do currículo escolar uma forma de preencher espaços. Quer tratar do seu papel significativo em formar cidadãos críticos diante da atual realidade cultural midiática. Em segundo lugar, a abordagem do ensino de Filosofia não quer destacar aqui as novas mídias como instrumento didático moderno. O enfoque é outro: é a Filosofia enquanto meio oportuno para os desafios que os educadores de hoje enfrentam na tarefa de ensinar nos dias atuais. John B. Thompson e outros autores serviram como referencial teórico para a abordagem do tema.

Palavras-chave: Globalização, comunicação e informação, novas mídias, pensar crítico.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo primero mostrar que la enseñanza de la Filosofía no es sólo dentro del currículo escolar una forma de llenar espacios. Quiere tratar de su papel significativo en formar ciudadanos críticos ante la actual realidad cultural mediática. En segundo lugar, el enfoque de la enseñanza de Filosofía non quiere destacar aquí los nuevos medios como instrumento didáctico moderno. El enfoque es otro: es la Filosofía como medio oportuno a los desafíos que los educadores de hoy se enfrentan en la tarea de enseñar en los días actuales. John B. Thompson y otros autores sirvieron como referencial teórico para el abordaje del tema.

Palabras clave: Globalización, comunicación e información, nuevos medios, pensar crítico.

1. Introdução

A Globalização foi um fenômeno marcante da história que provocou no passado até os dias atuais uma reviravolta profunda no ato de informar e comunicar. Este fenômeno que influenciou sobre vários aspectos a comunicação, sobretudo no âmbito das tecnologias ao longo da história.

Com consequência da Globalização o que se percebe na atualidade é uma nova revolução tecnológica onde cada vez mais e em um menor espaço de tempo novas invenções são lançadas. Assim, percebe-se que uma nova cultura se forma. Mais ainda: quase que uma nova “espécie” surge, pois desde cedo sem dificuldades o ser humano já aprende manusear os novos aparelhos tecnológicos. Com facilidade domina o vocabulário relacionado às novas mídias.

E é nesta cultura da instantaneidade da informação e da comunicação que os estudantes estão inseridos. Levando-se em conta toda esta realidade atual surge a pergunta: qual o papel da Filosofia num mundo de notícias e informações virtuais e aceleradas, quando quase não se há tempo para a reflexão? E o ensino da Filosofia neste contexto educacional poderia ainda trazer aos estudantes de hoje algo de relevante ou está a Filosofia presa de forma inerte nos conceitos dos livros sem ligação alguma com a realidade?

2. A globalização e a geração “zapiens”

Antes de se falar especificamente sobre a questão do ensino da Filosofia e nova cultura midiática, faz-se necessário abordar sobre um fenômeno marcante da história que provocou no passado até os dias atuais uma reviravolta profunda no ato de informar e comunicar. Este fenômeno que

⁵Mestrando do Programa Mestrado Profissional em Filosofia - UFPI. Professor substituto de Filosofia da Educação no DEFE-CCE-UFPI. E-Mail: pemarkosfrancisco@outlook.com

influenciou sobre vários aspectos a comunicação, sobretudo no âmbito tecnológico foi a chamada Globalização.

Na intenção de situar cronologicamente na história o fenômeno Globalização, pode-se afirmar segundo Gorender (1995, p.94) que a Globalização e a Revolução Tecnológica “surgiram certa de 30 anos após o término da Segunda Guerra Mundial, quando a economia capitalista atingia elevadas taxas”. Foi neste período que em vários pontos do Globo como na Europa Ocidental e nos Estados Unidos e, depois, nos países do Terceiro Mundo e no Extremo Oriente, e no Japão, nos anos 80, que começaram a surgir mudanças.

A partir deste pensamento, nota-se que o mundo foi afetado em vários aspectos. Não somente no campo da economia, como talvez alguns pensem, mas em tantos outros. Como afirma Rattner (1995, p.329) a Globalização “transcende os fenômenos meramente econômicos” e deve ser compreendido “também em suas dimensões políticas, econômicas e culturais”. Uma nação passou a ter mais contato com outra a influenciando de forma cultural. Neste ambiente, onde grandes transformações e intercâmbios de informações começaram a acontecer de maneira mais dinâmica, compreende-se que para existir comunicação entre diferentes políticas, economias e culturas houve a necessidade da existência de meios para que isso se tornasse possível. Então, a Revolução Tecnológica aparece como resposta a uma nova exigência surgida. Isto é, com a Revolução Tecnológica as fronteiras entre os países foram minimizadas passando a existir uma maior comunicação entre eles.

No entanto, vale destacar que fenômeno da Globalização continua vivo nos dias atuais e em constante crescimento. Este processo não parou e continua gerando cada vez mais a necessidade de se obter meios sempre mais aperfeiçoados em sua tecnologia. Numa nova revolução tecnológica surgem, assim, as novas mídias de comunicação e informação.

Nunca a comunicação foi tão acelerada. Se no passado uma notícia demorava a chegar ao conhecimento do público, hoje, um fato ocorrido do outro lado do mundo é em poucos minutos divulgado. Um conteúdo que por meio de uma carta passava dias para ser recebido ou até meses, em tempos mais remotos, é, no presente, repassado em poucos segundos com um só clique. Consta-se, desta maneira, o surgimento de um novo modo de ver a realidade, uma nova cultura vai pouco a pouco se cristalizando neste contexto de comunicações e informações aceleradas.

Neste sentido, fala Puntel:

[...] ousamos concluir dizendo que estamos submersos na ‘cultura midiática, especialmente porque as novas tecnologias nos colocam em um novo território de existência humana, em que a mente se encontra imersa em um mundo virtual, circunscrita a várias dimensões e mescladas de conexões inter-humano-digitais, mediada por complexo sistema de informações em crescimento exponencial acelerado’ [...]. (ROCHA apud. PUNTEL 2010, p.87)

E é nesta nova cultura que os estudantes atuais estão mergulhados. A geração estudantil de hoje vai como que criando, metaforicamente falando, uma nova espécie: não mais a do “homo sapiens”, mas a dos “homo zappiens”, ou seja, dos chamados “nativos digitais”. O termo “zappiens” remete àquela ação tão frequente ligada ao mundo da comunicação virtual que é o “zappiar”, novo verbo originado do uso do *WhatsApp*, aplicativo usado para trocas de mensagens instantâneas. Assim como rápidas são as mensagens, também com rapidez evoluiu esta geração tendo acesso a partir de possibilidades diversas a inúmeros e novos veículos de comunicação e tudo isso de modo natural. Este “homo zappiens” seria um ser humano tecnologicado, mergulhado fortemente na cultura digital, virtual e instantânea, íntimo das novas tecnologias.

Os usos dessas tecnologias influenciaram o modo de pensar e o comportamento do Homo zappiens. Para ele, a maior parte da informação que procura está apenas a um clique de distância, assim como está qualquer pessoa que queiram contatar. Ele tem uma visão positiva sobre as possibilidades de obter a informação certa no momento certo, de qualquer pessoa ou de qualquer lugar. O Homo zappiens aprende muito cedo que há muitas fontes de informação e que essas fontes podem defender verdades diferentes [...] Chamaremos essa geração de Homo zappiens, aparentemente uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia. (VEEN, 2009, p. 29-30)

A obra *Homo zappiens: educando na era digital* de Wim Veen e Ben Vrakkingfala da nova cultura das novas tecnologias de informação e comunicação na qual os estudantes de hoje estão inseridos. A geração descrita no livro seria aquela que ao vir a este mundo já quase traz consigo nas mãos um mouse. Esta geração tem acesso ao conhecimento do mundo por meio de variados canais de TV, jogos virtuais, *IPods*, sites, blogs e telefones celulares. É esta geração que está nas salas de aula hoje e que os educadores de Filosofia têm diante de si.

3. O ensino da filosofia frente à nova cultura midiática

Se uma cultura virtual está sendo formada não se quer afirmar necessariamente que esta seja negativa ou se quer aqui colocar a culpa na técnica pelas consequências ruins geradas a partir de seu desenvolvimento. Como diz Lévy (2010, p. 12): “parece-me necessário esclarecer certo número de idéias sobre a técnica em geral, técnica que hoje é objeto de muitos preconceitos”. Neste sentido, nota-se que a tecnologia é neutra. O bom ou mau uso dependerá do sujeito pensante que a usufrui.

Assim, diante do fácil acesso que os estudantes de hoje têm a uma avalanche de comunicações por meio dos mais variados meios tecnológicos da mídia, é trabalhado neles o senso crítico com respeito ao tipo de conteúdo que recebem? Se naturalmente estão sem dificuldades em contato com tais mecanismos virtuais é também natural a sua postura reflexiva com respeito a tais instrumentos? É neste sentido que o ensino da Filosofia pode ser visto como um instrumental apropriado para levar os estudantes contemporâneos a uma reflexão crítica do contexto social onde estão inseridos.

Ao longo da trajetória do ensino no Brasil por não poucas vezes foi a Filosofia levada ao “banco dos réus” no sentido de a tirarem do currículo escolar com a justificativa de não trazer nada de concreto ou de útil para o crescimento dos futuros profissionais que são os alunos de hoje. O desmerecimento da Filosofia no ensino brasileiro parece ter como justificativa o fato de ser interpretada como especulativa demais e não muito prática. No entanto, as boas ações e a prática profissional baseadas nos bons costumes e comprometimento com a sociedade exige antes a prática da reflexão, do senso crítico, do saber filtrar as informações e comunicações que chegam com rapidez, nos dias atuais. Seria a Filosofia tão desligada da realidade ao ponto de ser banida da educação brasileira? Não teria ela nenhuma utilidade neste sentido?

Vale recordar, que tempos atrás na Grécia Antiga um filósofo chamado Sócrates ajudou a juventude de seu tempo a refletir conscientemente sobre a realidade. A Filosofia foi mostrada por ele de modo intenso como algo útil e de valor na arte de pensar e, conseqüentemente, do agir. E este foi o motivo da condenação à morte de Sócrates: “corromper a juventude”. Nos dias atuais, o professor de Filosofia na qualidade de facilitador do processo educacional não poderia ser este instrumento importante para os alunos na arte da reflexão e, por isso, da ação frente a tudo aquilo que de forma frenética e acelerada se recebe através das novas mídias? Mas em que a Filosofia poderia ajudar neste tema? É interesse dela falar sobre a realidade midiática e consciência crítica?

John B. Thompson, filósofo e sociólogo americano, trata sobre o tema da influência da mídia no ponto de vista da formação das sociedades modernas. Thompson, retoma a Escola de Frankfurt com respeito mais precisamente a “teoria crítica” rerepresentando-a com um enfoque diferente em alguns aspectos. Mas, antes de falar sobre Thompson e seu pensamento, o que foi a Escola de Frankfurt? Qual o significado desta “teoria crítica” segundo a referida escola?

Os filósofos de Frankfurt, escola fundada em 1920, fizeram assim um estudo conhecido como “teoria crítica” a qual era oposta à chamada “teoria tradicional”. A tradicional teria uma postura mais passiva na sua forma de lidar com os fatos, uma vez que a crítica passaria a analisar todas as condições sociopolíticas.

A teoria crítica representa um esforço sofisticado para continuar a transformação da filosofia moral em crítica social e política [...] A teoria crítica é fundamentalmente uma maneira de fazer filosofia, integrando os aspectos normativos da reflexão filosófica às realizações das ciências sociais”. (AUDI, 2006, p. 284)

Thompson por sua vez em sua obra “Ideologia e Cultura Moderna: Teoria Social Crítica na era dos meios de comunicação de massa” traz assuntos pertinentes que servirão como base para a reflexão sobre o pensar crítico com respeito às comunicações transmitidas através das novas mídias. Nesta obra ele aprofunda temas tais como as várias concepções de ideologia, o desenvolvimento das indústrias de mídia e suas tendências, o impacto social das novas tecnologias da comunicação e faz uma análise da comunicação de massa, os *mass media*.

Sobre os meios de comunicação de massa Thompson fala, neste seu trabalho, sobre o desenvolvimento acelerado em larga escala de tais meios fazendo um recorrido histórico a partir do século XV. Faz uma análise do crescimento dos *mass media* a partir da chamada indústria da mídia ligando-os às questões econômicas, políticas e tecnológicas. Traz a questão da enorme variedade de indústrias midiáticas que estão estreitamente associadas à produção de informação e comunicação, destacando o aspecto acelerado e febril tanto da compra e venda destes meios, materialmente falando, como também das mensagens que bombardeiam os lares atingindo inúmeras pessoas.

Esses processos levaram à formação de conglomerados de comunicação de grande porte, que possuem grandes interesses numa variedade de indústrias associadas à produção e difusão da informação e comunicação. Esses conglomerados com características de multimídia e de multinacionais se difundem pelo globo, comprando e vendendo de forma febril, empresas específicas ligadas à mídia, transferindo informação e comunicação de um hemisfério a outro de forma instantânea (ou praticamente instantânea), bombardeando mensagens às salas de estar de uma infinidade de pessoas, em escala mundial. (THOMPSON, 1998, p. 31 e 32)

Outro ponto a ser destacado por Thompson é o da influência do mercado de consumo nos meios de comunicação. Para ele, por este motivo, houve uma mudança de perspectiva e finalidade originais destes meios, antes destinados a serem lugares de reflexões críticas, agora, com a comercialização da comunicação, a cultura passou a ser transformada em produto de consumo, justificando a expressão “indústria cultural”.

A comercialização da comunicação de massa alterou seu caráter de maneira fundamental: o que tinha sido, numa época, um fórum privilegiado de debate racional-crítico se transformou em apenas mais um campo de consumo cultural, e a esfera pública emergente se transformou num mundo fraudulento de pseudoprivacidade que é criado controlado pela indústria cultural. (THOMPSON, 2011, p. 148)

Segundo ele a comunicação de massa sendo comercializada perdeu também a sua função de formar a consciência política dos cidadãos, isto é, o seu poder de participação social e de emitir opinião acerca dos fatos. A comunicação de massa, por isso, adquiriu uma característica sensacionalista somente no intuito de favorecer o consumo dos produtos ofertados pela mídia. O investimento na publicidade torna-se prioridade, pois se percebe que ela faz gerar novos lucros.

A comercialização da comunicação de massa destruiu, progressivamente, seu caráter como um meio da esfera pública, pois o conteúdo dos jornais e dos outros produtos foi despoliticado, personalizado e transformado em sensacionalismo com o fim de aumentar as vendas, e os receptores foram tratados mais e mais como consumidores tanto dos produtos da mídia quanto daqueles produtos dos quais as organizações da mídia recebem suas rendas pela publicidade. (THOMPSON, 2011, p. 148)

Quando a opinião do público é levada em conta pelos que tem o poder das mídias, ela aparece como sendo manipulada por profissionais especializados no assunto através de agências preparadas com o fim de formar ideologicamente esta opinião. Isto é, quando neste contexto, parece haver a participação popular, na verdade de forma velada o público é induzido a uma resposta esperada por alguns grupos de interesse específico. Esta “pseudoprivacidade” abordada por Thompson faz recordar

a prática de inúmeras pessoas que com seu smartphone podem comprar sem sair de casa, participar de programas de TV enviando seus vídeos, avaliando sobre este ou aquele produto, mas quando na verdade até mesmo suas opiniões são influenciadas.

Somadas à comercialização da comunicação de massa, novas técnicas de “gerenciamento de opinião” foram desenvolvidas e cada vez mais empregadas naquelas áreas da comunicação de massa que ainda tem a ver diretamente com assuntos políticos. [...] Por detrás do véu de um suposto interesse público, os serviços de manipulação de opinião promovem os objetivos particulares de grupos de interesse organizados. (THOMPSON, 2011, p. 148)

No entanto, frente a esta realidade frenética de consumo cultural onde há uma negativa influência midiática através de uma forte manipulação de comunicação e informação necessariamente o ser humano será influenciado a responder conforme as agências de publicidade esperam? Neste sentido, o pensamento de John Thompson é um auxílio para se responder esta pergunta. Em outra obra sua denominada “A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia” Thompson aprofunda o tema do sujeito frente aquilo que os frankfurtianos denominaram de “indústria cultural”. Para ele o indivíduo não é apenas um objeto, um produto que necessariamente será manobrado pelas mídias, de forma irracional, mas tem ele racionalmente e livremente poder crítico e de discernimento no processo da comunicação das massas.

Devemos abandonar a ideia de que os destinatários dos produtos da mídia são espectadores passivos cujos sentidos foram permanentemente embotados pela contínua recepção de mensagens similares. Devemos também descartar a suposição de que a recepção em si mesma seja um processo sem problemas, acrítico, e que os produtos são absorvidos pelos indivíduos como uma esponja que absorve água (THOMPSON, 1998, p. 31)

Neste trabalho sobre a mídia e a modernidade Thompson desenvolve a ideia de que as mídias são neutras no sentido de que o público pode seguir suas orientações ou não, ou seja, ser passivo ou ter senso crítico dependerá de quem as recebe. As mídias poderão influenciar, mas não determinar a ação dos indivíduos. Esclarecendo sobre o termo “comunicação de massa” diz ser um erro de pensamento usar tal expressão como crítica negativa aos meios de comunicação de alta escala como obrigatoriamente eles sempre atingissem de forma negativa as massas levando-as a uma postura alienada.

Há um outro aspecto que o termo massa pode enganar. Ele sugere que os destinatários dos produtos da mídia se compõem de um vasto mar de passivos e indiferenciados indivíduos. Esta é uma imagem associada a algumas das primeiras críticas à “cultura de massa” e à “sociedade de massa” críticas que geralmente pressupunham que o desenvolvimento da comunicação de massa tinha um impacto negativo na vida social moderna, criando um tipo de cultura homogênea e branda, que diverte sem desafiar, que prende a atenção sem ocupar as atividades críticas. [...] Devemos abandonar a ideia de que os destinatários dos produtos da mídia são espectadores passivos cujos sentidos foram permanentemente embotados [...]. (THOMPSON, 2011, p. 148)

Uma característica das novas mídias é que cada um se torna em suas mensagens e postagens como um autobiógrafo, sobretudo com o avanço das redes sociais. Neste sentido, Thompson (1998, p. 188) fala sobre o seu conceito de “self” expressão inglesa usada hoje nas expressões coloquiais atuais. Segundo o conceito do self aprofundado no capítulo sétimo deste livro “a mídia e a modernidade”, há um foco acentuado do sujeito para com a sua própria subjetividade. O exagero para com esta subjetividade, a sobrecarga para com o “self” poderia levar a um possível estado de passividade frente a realidade social. Deste modo, o autor afirma que a sobrecarga de mensagens, denominadas de “materiais simbólicos”, pode “não somente enriquecer o processo de formação do self: pode também ter um efeito desorientador”.

4. Conclusão

O campo cultural no qual se vive na atualidade é do assustador avanço das novas mídias. Não se pode negar que uma cultura virtual já se formou, mas está em constante e acelerada mutação. O aluno de hoje pode acompanhar em seu *smartphone*, através de aplicativos na palma da mão de forma prática no trânsito, em seu quarto, na sala de aula, notícias ocorridas do outro lado do mundo. Mas de que forma? Como um espectador distraído e ingênuo ou com um olhar crítico sendo capaz de proferir seus argumentos e opiniões? Percebe-se com isso que a Filosofia pode vista como ferramenta muito útil neste sentido e não apenas como disciplina, mas transcendendo ao espaço da escola, estando intimamente ligada a vida das pessoas.

A Filosofia sempre teve desde os tempos antigos um papel na arte do perguntar-se, do questionar-se. Ou seja, não aceitar as coisas que vem de forma pronta e aparentemente acaba. É fato que no passado e na atualidade, no campo das leis voltadas para a educação, percebe-se a tendência de se menosprezar a Filosofia como se ela não tivesse nada a acrescentar. No entanto, neste contexto cultural educacional é que os educadores de Filosofia podem dar provas que a Filosofia não está resumida apenas ao uso de argumentos formais e especulativos, presa nas bibliotecas ou ainda apenas servindo para um preparatório de vestibulares, mas pode ser um importante instrumental de formação integral do cidadão e transformação da sociedade. A capacidade do pensar crítico diante da enxurrada de “verdades” que se recebe levando a uma ação consciente e não alienada seria um dos frutos do ensino filosófico.

Ao se abordar o tema do uso das novas mídias no campo da educação filosófica a impressão que se tem é que uma boa parte dos educadores de imediato ligam o assunto com a utilização de ferramentas pedagógicas no ensino, mas sobretudo de forma mecânica apenas. No dizer de Mill (2013, p. 17) “em muitos casos, as inovações tecnológicas são confundidas com inovações pedagógicas”. O ensino da filosofia frente à cultura midiática atual vai mais além daquilo que se chama “democratização das mídias”, pois o fato isolado do acesso às novas tecnologias ou novas mídias não garantirá ao estudante automaticamente o saber portar-se maduramente filtrando as informações e comunicações recebidas.

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno (LÉVY, 1999, p. 172).

A Filosofia no campo da Educação tem um grande papel de, ao desvendar as ideologias que passam despercebidas pela velocidade que chegam as mensagens, levar o homem e a mulher de hoje, assim, como foi no passado, a sair da alienação e passividade, saindo do senso comum e chegando a uma genuína prática de transformação social.

Referências

AUDI, Robert et al. **Dicionário de filosofia de Cambridge**. Tradução de João Paixão Netto; EdwinoAloysiusRoyeret al.. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2006. P

GORENDER, Jacob. **Estratégias dos estados nacionais diante do processo de globalização. Sociologia Geral**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da Inteligência. O futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MILL, Daniel (org.). **Escritos sobre a Educação. Desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

PUNTEL, Joana T. **Comunicação: diálogo dos saberes na cultura midiática**. São Paulo: Paulinas, 2010.

RATTNER, Henrique. **Globalização em direção a um mundo só? Sociologia Geral**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão; revisão de tradução Leonardo Avritzer. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Ideologia e Cultura Moderna. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Tradução do grupo de estudos sobre ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VEEN, Wim; VRAKKING, B. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009. 141 p.

Núcleos de educação a distância como possíveis espaços públicos democráticos legitimamente construídos

Alexandra Cavalcante Pessoa⁶
Maria Cristina de Távora Sparano⁷

Resumo: A discussão proposta neste artigo gira em torno da legitimidade dos ambientes educativos tecnologicamente mediados como espaços públicos democráticos, a partir do paradigma da comunicação do filósofo alemão Jürgen Habermas. A propósito, traçamos um alinhamento das bases e/ou princípios que alicerçam a modalidade de Educação a Distância (EaD) com a natureza justificada desses diversos fóruns discursivos enquanto ambientes propulsores de uma interlocução voltada para o entendimento, consenso razoável, a pluralidade de opiniões e a formação ética e política necessárias à emancipação de quaisquer indivíduos embrenhados na vida pública. Tomando como literatura de base os textos de Habermas e de autores comprometidos com uma educação sem distâncias, embora seu *modus operandi* seja um sistema de EaD, objetivamos provocar algumas reflexões sobre a estrutura e organização dessa modalidade de ensino – entendida como esfera pública dialogal – e, quiçá, mudanças na maneira de intermediação e compreensão do que seja realmente propiciar tempo e espaço para que indivíduos, na expectativa de emergirem socialmente, gozem do direito legítimo de problematizarem a constituição e importância de si, enquanto sujeitos históricos, a partir de sua estrutura de personalidade ainda não corrompida, seu mundo da vida.

Palavras-chave Modalidade EaD. Espaço público. Teoria comunicacional habermasiana.

Resumen: La discusión propuesta en este artículo gira em torno a la legitimidad de los entornos educativos tecnológicamente mediados como espacios públicos democráticos, basados en el modelo de comunicación del filósofo alemán Jürgen Habermas. Por cierto, dibujamos una alienación de las bases y/o principios que subyacen a la modalidad de Educación a Distancia (EaD) con la naturaleza justificada de estos diversos foros discursivos como entornos propulsores de una interlocución centrada en la comprensión, el consenso razonable, la pluralidad de opiniones y la formación ética y política necesaria para la emancipación de cualquier individuo involucrado en la vida pública. Tomando como base la literatura de los textos de Habermas y autores comprometidos con una educación sin distancias, aunque su *modus operandi* es un sistema de educación a distancia, nuestro objetivo es provocar algunas reflexiones sobre la estructura y organización de esta modalidad de enseñanza, entendida como esfera pública dialógica, y, quizás, cambios en la forma de intermedación y comprensión de lo que realmente esta proporcionando tiempo y espacio para que los individuos, que esperan emerger socialmente, disfruten del derecho legítimo de cuestionarla construcción y la importancia de sí mismos, como sujetos históricos, desde su estructura de personalidad incorrupta, tu mundo de la vida.

Palabras-clave: Modalidade EaD. Espaço Público. Teoría comunicacional habermasiana.

1. Introdução

A educação a distância (EaD) vem se apresentando como uma alternativa viável para as instituições de ensino contemporâneas na expansão de sua proposta de educação. Aproximar pesquisadores, estudiosos e educadores num movimento que propõe uma análise crítica e ações refletidas no que diz respeito a essa modalidade educativa é necessário, haja vista entendermos educação como um processo de humanização que permite a inserção dos seres humanos na sociedade por meio da reflexão, do conhecimento, da análise, da contextualização. Como diz Paulo Freire (1996, p.22), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Seja presencial ou não, o ato de construir conhecimento exige responsabilidade social e não deve esvaziar-se disso.

Práticas de educação a distância têm seu emprego reconhecido desde meados do século XIX, com o ensino por correspondência. Sua transmissão já foi realizada por vários canais como rádio, correio,

⁶ Mestranda do Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Piauí cavalcante.pessoa@bol.com.br

⁷ Orientadora-Professora Associada I do Departamento de Filosofia CCHL/UFPI

televisão, e hoje a transmissão é via *internet*. O estímulo para seu crescimento em território nacional ocorreu a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de dezembro de 1996, na qual o artigo nº 80 promulga que é dever do poder público estimular o desenvolvimento da educação a distância em todos os seus níveis. Porém, a regulamentação da modalidade EaD só aconteceu em 2005, por meio do Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005), e em 2017 houve uma atualização da legislação sobre esse tema, com o Decreto nº 9.57/2017 (BRASIL, 2017), flexibilizando a criação de cursos nessa modalidade, aperfeiçoando procedimentos, desburocratizando fluxos e reduzindo o tempo de análise dos mesmos. Essas leis foram promulgadas devido à importância da expansão da educação no país, tendo em vista o Brasil apresentar dimensões continentais, além de grandes barreiras econômicas e culturais na área da educação, o que torna o acesso à mesma um grande problema.

Podemos dizer, então, que com o Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2017) abrem-se caminhos para um novo projeto ou novos projetos de educação nesse país, não apenas no aspecto da escolarização em sentido numérico/estatístico, mas, sobretudo, no sentido da ampliação do acesso ao mundo da ciência e tecnologia, com todo seu embasamento filosófico e sociológico, o que oportuniza a milhares de brasileiros se atreverem no mundo da pesquisa e conseqüentemente, da transformação social.

De acordo com o censo da educação superior realizado em 2015 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), há um crescimento de 10% ao ano, desde 2010, na implementação dos cursos superiores a distância no Brasil. Atualmente, são mais de 1,3 milhão de estudantes matriculados, com crescimento exponencial de 50% entre os anos de 2010 e 2015. Todavia, o sistema EaD, como ideia e sistema de ensino, tem sofrido, historicamente, severas críticas por parte de pesquisadores, estudiosos e educadores. Essa metodologia educacional foi, e ainda é, alvo de preconceitos, sendo considerada por muitos como incapaz de possibilitar um ensino superior de qualidade. Embora atualmente as barreiras e preconceitos contra a educação superior a distância estejam mudando de forma significativa (por conta de sua franca ascensão), muitos resquícios ainda persistem. Não obstante a existência de problemas estruturais, devido às desigualdades econômicas e tecnológicas de nosso extenso país, estudos apontam uma perspectiva de melhor qualidade na oferta educativa a distância e sua permanente reestruturação, desenvolvendo mecanismos que permitam o aumento da qualificação dos envolvidos nesse processo.

Para tanto, é primordial fundamentar os aspectos políticos e filosóficos que envolvem a dinâmica dessa propulsora modalidade de ensino, que se tornou novo paradigma de educação no século XXI. “São as novidades no campo da tecnologia da informação e comunicação que consolidam a educação a distância como metodologia de ensino amplamente aceita” (SERRA, 2008, p. 15). Teorizar sobre EaD envolve uma reflexão rigorosa e sistemática sobre práticas pedagógicas atuais e inovadoras do *design* instrucional e distribuição não apenas geográfica de bancos de ensino, mas de celeiros profícuos de indivíduos sequiosos de conhecimento.

Diante do exposto, o estudo em questão traz como problemática a tese da legitimidade do espaço público democrático a partir do paradigma da comunicação do filósofo alemão Jürgen Habermas, que ao abandonar o paradigma da consciência dos fundadores da Escola de Frankfurt – os quais reduzem tal espaço a algo decadente e politicamente esvaziado – acredita sobremaneira em um espaço público múltiplo, aberto à pluralidade de vozes e politicamente deliberativo, com vistas ao entendimento razoável em que os sujeitos não são mais vistos como meros objetos manipuláveis pela racionalidade instrumental, mas são participantes ativos do debate democrático, da interlocução. Podemos, então, considerar os núcleos de educação a distância como ambientes legítimos de discursos racionais e democraticamente construídos? A modalidade EAD propicia a cooperação racional entre as ciências e a tecnologia, num processo ético e dinâmico de formação humana para a vida pública?

Nosso objetivo, então, é elucidar e questionar essas indagações a partir das dinâmicas operacionais do sistema em estudo, fundamentando-se na filosofia crítica habermasiana. Para tanto, o caminho escolhido para se chegar ao fim proposto é, a partir de uma breve exposição e problematização dos princípios gerais que orientam a educação a distância, tomados como referência para essa modalidade de ensino, tecer uma articulação crítica com a teoria comunicacional de Habermas, destacando o conceito de esfera pública democrática em espaços múltiplos de deliberação coletiva, o que vai de encontro com a logística de uma efetiva pesquisa social.

2. Desenvolvimento

Na construção do conhecimento através do uso das novas tecnologias da informação, as metodologias de educação a distância caracterizam-se, de modo inovador, por possibilitarem ao educando uma autonomia e uma responsabilidade individuais únicas e exclusivas. O educando torna-se gestor de sua aprendizagem, administrando o espaço-tempo para seus estudos. Contudo, isso tem um sentido, haja vista esse indivíduo, que carece e busca conhecimento, estar inserido numa complexa teia social, que exige de qualquer fórum ou plataforma de discussão a premissa da interlocução, da tratativa consensual, que almeja um entendimento comum. Ou seja, ele não é um sujeito solitário que se encerra em discursos monológicos, ele interage (inclusive com seu professor-instrutor) e utiliza um espaço público de discussão para construir saberes diversos que o guiarão em sua vida social, de forma autônoma. Os princípios que embasam o sistema EaD talvez sejam a grande revolução que essa modalidade de ensino provoca no cenário educacional no século XXI. Em virtude disso, cabe agora expor e fazer uma análise das três dimensões que embasam as teorizações da prática da EaD, de acordo com (Serra2008). Nesse sentido, fica mais lúcido o entendimento dos princípios gerais e das ideias que sugerem o ensino a distância.

2.1 Dimensões da Educação a Distância: diálogo, estrutura e autonomia

Por **diálogo**, entende-se a forma de interação/discussão positiva entre os partícipes do sistema, sejam professores ou alunos, proporcionando uma articulação entre falar, pensar e agir. Considerando o aspecto didático-científico, o diálogo é responsável pela comunicação do saber, pelo envolvimento com o conteúdo e incentivo ao pensamento crítico, autônomo e aplicável, bem como pela transformação na relação sujeito-sujeito, permitindo um mínimo de convívio social.

Peters (2001) destaca que essa concepção de diálogo confronta algumas escolas europeias que se baseiam na ideia de autoinstrução da EaD; ideia seguida no Brasil, por algum tempo, e que causou deformidade nessa modalidade educativa.

Por **estrutura**, entende-se a formação planejada e regulamentada dos cursos, a maneira como eles são apresentados e conduzidos, desde o currículo às interlocuções didáticas. Na visão de Peters (2001, p.86), estrutura é uma concepção “fechada, por estar voltada de modo consequente para a consecução de um objetivo, planejada passo a passo, regulamentada quanto ao tempo, bem como controlada e avaliada uniformemente”. Tal estruturação permitirá o acesso aos programas a um número cada vez maior de aprendizes. Porém, é preciso ter cuidado com o caráter ‘escolarizador’ do ensino, no qual conteúdo e professor são inquestionáveis, culminando numa massificação irreflexiva da educação, sua instrumentalização.

Por **autonomia**, entende-se a emancipação pedagógica e autodeterminação do estudante, esse tem autonomia para ser sujeito no processo educativo. Nas palavras de Paulo Freire (1996, p.60), a autonomia é um dever ético do docente:

O professor que despreza a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de por limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos da nossa existência.

Portanto, autonomia não é autodidatismo, em que recursos, professores e outros elementos do sistema são ignorados; não é estudar sozinho de forma solitária, mas a forma de o aprendiz entender e regular a si mesmo, considerando a espontaneidade do estudo.

Explicitadas as dimensões que compõem o fundamento das gerações da educação a distância, alguns princípios merecem destaque por serem gestados a partir das teorizações elucidadas acima, quais sejam: *Ação educativa* – a ação de busca por conhecimento é multidirecional, diversa e se inicia na autoconfiança do aprendiz ávido pelo saber e que supera o molde instrucionista e memorístico que engessa a intelectualidade do educando. Esse age como um questionador e pesquisador, incorporando conceitos que são de fato significativos à sua formação; *Interação* – não se pode prescindir que o canal educativo aproxime os participantes, permitindo-lhes diminuir o efeito da distância no comportamento

deles. Alunos e professores precisam se mostrar como indivíduos uns aos outros, por meio de uma comunicação aberta, de expressão emocional e de coesão do grupo que, integrados ao compartilhamento de ideias, experiências, saberes e ao debate, permite a construção de novas formas de pensar e agir; *Acessibilidade* – qualquer pessoa tendo acesso à aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, independentemente do tempo ou espaço, ou seja, a própria forma de organizar os cursos configurará a acessibilidade dos mesmos, garantindo o direito que o aluno tem no processo escolar formal. É interessante lembrar que educação a distância não se refere apenas ao distanciamento físico entre docente e discente, mas à infraestrutura e processos colaborativos que os coloquem pedagogicamente próximos; *Mediação tecnológica* - o processo de ensino aprendizagem na EaD necessita de suporte tecnológico para mediar a comunicação, a interação e até mesmo o controle do sistema. Para isso, é necessário considerar o cenário complexo das desigualdades econômicas, tecnológicas e culturais do nosso imenso território, propiciando formas mais justas de interação, as quais são propiciadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs), nem sempre tão íntimas dos participantes do processo educativo. Daí a necessidade de uma formação direcionada tanto a docentes como a discentes, das tantas ferramentas e mecanismos que possibilitam a fluência dessa modalidade de ensino.

Esses princípios são elementares e devem se fazer presentes para a objetividade e eficácia de um programa EaD. São básicos e pressupostos para tal sistema, visto que estamos falando de uma modalidade de educação, e o que a distingue dos programas presenciais é, sinteticamente, o conjunto de condições de tempo, espaço e interação que a caracteriza. Ademais, ao buscarmos a criação de comunidades de aprendizagem, envolvemos todos os componentes do sistema e os desafiamos a compartilharem de uma mesma visão, em busca de um entendimento, de um objetivo comum, e, a partir de então, estabelecermos ações colaborativas em que a dedicação, o respeito e a interação com o outro são fundamentais para a construção do conhecimento e formação de cidadãos aptos à vida pública.

Na educação a distância, o acesso a ferramentas multimidiáticas, permitindo o desenvolvimento da interatividade, desenvolve no aluno uma visão crítica imediata (em função do *feedback*), a possibilidade de acesso instantâneo a um grande volume de materiais, à estrutura não-linear do material didático, aos indicadores, à possibilidade de repetição de questionamentos e à proposição de novas questões, enfim. O processo de apropriação (que é individual) é favorecido pela interatividade entre os participantes dessa comunidade (professor/instrutor, tutor, demais colegas e conteúdo). É o momento da reflexão, da organização de ideias, da produção. Com a externalização do conhecimento, seja de forma dialógica, nos fóruns temáticos, seja nos trabalhos individuais e/ou coletivos, o aluno desenvolve sua capacidade crítico-reflexiva e se torna protagonista de uma ação educativa virtuosa, condição essencial para o êxito do aprendizado em EaD e, conseqüentemente, para o fomento de uma sociedade mais equânime e justa.

2.2 O Espaço Público Segundo Habermas

Para Habermas, a esfera pública representa uma dimensão do social, que atua como mediadora entre o Estado e a sociedade, na qual o público se organiza como portador da opinião pública. Segundo ele, um sujeito só faz parte de uma esfera pública enquanto portador de uma opinião pública (HABERMAS, 1984). Mas para que a opinião pública seja formada, deve existir liberdade de expressão, de reunião e de associação. Por conseguinte, o acesso a tais direitos deve ser garantido a todos os cidadãos. Segundo esse filósofo alemão, os cidadãos se comportam como corpo público quando se comunicam de maneira irrestrita sobre assuntos de interesse geral. Não se trata de se comportarem como homens de negócios ou profissionais em transações privadas (interesses de classe), tampouco como membros de uma ordem constitucional, sujeitos à coação legal de uma burocracia de Estado (poder do Estado). Numa sociedade de grandes dimensões, esse tipo de comunicação requer meios específicos para transmissão de informações. Hoje os jornais, revistas, TVs e mídias digitais conformam o que chamamos de “mídia da esfera pública”.

O conceito de esfera pública moderna tornou-se conhecido a partir de sua obra *Mudança estrutural da esfera pública*, publicada em 1962, quando o autor apresenta uma visão crítica em relação à instituição da esfera pública. Habermas (1984) descreve a decadência da esfera pública associando tal processo à consolidação do capitalismo e à emergência dos grandes conglomerados de comunicação de massa, principalmente no século XX. Nessa fase de seu pensamento, ainda muito atrelado à Escola de Frankfurt, suas obras são marcadas por uma linha crítica e pessimista em relação ao processo de emancipação do sujeito. Todavia, em suas recentes análises sobre o papel da comunicação e da esfera pública nas

sociedades modernas, é possível perceber um prognóstico social mais otimista, já que o enfoque é dado aos processos emancipatórios da sociedade civil que vêm forçando transformações nos padrões hegemônicos tanto da distribuição de riquezas como dos estatutos legais e até do próprio padrão cultural da sociedade.

A fim de esclarecer esse cenário moldado na modernidade, Habermas distingue o mundo sistêmico, compreendido pela economia e pelo aparato estatal, do mundo da vida, constituído pela esfera da vida privada e associativa. Esses dois universos têm formas distintas de comunicação e são interligados pelas esferas públicas plurais contemporâneas. O mundo sistêmico é pautado pela lógica instrumental, pelas relações impessoais, pela busca de resultados que atendam ao bom desempenho administrativo e técnico do Estado e o lucro e a produtividade do mercado. O mundo sistêmico privilegia a comunicação para o sucesso e é o lugar em que a coordenação de ação prescinde da coordenação de linguagem. Os meios de controle e os meios de integração orientam-se para obtenção de resultados (HABERMAS, 1989). Já o mundo da vida favorece as demandas dos sujeitos por um mundo melhor, por alternativas de vida, por formas mais concretas de atendimento às necessidades, tanto materiais quanto morais. A partir das experiências construídas pela comunicação, os indivíduos associam-se, passam a apresentar, numa esfera pública mais ampla, aquilo que consideram como justo, e lutam para modificar o panorama social. Há um espaço, engendrado no mundo da vida, para a emancipação dos sujeitos, para o fortalecimento dos laços de solidariedade e das construções das identidades plurais. A dimensão do mundo da vida resiste à intervenção do Estado e do mercado.

A classe burguesa, que desde o final do século XVIII travava uma luta contra o absolutismo real e propunha uma nova forma de organização social, propiciou uma transformação da autoridade arbitrária em “autoridade racional”, sujeita ao escrutínio dos cidadãos organizados em um corpo público, sob a lei. Isso estava identificado mais claramente com a demanda por um governo representativo e uma constituição liberal – e amplas liberdades civis básicas perante a lei (liberdades de expressão, de imprensa, de reunião, de associação e de julgamento justo). Segundo a concepção de Habermas, a esfera pública oferece possibilidades de emancipação humana em torno de uma ideia central de racionalidade gerada comunicativamente.

A categoria do “público” é a consequência não desejada das mudanças socioeconômicas que ocorreram de forma gradual, eventualmente precipitadas pelas aspirações de uma burguesia bem-sucedida e cada vez mais consciente de si. As associações voluntárias e a vida associativa formaram as bases sociais para a definição dos compromissos públicos. A burguesia foi criadora de uma diversidade de associações voluntárias que foram a matriz de formação das elites locais e incorporaram as bases de suas futuras reivindicações sociais. Tais associações geravam na comunidade o debate político e uma série de iniciativas filantrópicas, recreativas, formando uma teia organizada de relacionamento social, possibilitando o desempenho de atividades cívicas.

Entretanto, o que interessa para Habermas não é estudar o processo de mudança política que foi impulsionado pelo surgimento da esfera pública burguesa, pois essa é uma categoria típica de uma época – tem caráter histórico – e não pode ser pensada ou deslocada para uma análise que fuja dos contextos da sociedade burguesa. O pensador dá mais atenção à prévia transformação das relações sociais, que fez emergir as associações voluntárias e, com elas, a geração de um novo discurso político sociocultural em torno desse ambiente de transformação.

De acordo com o pensamento habermasiano, mudanças políticas no sentido da democratização emergiram com mais força onde tais processos subjacentes estavam transformando o contexto geral da comunicação social (crescimento da cultura urbana, metropolitana e provinciana), incorporando novos cenários às relações sociais: teatros, museus, livrarias, conjuntamente com uma infraestrutura de comunicação social: editoras, imprensa e outras mídias literárias. Impulsionando isso veio o surgimento de um público leitor através de sociedades de língua e leitura, além de bibliotecas e centros adaptados de sociabilidade, como cafeterias, tavernas, clubes, etc.

A arte do raciocínio público é aprendida pela vanguarda burguesa da classe média culta em contato com o “mundo elegante”, na sociedade aristocrática da corte que, é verdade, à medida que o moderno aparelho de Estado se autonomizava em relação à esfera pessoal do monarca, separava-se por sua vez cada vez mais da corte, passando a constituir um contrapeso na cidade. A “cidade” não é apenas economicamente o centro

vital da sociedade burguesa; em antítese política e cultural à “corte”, ela caracteriza, antes de mais nada, uma primeira esfera pública literária que encontra as suas instituições nos coffee-houses, nos salons e nas comunidades de comensais (HABERMAS, 1984, p. 44-45).

Trata-se do florescimento de um novo universo de associação voluntária, que está subjacente à formação da esfera pública. Na verdade, a esfera pública pressupunha uma mudança sociocultural. Deduz-se que as exigências por reformas estatais e governamentais eram mais o efeito do que a causa da formação da esfera pública. “Argumentação”, “alegação” e “discurso”: são esses princípios comunicativos que direcionam a análise habermasiana. Os direitos de expressão, pensamento e debate, com razoável troca entre iguais, conformam o ideal que interessa a Habermas. Entretanto, vale salientar que até esse momento o autor se refere às estruturas sociais internas de composição da esfera pública de forma bastante restrita. Isso, sobretudo em função da vinculação histórica que anexou ao conceito. O sentido da igualdade, nessa esfera pública, provém do fato de haver um interesse comum, emergente de uma esfera privada – a burguesia. Em razão do contexto da época, ela combinava as identidades de homem e de cidadão. De qualquer forma, ele alerta que a condição para se ter uma esfera pública é o acesso a todos, caso contrário, essa nem chega a se constituir.

Em seus trabalhos mais atuais, Habermas alarga o entendimento do que seja a esfera ou espaço público, enfatizando que esse jamais pode ser confundido com alguma instituição, organização ou qualquer estrutura normativa. Também não é possível delimitar seus limites e fronteiras previamente. Ela se constitui como uma estrutura aberta. Nas suas palavras: “a esfera pública pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomada de posição e opiniões; nela os fluxos comunicacionais são infiltrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões públicas enfeixadas em temas” (HABERMAS, 1984, p.92).

2.3 Os Núcleos de EaD Como Possíveis Espaços Públicos Democráticos Legitimamente Construídos

Numa breve análise crítica do atual *modus operandi* da EaD, a partir do mote habermasiano – principalmente quando ele focaliza o espaço público e a interação dialógica – é importante ressaltar a necessidade de os programas de educação a distância levarem em consideração as circunstâncias históricas dos envolvidos nessa teia educativa – o dito mundo da vida, na acepção habermasiana – para que a complexidade inerente a tais processos construtivos não se restrinja erroneamente ao atendimento funcional às demandas do capitalismo tardio.

Para Habermas (1997), a comunicação entre os homens, especialmente a intermediada por aparatos tecnológicos, adquire um valor central na constituição do espaço público. A esfera pública é a arena discursiva, livre, aberta à participação e ao reconhecimento do outro como igual no direito de uso da palavra, lugar onde as interpretações serão negociadas comparativamente, onde opiniões são formadas, colocadas e confrontadas. A esfera pública é vista como um fórum importante em que discussões e debates de questões sociais relevantes são trazidos à luz por indivíduos e coletividades, inclusive por aqueles que, eventualmente, sintam-se excluídos.

É preciso analisar criticamente os interesses mercadológicos das reformas educacionais que iniciaram nos anos 90 e se estenderam nos anos 2000, nas quais se inserem os atuais programas de educação a distância. Vale destacar que diversos desses programas são promovidos pelo Ministério da Educação e/ou pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, com o apoio de agências multilaterais. Daí a razão desses programas ‘educativos’ irem ao encontro das demandas das agências supracitadas, as quais, por sua vez, respondem ao neopragmatismo imperante no capitalismo tardio.

Apesar de os programas EaD anunciarem a possibilidade de um atendimento peculiar, graças aos recursos interativos do ambiente de rede, na prática, o que se observa na maioria deles é um desenho de formação que, com o intuito de ser economicamente viável, abrange um grande contingente de indivíduos, sob a responsabilidade de um reduzido e, muitas vezes, despreparado quadro de formadores, gerando a problemática da ilegitimidade dos núcleos de educação a distância como ambiente sadio de discursos racionais e democraticamente construídos, em que se possam perceber claramente processos éticos e dinâmicos de uma formação humana para a vida pública.

Os estudos habermasianos, centrados nos conceitos de sistema e mundo da vida, consolidam a ideia de que a sociedade moderna contribuiu sobremaneira para a disjunção entre esses dois aspectos da realidade, distorcendo tais conceitos. A partir dessa constatação, esse pensador alemão aponta que as sociedades modernas necessitam descolonizar o mundo da vida da razão instrumental, a qual se ergue em meio à penetração controladora de mecanismos de integração sistêmica (como o dinheiro e o poder) nas instituições culturais. Esse movimento traz desdobramentos nefastos à dignidade humana. Em contraposição à instrumentalização das ações sociais, no agir comunicativo, a comunicação intersubjetiva vem contribuir com a produção de uma vida social solidária, dialógica, ética e emancipada. Nesse contexto, a linguagem situa-se como meio regulador do entendimento mútuo e se consubstancia como forma de ação social, para além da mera representação de mundo. Nesse movimento, reveste-se da capacidade de problematizar as sociedades contemporâneas, situando-se como elemento fundante no processo de esclarecimento e emancipação humana.

Habermas procede a uma incursão à hermenêutica filosófica de Gadamer, à teoria sistêmica de Parsons e à teoria dos sistemas sociais de Luhmann. Fruto dessa incursão, o entendimento dialético de sociedade, que integra o mundo da vida e do sistema, o resgate e a ampliação do conceito fenomenológico de mundo vivido, inserindo a intersubjetividade nesse universo. E Habermas o faz em meio ao viés da práxis, de modo a enfatizar que o mundo da vida é o pano de fundo no qual se enredam as vivências sociais dos sujeitos. O mundo da vida converte-se, pois, como lócus de realização da razão comunicativa, a qual se ancora no movimento dialógico do discurso argumentativo livre de coação, democraticamente justificado via linguagem.

Outro aspecto que se revela ao pensador é o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos atuais processos de organização societária. No texto *O caos da esfera pública* (2006), Habermas sinaliza as contradições inerentes do instrumental midiático. Por um lado, a ampliação da esfera pública midiática, a condensação das redes de comunicação e o aumento do igualitarismo. Por outro, a descentralização dos acessos à informação e a fragmentação dos nexos de comunicação. Como consequência, outra tensão: em um turno, a subversão positiva em regimes totalitários; em outro, o enfraquecimento das conquistas das esferas públicas tradicionais, em meio ao anonimato e à dispersão de informações. Ancorado na perspectiva da práxis e nas relações intersubjetivas mediatizadas pela linguagem, o agir comunicativo oferece amplas oportunidades para avaliar o *modus operandi* das sociedades contemporâneas, podendo vir a lhes obter maior emancipação.

A incursão de Habermas aos estudos linguísticos para a elaboração de uma teoria comunicacional evidencia sua positividade, ao buscar brechas para uma nova forma de organização social, mais solidária e emancipadora, embasada no entendimento mútuo. Habermas entende que a razão comunicativa ainda sobrevive nas práticas cotidianas. Ergue-se em meio à lógica pragmática argumentativa expressa pela compreensão descentralizada do mundo. Em tal movimento, a contribuição fecunda para que o mundo da vida seja descolonizado pelo sistema.

O projeto crítico e emancipador de Habermas para a superação das patologias das atuais sociedades capitalistas prevê, então, a descolonização do mundo da vida, privilegiando-o sobre o mundo do sistema. A crítica habermasiana à racionalidade instrumental fundamentada no agir comunicativo situa-se como rico manancial às discussões educacionais. Caminhando numa dialética positiva, ele busca no universo educativo alternativas ao projeto social hegemônico, mediante o estabelecimento de relações dialógicas críticas e emancipatórias. Habermas percebe a educação como instância social na qual são engendradas relações dialéticas que se polarizam na vertente de reprodução ou de reconstrução. Nessa perspectiva, ele analisa a contradição moderna no binômio razão instrumental *versus* razão comunicativa – essa última vista como possível estratégia de superação de uma racionalidade deformada. Daí a tensão inerente à utilização das TICs, as quais podem advogar em favor da humanização ou da coisificação do homem, a depender do enfoque que se dê.

Os núcleos de educação a distância – Habermas não os especifica, mas trata da ação comunicativa no seio do processo educativo – podem, na concretude histórica do cotidiano, contribuir para a elaboração de um projeto de reconstrução social capaz de reabilitar o mundo da vida no seio das estruturas societárias. O destaque dado à práxis – mediante processos linguísticos argumentativos e dialógicos, constituintes da identidade dos sujeitos sociais – imbrica-se à relevância auferida ao mundo da vida. O cotidiano (e a linguagem nele veiculada) é o fio condutor da emancipação humana. Por isso a importância da ação comunicativa voltada ao entendimento – filosofia crítica habermasiana – para a

tematização das contradições atinentes ao modelo formativo da EaD. Paulo Freire (1996) complementa esse entendimento ao afirmar que para ensinar é preciso considerar os saberes dos estudantes, suas experiências e respeitar sua identidade cultural. É a visão da humanidade no seio de sua historicidade.

A colonização sistêmica do mundo da vida dos educadores/educandos manifesta-se na burocratização dos programas de educação a distância, que refletem o compromisso da reforma educacional com o empresariado nacional e com as orientações das agências multilaterais. Tais órgãos, como já dito, pautam-se nos resultados de avaliação de desempenho e nas diretrizes curriculares, materializando o ideário capitalizado em propostas de formação que conjuram implementar o projeto de socialização necessário à sobrevivência do capital. Assim sendo, reconhecendo a complexidade inerente aos processos sociais, sabemos que não há receitas a seguir, mas posturas a serem adotadas sem medos, haja vista a proposta dialógica habermasiana, com vistas ao entendimento comum, não fazer apologia a sistemas educativos homogêneos e/ou unidimensionais, mas provocar em todos os colaboradores dos programas de EaD uma atitude crítico-reflexiva que possibilite o uso desses espaços discursivos – os núcleos ou polos de formação – para trabalhar em prol da construção significativa de saberes, na forma mais democrática e legítima possível, inclusive no tocante à atenção à dimensão vivencial do tempo de aprendizagem dos partícipes, numa noção prospectiva desse tempo como estrutura de possibilidades, e não de manipulação estratégica. Isso pode trazer consequências positivas para a construção coletiva dos enfrentamentos aos desafios que se lhes apresentam no dia a dia da educação formal, como, por exemplo, a consubstanciação do saber técnico como mera força instrumental e produtiva, como convém à sobrevivência do mercado de capital.

3. Considerações Finais

A modalidade de educação a distância promove uma ruptura na tradição pedagógica, ao apresentar outro ‘padrão cultural’ relativamente novo, que emerge do contexto sociotécnico em que a comunicação mediada por computador é capaz de romper com as barreiras de espaço e tempo e unir pessoas com o objetivo comum de ensinar e aprender colaborativamente. Essa proposta disseminou a distribuição de cursos de vários tipos, de curta, média e longa duração, seja da educação básica, graduação, pós-graduação, técnicos, chamando a atenção do Governo Federal brasileiro, que vislumbrou a possibilidade de minimizar seus problemas de acessibilidade à educação e à formação de profissionais – sobretudo para atender à rede pública de ensino. Além de ser uma maneira estratégica de alcançar níveis de equacionamento social (ao menos no papel) e publicar como meta alcançada, conforme seus planos de educação.

Desse modo, a legislação educacional brasileira (BRASIL, 1996) incentiva o desenvolvimento de programas de EaD em todos os níveis e modalidades de ensino, o que não demorou a alcançar uma ascendência espetacular, chamando a atenção pela confiança depositada nessa modalidade de ensino, como já exposto na introdução deste artigo. Essas questões despertam a curiosidade para as bases e/ou princípios que alicerçam a EaD. A análise dos mesmos foi feita de forma interpretativa, considerando a configuração e contexto do sistema do qual emergem e procurando articulá-los com o pensamento habermasiano e sua filosofia crítica, afinal, em sociedades baseadas no conhecimento, cujos processos de transformação estão em contínua marcha e decorrem, em grande medida, do avanço das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), a qualidade e a inovação do sistema educativo podem se apresentar como pilares básicos de sustentação de todo o sistema socioeconômico, ou de sua transformação de forma esclarecida.

As considerações trazidas até aqui, longe de concluírem uma discussão, convidam a outras, haja vista abalizar-se na teoria intersubjetiva habermasiana, que busca entendimentos, consensos e abre-se sempre à arguição histórica, não se encerrando em sentenças científicistas e manipuladoras de opinião. Aliás, o exame teórico do conceito de espaço público e opinião pública em Habermas – embora feitos brevemente – nos permite ir além no debate que versa sobre a construção de tais espaços e opiniões em sociedades como a nossa, tão marcadas por polaridades ideológicas e grandes diferenças culturais e econômicas. As colocações e questionamentos desejam viabilizar a construção de uma análise crítico-reflexiva do cenário do qual somos sujeitos, buscando apontar para perspectivas de modelos educacionais geradores de um maior potencial ético e democrático no que diz respeito à vida pública. No dizer habermasiano, a construção de uma proposta educativa carece de caminhar rumo a uma trajetória que se direcione da racionalidade sistêmica para a racionalidade do mundo da vida, da comunicação livre.

A racionalidade sistêmica voltada à consolidação dos interesses das organizações de mercado solapa a possibilidade de se promover uma existência humana digna e emancipada. Uma educação dialógica, voltada à intercompreensão dos sujeitos, ao contrário, defende que os programas de formação estejam atentos ao mundo da vida dos envolvidos, à materialidade histórica que constitui sua identidade. Diante do desafio de situar os ambientes digitais de aprendizagem como relevantes mecanismos de formação livre dos indivíduos, destaca-se a importância de se pensar nos mesmos sob enfoque comunicacional, democraticamente construídos, em que a linguagem veiculada seja percebida como prática social-emergente de um espaço público justificado –elaborando programas dialógicos que equacionem ações de formação oriundas do mundo da vida e que conduzam os participantes a uma consciência genuinamente emancipada.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília. Diário Oficial da União de 21/12/ 1996.
- _____. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/49321-mec-atualiza-legislacao-que-regulamenta-educacao-a-distancia-no-pais>. Acesso em: 12 de set.2019
- _____. **Decreto nº 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/decreto/D9235.htm. Acesso em: 12 de set. 2019
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HABERMAS, J. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo**. Tradução Flávio B. Siebeneichler. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- HABERMAS, J. O caos da esfera pública. **Caderno Mais**. Jornal Folha de São Paulo. 13 ago. 2006. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs_1308200605.htm. Acesso em: 30 ago. 2019.
- PAULA, L.M de. **Universidade Virtual: estratégia de desenvolvimento institucional contemporâneo**. São Paulo: Biblioteca 24x10, 2010.
- PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: UNISINOS, 2001.
- SERRA, A.R.C. **Por uma educação sem distância: recortes da realidade brasileira**. São Luís: EDUEMA, 2008.

A proposta de linguagem ética na filosofia da alteridade de Emmanuel Lévinas

La proposta di linguaggio etico nella filosofia dell'alterità di Emmanuel Lévinas

Antonio Danilo Feitosa Bastos⁸

Resumo: O presente artigo se desdobrá, de maneira informativa e reflexiva, em torno da linguagem ética utilizada na filosofia da alteridade de Emmanuel Lévinas. Partindo da consulta desenvolvida em torno o arcabouço de suas obras filosóficas, faz-se uma leitura sobre a marcante problemática da linguagem no campo da filosofia contemporânea. Lévinas decepçiona-se com a filosofia totalizante do ocidente à qual ele julgava justificar a violência para com o diferente. Em contraposição ele desenvolve seu pensamento por entre objeções àquela filosofia, para em seguida sugerir uma linguagem ética. Essa linguagem segundo o filósofo dá-se na relação do “eu” com “outrem”. A intercomunicação acontece primeiro e significativamente de forma “não-verbal”, e é saída confiável da racionalidade instrumentalizada.

Palavras-chave: Linguagem não-verbal. Linguagem ética. Alteridade. Outrem.

Riassunto: Il presente articolo si sdopierà in modo informativo e riflessivo a cerca Del linguaggio ético utilizzato nella filosofia dell'alterità di Emmanuel Lévinas. Partendo dela consulta svilupata a cerca del complesso delle sue opere filosofiche, si può fare una lettura sulla impronta problemática del linguaggi onel campo della filosofia contemporanea. Lévinas disilludesi con la filosofia totalizante dell'occidente a cui lui giudicava giustificare la violenza per con il diferente. En contrapposizione, lui sviluppail suo pensiero fra obiezioni a quella filosofia per inseguito suggerire un linguaggio etico. Questo linguaggio, secundo il filosofo, si dá nella relazione dell'io con gli altri. La intercomunicazione succede prima e significativamente di forma *non-verbale* ed e uscita affidabili della razionalità istrumentalizzata.

Palavras-chave: Linguaggioetico. Linguaggio non-verbale. Alterità. Altri.

Introdução

Este artigo pretende desenvolver os motivos, pelos quais Emmanuel Lévinas decidiu seguir construindo filosoficamente a sua ética da alteridade, e como se dá a sua proposta inovadora de linguagem ética, como meio proficuo de saída da ontologia totalizadora do Ocidente.

Para isso, far-se-á uma passagem pelos fatos mais relevantes de seu século, pois a obra e o pensamento de Lévinas são melhores compreendidos quando contextualizados no horizonte dos acontecimentos marcantes do século XX. Os acontecimentos referidos são basicamente a I e a II Guerras Mundiais, a Revolução Russa, crises da razão e da ciência, ascensão do fascismo e a perseguição aos judeus pelos nazistas.

O acompanhamento de breve contextualização histórica do filósofo permitirá ao leitor perceber que a expressão desmedida de violência teve como suporte a razão instrumental. A partir do forte entrelaçamento da racionalidade instrumental violenta e de suas inquietações interiores, certamente motivadas por uma experiência subjetiva e intersubjetiva das relações com o diferente no drama da época, dá início as primeiras produções filosóficas. Dos muitos escritos filosóficos levinasianos, as obras De

⁸ Especialista em Docência do Ensino Superior pela UNOPAR, Licenciado em Pedagogia pela Faculdade ISEPRO, Licenciado em filosofia e Bacharelado em Teologia pelo Instituto Católico de Estudos Superiores do Piauí (ICESPI) e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: antoniodanilo.miserere@gmail.com

L'existence á l'existant de 1947 e Totalité et infini: essaisurl'extériorité de 1961 serão marco referencial do artigo, não dispensando o que pensam os comentadores a respeito do pensamento do filósofo.

A abordagem ao pensamento levinasiano, no que se refere à linguagem, mostrará a sua concepção sobre o que vem a ser a linguagem e como ela enquanto tal se manifesta na relação face a face como impossibilidade do “eu” enquanto “si mesmo” permanecer em si, isto é, imparcial a manifestação do “outro” diferente do próprio “eu”.

Por fim, a linguagem ética será lançada como proposta para a manutenção de uma amigável e sadia relação entre os diferentes, de modo que haverá entre o “eu” e o “outro” o nível mínimo possível de aceitação do diferente do “si mesmo”.

2. A linguagem como transmissão cultural em Emmanuel Lévinas

O filósofo lituano Emmanuel Lévinas pertencia a uma família judia, que, assim como as demais famílias com essa raiz, educava os jovens na cultura judaica e na cultura russa. Isso contribuiu desde muito cedo para a aprendizagem de duas línguas, a hebraica e a russa. “A geração de meus pais, mesmo tendo recebido esta cultura e ainda que continuasse ensinado o hebraico a juventude, via o futuro dos jovens na língua e na cultura russa.” (POIRIÉ, 1992, p. 53).

O idioma russo ocupava de tal forma um lugar relevante no bilinguismo em que eram formados os jovens judeus lituanos de sua geração, que certa vez quando recebeu a visita de um conhecido judeu de passagem pela sua cidade, este quando viu as obras literárias de Pouchkine ocupando lugar central na decoração da casa pronunciou: “Logo se vê (...) que estamos numa casa judia” (POIRIÉ 1992, p. 53). Para Lévinas, segundo Pelizzoli (1994, p. 32), não havia nenhuma dificuldade em conseguir obras de autores russos como Pouchkine, Gogol, Dostoievski, Tolstoi, Lermontov, dentre outros, pois seu pai era proprietário de uma sortida livraria na cidade.

Pelizzoli (1994, pp. 32-33) apresenta ainda que o judaísmo quando passou por um elevado grau de desenvolvimento na Europa ocidental trouxe consigo o aumento do número de sinagogas e de escolas de alto nível que ensinavam hebraico se lia a Torá e se faziam estudos talmúdicos. Chegando a idade de seis anos, Lévinas foi estudar em uma dessas escolas para aprender a língua hebraica. Em 1914, com oito anos, faz ele a terrível experiência da guerra que estremeceu a Europa. Junto com a família vai refugiar-se na Ucrânia, onde deu continuidade aos estudos no Liceu. Nesse lugar de estudos, ele teve denso contato com o romance russo que tratava de temáticas centrais como o amor e a transcendência, fato que o incitava o gosto por fazer um itinerário pelos caminhos da filosofia.

O amor- sentimento pelos livros foi certamente uma de minhas primeiras tentações filosóficas. Nos liceus da Lituânia, segundo a tradição russa, não havia filosofia, não havia aulas de filosofia, mas havia uma abundância de inquietações metafísicas. (POIRIÉ, 1992, p. 56).

O Filósofo expressa o quanto as temáticas abordadas em obras literárias contribuíram para o seu desenvolvimento na reflexão sobre questões metafísicas, uma vez que questões tais, como o amor, são de caráter transcendental, portanto, não estão subordinadas ao capricho da compreensão total pela racionalidade dos escritos filosóficos, mas é abrangente e, por isso lhe foi um assunto positivamente inquietante que remetera a uma interpretação do sentido da alteridade.

1.1 As línguas: passaporte de Lévinas para o campo da filosofia

A partida venturosa de Lévinas para a França em 1923 não se deu por mera coincidência, estava envolvida por benévolos interesses pessoais, como o prestígio de que gozava o idioma francês. Num primeiro momento, o de adaptação, ele assumiu com assiduidade o objetivo de estudar por conta própria o francês e o latim. As línguas não eram vistas como empecilhos para seu desenvolvimento e feito de carreira filosófica.

Ah, as línguas nunca são obstáculos! [...] ainda falo muito bem o russo, bastante bem o alemão e o hebraico, leio em inglês, mas no início da guerra de 1937 eu frequentemente pensava que a guerra era para defender o francês. Isso pode parecer uma balela, mas eu

pensava isso seriamente: é nesta língua que sinto a seiva do chão. (POIRIÉ, 1992, p. 57).

Na segunda guerra mundial, como cidadão francês, colocou-se à disposição para participar da mesma, como tradutor dos idiomas russo e alemão. Quando foi capturado como prisioneiro no território francês e enviado para um campo de concentração na Alemanha, mesmo tendo sido identificado como judeu, teve tratamento especial devido o uniforme que usava.

No cativeiro, Lévinas permaneceu por cinco anos, mas esse período incontestavelmente dramático não foi em si ocasião para desespero, no sentido próprio da palavra, pois ele dedicava-se sempre que possível à leitura de obras filosóficas de Hegel, Proust, Diderot, Rousseau e outros autores.

Lia Hegel, logo de saída. Mas também muitos outros textos filosóficos de diversas proveniências. Muitas coisas que ainda não tinha conseguido ler: antes de tudo Proust, os autores do século XIII, Diderot, Rousseau e depois os autores que não fazem parte de nenhum programa (POIRIÉ, 1992, p. 74).

Nesse período, Lévinas deu início à produção filosófica com um pequeno texto *De l'existence à l'existant*, onde conclui com a crítica a submissão do Ocidente ao "il y a", isto é, a existência sob um ponto de vista extremamente existencialista-pessimista, existência anterior aos existentes, alienação absoluta e neutralidade dos verbos da natureza. O linguista e estruturalista francês E. Benveniste (apud PELIZZOLI 1993, p. 11) aponta para o que na linguagem metafísica foi causa de preocupação para o pensamento levinasiano, afirmando:

Evidentemente que não foi a língua que orientou a definição metafísica do 'ser', pois cada pensador grego tem a sua, mas ela permitiu fazer do 'ser' uma noção objetivável, que a reflexão filosófica podia manejar, analisar, situar como qualquer outro conceito.

Com os pés moderadamente firmados no campo da linguagem, ele faz emergir questionamentos, sobretudo, pelas leituras de filósofos que pensam as categorias do grego a partir do alemão, como o fez Martin Heidegger e outros mais que se empenharam em impor um absolutismo radical do ser. No decorrer do seu pensamento por diversas vezes objetara a compreensão do ser como coisa objetivável e, portanto, totalmente apreensível e conceituável.

2 Um novo significado para o "il y a" da filosofia heideggeriana

Na atmosfera inquietante do pós-guerra, os inumeráveis questionamentos interiores quanto à existência, contribuíram incomensuravelmente para que Lévinas abordasse ainda mais infusível o tema da ética, que não procede de seus fortes interlocutores ocidentais, a saber: Husserl e Heidegger (PELIZZOLI, 1994, p. 45).

O filósofo na obra *De l'existence à l'existant* tem muitas características favorecedoras para a interpretação da sua compreensão do que vem a ser uma relação ética. Esse texto demonstra o interesse por entrar em um diálogo crítico com o Ocidente ontológico, utilizando-se da língua francesa, que é terra fértil para expressão de seu pensamento, permitindo-lhe a reterritorialização. "É o chão desta língua que é para mim o chão francês, você compreende... Ainda falo muito bem o russo, bastante bem o alemão e o hebraico, leio inglês [...] é nesta língua que sinto a seiva do chão." (POIRIÉ, p. 60).

A reflexão de Rabinovich (apud POIRIÉ, 1992, p. 18) apresenta que a primazia do ser em relação ao ente realizada pela ontologia heideggeriana deixa pouquíssimo espaço para o desenvolvimento de uma ética primeira, de um relacionamento intersubjetivo, reduzindo-a sistematicamente a uma relação de saber e posse, de sujeito para objeto.

Lévinas irrompe com o ontologismo ocidental ostentador do território do ser, do impessoal "il y a" (há) que se realiza no anonimato, sem portador, sem sujeito, sem sessar, sem saída, indiferente e sem sentido, tão simplesmente para o nada. Aponta para uma saída certamente não muito fácil, a saída do "il y a" do ser para um diferente de ser, saída de uma existência anônima para uma existência dotada de nome. Esta é proposta de saída ética da ontologia.

Sair de si é ocupar-se com o outro, com o sofrimento e com a morte dele, em vez de ocupar-se com a própria morte [...] penso que é o desdobramento do fundo de nossa

humanidade, o próprio descobrimento do bem no encontro com o outro, não tenho medo da palavra bem; a responsabilidade pelo outro é o bem, não é agradável, é bem. (POIRIÉ, 1992, p. 80).

O desprendimento do cômodo egoísmo para a relação com o diferente de mim é verdadeiramente uma obrigação, no “para o outro” se introduz um sentido no “não-sentido” do haver. “Meu esforço em *De l’existence à l’existent* consistia em buscar a experiência de uma saída deste sem sentido anônimo”. (POIRIÉ, 1992, p. 79).

O “il y a” não é o confronto com o dramático medo da morte nem angústia em relação a existência como Martin Heidegger (1977, p. 248) vem a declarar nos seguintes termos:

Aquilo com que a angústia se angustia é o nada que não se revela “em parte alguma”. Fenomenalmente, a impertinência do nada e do em parte alguma intramundanos significa que a angústia se angustia com o mundo como tal. [...] O nada da manualidade funda-se em “algo” mais originário, isto é, no mundo. Do ponto de vista ontológico, porém, ele pertence essencialmente ao ser do *Dasein* como ser-no-mundo. Se, portanto, o nada, ou seja, o mundo como tal, se apresenta como aquilo com que a angústia se angustia isso significa que a angústia se angustia com o próprio ser-no-mundo.

O que de fato há não é a angústia tal como concebeu a definição heideggeriana, mas o inconformismo com o fechamento em si, que é um cansaço de estar somente para si, ele é de tal forma desgastante que só se soluciona com a saída para o outro, isto é, pela tomada de responsabilidade pelo que não sou eu (PELIZZOLI, 1994, p. 44). “Não é a angústia do nada, é horror do il y a da existência; não é o medo da morte, é o medo do além de si mesmo. [...] o horror do il y a está próximo da repugnância de si mesmo, do cansaço de si.” (POIRIÉ, 1992, p. 80).

O Filósofo franco-lituano objetiva dar um novo significado para a concepção de existência, em tempos assolados por forte perda do sentido de viver, que corresponde aos questionamentos sobre a insegurança do existir durante as guerras e no pós-segunda guerra. A ponta então para uma filosofia da alteridade dotada de linguagem ética como saída viável da ontologia, ressignificando a concepção de existência como palco para uma relação ética portadora de significado e significante ao passo que introduz sentido ao existir, no “está para o outro”.

Em primeiro lugar, em *D’existence à l’existent*, o há se desprende de uma fenomenologia da fadiga, da preguiça; em seguida a busca do ente na hipóstase. Entretanto, ao final do livro, evidencia-se a ideia essencial de que o verdadeiro portador do ser, a verdadeira saída do há está na obrigação, no para o outro que introduz um sentido no não-sentido do há. (POIRIÉ, 1992, p. 79).

Emmanuel Lévinas temojeriza à racionalidade ocidental que distorceu a origem real da linguagem no diálogo. Ele defende que a linguagem seja num primeiro momento expressões de caráter “não-verbal” nos relacionamentos face a face e a linguagem ética se segue como resultado desses relacionamentos. Para Lévinas (apud HUTCHENS, 2007, p. 72), a linguagem não é meramente um instrumento utilizado para transmitir princípios racionais ou informações empíricas; e nem tampouco um artifício que os indivíduos isolados usam para estabelecer uma comunicação e proximidade igual entre eles mesmos e outras pessoas; e nem mesmo é um meio de apropriar-se indevidamente do mundo fora da mente indicando os objetos e eventos que o constituem. O arcabouço filosófico levinasiano no tocante a importância e trato da linguagem é amplo permitindo que se observe tal realidade também em *Totalité et infini: essai sur l’extériorité* dentre muitas outras obras de sua autoria.

3 A linguagem ética como saída da racionalidade totalizante

A primeira manifestação linguística, como foi apresentado, é a não-verbal, o “outro” que se apresenta ao “eu” de per si lhe fala imperativamente algo antes que qualquer um dos dois fale. Isso porque a linguagem não parte do saber nomear ou apreender conhecimento, mas se manifesta originariamente na relação face a face. A recusa do falar é meramente uma recusa a responder com ato da fala, e isso simplesmente se manifesta em si como uma resposta ao que lhe impele a falar (HUTCHENS, 2007, p. 76). Escreve Lévinas (1961) em *Totalité et infini: essai sur l’extériorité*:

A linguagem como um intercâmbio de ideias sobre o mundo, com a reserva mental que ela envolve, através das vicissitudes da sinceridade e do engano que ela esboça, pressupõe a originalidade da face sem a qual, reduzida a uma ação entre ações cujo significado exigiria uma psicanálise ou sociologia infinitas, ela não poderia começar.

A manifestação do rosto na relação face a face, como apresenta o Filósofo, é dotada da primazia do falar, pois a outra pessoa diante do eu apresenta um anúncio imperativo, um mandato que o tira literalmente da autossuficiência. Mas o próprio Lévinas não objetiva fazer da sua filosofia um imperativo, uma ditadura da linguagem ética como meramente ato de fala “não-verbal”, porque pensar de tal forma já implicaria contradição ao seu pensamento ético em relação a linguagem, como saída da tradição filosófica totalizante do Ocidente. “Para a razão o outro não é um escândalo que a lança em um movimento dialético e sim o primeiro ensino racional, a condição para todo o ensino” (LÉVINAS, 1961, p. 203). A expressão imperativa que “outrem” apresenta ao “eu” não é de forma alguma uma delegação ao que ele deve fazer de forma não tematizada, mas que de fato ele deve fazer algo, e se não o fizer mesmo assim estará respondendo a esta expressão.

Lévinas, não somente nas obras *De l'existence à l'extimité et à l'infini: essais sur l'extériorité*, mas em todo o arcabouço de suas obras filosóficas, adquire ferrenhas críticas à totalização, a racionalidade temática ou qualquer outra forma de tentativa de “reduzir o Outro à Mesma Coisa” que tenha a pretensão de fazer com que o estrangeiro se torne coisa específica e o diferente do “eu” seja convertido em algo dado como familiar. Ele atenta para a linguagem ética como verdadeira saída da “ontologia do poder” que supervaloriza a racionalidade buscando o conhecimento em detrimento da ética e da religião. A filosofia afirma ele: “foi na maioria das vezes uma ontologia: a redução do outro a semelhança através da interposição de um termo intermediário e neutro que garante a compreensão do ser” (Lévinas, 1961, p. 43).

A redução da linguagem adquire universalidade à medida que facilita a compreensão da realidade preparando o terreno de forma sistemática e dialeticamente para uma síntese aperfeiçoada do conhecimento. “A filosofia ocidental, portanto, é um racionalismo reutivo que repudia a transcendência e a diferença” (HUTCHENS, 2007, p. 60). Lévinas demonstra sua preocupação com este tipo de filosofia que, usando-se não somente da linguagem, busca privar os indivíduos de sua própria individualidade.

A realidade desaparece como lugar onde se pode observar que o homem é diferente dos demais seres e ao mesmo tempo também entre seus semelhantes, mas a filosofia propõe erradicar essas disparidades propondo que o uso de termos neutros talvez seja luz. A filosofia considera as pessoas individuais como um tipo de gênero, de tal forma que a pessoa humana é apenas uma parte da classe de pessoas humanas, humanidade ou seres humanos. O termo “humanidade” visa anular a diferença dos seres humanos individuais, as diferenças que possuem existencialmente (HUTCHENS, 2007, p. 62). Mas a existência do “eu” não poderá ser de tal forma reduzida, pois à medida que existe se confronta com a diferença estranha e hostil da existência mesmo que esteja subordinado a ela.

A sua compreensão de homem está para além do que a racionalidade apresenta. O homem tem a necessidade de agir conforme a racionalidade, mas não pode ser reduzido a este termo uma vez que ele também tem a necessidade de transcender. Ele aponta então para uma linguagem essencialmente ética que não desvaloriza a racionalidade “não-instrumental”, é importante atentar para isso, mas que a linguagem é condicionadora do pensamento racional dando-lhe origem no ser, uma primeira significação no rosto daquele que fala, desfazendo equívocos de sua própria imagem, dos seus signos verbais. A linguagem é condicionadora do pensamento: não como num estado de materialidade física, mas como ação do “Mesmo” em relação a “outrem”, que não se reduz a representação de “outrem”, irreduzível a uma consciência que designe determinação, pois faz referência ao que nenhuma consciência pode conter, refere-se ao infinito de “Outrem”. A linguagem não é dotada de um habitat na consciência, mas surge a partir de “outrem” e apresenta-se a consciência questionando-a como acontecimento irreduzível à consciência. A linguagem é atitude do espírito que a ele está encarnada sem ser reduzida a sua natureza constituinte (LÉVINAS, 2000, p. 183).

Do entendimento da linguagem primeira como “não-verbal”, o eu que na relação face a face foi interpelado por “outrem” reconhecendo diante de si a presença do infinito que lhe faz um mandato ao passo que não se reduz a sua consciência, também acena para uma continuidade dessa relação por meio da linguagem verbal a medida que vão estabelecendo o diálogo.

Conclusão

O artigo foi desenvolvido a partir da análise da linguagem como acentuado problema na filosofia contemporânea, visando apresentar a relação ética e linguagem contida na filosofia de Emmanuel Lévinas, grande defensor e produtor de textos filosóficos que levam a reflexão sobre a questão da alteridade na vida do homem enquanto ser de relações com o diferente do si mesmo.

De forma sintética o pensamento de Lévinas foi apresentado com anteposta contextualização para que se possa compreender a sua proposta de linguagem ética. A linguagem, a partir das concepções filosóficas levinasianas, é manifestada como uma problemática sempre atual, pois ela não é pura determinação ou meio para pragmática redução do diferente a algo familiar, domesticável. De acordo com sua proposta, a saída da ontologia do poder, redutora do diferente, aquilo que supostamente é comum, isto é, o ser, será mediante a ética como filosofia primeira o estabelecimento de uma linguagem ética, percebendo que a primeira manifestação linguística é a “não-verbal” e que é desde essa primeira aparição que se dá na relação com o outro; ela é expressão de suma alteridade, pois o eu se percebe interpelado pelo diferente que sem nada falar lhe ordena a fazer algo mesmo sem dar o tema, isto é, sem definir o que fazer. O diálogo com linguagem verbal surgira num segundo momento como prolongamento da relação pré-estabelecida.

A reflexão do filósofo franco-lituano é de grade relevância nos tempos atuais para que na observância de suas objeções ao racionalismo totalizante se perceba que o infinito no rosto de “outrem” que se apresenta na relação não deve e não pode sofrer a violenta tentativa de redução á coisa totalmente cognoscível auxiliando na fundamentação das atuais investigações sobre a importância da linguagem “não-verbal” como arena e veículo de comunicação.

A realidade em que a pessoa humana está inserida acerca de interpelações linguísticas “não-verbais”, de tal forma que desde o nascimento quando é recebida por “outrem” que lhe aparece como face do infinito, na vida cotidiana em relações pessoais e com símbolos, tais como as placas de sinalização, até chegar a bom termo, provara na relação com outrem uma linguagem primeira que comparece como anúncio imperativo.

Referências

HUTCHENS, B.C. **Comprender Lévinas**. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2007.

LEVINAS, Emmanuel. **D’existence à l’existat** (1947), (Editado pela revista Fontaine, 1947), reimpressão: Paris, Vrin, 1977.

_____. **Totalité et infini: essaisurl’existériorité**(1961), La Haye, Martinus Nijhoff, 1961; reimpressão em Biblio-Essais, Le livre de Poche, 1990. Versão em Castelhana: Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridade. Salamanca, Sígueme, 1977; tradução de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2000.

POIRIÉ, François. **Emmanuel Lévinas**. Paris:Manufacture, 1992.

Depois da filosofia a esperança social: Richard Rorty

Júlio Gonçalves e Sá⁹

Resumo: Este trabalho resulta da leitura e discussão do livro 'Filosofia e Esperança Social' e outros escritos de Richard Rorty, onde o filósofo traça uma reflexão do seu processo formativo que permite justificar seu posicionamento político tendo a solidariedade como princípio fundamental. É também uma oportunidade do autor consolidar sua posição filosófica que resultou na transição da epistemologia para a filosofia social, sobretudo identificando neste movimento uma etapa pós-filosófica. O trabalho foi estruturado seguindo a ordem: Primeiro, serão desenvolvidas algumas notas sobre a vida e a obra do autor e sua importância para a filosofia contemporânea; segundo, será apresentada a discussão do autor e seu argumento principal sobre a solidariedade; e terceiro, as conclusões e considerações sobre o assunto.

Palavras-chave: Filosofia Social. Esperança Social. Solidariedade.

Abstract: This paper results from the reading and discussion of the book 'Philosophy and Social Hope' and other writings of Richard Rorty, where the philosopher traces a reflection of his formative process that allows to justify his political position with solidarity as a fundamental principle. It is also an opportunity for the author to consolidate his philosophical position that resulted in the transition from epistemology to social philosophy, especially identifying in this movement a post-philosophical stage. The work was structured in the following order: First, some notes on the author's life and work and their importance for contemporary philosophy will be developed; second, the author's discussion and his main argument about solidarity will be presented; and third, the conclusions and considerations on the subject.

Keywords: Social Philosophy. Social hope. Solidarity.

1. Introdução

Richard Rorty (1931-2007) foi considerado um dos filósofos mais proeminentes da contemporaneidade, sua importância pode ser medida pelo impacto de suas ideias na cena filosófica atual, bem como sua inserção nas diversas áreas da cultura. Segundo Borradori (2003) "No panorama da filosofia contemporânea, Rorty representa uma exceção absoluta". Desde John Dewey, seu mestre intelectual de Rorty, os Estados Unidos não haviam produzido um fenômeno como este autor.

É consenso entre os biógrafos a constatação deste legado ao pensamento contemporâneo, isto porque sua filosofia fez um duro ataque à filosofia tradicional e dialogou com os diversos ramos da cultura. Ele se opôs a tradição dualista e "rompeu com os velhos mapas do terreno" em termos filosóficos. Rorty trouxe para seu campo intelectual filósofos que poderiam ser chamados de edificantes ou terapêuticos na própria acepção rortyana: Heidegger, Wittgenstein e John Dewey). Os filósofos, que merecem o elogio de Rorty, têm um entendimento que tanto a filosofia quanto a literatura, têm contribuições importantes para a nossa reflexão do cotidiano e para a resolução de nossos problemas.

Estes filósofos na condição de edificantes e terapêuticos, segundo Rorty, não estão comprometidos com a discussão sobre verdades imutáveis e transcendentais, estão, sim, preocupados em discutir os problemas e as questões de seu tempo e não mais a busca uma verdade redentora (NASCIMENTO e SÁ, 2018)

Os aspectos mais interessantes da crítica de Rorty à filosofia tradicional foram às objeções a um tipo específico de filosofia, ou seja, a filosofia do especialista. Ele se insurge contra este tipo de filosofia e a reescreve combatendo a filosofia fundacionista e cartesiana por estas não condizerem mais com a tarefa da filosofia. Para Rorty ela, a filosofia do especialista, esteve comprometida com sistemas teóricos que supostamente descrevem o mundo de modo racional por meio de uma concepção de verdade

⁹ Mestrando da Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Piauí - PPGFIL - UFPI

fundamentadora de toda de realidade. Em contrapartida, no lugar destes sistemas, Rorty propõe uma filosofia de cunho político-cultural comprometida com os desafios do gênero humano nos contextos contingentes de sua existência. Este será o objetivo principal do presente texto.

2. Filosofia Como Esperança Social

O neopragmatismo rortiano critica inicialmente a filosofia analítica proveniente do positivismo lógico europeu que tomou conta dos departamentos de filosofia das universidades norte-americanas. Embora reconheça a importância de autores como Quine e Davidson e constata suas aproximações com o pragmatismo, ainda promove críticas a este modelo filosófico.

Rorty declara que, com a influência de Kant a filosofia tornou-se uma profissão acadêmica, uma espécie de técnica auxiliar, com características normativas, limitando seu campo epistêmico. Ao criticar a filosofia como profissão e seu restrito caráter disciplinar, Rorty dirige-se à filosofia analítica, declarando:

"A filosofia 'analítica' é mais uma variante da filosofia kantiana, uma variante marcada principalmente por pensar em representação como antes linguística que mental; e antes em filosofia da linguagem que em 'crítica transcendental'; ou em psicologia como a disciplina que exige os 'fundamentos do conhecimento'" (RORTY, 1994, 24)

Na crítica à filosofia tradicional e também à analítica, nosso autor considerou que os dualismos, mente *versus* corpo, interno *versus* externo, são uma espécie de pseudoproblemas, que nada contribuem no esclarecimento das questões filosóficas de nosso tempo. Rorty cria as denominações 'filosofia edificante' e 'terapêutica' para se referir a um tipo de filosofia que não se submete às dicotomias e hierarquias filosóficas em torno dos problemas relativos à relação entre "mente e mundo" ou a estereótipos sociais.

Rorty argumentava que a filosofia ao invés de preocupar-se com as questões de natureza epistemológicas sobre representacionismo e não representacionismo faria melhor se discutisse como esta ou aquela política social e cultural descreve de forma mais adequada à realidade.

Rorty considera que os filósofos modernos perderam-se no caminho, pois continuaram tentando atribuir um significado último da realidade a uma matriz fundacionista do conhecimento. Para Rorty, o fundamento não está em algum princípio universal e atemporal, mas sim em formas de justificação imersas na prática social efetiva ou em outras formas de saber menos "científicas", como as das ciências humanas (RORTY, 1982).

Após romper com o quadro do mentalismo da filosofia tradicional, Rorty defende uma filosofia que esteja envolvida com as práticas sociais, uma filosofia que esteja conectada com os temas éticos, políticos e estéticos. O autor desenvolve a partir deste movimento uma série de escritos trazendo temas da contingência para a filosofia. Por esta razão, a filosofia analítica e o debate epistemológico são compreendidos como mais uma das narrativas históricas e contingentes.

Rorty se apropriará de temas da política, das artes, da literatura para redescrever e não normatizar realidade. É, nesse escopo que ele desenvolve os conceitos de contingência, ironia e solidariedade.

Por contingência Rorty propõem um novo direcionamento para as comunidades liberais, se afastando dos racionalistas e universalistas. A filosofia da contingência pode buscar se relacionar com "as verdades sobre o mundo" de outras formas. Rorty explica que ao abandonarmos a discussão epistemológica tradicional acerca das condições de verdade ou de certeza, o que podemos fazer é nos mantermos abertos para revisar e expandir nossa linguagem, redescobrimo nossa contingência (RORTY, 2007). O que Rorty quer dizer é que a filosofia universalista e racionalista teve seu papel positivo na suposta confiança dada à razão, no entanto agora o momento é da imaginação. Neste sentido CARVALHO FILHO (2009) argumenta:

Assim, a filosofia foi um progresso "transicional e de maturação cultural" porque serviu para aumentar a autoconfiança dos homens nos próprios poderes intelectuais. Contudo, ela deve ser abandonada porque a melhor esperança para a cultura liberal não vem da razão, mas, sim, da imaginação, o material com que a literatura é criada. (CARVALHO FILHO, 2009, p.2).

Para Rorty, os ironistas devem colocar em "xeque" a validade dos vocabulários finais por entenderem que essa mudança existe e não há muito a fazer, pois as relações são contingenciais.

Chamo tais pessoas de “ironistas” por seu reconhecimento de que qualquer coisa pode ser levada a parecer boa ou má, ao ser reescrita, e sua renúncia à tentativa de formular critérios de escolha entre vocabulários finais coloca-as na posição que Sartre chamava de “meta-estável”: nunca propriamente capazes de se levarem a sério, por estarem sempre cômicas de que os termos em que se descrevem são passíveis de mudança, e sempre cômicas da contingência e fragilidade de seus vocabulários finais e, portanto, de seu eu (RORTY, 2007, p. 134).

Nesta obra Rorty imagina uma “comunidade liberal utópica” composta por indivíduos de características específicas bem definidas, ou seja, o “ironista liberal”. Rorty criou este termo para designar uma pessoa que possui aversão a todo tipo de crueldade, e na condição de ironista seria aquele indivíduo desapegado às crenças estacionárias. Ele terá o papel de percorrer este caminho na sua tarefa de reescrever seus passos, para tornar-se autor de si mesmo. Uma alusão bem explicitada ao existencialismo militante de Sartre.

Portanto, Rorty adota a metáfora do ironista para se referir a um tipo de pessoa que encara frontalmente a contingência das suas próprias crenças e dos seus próprios desejos mais centrais. Na redescritção da sociedade liberal, recuperando os movimentos revolucionários europeus do século XVIII, bem como dos poetas românticos, Rorty destaca o quanto estes atores encaravam o novo e a utopia como possibilidades de transformações institucionais e de vocabulários. Esta mudança de vocabulário será capaz de construir um novo sujeito, capaz de criar este novo ser humano, com uma concepção menos estaque da identidade. Uma identidade da contingência.

Corroborando a este pensamento Carvalho Filho escreve:

Rorty considerou relevante recuperar esse discurso no âmbito da conversação ilustrada da humanidade, agora como um estímulo propriamente humano à melhoria social e não mais como um mandamento vindo do alto, visando à vida em “um outro reino”. (CARVALHO FILHO, p. 7)

Neste percurso, Rorty desenvolve uma temática ética envolvendo a redescritção deste novo sujeito cuja identidade se si mesmo se faz na contingência, na adoção de princípios fundamentais à vida democrática como os da não-indiferença e da solidariedade. Sendo a Solidariedade concebida como um desenvolvimento permanente para afastar a sociedade da crueldade promovida pela necessidade de satisfação de nossos desejos. Rorty afirma:

Parece bastante compatível com a afirmação de que estremecer de vergonha e indignação ante a morte desnecessária de uma criança - uma criança com quem não temos laços de família, tribo ou classe - é a mais alta forma de emoção que a humanidade atingiu, ao desenvolver as instituições sociais e políticas modernas. (RORTY, 2007, 245).

Claramente Rorty se posiciona contra qualquer tipo de crueldade cometida contra qualquer ser humano, podendo-se estender este conceito para qualquer crueldade contra qualquer ser vivo. Rorty compreende que a Solidariedade permite a reaproximação da filosofia com a realidade histórica e social. O filósofo não pode mais se restringir a conceitos e enunciados, precisa compreender o mundo ao seu redor com todos os instrumentos necessários de intervenção para desenvolver uma sociedade com justiça social e o reconhecimento da pluralidade cultural como ponto de partido.

É neste contexto que emerge a questão o que seria a Filosofia como Esperança Social?

Na interpretação de Rorty, a cruzada pela ‘Verdade’ mostrou-se um completo fracasso, sobretudo porque todas as teses sobre esta ‘Verdade’ foram descrições carregadas de propósitos, uma vez que nenhum conhecimento é neutro. Decorrente disso, muitas guerras e violências foram geradas por homens que se diziam os detentores da Verdade.

Rorty conclui que a busca pela verdade não foi uma trajetória promissora, neste sentido ele apresenta a tese de substituição do conhecimento pela esperança. Isto significa que a tarefa do intelectual não é mais a de procurar os valores e crenças em entes metafísicos como a “natureza intrínseca” ou no “mundo das ideias”, mas na ideia de que sejamos solidários e fraternos para melhorar nossas crenças atuais.

Assim, ao invés de fundamentar nossas práticas na ideia epistemológica da busca pela verdade redentora, é mais útil e promissor ter na esperança a perspectiva de se atingir um bem político que atinja a todos. No lugar da procura do conhecimento aparente e com uma fatal característica de fanatismo, é a esperança social que garantirá um processo de cooperação e constante diálogo. E para isso, devemos assumir outros hábitos intelectuais, onde todas as expressões humanas, como a filosofia, as artes, as ciências e as religiões estejam comprometidas com o progresso humano.

Considerações Finais

Rorty mostrou a necessidade de a filosofia superar uma visão epistemológica e fundada na tradição do cartesianismo e kantismo para desenvolver o seu papel principal que é atuar no âmbito na linguagem propondo novas e melhores descrições do mundo e nós mesmos. A virada lingüística proposta por Rorty revela como é promissor para a filosofia sair do âmbito do mentalismo e da comensuração para uma cultura da conversação.

Quando a filosofia torna-se edificante e terapêutica ela abandona as pseudoproblemas e advoga para si não mais a confiança da razão e sim na imaginação. É possível construirmos novas narrativas e utopias. Portanto, diante da crise política que vivemos serão os valores da ética, da boa política e da estética que nos colocarão em diante da não-indiferença ao sofrimento alheio.

Como vimos, Rorty apresenta uma proposta clara para superamos essa crise política, pois ao reconhecermos o sofrimento do outro, devemos ser solidários com essa situação e encaminhar uma solução da melhor forma possível. Assim, os ideais de igualdade e liberdade da Revolução Francesa só serão concretizados, quando a fraternidade for reconhecida como indispensável para que, efetivamente nos reconheçamos como irmãos.

REFERÊNCIAS

BORRADORI, Giovanna. **Filosofia Americana: conversações**. São Paulo: UNESP, 2003.

CARVALHO FILHO, A. Sensibilidade, solidariedade, autocriação privada. Rorty e a literatura. In: **Redescrições**. Ano I, Número Especial: Memória do I Colóquio Internacional Richard Rorty, 2009. p. 2. Disponível em: <http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/memoria/aldir.pdf>. Acesso em: 02 dez 2010.

_____. A. **A fraternidade, depois dos anos sombrios**. a redescrição rortyana de uma consigna esquecida. IN: **Panoramas do neopragmatismo rortyano para 'anos sombrios'**, Congresso Internacional "Revisitar Richard Rorty" com Robert Brandom, 2017.

NASCIMENTO, Edna M. M. do. **Pragmatismo: uma filosofia da ação: de Dewey a Paulo Freire**; Teresina, PI: EDUFPI, 2017.

_____. **Dewey e Rorty: da metafísica empírica à metafísica da cultura**. ; Teresina, PI: EDUFPI, 2014 .

NASCIMENTO e SÀ. O liberal ironista de Richard Rorty e a Educação. Revista Pensando, v. 1 , Teresina – PI, 2018

RORTY, Richard. **A Filosofia e o espelho da natureza**. Trad. César Rübeyro de Almeida - Rio de Janeiro, RJ, Relume -Dumará, 1994

_____. **Verdade e Progresso**. tradução Denise R.Sales; Barueri, SP: Manole, 2005.

_____. **Contingência, ironia e solidariedade**. Trad. Vera Ribeiro- São Paulo, Martins, 2007.

_____. *Phylosophy and Social Hope*. New York: Penguin Books, 1999.

A filosofia na perspectiva de Gilles Deleuze

Mônica Sampaio da Silva¹⁰
José Renato de Araújo Sousa¹¹

Resumo: Partindo da noção de filosofia como criação de conceitos proposta por Gilles Deleuze e Felix Guattari em *O que é a filosofia?* a filosofia, assim como a arte e a ciência, é essencialmente criadora, mas cada uma cria algo diferente: a filosofia cria conceitos, a arte cria afectos e perceptos e a ciência cria funções, que este artigo propõe a levantar algumas considerações sobre a concepção de filosofia para estes pensadores. Começando pela crítica que Deleuze (1988) faz a filosofia clássica como imagem dogmática do pensamento, em seguida será abordado a concepção de filosofia concebida por esses pensadores, bem como o que é um conceito e por fim discorrerá sobre a trindade filosófica: traçar (um plano de imanência), inventar (personagens conceituais) e criar (conceitos). A metodologia deu-se por pesquisa bibliográfica a partir de algumas obras como: *Diferença e Repetição* (1988), *O que é a filosofia* (2010), *Mil Platôs* (1995) vol. 1 e textos de alguns comentadores.

Palavras-chave: Representação; Criação conceitual; trindade filosófica.

Abstract: Starting from the idea of philosophy as concept creation proposed by Gilles Deleuze and Felix Guattari in *What is philosophy?*, philosophy, as art and science, is essentially creator, however each creates something different: philosophy creates concepts, art creates affections and perceptions and science creates functions, that this article proposes to raise some considerations about the conception of philosophy for these thinkers. Starting with the criticism that Deleuze (1988) makes classical philosophy as a dogmatic image of thought, then will approach concept of philosophy conceived by these thinkers, even as what is a concept. And ultimately will discuss the philosophical trinity: to trace (a immanence plane), devising (conceptual personages) and creating (concepts). The methodology was given by bibliographic research from some works such as: *Difference and Repetition* (1988), *What is philosophy* (2010), *Mil Platôs* (1995) vol. 1 and texts by some

commentators.

Keywords: Representation; Conceptual creation; philosophical trinity.

1. Introdução

O pensamento desenvolvido pelos franceses Gilles Deleuze e Felix Guattari (2010) inaugurou uma nova perspectiva de filosofia – como sendo “a arte de criar conceitos”, opondo-se a filosofia clássica – como uma filosofia que pensa a partir de pressupostos e postulados. Deleuze escreveu vários livros deixando de forma marcante seu pensamento na história da filosofia.

Neste artigo será abordado a crítica deleuziana à filosofia clássica, que toma-a como imagem dogmática do pensamento para pensá-la como pensamento sem imagem. Será abordado também a concepção de filosofia para Deleuze, bem como o que é um conceito para este filósofo e por fim, trataremos da trindade filosófica em Deleuze: traçar (plano de imanência), inventar (personagens conceituais) e criar (conceitos).

2. A filosofia como imagem dogmática do pensamento

¹⁰Mestranda do Programa Mestrado Profissional em Filosofia – UFPI, Especialista em Ensino de Filosofia no Ensino Médio – UESPI e Graduada em Filosofia – UFPI. E-mail: monicasampaio79@gmail.com

¹¹ Professor Associado do Departamento de Fundamentos da Educação, Centro de Ciências da Educação da UFPI, Professor do Programa Mestrado Profissional em Filosofia – UFPI.

A obra deleuziana: *Diferença e Repetição* vem fazer uma imprescindível análise sobre a história da filosofia, concebida como uma narrativa das formas da representação, dos simulacros, da imagem dogmática do pensamento e seus respectivos postulados, para pensar a filosofia como pensamento sem imagem, como ato de pensar engendrado no próprio pensamento que envolve as potências do pensar: a diferença e a repetição.

Nessa obra, Deleuze faz a distinção entre repetição e generalidade. A generalidade apresenta duas ordens: semelhança e igualdade. Ela corresponde às proposições particulares, em que um termo pode ser substituído por outro semelhante ou igual; enquanto que a repetição é uma conduta que concerne a uma singularidade, é insubstituível. “repetir é comportar-se, mas com relação a algo único ou singular, algo que não tem semelhante ou equivalente” (DELEUZE, 1988, p. 11). A repetição exprime uma singularidade contra o geral, uma universalidade contra o particular.

Segundo Deleuze (1988), os signos são verdadeiros elementos do teatro, pois testemunham potências que agem nas palavras, nos gestos, nos personagens e nos objetos representados, ou seja, significam a repetição – movimento real – e não representação. Nesse sentido, a aprendizagem se dá na apreensão do que é ensinado como signos a serem desenvolvidos na heterogeneidade. Em outras palavras, aprendemos no encontro com o “Outro”, compreendendo a diferença na repetição transportando esta diferença pelo espaço repetitivo assim constituído. Deleuze relata que:

Nada aprendemos com aqueles que nos dizem: faça como eu. Nossos mestres são aqueles que nos dizem “faça comigo” e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. (DELEUZE, 1988, p. 31)

Deleuze em *Proust e os signos* afirma que “tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos”. (2003, p. 4) Nesse sentido, o bom professor não transmite conteúdos a serem aprendidos pelos estudantes, mas emite signos a serem decifrados. O estudante aprende não “fazendo como” e sim “fazendo com” seu professor. Segundo esse filósofo há uma pluralidade de mundos e nessa pluralidade há quatro tipos de signos a serem interpretados: mundanos, amorosos, sensíveis e os signos da arte. Caracterizemos, então, cada um dos signos.

Os signos mundanos são vazios, substituem o pensamento e a ação, são capazes de provocar uma exaltação nervosa. É um tempo perdido (a busca da verdade é sempre uma verdade do tempo). Eles precisam da inteligência para ser interpretados; são materiais por evoluírem no vazio; remetem ao objeto e ao sujeito que o interpreta e desenvolve o sentido do signo; na relação do signo com seu sentido é uma generalidade de série ou generalidade de grupo.

Os signos amorosos são materiais, são inseparáveis da força de um rosto (rosto da pessoa amada), que só se espiritualizam quando a criatura amada dorme. Assim como os signos mundanos e sensíveis decorrem de uma interpretação ora objetivista ora subjetivista; o efeito desse signo sobre nós é angústia e sofrimento; são enganadores: seu sentido se encontra na contradição daquilo que revelam e do

que pretendem esconder; a faculdade que interpreta esse signo está no esforço da inteligência não mais suscitado por uma exaltação nervosa que precisa ser acalmada, mas pelos sofrimentos da sensibilidade, que é necessário transmutar em alegria; situa-se no tempo perdido: tempo em que altera os seres e as coisas e que os faz passar; há uma generalidade serial e generalidade de grupo (essência enfraquecida).

Os signos sensíveis também são qualidades materiais (aromas e sabores); também decorrem de uma interpretação ora objetivista ora subjetivista; alegria extraordinária dos signos sensíveis (onde a angústia, entretanto, ainda desponta como a contradição subsistente do ser e do nada); são verídicos, mas neles permanecem a oposição da sobrevivência e do nada e seu sentido ainda é material, reside em outra coisa; a faculdade que a interpreta ora memória involuntária ora a imaginação; nos apresentam uma nova estrutura do tempo: tempo que se redescobre no seio do próprio tempo perdido, imagem da eternidade, tem o poder de suscitar, pelo desejo e a imaginação, seja ressuscitar pela memória involuntária o Eu que corresponde ao seu sentido; a essência começa a adquirir um mínimo de generalidade, quanto mais enfraquecida a essência mais ela dependerá de informações contingentes e de determinações exteriores.

Os signos da arte – é somente na arte que o signo se torna imaterial, ao mesmo tempo em que seu sentido se torna espiritual; alegria pura dos signos da arte (efeito do signo sobre nós); a faculdade que o interpreta é o pensamento puro como faculdade das essências; definem o tempo redescoberto: tempo primordial absoluto, verdadeira eternidade que reúne o sentido e o signo. Pois sentido e signo estão implicados um no outro e sua explicação se dá ao passo em que é interpretado. A essência põe o signo e o sentido em movimento, é ela que examina a relação entre eles e o grau de proximidade ou afastamento entre eles. Como o signo está parcialmente contido no objeto e o sentido depende em parte do sujeito, a essência é a razão suficiente na relação entre signo e sentido. A essência está nos signos mundanos, amorosos e sensíveis, mas enfraquecida e só no signo da arte que ela é revelada. Por isso, que só compreendemos de fato quando interpretamos os signos da arte. O tempo redescoberto da arte engloba e compreende todos os outros, pois é unicamente nele que cada linha de tempo encontra sua verdade, seu lugar e seu resultado do ponto de vista da verdade. Para Deleuze:

Erramos quando acreditamos nos fatos: só há signos. Erramos quando acreditamos na verdade: só há interpretações. O signo tem um sentido sempre equívoco, implícito e implicado. [...]; tudo é implicado, complicado, tudo é signo, sentido, essência. Tudo existe nessas zonas obscuras em que penetramos como criptas, para aí decifrar hieróglifos e linguagens secretas. (DELEUZE, 2003, p. 86)

Deleuze (2003) afirma que Proust manifesta em sua obra “*A La recherche du temps perdu?*” uma imagem do pensamento oposta à da filosofia clássica, essa imagem de pensamento de Proust se opõe aos pressupostos que são a essência da filosofia clássica, que seria a boa vontade em buscar a verdade e uma boa vontade de pensar. Nesse contexto, Proust critica a filosofia clássica e à amizade (*philia*) porque os amigos estão sempre de acordo, sempre concordam em relação à significação das coisas, onde as verdades são convencionais e comunicáveis. Mas pensar, segundo Deleuze na obra *Proust e os signos*, é ato involuntário, que ocorre quando somos forçados a pensar, quando sofremos uma violência de algo e esse

algo que nos força a pensar, que violenta o pensamento é o signo, pois o “mais importante do que o pensamento é o que ‘dá o que pensar’ e quanto “a verdade não se dá, se trai; não se comunica, se interpreta; não é voluntária, é involuntária” (DELEUZE, 2003, p. 89).

Deleuze fundamenta a noção de signo na semiótica de Charles Sanders Peirce. A semiótica estuda o signo, o modo como ele se constitui na linguagem. Em outras palavras, a semiótica estuda o signo como construção de significado na linguagem.

É no ato de pensar, forçado pela contingência do encontro com o signo, que se engendra a criação verdadeira. Dessa forma, o ato de criar conceitos passa pela interpretação dos signos, que se dá à medida que o pensamento é violentado, afetado pelo signo. Deleuze diz que:

A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas, pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo. Traduzir, decifrar, desenvolver são a forma da criação pura. (DELEUZE, 2003, p. 91)

O erro da filosofia, na perspectiva deleuziana, é visar uma representação universalizante do que seria o pensamento com propensão a buscar naturalmente o verdadeiro, e isso é um erro porque “o que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que faz pensar” (DELEUZE, 2003, p. 91) e não a busca do reconhecimento dos objetos e do mundo. O signo é o objeto do encontro, mas esse encontro é contingente e se realiza com coisas e não com pessoas. Em *O abecedário*, na letra C de Cultura, Deleuze fala que os encontros acontecem com as coisas, com obras de arte, no cinema e não com pessoas, esse é o entendimento de encontro para ele. Na sala de aula o que faz pensar e aprender a fazer filosofia com os estudantes são os encontros com os signos emitidos na arte de fazer retratos, aliando os problemas filosóficos com as obras de arte, música, cinema, pois aprende-se quando algo nos afeta, nos dá o que pensar. Parafraseando Deleuze, deve-se sair da filosofia pela filosofia, deve-se pensar o que se faz, sempre à espreita de um encontro.

Aprendemos ao constituirmos este espaço do encontro com os signos, em que os pontos relevantes se retornam uns nos outros e em que a repetição, entendida como movimento real, se forma ao mesmo tempo em que se disfarça. Na obra *Diferença e Repetição* (1988), no capítulo III – A imagem do pensamento, Deleuze desenvolve magistralmente a concepção ocidental e, ao mesmo tempo, faz uma crítica à filosofia como imagem dogmática do pensamento para, então, engendrar a filosofia como pensamento sem imagem.

Ele coloca os pressupostos filosóficos e postulados como impedimento ao que verdadeiramente significa pensar. Começamos com o problema dos pressupostos filosóficos que são objetivos tanto quanto são subjetivos. Chamam-se pressupostos objetivos os conceitos supostos por um conceito dado, que julga que, cada um saiba tal conceito e o que estes significam, remetendo seus pressupostos ao ser empírico. Já os pressupostos subjetivos, compreendem o universal de suas premissas; ele tem a forma de “todo mundo sabe, ninguém pode negar” e esta é a forma da representação e o discurso do representante.

Para Deleuze, “a Filosofia se coloca do lado do idiota como de um homem sem pressupostos” (DELEUZE, 1988, p. 129). Invocar o universal, reconhecer que todo mundo sabe o que se julga ser reconhecido por todo mundo, em nada contribui para o pensar, “enquanto o pensamento permanecer submetido a esta Imagem que já prejulga tudo” (DELEUZE, 1988, p. 130) é inútil esta forma de pensamento pois impede-o de encontrar a diferença na repetição autêntica que só se dá num pensamento sem imagem.

Para que melhor apareçam às condições de uma filosofia isenta de pressupostos, o filósofo deve ser alguém que não se deixa representar e não quer representar ninguém. Ele é “um singular cheio de má vontade”, que não tem pressupostos, que não fala em nome dos outros. Ele opõe-se à forma da representação. Aos postulados filosóficos, que de maneira inútil multiplica as declarações de filósofos para verificar a existência do pressuposto, a filosofia “tomaria como ponto de partida de uma crítica radical da Imagem e dos ‘pressupostos’ que ela implica” (DELEUZE, 1988, p. 130).

Ainda nesse capítulo, Deleuze discorre sobre a existência de um modelo do pensamento: o da reconhecimento. Ele a “define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido...” (DELEUZE, 1988, p. 131). No modelo da reconhecimento o pensamento é suposto como sendo naturalmente reto, referida a um sujeito, orientando-o sob a forma do Mesmo. A reconhecimento exige o princípio subjetivo da colaboração do senso comum.

Aqui, o senso comum é entendido como “a norma de identidade, do ponto de vista do Eu puro e da forma de objeto qualquer que lhe corresponde” (DELEUZE, 1988 p. 132). O filósofo, nesse modelo de pensamento, dá um conceito filosófico ao pressuposto do senso comum, “é o senso comum tornado filosófico”¹² (DELEUZE, 1988, p. 132). E Deleuze (1988) alerta que o modelo de reconhecimento ainda é o modelo que reina e orienta a análise filosófica do que significa pensar.

Permanecendo prisioneiro da imagem dogmática, o filósofo cai num círculo vicioso pelo qual pretende levar a verdade das soluções aos problemas, ou seja, remete a verdade dos problemas à possibilidade de suas soluções. Com isso, segundo Deleuze (1988), encontram-se sempre dois aspectos da ilusão das soluções na doutrina da verdade: a ilusão natural e a ilusão filosófica.

A primeira “consiste em decalcar os problemas sobre proposições que se supõe preexistentes” e a segunda “consiste em avaliar os problemas segundo sua ‘resolubilidade’, isto é, de acordo com a forma extrínseca variável da possibilidade de sua solução” (DELEUZE, 1988, p. 156). E para sair dessas ilusões que concernem à imagem dogmática, é preciso rejeitar a qualquer possibilidade de tomar os problemas sob proposições possíveis e a definir a verdade dos mesmos pela possibilidade de receberem uma solução.

Deleuze (1988) faz a distinção entre os problemas e as proposições. O problema, para esse filósofo, é entendido como Idéia ou universal, constituindo uma singularidade; enquanto que a proposição é particular e representa uma resposta determinada. Vejamos o que ele diz:

¹²O senso comum é tornado filosófico quando usa-se termos que ao invés de se conectarem ao plano de imanência se projetam no plano de transcendência.

Os problemas são sempre dialéticos; eis por que, quando a dialética “esquece” sua relação íntima com os problemas enquanto Idéias, quando ela se contenta em decalcar os problemas sobre as proposições, ela perde sua verdadeira potência para cair sob o poder do negativo e substitui necessariamente a objetividade ideal do problemático por um simples confronto de proposições opostas, contrárias ou contraditórias. (DELEUZE, 1988, p. 158)

Os problemas e suas simbólicas estão sempre em relação com os signos. “São os signos que ‘dão problema’ e que se desenvolvem num campo simbólico” (op. cit. p. 158). Como já foi dito antes, a aprendizagem se dá na apreensão do que é ensinado como signos a serem desenvolvidos na heterogeneidade. Ao falar em aprendizagem, é oportuno colocar a distinção entre aprender e saber, porque esses termos não são correlatos na concepção deleuziana. Para Deleuze,

Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Idéia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções” (1988, p. 158-159).

Nesse contexto, Deleuze (1988) vem falar da educação dos sentidos. Nela, o aprendiz procura fazer nascer na sensibilidade, a apreensão daquilo que só pode ser sentido num campo simbólico, pois

nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar” (DELEUZE, 1988, p. 159).

Assim, não há método para aprender, “mas um violento adestramento, uma cultura” que percorre o indivíduo. Não há método porque este pressupõe o saber, é a manifestação do senso comum – que constitui a *doxa* – tendo como pressuposto “uma boa vontade como uma ‘decisão premeditada’ do pensador” ao passo que a cultura pressupõe que o aprender é involuntário porque passa-se no inconsciente, para encadear uma sensibilidade, uma memória, e depois um pensamento que se dá, como já foi dito, por “um violento adestramento”. Por isso que “é do ‘aprender’ e não do saber que as condições transcendentais do pensamento devem ser extraídas” (DELEUZE, 1988, p. 160).

Como foi dito no início, no capítulo III – A imagem do pensamento, Deleuze (1988) aponta, oito postulados da filosofia como imagem dogmática do pensamento. Estes postulados, segundo esse filósofo, são obstáculos para uma filosofia da diferença e da repetição. Tais postulados “esmagam o pensamento sob uma imagem que é a do Mesmo e do Semelhante na representação, mas que trai profundamente o que significa pensar, alienando as duas potências da diferença e da repetição” (DELEUZE, 1988, p. 161).

A filosofia que compreende verdadeiramente o que significa pensar é aquela que remete ao pensamento sem imagem, é o ato de pensar engendrado no próprio pensamento, que envolve as duas potências: a diferença – que exige uma Idéia singular – e a repetição – que concerne ao que é insubstituível, é repetição autêntica, opondo-se ao semelhante ou ao equivalente; que faz uma crítica radical a uma filosofia que visa uma representação universalizante do que seria o pensamento com propensão a buscar o verdadeiro, tendo como função apenas o reconhecimento dos objetos e do mundo.

E falando em repetição, há que se pensar no trabalho do professor em sala de aula. O ato de ministrar aulas expositivas no intuito de informar e reproduzir o produto do pensamento alheio, a simples transmissão de conteúdos, calcado no ensino de filosofia como, representacionista do conhecimento, recai na repetição mecânica. Mas é interessante pensar a aula de filosofia como filosofia da diferença, que ao se repetir sempre traz algo novo que não havia sido problematizado antes.

Essa aula se faz na repetição autêntica, onde as condições de sua realização estão no acontecimento que se encontra não num plano determinado, mas num plano de imanência instaurado pelo professor em ressonância com seus intercessores, que são seus alunos. Ele retira-os da condição de reprodutores do mesmo, da reconhecimento para problematizar, para provocar o máximo da potência do pensar, de afetar verdadeiramente seus alunos.

O professor, ao ministrar aulas em várias turmas de 1º ano, por exemplo, embora trabalhando a mesma problemática, o faz sempre de forma diferente; a cada repetição da aula, há a repetição autêntica, pois cada aula que se repete é recriada e reaparece como novo. O passado é virtualidade como afirma Garcia¹³ “o novo (de novo) muda o próprio passado, não o real acontecido, mas o equilíbrio entre a realidade e a virtualidade no passado” (2012, p. 78)

2.1 Concepção de filosofia para Deleuze

Na introdução da obra *O que é a filosofia?* (2010) Deleuze coloca a questão admitindo que a faz tardiamente e que sempre teve vontade de fazer filosofia e fez por exercício de estilo. Para este filósofo a resposta para essa indagação é de que a filosofia é a arte de criar conceitos e que esses conceitos necessitam de personagens conceituais para assim contribuir para sua definição.

A filosofia na antiguidade era concebida pelos gregos como uma atividade contemplativa, privilegiada. Como exemplo tem-se a filosofia de Platão, com a teoria dos mundos sensível e inteligível em que o conhecimento verdadeiro estaria num mundo inteligível, transcendental. Segundo a teoria platônica, as ideias residiriam no mundo inteligível e não no mundo sensível. Sua natureza seria imutável, e os objetos do mundo sensível organizam suas estruturas conforme a estas ideias, mas apenas como cópias, ou representação.

Segundo a filosofia platônica, no inteligível - mundo das ideias perfeitas, das essências - a alma participa das ideias perfeitas, enquanto que no mundo sensível - mundo das cópias, imagens - a alma enfraquecida esquece do mundo inteligível, das ideias perfeitas, mas deve procurar lembrar-se das ideias do mundo inteligível. Segundo Deleuze, na obra *Lógica do Sentido, no capítulo Platão e o simulacro* (1974), o filósofo grego, nos livros *Fedro e O Político*, buscava apresentar o bom pretendente à filosofia. Já no livro *O Sofista*, Platão busca com o método da divisão ou da seleção do bom pretendente, encurralar o falso pretendente da filosofia. Deleuze (1974) afirma que Platão divide as cópias em dois domínios: em cópias-

¹³GARCIA, Wladimir A. C. **A Lógica do Contágio**. Revista Educação. Deleuze pensa a educação: a docência e a filosofia da diferença. Edição Especial Biblioteca do Professor. 2ª Edição – Ed. Nº 6.

ícones que devem assemelhar-se ao máximo às ideias perfeitas (modelo) e em simulacros-fantasmas que se fundam na dessemelhança, que são desvios e assim implicando numa perversão por não serem possuidoras de semelhança. Vejamos:

As cópias são possuidoras em segundo lugar, pretendentes bem fundados, garantidos pela semelhança; os simulacros são como os falsos pretendentes, construídos a partir de uma dissimilitude, implicando uma perversão, um desvio essenciais. (DELEUZE, 1974, p. 262)

É nesse objetivo de Platão de dar um fundamento às boas imagens, aquelas que se assemelham a Ideia e conseqüentemente selecionar e afastar as más cópias, os falsos pretendentes, ou seja, os simulacros, que Deleuze vai propor a perversão, a subversão do platonismo. É naquilo que Platão procurava combater na construção de sua teoria dualista dos mundos que Deleuze vai extrair o conceito de simulacro para conectá-lo a sua teia conceitual, para fazer parte da relação de conceitos constituída em sua filosofia da diferença, pois para Deleuze o pensamento filosófico se faz na relação de conceitos, todos os conceitos se relacionam e se conectam formando um rizoma¹⁴.

Os gregos argumentavam que a filosofia é um ato de amizade ou de amor pela sabedoria e o filósofo é o amigo da sabedoria, decretando assim, a morte do sábio pois o filósofo é o amigo da sabedoria e este não tem a sua posse. Deleuze coloca a questão que o amigo tal como aparece na filosofia grega é um personagem extrínseco, mas para Deleuze, o filósofo é aquele que fabrica e para isso ele precisa do personagem conceitual como presença intrínseca ao pensamento. É com os personagens conceituais que se cria as condições de possibilidade do pensamento.

Como pode-se ver, Deleuze coloca sua concepção de filosofia distinta daquela proposta pelos gregos, a filosofia como sendo “a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.8). Esses autores franceses apresentam uma perspectiva de filosofia em sua obra “*O que é a Filosofia?*”. De acordo com essa perspectiva, a filosofia é colocada como uma arte, a arte de criar conceitos, como uma atividade criadora. Vejamos como esses autores descrevem a filosofia:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é mais uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente forma, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em *criar* conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11).

Para Deleuze e Guattari (2010) a função da filosofia é criar conceitos sempre novos e a competência do filósofo se traduz por uma criação de conceitos, e por ser bom em conceitos, é ele que sabe quais conceitos são viáveis e consistentes. Mas se “as ciências, as artes, as filosofias são igualmente

¹⁴ Deleuze (1995) desterritorializar-se indo à biologia para criar o seu conceito de rizoma. O rizoma na concepção deleuziana é o pensamento entendido como um emaranhado, uma teia, em que se conecta, se quebra e volta a conectar-se em qualquer lugar, não começo e nem fim, há apenas um meio. Sobre o conceito de rizoma C. f. *Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995. Vol. 1.*

criadoras” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11) o que distingue as ciências, as artes das filosofias? Ora, a ciência opera por funções e proposições nos sistemas discursivos; a arte por sensações e a filosofia é acontecimento enquanto devir.

Dessa forma, a filosofia não deve apenas conformar-se com os conceitos dados pelos filósofos ao longo da tradição para somente reproduzi-los, mas que em ressonância com a tradição, possa criá-los. E como atividade criadora ela opõe-se a contemplação, a reflexão e a comunicação, e Deleuze explica porque:

Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: [...]. E a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, [12] para criar o “consenso” e não o conceito. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 12)

Como pode-se ver, a contemplação, a reflexão e a comunicação não criam conceitos, elas são “máquinas de construir Universais em todas as disciplinas” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 13) e os universais, como princípio filosófico, sempre necessitam de explicações.

A atividade de criar conceitos envolve um *gosto* filosófico e este ocorre com violência e o filósofo se vale das palavras para criar seus conceitos, sendo assim, ele pode utilizar palavras correntes e comuns, como o conceito de substância em Aristóteles, que podem passar por despercebido aos ouvidos dos não filósofos, mas também ele pode lançar mão de uma palavra extraordinária como elemento de seu estilo, como por exemplo o conceito *hecceidade*¹⁵ do próprio Deleuze. E é nessa condição de criar conceitos que o filósofo se vê na necessidade do uso com as palavras, bem como o de sua escolha. É nesse proceder violento do *gosto* filosófico solicitado pela assinatura do conceito que ele se depara com a filosofia menor que é constituída da filosofia maior, ou como afirma Deleuze, o gosto filosófico “constitui na língua uma língua da filosofia, não só um vocabulário, mas uma sintaxe que atinge o sublime ou uma grande beleza” (2010, p. 14).

Deleuze em *Conversações* (2013) ressalta que o pensamento anda mal porque há um retorno às abstrações, há uma volta ao problema das origens e que as análises em termos de movimentos, de vetores são bloqueadas. Ele afirma que, ao invés de se voltar para as origens “o fundamental é como se fazer acertar pelo movimento de uma grande vaga, de uma coluna de ar ascendente, ‘chegar entre’” (2013, p. 151) em vez de pensar o movimento, a filosofia se volta aos valores eternos. Os direitos do homem exercem a função de valores eternos. As noções de estado de direito e outras mais são abstratas, essas noções abstratas impedem os movimentos e freiam o pensamento. Deleuze diz que:

¹⁵ Entende-se por *hecceidade* formas acidentais suscetíveis a intensidades ou graus de um indivíduo e estes compõem-se com outras intensidades ou graus para formar um outro indivíduo. Há na *hecceidade* um modo de individuação que não se confunde com o sujeito ou pessoa, é uma relação de movimento e repouso, o poder de afetar e ser afetado. Sobre o conceito de *hecceidade* C.f. Mil Platôs vol.4, 1997, p. 49.

Sempre que se está numa época pobre, a filosofia se refugia na reflexão “sobre”... Se ela mesma nada cria, o que poderia fazer, senão refletir sobre? Então reflete sobre o eterno, ou sobre o histórico, mas já não consegue ela própria fazer o movimento. (2013, p. 156)

Como se vê o que importa para a filosofia, na perspectiva deleuziana, é criar conceitos e não refletir, pois o filósofo não é reflexivo e sim criador. O que importa para a filosofia é o movimento no conceito “porque não basta dizer: os conceitos se movem. É preciso ainda construir conceitos capazes de movimentos intelectuais”. (2013, p. 156)

Para Deleuze o que importa são as relações entre as artes, as ciências e a filosofia e afirma que não há privilégio de uma em relação às outras, isso porque para ele todas as formas de pensamento estão no mesmo nível. “cada uma delas é criadora. O verdadeiro objeto da ciência é criar funções, o verdadeiro objeto da arte é criar agregados sensíveis e objeto da filosofia, criar conceitos”. (2013, p. 158) Com isso deve-se pensar sobre a possibilidade de encontro entre elas. As relações de vizinhanças entre a filosofia, a ciência e as artes se dá em relação de assinatura ou criação. Todas elas são igualmente criadoras. Há criação na ciência e nas artes, mas criação de prospectos e de perceptos e afectos respectivamente. Na filosofia há criação de conceitos. No primeiro caso, enunciações científicas, há observadores parciais, que são extrínsecos e definíveis em relação a tal eixo de referência, enquanto que no segundo caso, nas enunciações filosóficas, há personagens conceituais, intrínsecos que compõem o plano de imanência. As relações entre elas estão nas maneiras com que fazem usos da linguagem, usos estes que ao mesmo tempo que definem a diferença entre elas constituem também seus constantes cruzamentos. A relação dessas disciplinas se dá por vizinhanças, são conexões que se fazem de uma infinidade de maneiras possíveis e não são predeterminadas. Tais conexões se dão por autonomia, por interação, por cruzamento entre elas. Tomaz Tadeu, em seu artigo: *Tinha horror a tudo que apequenava...* publicado na revista Educação, edição especial: Biblioteca do professor com o título: “*Deleuze pensa a educação: a docência e a filosofia da diferença*” afirma que não há sentido algum em fazer filosofia *de* algo, como também não faz sentido fazer teoria *de* algo. O que há, como já foi dito, é uma autonomia, uma interação, um cruzamento entre elas. Elas “entram em relações de ressonância mútua e em relações de troca, mas cada vez por razões intrínsecas. É em função de sua evolução própria que elas percutem uma na outra”. (DELEUZE, 2013, p. 160) Se a função da filosofia é criar conceitos isso se dá por meio de intercessores.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; [...] – mas também coisas, plantas, até animais, como e, Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. (2013, p. 160)

É por meio dos intercessores que se cria, seja na arte, ciência ou em filosofia. Só se pode criar com a ajuda de intercessores, “eu preciso de meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimem sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê”. (DELEUZE, 2013, p. 160) Há, segundo Deleuze, intercessores qualitativos que são mutações qualitativas ou ideias, são novos estilos que se faz com base num estilo precedente e em ruptura com ele. A criação na filosofia passa por

esses inventores que constituem as mutações, sem as quais a filosofia permaneceria sem importância nem interesse porque:

As noções de importância, de necessidade, de interesse são mil vezes mais determinantes que a noção de verdade. De modo algum porque elas a substituem, mas porque medem a verdade do que digo. (2013, p. 166)

A criação é um caminho traçado entre impossibilidades, e é com um conjunto de impossibilidades que se terá a linha de fuga, a saída que se constitui a criação, a potência do falso que constitui a verdade. No conceito não há estatuto de verdade, a noção de verdade não tem importância no conceito, o que importa e o que realmente interessa é o sentido expresso pelos conceitos, o sentido que eles expressam. Na concepção deleuziana a verdade e a essência das coisas são falsos problemas.

A criação se faz em gargalos de estrangulamento. [...] se um criador não é agarrado pelo pescoço por um conjunto de impossibilidades, não é um criador. Um criador é alguém que cria suas próprias impossibilidades, e ao mesmo tempo cria um possível. (2013, p. 171)

Portanto, para que haja criação é preciso criar um novo estilo, é preciso criar intercessores qualitativos e esse novo estilo não se faz combinando frases, utilizando ideias, compondo palavras, e sim, ao “abrir as palavras, rachar as coisas” para dar possibilidade à linha de fuga, à criação.

Segundo Roberto Machado¹⁶, Deleuze cria conceitos de duas maneiras: extraíndo conceitos dos filósofos que ele estudava e traz tais conceitos para compor sua filosofia ressignificando-os, pois ao apropriar-se de tais conceitos, Deleuze dava um novo sentido a eles. Buscava nos filósofos estudados os conceitos que entram em ressonância, que fazem vizinhança, que tem relação com seu pensamento. Como exemplo podemos ver o conceito de simulacro¹⁷ que Deleuze extraiu de Platão, esses conceitos têm ressonâncias mas não se equivalem porque Deleuze imprime no conceito a sua singularidade, a sua assinatura ao criar tal conceito.

A outra maneira que Deleuze utiliza para criar seus conceitos foi desterritorializando-se, ou seja, ele saía do território da filosofia e entrava em outros territórios como a literatura, o cinema, a matemática, a biologia, a geografia, dentre outros, extraía os conceitos que conectam-se, que faz uma conjunção com seu pensamento imprimindo sua singularidade aos novos conceitos criados por ele ao se reterritorializar-se. Como conceitos advindos de outros territórios temos: rizoma, cartografia, diferença, dentre outros.

2.2 O que é um conceito para Deleuze

¹⁶Palestra proferida por Roberto Machado intitulada: Deleuze e a filosofia, na Universidade Federal do Acre em 02-09-2014. Acessado em 18-12-2019, às 11h.

¹⁷Deleuze (1974) em *Lógica do Sentido* propõe uma perversão do conceito de simulacro refutado por Platão para compor seu rizoma conceitual para fugir do modelo de pensamento fundado no Princípio de Identidade.

E se a filosofia é tomada por esse filósofo como atividade de criação conceitual, deve-se esclarecer o que é um conceito segundo a sua perspectiva.

Para Deleuze e Guattari (2010, p. 23) “não há conceito simples”, o conceito é uma multiplicidade porque o que os definem são seus componentes que são vários (heterogêneos) e inseparáveis (são traços intensivos); são absolutos devido ao lugar que ocupam sobre o plano de imanência (imagem do pensamento); relativos ao plano do qual se delimitam; remetem a um problema ao qual lhe dá sentido e sua compreensão se dá à medida de sua solução; são devires em relação com outros conceitos situados sob o mesmo plano; são incorporais, porque embora se efetuem nos corpos não se confundem com o estado de coisas; não são discursivos, porque não encadeiam proposições (não são extencionais) e são autorreferentes. É o que se vê na definição de conceito dada por eles:

Em toda parte reencontramos o mesmo estatuto pedagógico do conceito: uma *multiplicidade*, uma superfície ou um volume absoluto, autorreferentes, compostos de um certo número de variáveis intensivas inseparáveis segundo uma ordem de vizinhança, e percorridos por um ponto em um estado de sobrevoo. (Deleuze; Guattari, 2010, p. 42)

Na concepção deleuziana, o conceito é o puro acontecimento, isso fica evidente quando ele diz: “Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimento [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 42). Por isso a filosofia lida com acontecimento que estão sempre por vir.

Quanto à competência do filósofo em criar conceitos, essa tarefa não se dá somente por criar, mas deve fazê-lo “sob a condição de novos problemas e de um outro plano [...]. Certamente, os novos conceitos devem estar em relação com problemas que são os nossos, com nossa história e sobretudo com nossos devires” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 36). Nesse sentido, um conceito é considerado melhor que o precedente à medida que ele observa as novas variações do plano de imanência antes não percebidas e os devires históricos, pois os conceitos não são eternos.

2.2.1 A trindade filosófica em Deleuze: criar, traçar e inventar

Deleuze (2010) em sua obra “*O que é Filosofia?*” aponta que a filosofia como ato criativo apresenta três elementos que a constitui e que ele chama de trindade filosófica – criar, traçar e inventar. A filosofia nessa perspectiva deve criar conceitos, traçar o plano de imanência entendido como orientação no pensamento sob o qual os conceitos povoam e inventar os personagens conceituais, pois são eles que movimentam o pensamento numa enunciação filosófica.

Na obra *Conversações* (2013, p. 170) Deleuze diz que “a filosofia consiste sempre em inventar conceitos. [...] A filosofia tem uma função que permanece perfeitamente atual, criar conceitos. Ninguém pode fazer isso no lugar dela”. Nesse sentido, a função da filosofia não é redizer o que os filósofos já disseram, mas dizer o que está subentendido naquilo que disseram por isso a filosofia é criadora por

natureza, porque ela não para de criar novos conceitos. “O conceito é o que impede que o pensamento seja uma simples opinião, um conselho, uma discussão, uma tagarelice”. (2013, p. 170)

Segundo Deleuze (2010, p. 45) “os conceitos filosóficos são totalidades fragmentárias que não se ajustam umas às outras, [...]”. Assim entendidos, os conceitos compreendem um plano, um plano de consistência ou, melhor dizendo um plano de imanência, e este é concebido na concepção deleuziana como a imagem do pensamento.

A filosofia como construtivismo, possui dois aspectos complementares que se diferem: criar conceitos e traçar um plano. Embora conceito e plano sejam correlativos não podem ser confundidos. Deleuze explica porque:

Os conceitos são superfícies ou volumes abstratos, disformes e fragmentários, enquanto o plano é o absoluto ilimitado, informe, nem superfície nem volume, mas sempre fractal. Os conceitos são agenciamentos concretos como configurações de uma máquina, mas o plano é a máquina abstrata cujos agenciamentos são as peças. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 46)

O plano de imanência é fazer uso do pensamento, é “a imagem que ele se dá do que significa pensar” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 47), é orientar-se no pensamento. Enquanto o conceito é a configuração de um acontecimento por vir, o plano de imanência “é o horizonte dos acontecimentos” puramente conceitual. Tal horizonte é absoluto e independe do observador, e que torna o acontecimento como conceito independente de um estado de coisas visível. O plano é o meio em que os conceitos habitam e distribuem-se sem romper-lhe a continuidade dos mesmos.

O plano de imanência é a imagem que faz uso do pensamento e que reivindica o movimento do infinito. E este não remete a coordenadas espaçotemporais, mas sim ao próprio horizonte. “O que define o movimento infinito é uma ida e volta, porque ele não vai na direção de uma destinação sem já retornar sobre si, a agulha sendo também o polo” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 48)

Vale ressaltar que o plano de imanência é sempre único, mas ele mesmo sendo variação pura, há planos de imanência variados, distintos que se sucedem na história segundo os movimentos infinitos.

Tracemos então a diferença entre o plano de imanência e os conceitos que o ocupam. Os elementos do plano são traços diagramáticos, são movimentos do infinito que se constituem cada vez mais uma superfície ou um volume, enquanto os conceitos são traços intensivos, são ordenadas intensivas, ou seja, são movimentos finitos. Vejamos o que diz Deleuze:

Os primeiros são *direções* absolutas de natureza fractal, ao passo que os segundos são *dimensões* absolutas, superfícies ou volumes sempre fragmentários, definidos intensivamente. Os primeiros são *intuições*, os segundos, *intensões*. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 50)

No livro *O que é a filosofia?* Deleuze traz um exemplo que explica melhor a afirmação de que os conceitos são ordenadas intensivas e se condensam em totalidades fragmentadas. Pois bem, ele traz o cogito cartesiano, o Eu de Descartes como conceito filosófico assinado - um conceito sempre leva a

assinatura de quem o criou. Segundo ele, esse conceito tem três componentes: duvidar, pensar e ser. Estes componentes são ligados por ordenadas intensivas e , “E’ - duvidar, E” - pensar, E” - ser” (2010, p. 33) são essas ordenadas intensivas que constituem a zona de vizinhança entre os componentes. Nesse sentido, o conceito de Eu em Descartes enquanto multiplicidade é: “eu que duvido, eu que penso, eu sou, eu sou uma coisa que pensa” (2010, p. 33) e é assim que se dá o fechamento do conceito como totalidade fragmentária: “eu sou uma coisa pensante” (2010, p. 34).

O plano constitui o solo absoluto, sua terra, sua fundação sobre os quais a filosofia cria seus conceitos. Ou seja, nos processos da geofilosofia, a terra é o plano de imanência traçado pelo filósofo, é como o filósofo orienta-se no pensamento e os conceitos compõem o território da filosofia pois só ela cria conceitos¹⁸. “O plano de imanência é como um corte no caos e age como um crivo”. (2010, p. 53) o caos na concepção deleuziana é entendido como a impossibilidade de uma relação entre duas determinações, uma só aparece quando a outra já tiver desaparecido e não como um estado inerte. Adquirir consistência sem perder o infinito no qual o pensamento mergulha é o problema da filosofia.

Além da criação de conceitos e da instauração de um plano de imanência, há outro elemento que aparece em certos momentos na filosofia que parece ter uma existência intermediária entre o conceito e o plano, é o personagem conceitual.

Na enunciação filosófica, não se faz algo dizendo-o, mas faz-se o movimento pensando-o, por intermédio de um personagem conceitual. Assim, os personagens conceituais são verdadeiros agentes de enunciação. Quem é Eu? é sempre uma terceira pessoa. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 79)

Os personagens conceituais não são figuras, personificações ou o representante do filósofo, eles “são os ‘heterônimos’ do filósofo, e o nome do filósofo, o simples pseudônimo de seus personagens” (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 78). O filósofo é a peculiaridade de seus personagens conceituais, tendo como destino transformar-se em seus personagens conceituais e estes são os sujeitos ou o devir de uma filosofia.

Os personagens conceituais não se reduzem a tipos psicossociais embora remetam um ao outro sem jamais se confundir. Os tipos psicossociais tornam-se traços de personagens conceituais sobre o plano instaurado e sob os conceitos que cria à medida que se tornam suscetíveis de uma determinação puramente pensante que os arrancam dos estados de coisas históricos de uma sociedade.

A filosofia segundo Deleuze (2010) apresenta três elementos, considerados em si mesmo e cada um lançam-se sobre os outros dois, são: o plano pré-filosófico (imanência), os personagens pró-filosóficos (insistência) e os conceitos filosóficos (consistência). “Traçar, inventar, criar, esta é a trindade filosófica. Traços diagramáticos, personalísticos e intensivos”. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 93)

Como nenhum dos elementos da trindade se deduz dos outros, Deleuze afirma ser necessário uma adaptação que ele chama de *gosto* que seria a regra de correspondência das três instâncias que diferem em natureza. Todavia a atividade de criar conceitos necessita de um longo tempo de trabalho com os

¹⁸Sobre os processos da geofilosofia C.f. *O que é a filosofia?* e *Mil Platôs* vol. 4.

conceitos, é necessário precaução. É nisso que consiste o *gosto filosófico* - é esse longo tempo de trabalho com a filosofia, os conceitos e os problemas que lhes dão sentido; é lentidão! Como não se cria conceitos de uma hora para outra, começa-se como na pintura - antes de saber e conseguir criar conceitos, tem-se que fazer retratos. Sobre o gosto Deleuze diz:

O gosto filosófico não substitui a criação de conceitos, nem a modera, é, ao contrário, a criação de conceitos que faz apelo a um gosto que modula. A livre criação de conceitos determinados precisa de um gosto do conceito indeterminado. O gosto é essa potência, este ser-em-potência do conceito: [...] (2010, p.95)

Um conceito só terá sentido quando concorda com outros conceitos e associado a um problema que contribui para resolver. Um bom plano na concepção deleuziana, é aquele que as três atividades que compõem a filosofia não cessam de se alternar, em que uma consiste em criar conceitos (é uma solução), outra em traçar um plano e um movimento sobre o plano (como condições de um problema) e a outra em inventar um personagem (como incógnita do problema). Assim, a filosofia se desenvolve no paradoxo, porque não se pode dizer de antemão se um problema está bem colocado, se uma solução convém e se um personagem é viável, pois cada uma das atividades filosóficas só encontra critério nas outras duas. O sucesso ou o fracasso de uma filosofia não consiste em saber a verdade, se são verdadeiros ou falsos, mas se são interessantes ou importantes para o leitor.

3. Considerações Finais

Diante de tudo que foi exposto até aqui, conclui-se que o papel da filosofia para Deleuze e Guattari não é representar o mundo, basear-se em modelos preestabelecidos ou buscar o Princípio da Identidade, mas de pensar o mundo de forma criativa, contingente, como diferença que surge na repetição autêntica. O filósofo é aquele que cria seus conceitos a partir de problemas que são seus, ao traçar seu plano de imanência e inventar seus personagens conceituais para movimentar o pensamento numa enunciação filosófica.

E como foi falado, não se cria conceitos da noite para o dia. É preciso de um longo tempo trabalhando com a história da filosofia é que se pode ousar criar. Criar a partir da conjunção que se faz com os conceitos de outros filósofos ou desterritorializar-se para outras formas de pensamento, colher aquilo que faz conexão com seu pensamento, das ressonâncias entre essas formas de pensamento e seu e seu modo de filosofar para criar seus próprios conceitos.

Referências Bibliográficas

DELEUZE, Gilles, 1925-1995. **Conversações** (1972-1990)/Gilles Deleuze; Tradução de Peter PálPelbart. – São Paulo: Editora 34, 2013 (3ª Edição). 240 p. (Coleção TRANS)

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectivas. Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Trad. Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 1995. Vol. 1.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Claudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1996. Vol. 3

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997. Vol. 4

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** 3.ed. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2 ed. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DIAS, Sousa. **Lógica do acontecimento Deleuze e a filosofia**: Porto: Afrontamento, 1995.

GALLINA, Simone. **O ensino de filosofia e a criação de conceitos**. Cad. Cedes, Campinas, vol.24, n. 64, p. 359-371, set/dez. 2004

GALLO, Sílvio. **A filosofia e seu ensino: conceito de transversalidade**. – Rio de Janeiro, v.13, N.1, p.17 – 35, 2006.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GARCIA, Wladimir A. C. **A lógica do contágio**. Revista Educação. Deleuze pensa a educação: a docência e a filosofia da diferença. Edição Especial Biblioteca do Professor. 2ª Edição – Ed. Nº 6.

KOHAN, Walter. **Ensino de filosofia – perspectivas** / organizado por Walter Kohan – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.296p.

L'abécédaire de Gilles Deleuze – versão legendada em português pela TV Escola, do MEC, na série Ensino Fundamental. Entrevista publicada por Claire Parnete Pierre-André Boutang em 1994

MACHADO, Roberto. **Palestra: Deleuze e a filosofia**. Universidade Federal do Acre em 02-09-2014. Acessado em 18-12-2019 às 11h.

TADEU, Tomaz. **Tina horror a tudo que apequenava...** Revista Educação. Deleuze pensa a educação: a docência e a filosofia da diferença. Edição Especial Biblioteca do Professor. 2ª Edição – Ed. Nº 6.