

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

RODRIGO SCHERER REITZ

**O ENSINO DE FILOSOFIA E O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS
EDUCATIVAS MARCADAS PELO EXERCÍCIO DO PODER DIALÓGICO
E COMUNICATIVO**

UNIÃO DA VITÓRIA - PR

2021

RODIRGO SCHERER REITZ

**O ENSINO DE FILOSOFIA E O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS
EDUCATIVAS MARCADAS PELO EXERCÍCIO DO PODER DIALÓGICO
E COMUNICATIVO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) núcleo da Universidade Estadual do Paraná como requisito final à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Thiago David Stadler

UNIÃO DA VITÓRIA - PR

2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

R819e REITZ, Rodrigo Scherer

O ensino de filosofia e o desenvolvimento de práticas educativas marcadas pelo exercício do poder dialógico. / Rodrigo Scherer Reitz. - Universidade Estadual do Paraná. - Campus de União da Vitória: UNESPAR, 2021.

107 p. : il.

Inclui bibliografia p. 100 - 107.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) UNESPAR.

1. Filosofia. 2. Agir comunicativo. 3. Agonismo e adversário . 4. Pandemia. 5. Dialogo. 6. Comunicação I. Título. II. Rodrigo Scherer Reitz.

20ª ed.CDD – 107.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



ATA DE DEFESA DE MESTRADO

No dia 05 do mês de outubro do ano de 2021, às 14h, Plataforma Google Meet - Link da videochamada: <https://meet.google.com/inr-mxze-sgh>), foram instaladas as atividades pertinentes à Defesa da dissertação do mestrando Rodrigo Scherer Reitz, intitulada: “O Ensino de Filosofia e o desenvolvimento de práticas educativas marcadas pelo exercício do poder dialógico e comunicativo”, sob orientação do Prof..Dr. Thiago David Stadler. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, núcleo da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de União da Vitória, foi constituída pelos seguintes Membros: Prof.Dr.Antônio Charles Santiago Almeida (UNESPAR/PROF-FILO) e Prof.Dr.Leandro Sousa Costa (UNIUV/UNESPAR). A presidência iniciou a sessão, sendo que coube ao candidato expor o tema de sua Dissertação dentro do tempo determinado. Após exarado os pareceres dos membros da Banca Examinadora e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final que decidiu pela **aprovação**. Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada às 16h00 e eu, Prof.Dr.Thiago David Stadler, presidente da banca, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Banca Examinadora e pelo candidato. O candidato está ciente de que deve entregar a versão final, com as devidas correções se necessário, dentro do prazo de 90 dias, considerando as normas do Programa.

União da Vitória, 05 de outubro de 2021.

Banca Examinadora:

Nome	Instituição	Assinatura
Prof.Dr.Thiago David Stadler	UNESPAR/PROF-FILO	
Prof.Dr.Antônio Charles Santiago	UNESPAR/PROF-FILO	
Prof.Dr.Leandro Sousa Costa	UNIUV/UNESPAR	

Candidato	Assinatura
Rodrigo Scherer Reitz	

Universidade Estadual do Paraná
R. Cel. Amazonas, S/n - Centro, União da Vitória - PR, 84600-185
Telefone: (42) 3521-9100

Dedico este trabalho à minha família, aos meus professores e a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para que se tornasse realidade.

AGRADECIMENTOS

“Não há no mundo exagero mais belo do que a gratidão” (Jean de la Bruyère). Um exagero que agrada ao coração de todas as pessoas, o reconhecimento, a gratidão. Por este motivo, gostaria de expressar meu humilde, mas sincero, reconhecimento por todos os que acompanharam, incentivaram, orientaram ou, simplesmente, se dispuseram a acompanhar, momento a momento, etapa após etapa, o desenrolar do meu trabalho.

Primeiramente o pensamento se volta em gratidão à Deus, pelo hálito da vida soprado, constantemente, em minha existência. Pelas incomparáveis ocasiões de estar na companhia de pessoas e lugares que me fizeram perceber o quanto é preciosa, incomparável e valiosa a vida.

Agradeço à minha querida esposa, Edite, pelas inúmeras ocasiões em que a companhia, o incentivo, as indicações fizeram a diferença no desenrolar da atividade. E, mencionando-a, também externo o apreço e respeito à minha família, pessoas que foram, são e continuaram sendo meu motivo para empreender novos caminhos.

Aquelas/es que durante toda a minha formação, me acompanharam como professoras e professores. Principalmente recorro ao corpo Docente do Mestrado da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória, pela oportunidade em compartilhar novos e ousados horizontes para o caminho no Ensino de Filosofia. E, de modo particular, cito aqui o nome do professor Dr. Thiago Stadler, professor e orientador, que aceitou o desafio da orientação, já no transcorrer das atividades. Foram, de extrema valia e importância, as aguçadas e profundas análises feitas em nossas aulas durante o mestrado e, ao mesmo tempo, as precisas leituras e instruções conectadas com a realidade, no que tange a orientação da pesquisa.

Aos amigos e amigas de caminhada na educação, nobres professoras e professores que foram importantíssimos para que as descobertas se tornassem mais claras e os caminhos menos sinuosos. Aos lembra-los, também menciono as alunas e os alunos, principalmente aqueles com os quais construímos a presente pesquisa. A jovialidade, a esperança e o desejo pelo saber fizeram toda a diferença para alcançar os objetivos delineados. Não poderia olvidar da instituição na qual atuo como educador, que abriu as portas para oportunizar o desenvolvimento das atividades.

Enfim, a todos que, ao findar da presente pesquisa, conseguirem encontrar uma palavra, uma expressão, uma indicação de novos caminhos, saibam que o valor por tais contribuições é incomparável.

Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. (Hannah Arendt)

RESUMO

O presente trabalho tem como principal escopo a discussão de algumas práticas no ensino de filosofia, a partir do exercício do poder comunicativo e dialógico, no ambiente de sala de aula. Para tanto, apropriou-se, primeiramente, do conceito habermasiano da ação comunicativa e o seu alcance nos debates e práticas dialógicas em sala de aula alcançando, com tal referencial, a participação do aluno em vista do consenso. Com a atenção voltada para os relatos dos alunos, surgiu a antítese a esta perspectiva, com o amparo nos conceitos de adversários e agonismo propostos por Chantal Mouffe, debateu-se sobre as ocasiões em que surgem o dissenso. Consequentemente, o fator do dissenso se fez atual em discussões na sala de aula e para além dela, isto é, como perspectiva de análise da democracia construída por meio do embate de posições contrárias sem, contudo, entender o oposto como aquele que deve ser eliminado. No percurso da prática de sala de aula, surgiu um tempo difícil que também serviu de base para um relato de experiência de ensino durante o período de pandemia causada pelo COVID19. Assim, os aspectos do ensino de filosofia, vistos a partir do exercício dialógico em sala de aula, conjugou-se com elementos do consenso, do dissenso culminando com a experiência do professor distante do contato com a sala de aula, confluíram como os aspectos mais relevantes do presente trabalho.

Palavras-chave: Agir Comunicativo. Agonismo e adversário. Pandemia.

ABSTRACT

The main scope of this work is the discussion of some practices in the teaching of philosophy, from the exercise of communicative and dialogic power in the classroom environment. Therefore, it first appropriated the Habermasian concept of communicative action and its reach in debates and dialogic practices in the classroom, reaching, with such a framework, the student's participation in view of consensus. With the attention turned to the students' reports, the antithesis to this perspective emerged, with the support of the concepts of adversaries and agonism proposed by Chantal Mouffe, the occasions in which dissent arises were debated. Consequently, the dissent factor became current in discussions in the classroom and beyond, that is, as a perspective for the analysis of democracy built through the clash of opposing positions without, however, understanding the opposite as the one that should be eliminated. In the course of classroom practice, a difficult time arose, which also served as the basis for an account of a teaching experience during the period of the pandemic caused by COVID19. Thus, the aspects of philosophy teaching, seen from the dialogical exercise in the classroom, combined with elements of consensus, of dissent, culminating in the teacher's experience far from contact with the classroom, converged as the most important aspects relevant to our work.

Keywords: Communicative Act. Agonism and adversary. Pandemic.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 TEORIA HABERMASIANA DO EXERCÍCIO DIALÓGICO.....	14
1.1 O AGIR COMUNICATIVO NO AMBIENTE DE SALA DE AULA.....	14
1.1.1 Da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem.....	20
1.1.2 O aluno como sujeito e agente da comunicação.....	21
1.1.3 A linguagem em sala de aula: o aluno e suas ideias postas em comum.....	23
1.1.4 ‘Professor: posso falar?’ A função expressiva da linguagem	26
1.1.5 ‘Vocês me entendem?’ A função interpelativa e expressiva da linguagem	28
1.2 EXERCÍCIO DIALÓGICO E O ENSINO DE FILOSOFIA: A RAZÃO INSTRUMENTAL E A RAZÃO COMUNICATIVA.....	32
1.2.1 O sistema e a razão instrumental: o ‘excesso da racionalidade’.....	33
1.2.2 O mundo da vida e a razão comunicativa	40
1.2.3 O Mundo da Vida: “onde posso aplicar minha capacidade comunicativa?”.....	40
1.2.3.1 A razão comunicativa e o agir comunicativo: “minha ideia pode ser ouvida?”	42
1.3 DESCORTINANDO A COMUNICAÇÃO COMO FORMA DE INTERAÇÃO	45
1.4 O DEBATE: UMA PRÁTICA QUE SE APLICA AO EXERCÍCIO DA AÇÃO COMUNICATIVA.....	48
1.5 PODEMOS LEVAR ESSA TEORIA PARA A PRÁTICA NA SOCIEDADE?.....	54
2 A ANTÍTESE DE CHANTAL MOUFFE: A SALA DE AULA COMO O LUGAR DO PARA A PRÁTICA DO AGONISMO E DO EMBATE DE IDEIAS.....	59
2.1 CHANTAL MOUFFE E O “AGONISMO”: (A INSPIRAÇÃO) REFERÊNCIA TEÓRICA.....	60
2.1.1 O antagonismo ou o agonismo?	62
2.1.2 Os conceitos de ‘inimigo’ e ‘adversário’ pensados a partir da sala de aula.....	66
3 EDUCAÇÃO, PANDEMIA E O PROFESSOR.....	71
3.1 A COVID-19: O INVISÍVEL QUE MUDA TUDO O QUE ANTES TÍNHAMOS COMO VISÍVEL.....	72
3.1.1 O dia 18 de março de 2019: fechamos a escola.....	72
3.1.2 A nova realidade se apresenta para o professor: ensinar à distância.....	77

3.1.3 Novas ferramentas, novos espaços de sala de aula: o tradicional com uma nova roupagem?	81
3.1.4 Uma escola entre as demais: tentativas de retorno, impedimentos no retorno. Educação avançada?	85
3.1.5 O professor: aquele que se expõe, escondendo-se.....	90
3.1.6 Um olhar esperançoso: a importância de se reinventar, <i>pero no mucho</i>	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	102

INTRODUÇÃO

“É sério que a filosofia fará com que eu pense de uma forma diferente?” A indagação é feita por um aluno¹ que, ao iniciar o ensino médio, vislumbra diante de si algumas ‘matérias’ (dentre elas a filosofia), tangidas por estigmas conferidos por uma sociedade marcadamente voltada para os interesses de dominação do indivíduo. O desejo pelo conhecimento do novo se confuta, em muitos momentos, com a incerteza de que este novo não lhe será de muita utilidade, podendo não ser, talvez, exigido no vestibular que prestará ou, então, simplesmente é somente mais uma disciplina que precisa cursar de forma superficial para alcançar a pontuação necessária e, assim, concluir os estudos. Neste contexto de dúvidas e contradições, o aluno ainda sustenta uma centelha de esperança e se deixa conduzir pelo interesse, curiosidade, ou necessidade quando expõe a expectativa de uma forma diferente de encarar a existência inspirado por ideias, pensamentos ou estilos de vida de alguns filósofos que teve a oportunidade de contato pela literatura, história ou por alguma frase postada em uma rede social (*whatsapp, instagram, youtube, etc...*).

Auscultando estes anseios, atentos aos questionamentos e nos inserindo cada vez mais na realidade onde o aluno está, podemos encarar esta experiência como um campo pré-disposto e fértil para se lançar algumas sementes de novos horizontes por meio da filosofia. Adentrar cada vez mais neste solo, por meio do ensino da filosofia, com uma proposta que transcenda os limites conteudísticos ou da mera construção de uma linha histórica onde se contextualizam as várias filosofias e, assim feito, admitir a missão como concluída e com sucesso. Podemos nos questionar sobre os caminhos necessários para se percorrer no ensino ou aprendizagem da filosofia; ainda mais: aquelas/aqueles que já o fizeram, como podem contribuir para que a filosofia na escola percorra um caminho consonante com suas principais características e não, simplesmente, mais uma disciplina que precisa ser cumprida e comprovada com a valoração estabelecida pelo sistema educacional.

Ao tentar desvendar as sendas deste intrincado caminho de dúvidas, expectativas e necessidades, nos deparamos com a hipótese de Ensino de Filosofia que contemple uma

¹ Quanto ao uso do vocábulo **aluno**, é importante esclarecer, à luz da advertência feita por Umberto Eco na sua obra “Como se faz uma tese em ciências humanas”: “o discurso que se segue diz obviamente respeito a estudantes de ambos os sexos, bem como a professores e a professoras. Dado que na língua italiana [e, aqui, o mesmo vale para o português] não existem expressões neutras válidas para ambos os sexos (os americanos utilizam cada vez mais o termo *‘person’*, mas seria ridículo dizer ‘a pessoa estudante’ ou ‘a pessoa candidata’, limito-me a falar sempre de estudante, candidato, professor e orientador, sem que este uso gramatical encerre uma discriminação sexista. Poderão perguntar-me por que motivo não utilizarei sempre *a estudante, a professora*, etc. A explicação reside no fato de ter trabalhado na base de recordações e experiências pessoais, tendo-me assim identificado melhor”. (ECO, 2007, p.26)

atualização cotidiana de uma gama de fatores constitutivos desta prática, bem com, conforme Cerletti (1999), o contexto em que este ensino tem seu lugar por meio do envolvimento singular de seus protagonistas, isto é, os alunos, professores e a própria filosofia. Portanto, adentraremos nestes meandros do Ensino de Filosofia a partir do seguinte questionamento: no transcorrer do Ensino de Filosofia é possível desenvolver práticas educativas orientadas para o exercício do poder marcado pela ação comunicativa e dialógica? Este questionamento no remete ao sentido dado para a presente pesquisa, ou seja, aprofundarmos a prática do Ensino de Filosofia tendo como principal elemento constituinte a necessidade de contemplar aqueles mais recônditos desejos do aluno, levando-o a possibilidade de uma experiência da filosofia como um modo de vida, não para a assimilação de um conjunto de verdades, mas como a convicção de um modo de vida que se desperta por meio dela. Gallo (2002, p.107) ao comentar a relação de Sócrates com a vivência da filosofia aponta que ele não se conforma apenas em levar para si uma relação de saber, mas busca leva-la aos outros caminhantes, problematizando o que eles cuidam, pelo que eles se interessam.

Partindo desta perspectiva estabelecemos, como objetivo geral, propor um Ensino de Filosofia voltado para o aluno, vislumbrando nele um sujeito capaz na busca do exercício dialógico e comunicativo. A idealização deste objetivo parte, justamente, da percepção de um dos principais elementos presentes em um ambiente de sala de aula, isto é, a interação entre os alunos e o professor por meio da capacidade comunicativa e dialógica neles.

Apercebemo-nos que este caminho se apresenta carregado de potencialidades tanto para o aluno e sua constituição formativa, bem como é um requisito indispensável para o Ensino de Filosofia, propomos como inspiração para esta jornada as linhas de raciocínio do pensamento de Jürgen Habermas, filósofo alemão que constrói todo o seu projeto filosófico a partir da teoria da ação comunicativa. Habermas nasceu no ano de 1929, em Düsseldorf, Alemanha. Lecionou filosofia em Heidelberg entre os anos 1961 a 1964 e filosofia e sociologia em Frankfurt de 1964 a 1971. De 1971 a 1983 dirigiu, em Starnberg, o Instituto Max Plank para Pesquisa das Condições de Vida do Mundo Técnico Científico. A partir de 1983 voltou a lecionar na Universidade Johan Wolfgang Goethe em Frankfurt. Nesta Universidade ele permaneceu até se aposentar, no ano de 1994. Sua produção, porém, não cessou, pois, há cada ano está lançando novas publicações e também participa com muita frequência de debates e atua, também, como cronista político em jornais.

Como elementos principais desta filosofia habermasiana tomaremos os conceitos de ação comunicativa e a dialogicidade, intersubjetividade e sua perspectiva performativa, as concepções de mundo da vida e sistema dentre os principais eixos teórico para adentrarmos,

assim, no ambiente de sala de aula com a perspectiva de propor o Ensino de Filosofia sob esta ótica, tendo como referencial teórico o pensamento do filósofo alemão, Jürgen Habermas, principalmente as obras Teoria da Ação Comunicativa (1984) e Consciência Moral e agir comunicativo (1989).

Traçamos, também, alguns objetivos específicos para esta primeira etapa, tais como: por meio da interação e discussão durante a aula de filosofia, favorecer a apropriação dos conceitos fundamentais da filosofia habermasiana tendo como base referenciais teóricos estabelecidos pelo autor; favorecer ao aluno o espaço propício para a prática argumentativa com vistas a aplicação desta experiência em outros ambientes; despertar nele o desejo por compreender e aprofundar ainda mais seu potencial comunicativo como um requisito essencial para a percepção, contestação e o questionamento de estruturas que podem tolher sua oportunidade de expressão na sociedade. Estes objetivos estarão nos acompanhando, sendo que será a sala de aula o espaço de identificação com esta potencialidade e, posteriormente, entendendo-a com e por meio dos elementos textuais de Habermas. Estes objetivos específicos deverão constituir os eixos da presente pesquisa em vista de se alcançar o objetivo principal tendo muito claro que, por meio de experiências e da aplicação destas propostas, poder-se-ão suscitar novos aspectos relevantes que também serão alvo da nossa reflexão.

Mas e o depois? Há uma segunda etapa? É de fundamental importância ressaltarmos aqui que nosso caminho será, em um segundo momento, a partir do que podemos definir como uma antítese ao referencial habermasiano. Durante esta segunda fase, nos envolveremos com os conceitos de agonístico e adversário, conceitos centrais na perspectiva da autora belga Chantal Mouffe (1943). Autora nascida no ano de 1943 em Charleroi, Bélgica. Desenvolve seus trabalhos na área da teoria política. Quando jovem, estudou em Lovaina, Paris e Essex. Atuou em várias universidades da Europa, América do Norte e América Latina. Dela tomaremos, como principal referência, a obra 'Sobre o Político' (2015) na qual a autora faz um questionamento ferrenho para com a ideia do consenso, defendida por Habermas, como uma condição contraditória e nociva dentro da prática democrática. Entender a proposta da autora com o conceito agonístico, vendo o campo democrático não como o lugar da exclusividade e da unanimidade, mas sim onde existe a pluralidade e, portanto, a divergência de ideias e opiniões, é levar para o aluno em sala de aula a oportunidade de refletir sobre a forma como a democracia possibilita, ou não, a oposição ou o confronto de ideias sem descambar para um verdadeiro conflito onde os inimigos devem se eliminar mutuamente.

Para tanto, encetaremos uma nova aplicação da prática do debate, prática esta feita

para com o pensamento habermasiano, porém, agora, com o intuito de construir junto com o aluno em sala de aula, a existência de um ambiente em que se admite a presença de adversários, e se é possível organizar um espaço agonístico para a discussão das ideias. A partir do reconhecimento da existência do ‘nós/eles’ e também do argumento exposto como processo resultante da diversidade existente na democracia; que tais práticas sejam entendidas não como ação destrutível e excludente, mas sim, como forma de apropriação e entendimento de uma visão democrática onde o indivíduo tenha a liberdade de expor suas opiniões sem o medo de sofrer perseguições. Buscar-se-á, portanto, mediante esta segunda etapa, o entendimento de que a sala de aula e o Ensino de Filosofia são também favoráveis no que se refere a mudança do paradigma que prevalece na sociedade liberal, isto é, a afirmação da unanimidade por meio da dominação de um grupo e a total anulação daqueles que pensam ou tem opiniões diferentes.

Como terceira e última parte do nosso trabalho, apresentar-se-á uma abordagem sobre o momento de pandemia em virtude do vírus Covid 19. Esta terceira parte foi resultada das mudanças no modo de ensino, forçadas por uma imprevisível situação que exigiu o isolamento individual e o distanciamento social por um longo período. Evidentemente, tal situação também atingiu, profundamente, as escolas, os alunos, os profissionais da educação e os professores. Por este motivo é que nos propomos a fazer uma reflexão sobre as experiências vivenciadas em virtude do que se passou a chamar de ensino remoto emergencial.

Tal objetivo se entrelaça com a perspectiva de também pensarmos a filosofia, o seu ensino e sua prática a partir do que foi este momento: as necessidades impostas para que houvesse a continuidade da atividade de ensino; as expectativas sobre este novo modelo, utilizado durante a pandemia, e a sua posterior adaptação (ou não) ao ensino; como foram as aulas no modo remoto a partir da utilização de meios eletrônicos, meios estes os disponíveis para se alcançar o aluno; as tentativas de retorno e seus insucessos; mas, principalmente, a pessoa do professor e a abrupta mudança de ambiente, de meios e caminhos para o ensino.

Paulatinamente, etapa após etapa, adentraremos em um campo muito fértil de ideias, reflexões, mas, acima de tudo, com o olhar sempre fito nas situações mais próximas da realidade do Ensino de Filosofia, nunca olvidando das capacidades e potencialidades presentes no aluno. Ele, a sala de aula, seus colegas, a presença do professor, as estruturas que envolvem esta etapa de suas vidas são, portanto, elementos indispensáveis para o caminho que nos propomos a fazer.

1 TEORIA HABERMASIANA DO EXERCÍCIO DIALÓGICO

Neste primeiro momento, endereçaremos nossas atenções para a teoria do agir comunicativo, tendo como referência as bases da filosofia da linguagem de Habermas. Tomaremos, como viés, os elementos mais próximos de um alcance desta filosofia no âmbito de uma sala de aula, ambiente este favorável para destacarmos o potencial comunicativo presente nos sujeitos agentes, capazes da comunicação. Por este motivo, traremos também algumas expressões ou afirmações feitas por alunas/os que, durante as aulas de filosofia no segundo ano do ensino médio, se familiarizaram com alguns dos princípios da filosofia habermasiana e, por este motivo, servirão como um alimento que sustentará o desenvolvimento desta primeira parte.

Envidaremos nossa atenção para os aspectos que fundamentam a filosofia de Habermas, principalmente aqueles que orientam a teoria do agir comunicativo em vista da ação dos sujeitos que sejam capazes de emitir juízos de valor, sejam eles lógico ou moral, estético ou performativos. Estes fundamentos formarão o colorido deste caminho, sendo que ele se faz, justamente, com a tranquilidade de quem compreende a ação comunicativa como um poderoso antídoto para as mais profundas feridas causadas dissolução da capacidade comunicativa presente nos indivíduos. Esta aridez foi uma consequência dos caminhos percorridos, principalmente nos últimos dois séculos, nos quais se obnubilou a importância do participar, do discutir ou do debate em uma sala de aula para, simplesmente, transformá-la em local onde se transmite conteúdos por parte do professor e, no lado oposto da sala, estão aqueles que, semelhantemente a uma esponja, somente absorvem o conteúdo preparador e mastigado.

Portanto, será de nosso interesse a centralidade a figura do aluno como o sujeito comunicativo que encontra espaço para o diálogo e a exposição de suas ideias, alcançar uma perspectiva que, ao menos, lhe desperte o desejo e a intenção de ultrapassar a concepção de uma sociedade fundamentada no aspecto da participação de seus membros por meio e através de um (ou mais) representantes. Que ele alcance a percepção de que existem ambientes favoráveis para o desenvolvimento do seu potencial comunicativo a partir do que Habermas entende como a razão comunicativa e suas implicações.

1.1 O AGIR COMUNICATIVO NO AMBIENTE DE SALA DE AULA

A prática do Ensino de Filosofia ou a filosofia em sala de aula tem, como uma das

principais características, a compreensão da própria filosofia enquanto fruto do espanto e da admiração no período de sua gênese, quando então o ser humano começa a perceber que as afirmações e respostas pautadas noutras crenças já não mais satisfaziam suas indagações emanadas tanto da razão quanto da observação. Assim, ela foi trilhando um caminho característico de busca pela compreensão da realidade a partir dela mesma, a partir do ser humano, enquanto agente racional e relacional, e das suas necessidades tanto intelectuais quanto históricas, materiais e estéticas.

A necessidade de se ter uma base sólida sobre a questão da verdade e como alcançá-la por meio do conhecimento foi, ao longo do desenrolar das fases da filosofia, um dos principais problemas enfrentados por filósofos e filósofas. A noção platônica racionalista e a oposição de seu sequaz Aristóteles, condensada na ideia empirista sobre o conhecimento é, certamente, o filão mais característico do pensamento filosófico que, com todos os seus projetos argumentativos, foi conduzindo grande parte do caminho da filosofia até os nossos dias. Incutida no modelo de Ensino de Filosofia em sala de aula, esta questão epistemológica foi crucial para a aproximação ou o distanciamento para com a própria filosofia. Essa discussão conduziu o pensamento filosófico por um longo período e fez com que tivéssemos momentos claros de embate entre ambas as linhas de pensamento que, tal como bem definiu Sánchez Vázquez (1997, p.89), se caracterizou como aqueles que plantam as árvores e as cultivam e, logo após, surgem os que as derrubam para replantar novas árvores. Seguindo as sendas do autor, é importante destacar que filosofia deve estar em relação com o homem na sua situação histórica, de acordo com o seu tempo, para assim mudarmos a imagem de que ela é somente reflexão, não tendo nada para contribuir com a humanidade. A porção de contribuição da filosofia para o mundo é a oferta da concepção de mundo e da relação entre os próprios homens como resultado da própria filosofia.

No entanto, é uma maneira muito árdua e árida olhar para a filosofia somente a partir desta ótica. O surgimento da abordagem materialista e histórica do período Moderno², principalmente a partir dos impulsos oferecidos pela filosofia marxista e sua crítica ao sistema capitalista; o levante do que se definiu como crítica à racionalidade e suas consequências por parte da filosofia de Nietzsche e também o existencialismo³; a filosofia da linguagem e sua importante contribuição na compreensão de que a linguagem não é somente um reflexo do

² Período este referente ao século XIX e início do século XX onde, de modo mais contundente, observam-se as mudanças sociais e econômicas, bem como a nova perspectiva acerca da própria filosofia, especialmente o desenvolvimento da filosofia da linguagem e do desenrolar de um projeto social e político que funda-se no reconhecimento da dignidade do sujeito e do coletivo em busca de políticas de justiça e igualdade.

³ Podemos destacar os seguintes filósofos desta corrente filosófica: Kierkegaard no século XIX e, no século XX, Heidegger e Sartre.

nosso pensamento mas que também é um elemento de dominação e de construção do saber. Assim, todos estes momentos da filosofia, de modo muito amplo, possibilitaram que as filosofias fossem se renovando e reinventando à medida em que o desenrolar da vida e dos seus atos assim o exigiu.

Este olhar bastante geral sobre a filosofia é um reflexo daquilo que acontece com a prática do ensino da filosofia, principalmente quando esta prática precisa estar adequada a um modelo já pré-definido e que exige ‘metas’ (conteúdos que devem ser concluídos nos prazos estabelecidos) e a mensuração de resultados de aprendizagem. Em muitas situações os alunos, enquanto agentes receptivos de toda a bagagem da filosofia, são alvos de um projeto ambicioso de um suposto aprendizado, no qual se esquece que o aluno não é uma tábula rasa⁴, pois, ao contrário, ele traz consigo, para a sala de aula, as mais diversas situações conflitantes, tanto no que tange sua relação com o mundo e os desafios que se lhe apresentam, quanto os dilemas pessoais que lhe são próprios da desta fase de desenvolvimento psicológico e físico.

Ao nos depararmos com esta situação de conflito entre aquilo que se define como o objetivo da educação e o próprio ambiente da sala aula, a ação do Ensino de Filosofia pode receber uma contribuição importantíssima do que Habermas definiu como ação comunicativa, definição esta que parte da união das categorias de pensamento e linguagem para embasar sua teoria do conhecimento. Para ele o entendimento mútuo entre indivíduos (podemos aqui muito bem inserir também os alunos e o professor como estes indivíduos), decorre da formulação dos atos de fala que se localizam no mundo social, sendo que é na esfera do discurso que se torna possível a construção de um conhecimento emancipatório e crítico. (HABERMAS, 1987, p.123)

A teoria dos atos de fala possui, aqui, estreita relação com o pensamento de John Langshaw Austin (1911-1960), professor da escola de Oxford. Sua atenção se assenta no objetivo de superar o solipsismo que caracteriza a filosofia moderna da consciência, ao enfatizar o caráter intersubjetivo da linguagem humana, entendendo-a como essencialmente uma ação social onde a linguagem e sociabilidade se imbricam mutuamente. O que significa dizer, por conseguinte, que ao investigar a linguagem estamos também tematizando o contexto sociocultural onde ela se insere.

Austin, segundo Oliveira (1996, p.154) situa a linguagem humana no seio do processo comunicativo. Diante da realidade complexa de um ato de fala, mesmo o mais simples, Austin define que cada procedimento linguístico é, pois, um tipo de ação humana, isto é, um ato locucionário. Além deste, há que se considerar o ato ilocucionário como o que se executa na

⁴ CERLETTI (2008)

medida em que se diz algo, ou seja, na medida em que se pronuncia um ato locucionário. O ato ilocucionário é, essencialmente, constituído por convenções sociais que, conforme Almeida (citado por OLIVEIRA, 1996, p.160) na medida em que podem ser explicitados por meio de um performativo, isto é, na medida em que a força ilocucionária de um proferimento depende da existência de uma convenção aceita que estipula proferir tais e tais palavras em tais e tais circunstâncias por tais e tais pessoas tem a força de tal ou tal ato. Há ainda uma terceira dimensão do ato de fala, denominado de perlocucionário.

Esta terceira dimensão visa provocar certos efeitos nos sentimentos, pensamentos e ações de outras pessoas por meio de expressões linguísticas. Ao aprofundar esta filosofia da linguagem, Austin ‘não levanta a questão fundamental da “validade do sentido” intersubjetivamente constituído (OLIVEIRA, 1996, p.168) questão esta central para a pragmática universal⁵ de Habermas, tendo como elemento central a ideia coordenação dos atos de fala por meio da coordenação intersubjetiva, que possuem uma formação coordenadora, consensual, decorrente dos elementos ilocucionários. De acordo com Zatti (2015, p.307) “[...] o fim ilocucionário é o elemento que Habermas entende ser o contato angular que caracteriza a ação comunicativa”, pois o falante sempre realiza, com a emissão de sua fala, uma intenção comunicativa com o objetivo de que o ouvinte entenda e aceite o que ele diz. Habermas, portanto, considera a ação comunicativa como as interações mediadas linguisticamente que visam, em seus atos de fala, somente fins ilocucionários.

Ao propor a teoria da competência comunicativa, Habermas aponta também para uma teoria crítica da sociedade, tendo como base “os elementos da filosofia transcendental moderna e elementos provenientes da linguística e da filosofia da linguagem” (OLIVERIA, 1996, p.293). Esta teoria tem como tarefa principal, a reconstrução do sistema de regras em vista de produzirmos situações de possível fala. Para tanto, Habermas recorre a “teoria dos atos de fala” que, para Searle, são “as unidades elementares da fala, porque o falante, por meio da expressão, realiza exatamente a ação que a expressão performativa, empregada no proferimento, apresenta” (OLIVEIRA, 1996, p.296). A teoria da competência comunicativa almeja, em suma, explicar o trabalho realizado pelo falante e pelo ouvinte com o auxílio de universais pragmáticos que, para Habermas (1989), visam identificar e reconstruir as condições universais do entendimento possível, sendo que os agentes, falante e ouvinte, usam sentenças para entrar em entendimento a respeito de estados de coisas.

⁵ Conforme Oliveira (1996, p.346), Habermas entende a pragmática universal como a tematização dos pressupostos universais da ação comunicativa. Esta perspectiva, de maneira alguma, significa que ele busca um entendimento extramundano do sujeito, mas sim explicitar um novo conceito de razão: aquela que levanta sua voz em pretensões de validade, ao mesmo tempo, dependentes do contexto e transcendentais.

Com a pragmática universal, Habermas também retoma a questão de Kant, assumindo a herança da filosofia transcendental, no que tange as condições de possibilidade do conhecimento. Segundo Mühl (2003, p.172), Habermas, da mesma forma que Kant, acredita na existência de um sistema de regras a priori que torna possível o entendimento acerca da realidade. A diferença entre eles é que para Kant essa condição é dada pela apercepção transcendental do ‘eu penso’, já para Habermas realiza-se pela ação comunicativa de uma comunidade de falantes⁶. Assim, em Habermas o sujeito transcendental é substituído pela comunidade comunicativa e as categorias do entendimento passam a ser entendidas como competências desenvolvidas pela espécie para criar produtos simbólicos. O papel da pragmática universal é justamente reconstruir e tornar explícitas essas estruturas universais de competência da espécie. A reconstrução das condições universais do entendimento humano, realizada por Habermas, representa a reconstrução do conceito de transcendental de Kant, porém sob bases que superam a metafísica da subjetividade. Segundo Aragão (2002, p.12), Habermas se distancia do kantismo por três motivos: necessidade de substituir o idealismo transcendental pelo realismo interno, atribuição de uma função regulativa e não mais constitutiva à verdade e, inserção dos referentes mundanos em contextos do mundo da vida.

De Wittgenstein, Habermas se apropria do elemento da concepção do uso da linguagem, como determinador do significado para um grupo de falantes. Conforme Martins (2010, p.93), para Wittgenstein o uso não acentua o caráter instrumental da linguagem, mas o entrelaçamento da linguagem com uma prática interativa, na qual uma forma de vida se reflete e, ao mesmo tempo, se reproduz. A decorrência desta ideia do filósofo austríaco, é o distanciamento da busca de uma linguagem ideal, o que é central na obra *Tractatus Logicus Philosophicus* publicada em 1921, para, agora, o que ele define como jogos de linguagem. A análise emana da linguagem ordinária que, conforme Wittgenstein (1996):

[...] o falar de uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida. Ponha diante de si a multiplicidade de jogos de linguagem por estes e outros exemplos: dar ordens e agir segundo ordens – descrever um objeto segundo a aparência ou por medição – produzir um objeto segundo uma descrição (desenho) – informar um

⁶ É imprescindível apontarmos, neste aspecto, aquilo que distancia as ideias de Habermas em relação à Kant, isto é, a noção do conceito de razão cognitiva-instrumental de caráter teleológica e a concepção da razão a partir do entendimento intersubjetivo mediante o uso da linguagem. A perspectiva habermasiana aponta a limitação da pretensão de universalidade, conforme o princípio de que todo o conhecimento humano se formula a partir das representações puras da autoconsciência, sendo necessário, por conseguinte, o reconhecimento intersubjetivo do eu penso para se atribuir um valor ao mundo objetivo e social. Para aprofundar esta ideia, indicamos o tópico ‘a crítica de Habermas ao Idealismo Transcendental de Kant’ no livro “Filosofia, Educação e Conhecimento” (Morais, 2012).

acontecimento – fazer conjecturas sobre um acontecimento – propor uma hipótese e prová-la – apresentar os resultados de um experimento mediante tabelas e diagramas. É interessante comparar a multiplicidade de ferramentas da linguagem e seus modos de aplicação, a multiplicidade de tipos de palavra e de sentença, com o que os lógicos dizem sobre a estrutura da linguagem. (Aforisma 23)

O jogo de linguagem possui, por conseguinte, dois aspectos centrais: primeiro ele é um instrumento para se estudar a linguagem; segundo: é um dado para que se possa partir a fim de buscar diferenças e semelhanças e não a essência da linguagem como acontecia no *Tractatus*, onde a tese aceita por ele é a linguagem como “caráter secundário, designativo da linguagem humana”. (OLIVEIRA, 1996, p.117)

Habermas passa a considerar os jogos de linguagem como elemento de interação, isto é, as manifestações linguísticas inseridas na interação passam a fazer parte do que se entende como ação comunicativa: ao executar atos de fala, como mandatos, perguntas, descrições ou advertências, também participo de uma prática humana comum, na qual consenso e dissenso coexistem (HABERMAS, 1987, p.106-7; 113). Portanto, Habermas situa a linguagem no mundo da vida e, quando, então, os indivíduos são capazes de produzir conhecimento através de sua vivência no mundo e de suas ações.

Já de Bühler (citado por MORAIS, 2012), por meio da chamada semiótica funcional, Habermas inteirou-se sobre a compreensão de que todo sinal combina ao mesmo tempo as funções: representativa, executiva e expressiva. Com isto Habermas parte para a semântica comunicativa, onde ele propõe uma conexão entre ação e linguagem, entre agir e a fala, tendo em vista que:

[...] os proferimentos gramaticais são instrumentos de entendimento, o que os distingue, por exemplo, das operações de um cozinheiro, que representam os meios para a produção de alimentos comestíveis. É que o meio da linguagem natural e o telos do entendimento interpretam-se reciprocamente – um não pode ser explicado sem o recurso ao outro. (HABERMAS, 2002, p. 68)

Tendo como referência a base comunicativa Habermas, portanto, conflui para o princípio de toda a sua teoria, ou seja, o elemento linguístico o qual tem por objeto a possibilidade de se chegar a um acordo na comunicação na linguagem ordinária. É por este motivo que a fala é tomada como uma ação que determina um estado de coisas sob a condição da compreensão, do reconhecimento e da veracidade, no qual o sujeito cognitivo (caracterização própria do criticismo Kantiano) e sua relação de conhecimento para com o objeto passa agora para uma nova identidade do Eu⁷, compreendida como o sujeito

⁷ Sobre a Identidade do Eu. Cf. HABERMAS (1983, p.49).

comunicativo. Por conseguinte, o uso da linguagem torna-se indispensável para o reconhecimento intersubjetivo com vistas ao entendimento. Ocorre aqui, a partir desta relação intrínseca entre o agente comunicativo e sua relação com o mundo, a necessidade de entendermos o evento da mudança de perspectiva para com a linguagem onde ela não mais é vista somente como a representação/verbalização das ideias do indivíduo, mas como aquela que é formadora do pensamento e de ideias.

1.1.1 Da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem

Faz-se necessário, neste momento, percorrermos, brevemente, a mudança no pensamento filosófico conhecida como a Filosofia da Linguagem Comum⁸. Este evento influenciou muito o caminhar da filosofia contemporânea, especialmente a filosofia habermasiana. Ao passarmos por este caminho, perceberemos que a forma como ela conduz os caminhos da filosofia visa justamente propor autonomia, liberdade a partir de um novo elemento, o diálogo com o recurso do uso e do exercício da linguagem compreendida de uma maneira diferente do que até então.

Segundo Habermas (2002, p.32) o elemento central da filosofia da consciência reside na autorreferência de um sujeito que representa e manipula objetos e, portanto, a realidade fora do sujeito se converte em um elemento manipulável por meio da razão moderna. Podemos dizer que o paradigma da filosofia da consciência se caracteriza por uma racionalidade que transforma os objetos do mundo em objetos de conhecimento (SILVA, 2019, p.146). A filosofia da consciência, porém, no período pós-moderno, não se sustenta mais como satisfatória para a humanidade pois, mediante duras críticas e desencontros entre o desenvolvimento dos fatos históricos e a falência da racionalidade como tal, faz com que a reflexão se fundamente agora sob as bases do entendimento.

Ocorre então a chamada guinada linguística, também conhecida como virada linguística, a qual insuflou uma profunda transformação na filosofia. Os caminhos, agora, convergem para a ideia de reconstruir racionalmente o conhecimento das condições de possibilidade de sentido e significado por meio de uma análise das expressões linguísticas. Há uma clara afirmação da mediação entre a linguagem e o conhecimento partindo, em primeiro lugar, do próprio indivíduo, sendo que ele estabelece uma relação consigo mesmo por e

⁸ Esta expressão designa um conjunto de filósofos (mais do que uma escola filosófica bem definida) que se caracterizou por defender um ponto de vista específico acerca do método filosófico correto — o de que produzir uma tese filosófica tem como condição necessária a prévia observação e investigação das características (designadamente lógicas e semânticas) das línguas naturais. (cf. MURCHO, 2006, p. 327)

através desta mediação linguística; o próprio ato de pensar já pressupõe linguagem e a comunidade ilimitada de comunicação (SILVA, 2019, p.147). Inevitavelmente esta relação também passa a exercer forte influência sobre a filosofia, quando esta passa a não mais considerar a linguagem como mera transmissão de conteúdo, mas sim como aquela que é um constitutivo do nosso conhecimento.

Habermas adentra na questão da guinada linguística propondo não apenas uma reprodução do esquema semântico entre sujeito-objeto somente a partir da ótica da análise da relação da linguagem, mas o que ele propõe é a relação dialógica⁹ que é resultado da relação entre linguagem, mundo e comunidade linguística. Com isso se ultrapassa a ideia da relação monológica entre sujeito-objeto dirigindo-se para a relação dialógica, isto é, a compreensão de que os atos de fala visam o entendimento comum,

[...] a produção de um acordo, que termina na comunidade intersubjetiva da compreensão mútua, do saber compartilhado, da confiança recíproca e da concordância de uns com os outros. (HABERMAS, 1989, p.301)

Outro elemento importante, neste contexto, é a concepção da razão não como um fim, mas aquela que é o meio para buscar o entendimento. A liberdade, a autonomia e a emancipação passam por uma reformulação da razão. Para Habermas (1989), a virada linguística da filosofia mostrou que na estrutura da linguagem está presente uma exigência de racionalidade, a partir do momento em que o falante, ao se comunicar com o ouvinte dentro da comunidade linguística, busca o entendimento sobre algo. Ocorre, portanto, a superação da racionalidade instrumental característica da filosofia da consciência com o advento de uma nova racionalidade, a racionalidade comunicativa, que visa, acima de tudo, um entendimento mútuo, um acordo entre os indivíduos.

1.1.2 O aluno como sujeito e agente da comunicação

“Eu gosto de participar das aulas de filosofia pois tenho liberdade de *falar e expor* minhas ideias” (manifestação de um aluno em sala de aula). Não é nosso intento aqui defender uma prática demagógica em relação a outras disciplinas ensinadas em sala de aula e, nem muito menos, propor um método totalmente inovador que venha a ser como uma panaceia para todos os males. Partiremos desta afirmação do aluno para estabelecermos um elo entre a razão comunicativa e os principais agentes nesta prática, isto é, os alunos.

⁹ Este conceito será mais aprofundado quando abordarmos sua aplicação no ambiente da sala de aula.

Habermas, em uma de suas confissões biográficas, falando sobre elementos fáticos da violência da comunicação e confidenciando sua inspiração para desenvolver a teoria do agir comunicativo, expõe que:

Jamais consegui aceitar a ideia de que a autoconsciência constitui por si mesma, um fenômeno originário. Ou não será verdade que nós somente nos tornamos conscientes de nós mesmos nos olhares que um outro lança sobre nós? [...] Minhas pesquisas tomam esse paradigma como fio condutor. O princípio da filosofia da linguagem e a teoria moral que desenvolvi nesta linha poderiam ter-se inspirado em duas experiências pelas quais passei durante a época da escola: a de que os outros não me entendiam e a de que não aceitavam tal fato. [...] Ora, comunicações malsucedidas chamam a atenção para a realidade de um mundo intermediário de símbolos que, de outra forma, seriam imperceptíveis e que não poderiam ser apreendidos na qualidade de objetos. (HABERMAS, 2000, p.21-22)

Não faremos aqui uma análise esmiuçada da biografia de Habermas, mas partiremos da experiência por ele vivida enquanto aluno para podermos trazer, como elemento de reflexão e auxílio para a prática do Ensino de Filosofia, o fato de que é necessário o espaço de diálogo como elemento fundante da liberdade do aluno para expor suas ideias e argumentos. Oferecer para ele a oportunidade de expor suas ideias e, por meio disto, adentrar numa discussão construída por meio da argumentação faz parte do que Habermas afirma ser a liberdade comunicativa, isto é, chegar a um acordo racionalmente motivado por meio da livre discussão de temas.

Faz-se necessário acenar aqui um aspecto fundamental da teoria habermasiana (não esgotaremos esta questão pois será ainda alvo de considerações mais profundas na continuidade de nosso trabalho) quanto ao agir comunicativo, isto é, o modo de interação social que envolve a ação de vários agentes que são coordenados mediante o intercâmbio de atos comunicativos. Estes, essencialmente, fazem uso da linguagem verbalizada e também de expressões extra verbais correspondentes, orientados a obtenção do entendimento (GOMÉZ, 2010, p.131). É possível adentrar nos liames de conceito e das inferências nele contidas a partir da noção de que o aluno, de acordo com seu agir e compreensão das suas potencialidades comunicativas, pode alçar suas perspectivas para além do conteúdo ou aprendizado meramente formal e institucional.

Cerletti (2009, p.15), ao buscar uma resposta para a pergunta ‘que é ensinar filosofia?’ argumenta, de modo claro e objetivo, o risco que existe em se ter uma prática de mera transmissão de conteúdo, isto é, o aluno, por meio de etapas graduais e com a ajuda de um mestre ou de um professor passa do ‘não saber’ para o ‘saber’. Ora, esta provocação nos aguça ainda mais no intento de oferecer ao aluno a oportunidade de, por meio da

argumentação e do diálogo, encontrar um meio adequado para tanto compreender a filosofia e nela encontrar uma fonte de inspiração para a ação no meio social e político onde ele reside.

O papel atribuído ao aluno, por conseguinte, não pode ser entendido como quem deve se submeter a uma exposição metódica e convencional de conteúdos mas, ao contrário, como aquele agente que tem potencialidades de compreender que é capaz de construir uma relação de fatos e conteúdo que lhe possibilite argumentar e ser compreendido pelos demais. Estabelece-se, aqui, um elo importantíssimo que podemos perceber entre o agir do aluno em sala de aula, sua visão de mundo, seus elementos de criticidade perante fatos sociais e como, posteriormente, esta ação poderá ensiná-lo e prepara-lo para agir em um ambiente da comunidade onde está inserido, isto é, o desenvolvimento de práticas e discussões sobre questões sociais e também, porque não, políticas.

Ao apresentar a mudança promovida pelo processo de racionalização social, processo este resultado da secularização das sociedades até então definidas como tradicionais para as chamadas sociedades modernas, Habermas afirma que ela será a responsável por assegurar a integração social por meio da ação comunicativa. Esta maneira de entender o estágio atual da sociedade é analisado a partir da transição da sociedade marcada pela vida social atrelada a convicções religiosas e metafísicas de mundo, sendo que agora se dá a substituição da autoridade do sagrado pela autoridade do consenso obtido (HABERMAS, 1987, p.118). Por este motivo que na modernidade a reprodução simbólica da sociedade passa a depender da ação comunicativa, tendo que os participantes partilham saberes e problemas tematizados no mundo da vida. Conforme Bressiani (2016), nesse novo contexto, aquele que defende a validade de uma norma, a verdade de uma asserção sobre o mundo ou de seu sentimento passa a ter de defender a validade de seus proferimentos com argumentos. Portanto, ao refletirmos sobre as possibilidades de atuação do aluno em vista do espaço social constituído, analisando as estruturas e camadas sociais, é inegável que há uma gama de elementos que poderão servir de inspiração, no que tange sua ação no ambiente escolar como também na sua própria vivência na sociedade. Isto impulsionará ao aluno a capacidade de não ser somente mais um indivíduo em meio aos demais, mas sim alguém capaz de entender esta relação entre o potencial comunicativo e a argumentação em vista do consenso, como uma ferramenta de questionamento e, ao mesmo tempo, mudança do meio social onde ele existe.

1.1.3 A linguagem em sala de aula: o aluno e suas ideias postas em comum

Para adentrarmos no campo da reflexão do agir comunicativo na construção de

relações mais próximas entre o aluno e aqueles que com ele estão convivendo no ambiente da sala de aula, é necessário embasarmos-nos no princípio de que a linguagem é a ferramenta que ele possui para se localizar e entender como ser em relação com o mundo e, ao mesmo tempo, por meio dela é que se manifesta aos outros a compreensão que possui sobre si mesmo. Para Habermas (2006, p.28), a identidade da consciência cognoscente, como em igual medida a objetividade dos objetos, só se constitui com a linguagem, na qual apenas é possível a síntese dos momentos separados do Eu e da natureza como mundo do Eu; ou seja, a linguagem é aquela que mediatiza não somente a relação entre sujeito e objeto como também a relação de conhecimento de si e com o mundo circundante.

Este agir no sentido de dependência e comunicação do sujeito com a realidade e com o mundo circundante, está intimamente vinculado com a noção da concepção habermasiana da autoconsciência como pertencente ao mundo da vida linguisticamente estruturado. Neste momento se retoma a perspectiva hegeliana da dialética da representação, segundo a qual a linguagem é aquela responsável não somente por situar o espírito objetivo como autoconsciência solitária, mas por ser a linguagem aquela que é capaz tanto de representar e revelar o significado de um objeto como também a capacidade de exteriorizar a consciência, permitindo ao Eu estar ao mesmo tempo nas coisas e em nós mesmos. Destarte compreende-se que a linguagem não somente representa o mundo, mas é também aquela que o conforma.

Aqui, de modo particular, é necessário ressaltar a importância de reconhecer o espaço da sala de aula como um lugar propício para esta relação de expressão da autoconsciência e, além disso, o lugar onde haverá a oportunidade de diálogo exercendo já suas capacidades comunicativas. É necessário despertar a relação de diálogo a partir do modelo em que os participantes da ação comunicativa tenham a consciência de adotar a perspectiva do participante em primeira pessoa e considerar o outro como segunda pessoa. Esta relação é inspiradora para ações que, por meio da sua prática, os agentes passam a observar o outro não como um meio, mas sim como pessoas em si mesmas e com seus objetivos (HABERMAS, 2004b, p.76). Por conseguinte, o exercício dialógico presta-se a uma ação dos indivíduos, em um debate ou mesmo em situações de conflito, a intenção de entender-se com ele em vez de trata-lo como objeto.

Podemos aprofundar ainda mais esta questão ao abordarmos a relação da linguagem com o ambiente de sala de aula por meio do viés da participação e atuação do aluno como agente dentro da própria sociedade. Como inspiração para tal atuação, tem-se a guia do princípio de que o que é válido precisa estar em condições de comprovar-se contra as objeções apresentadas factualmente (HABERMAS, 1997, p.51), para entendermos que as

imposições ou determinações legais, deveres e normas sociais poderão servir como objetos de questionamento e, por meio da comprovação ou não da validade do princípio, haurir a possibilidade de maior autonomia. É uma decorrência desta ação pois os elementos analisados constituem a pretendida base das relações sociais e, pelo fato de serem objetos de discussões e questionamentos, poderão assumir ou não um caráter de normatização das ações e relações sociais. Desperta-se, portanto, a noção de participação e atuação do aluno no ambiente onde ele se encontra para, posteriormente, adentrar nas discussões mais amplas como, por exemplo, no campo da política não a partir de sujeitos jurídicos privados e isolados, mas no enfoque de participantes orientados pela intersubjetividade (HABERMAS, 1997, p.53). Esta noção é construída por intermédio de uma relação do aluno como o agente promotor, aquele que age tendo consciência de sua interdependência para com os outros que, por conseguinte, constituem a sociedade onde ele se encontra.

Por meio da comunicação verbal no posicionamento diante de alguns fatos sociais, no que se refere ao desenvolvimento da consciência pessoal quando o aluno, em certos momentos de modo mais claro e objetivo e, em outros momentos de maneira mais dispersa e confusa, expõe o seu ponto de vista e suas opiniões para a discussão com os demais emerge a possibilidade da construção de uma argumentação. Para tornar mais clara esta afirmação usaremos aqui uma contribuição feita por um aluno em sala de aula, a respeito da discussão sobre o assunto ‘filosofia política’ por intermédio da prática do debate durante a aula. Para ele: ‘a filosofia política estava muito distante da minha realidade; ao participar do debate e ouvir a opinião e a discussão promovida por meus colegas, pude constatar que é um assunto muito importante para o meu cotidiano’ (frase coletada durante a discussão do tema na sala de aula).

Há aqui uma evidência clara da importância da participação deste processo argumentativo e intersubjetivo como fator de desenvolvimento de uma compreensão diferente daquela que o aluno se encontrava no início da discussão. Segundo Hermann (1999, p. 82) o fundamento da ação dialógica, a qual exige o processo argumentativo, encontra-se na participação do sujeito em um mundo compartilhado como outros sujeitos. Destarte, este processo tem validade para as diferentes instâncias do desenvolvimento e também práticas pedagógicas, seja no plano da relação professor-aluno, seja no plano da política educacional, da administração e da relação com outras áreas.

A apropriação da linguagem é o elemento crucial para que a pessoa tenha o início da compreensão e, também, a apreensão do ambiente em que se encontra. Outro elemento que emerge da apropriação da linguagem é a percepção daquilo que naquele lugar (entendido

como espaço físico), cultura, sociedade ou também no contexto histórico de sua existência, favorece o ato da comunicação como fator de significações intersubjetivamente válidas e constantes como resultado da tradição e elementos culturais (HABERMAS, 1997, p.30). Por conseguinte, podemos observar a sala de aula como aquele ambiente no qual poderá haver a possibilidade de relação de submissão ou de liberdade com vistas aos atos de comunicação do aluno.

1.1.4 ‘Professor: posso falar?’ A função expressiva da linguagem

“É difícil falar porque eu tenho vergonha de ser criticado e não ter a atenção dos meus colegas” (fala de um aluno durante a aula). Ao contrário do que se percebeu na fala do aluno acima mencionada (tópico 1.2), esta afirmação proferida por outro aluno durante a aula sobre ética, serve como guia para adentrarmos na questão referente a oportunidade que o aluno possui neste espaço público de convivência e de afirmação ou também, num sentido negativo, de submissão pessoal.

Segundo Habermas (2004, b), após as críticas estabelecidas nas Investigações Filosóficas de Wittgenstein¹⁰, as vivências privadas do sujeito não mais sustentam a autoridade epistêmica. O que existe agora é a chamada práxis pública da comunidade linguística (HABERMAS, 2004, p. 139), que faz com que a relação entre a compreensão de conteúdos proposicionais ocupe o lugar da então conhecida representação de objetos. Tem-se, portanto, um afastamento do modelo representacional do conhecimento e, com isso, por [...] a necessidade de que os membros de uma comunidade linguística se reconheçam mutuamente como sujeitos responsáveis... eles se envolvem numa rede de relações intersubjetivas em que devem mutuamente responder por si próprios uns perante os outros (HABERMAS, 2004b, p.139).

Faz-se necessário entender que esta relação entre ações intersubjetivas e a responsabilidade de uns para com os outros pode ser um solo fértil para a questão de que tratamos, isto é, como o aluno poderá encontrar voz e oportunidade de expressão no lugar em que, por excelência, deveria ser o espaço de abertura para o diálogo e a construção de relações mais próximas do sentido de igualdade. Não queremos, porém, limitar a vida do aluno a este ambiente, mas sabemos que neste lugar que ele pode refletir e projetar as situações que poderá

¹⁰ Wittgenstein, em Investigações Filosóficas (1994) levanta conceitos que permitem situar a linguagem no mundo da vida, de forma que os indivíduos sejam capazes de produzir conhecimentos de suas ações e vivências no mundo: “quando falo sobre linguagem (palavra, proposição, etc.), tenho que falar a linguagem do dia a dia”. (WITTGENSTEIN, 1994, p.73, n.120).

evidenciar no seu cotidiano fora do ambiente escolar.

É por meio da linguagem, entendida não somente como mera troca de informações, mas como condição e possibilidade de ação e relação intersubjetiva entre os agentes em vista da possibilidade da compreensão sobre o entendimento humano, que a barreira apresentada pelo aluno, citado no início deste tópico, poderá ser ultrapassada. Para Ponchirolli (2011) na argumentação habermasiana há uma clara inferência de que a linguagem é um meio de comunicação que serve ao entendimento, enquanto que os agentes ao entender-se entre si, perseguem determinadas metas. Este é um elemento característico do pensamento habermasiano que nos conduz para a ulterior análise dos meios da linguagem, bem como dos elementos culturais que a constituem. Aqui, porém, focamos no fato de que o meio linguístico, elemento central do conceito do agir comunicativo, é fundamental para que os indivíduos possam tematizar suas pretensões de validade e, com isso, produzir um entendimento linguístico (HABERMAS, 1987, p.137).

Considerar um posicionamento, uma opinião ou então uma opção de vida, expostas pelo aluno na sala de aula, é manter um vínculo necessário entre a sua compreensão sobre si e também para com o mundo como tal. A atenção para com este aspecto abre a possibilidade para a afirmação de que estes elementos são imprescindíveis no processo de uma nova perspectiva filosófica, ou seja, perceber que ela está em contato com o sujeito e parte também dele como um aquele que está envolto em um contexto social. Podemos destacar, aqui, tanto o fato do aluno ser meramente um observador dos elementos sociais ou, de outro modo, aquele que é capaz de interpretar os fatos em si, lembrando que, neste aspecto Habermas está “[...] pensando sempre em atores sociais, que se movimentam em tramas diversificadas de plexos sociais, onde possuem a possibilidade de alternar demandas de certezas e critérios de validade”. (GOMÉZ, 2010, p.122)

Ao percorrer, contudo, este caminho de busca por certezas ou então o anseio por um requisito que se configure como base para o conhecimento, nos deparamos com o que Habermas apresenta como imagem para a compreensão acerca do indivíduo e este ser um mero observador ou, de outra modo, ser interprete daquele fato ou situação. Auxilia-nos, como exemplo a experiência científica, modelo este utilizado por Habermas (2001, p.29) e, por conseguinte, favorecendo a ação comunicativa. Esta característica de intérprete conduz para a reprodução de símbolos e sinais revelando ao outro (ou aos outros) aquilo que não consiste em simples constatação de fatos, mas um agir orientado pelo entendimento. Decorre, desta afirmação, que o indivíduo transforma em comunicação, em sinal linguístico as experiências pelas quais ele molda sua existência, tendo em vista que:

A mediação linguística da relação com o mundo explica a retroligação da objetividade do mundo –suposta no falar e no agir- à intersubjetividade de um entendimento entre participantes de uma comunicação. O fato que eu assevero de um objeto tem que ser afirmado e eventualmente justificado perante outros, que podem eventualmente contradizer. A necessidade de interpretação surge pelo fato de nós não podermos prescindir da linguagem que franqueia o mundo, nem mesmo quando a utilizamos num sentido descritivo. (HABERMAS, 2007, p.45)

Portanto, a interação entre o aluno com os demais e com o seu professor, mediada pela prática do diálogo, pode favorecer não só o entendimento sobre um conceito e sua relação com determinado objeto, como também a expressão e manifestação de fatos e/ou vivências pessoais. Desta forma, aquele que não pretenderia manifestar seus argumentos aos demais, entenderá que, ao fazê-lo, está rompendo com as barreiras que impedem de levá-lo a uma atitude semelhante em outros espaços sociais o que, portanto, servir-lhe-á de aprendizado.

Não se olvida aqui os possíveis aspectos limitantes desta prática de exposição e diálogo em vista de um nível superior de entendimento. Mas a necessidade de passar-se para um nível mais elevado de compreensão da sociedade, das suas potencialidades e também limitações, é que nos impulsiona para a prática da filosofia em sala de aula como forma de oferecer ao aluno a oportunidade de ser não um mero observador dos acontecimentos e, sim, aquele que é capaz de construir um juízo de valor sobre as estruturas da sociedade.

1.1.5 ‘Vocês me entendem?’ A função interpelativa e expressiva da linguagem

Quando iniciamos um diálogo ou exercemos nossa faculdade de comunicação, a primeira preocupação que se nos apresenta é a de sabermos se estamos ou não sendo compreendidos pelos nossos ouvintes. A linguagem nos faz perceber que estamos em relação como os outros e conosco mesmo por meio dela e, por conseguinte, faz com que se desapareça a ideia do sujeito solitário que se volta para os objetos manipuláveis do mundo (SILVA, 2019, p.147) e emergja a concepção de que a própria consciência é também reflexo de um processo de comunicação.

Como entender esta relação de expressão e interpelação no contexto em que os agentes se deparam com tantas opiniões e posições ideológicas, sociais, religiosas ou políticas diferentes umas das outras? Eis que somos movidos a observar que este fator de diversidade é algo muito característico em uma sala de aula. Há aqueles que lutam por uma ideia porque se veem convencidos de que ela realmente é a mais verdadeira e correta; existem também aqueles que preferem manter a posição de neutralidade diante de determinadas questões, pois assim foram ‘ensinados’ (receberam esta instrução da família, da própria escola em períodos

anteriores da sua vida estudantil, ou porque vivenciaram situações extremas¹¹, para evitar situações vexatórias ou até mesmo perseguições); outros ainda se destacam pela imposição de suas ideias, como aqueles que deixam claro seu modo de agir como o que é o determinante para todos.

Aqui poderíamos estender esta lista com inúmeros exemplos que concorrem para esta constatação das diferenças e como elas incidem no aluno. Conforme Aquino (1998, p.63-4) é importante observar esta heterogeneidade como:

[...] características presente em qualquer grupo humano, vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentismos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada aluno (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequentemente ampliação das capacidades individuais.

Envolvido neste contexto de diversidade, o aluno poderá fazer a experiência de buscar o entendimento sobre aquilo que é a sua opinião ou posição ideológica, percebendo neste momento, que a interação com os demais colegas e também o professor faz parte deste processo de desenvolvimento tanto psicológico¹², quanto emocional e racional.

A presença da opinião do aluno, neste estágio, é inevitável. Porém, é necessário entendermos que o consenso não será fruto, simplesmente, da afirmação das opiniões particulares ou, então, como a somatória do capital social de cada indivíduo. Queremos, por conseguinte, entender que a representação que os indivíduos fazem do mundo, de acordo com a sua posição social, apresenta um aspecto objetivo e, concomitantemente, subjetivo. Esta distinção é muito cara para Bourdieu (1989), sociólogo francês ao construir o conceito de capital social a partir, também, da inserção do capital simbólico¹³ (p.145). O elemento “objetivo”, é socialmente estruturado em função de propriedades dos agentes e das instituições, enquanto que o “subjetivo”, se estrutura a partir dos esquemas de percepção e tornam-se produtos de lutas simbólicas anteriores, expressando relações de força simbólicas. Assim, tais lutas, em diferentes campos, são lugares de representação do mundo social e de hierarquias de indivíduos/grupos em cada campo e entre os diferentes campos. (BOURDIEU, 1989, p. 146)

¹¹ Trazemos aqui o relato de uma aluna do ensino médio que, por ocasião de sua transferência, ao ser apresentada na aula de filosofia dizia ‘não gostar desta disciplina porquê sofreu muita perseguição por parte dos professores desta disciplina em razão da sua opção religiosa’.

¹² De acordo com Vigotski (citado por DAVIS; OLIVEIRA, 1993, p. 51-2): as constantes interações com o meio social favorecem o desenvolvimento do sujeito humano e de sua singularidade. O desenvolvimento das funções intelectuais características do ser humano é mediado pelos signos e pelo outro dentro de um caráter social.

¹³ Para um maior aprofundamento destes conceitos recomendamos a leitura da obra de Bourdieu: O poder simbólico (1989).

Desta forma, poderíamos incorrer no perigo de, simplesmente, estarmos realizando uma atividade na qual nos colocaríamos como meros ouvintes das diversas representações simbólicas dos alunos, sem lhes instigar um processo de mudança. Esta será uma consequência imediata quando eles perceberem tais elementos e, assim, sejam também capazes de abandonar ou extinguir do seu horizonte aquela opinião. Por este motivo Habermas (1989), nos propõe que o indivíduo que participa de um processo de comunicação, ao dizer algo ou ao compreender o que é dito haverá de assumir uma atitude performativa, isto é:

[...] esta [a atitude performativa] permite uma orientação mútua por pretensões de validade (verdade, correção normativa, sinceridade) que o falante ergue na expectativa de uma tomada de posição por sim/não da parte do ouvinte. (HABERMAS, 1989, p.42)

Por conseguinte, tais atitudes movem os agentes em busca de uma avaliação crítica dos enunciados e/ou proposições e, a partir desta avaliação, constatar o reconhecimento das pretensões particulares em vista a um consenso. Devemos estar atentos e destacar que, para Habermas (1989), este consenso é racionalmente motivado, pois os agentes que estão envolvidos nesta ação constituem uma reprodução em comum a partir do diálogo encetado. Elenca-se mais um aspecto importante neste tópico, o qual seria a necessidade de participação dos alunos no processo comunicativo. A atitude de um mero observador não estará ao alcance da compreensão do que é dito.

Ao afirmarmos esta postura queremos também destacar a necessidade de um olhar mais atento para a filosofia em meio ao contexto onde ela está sendo edificada, isto é, procurar por a filosofia em uma relação com o homem na sua situação histórica (VÁZQUEZ, 1997), sendo para isto necessário ser aquela que não está distante desta realidade como mera observadora, mas sim como aquela que participa deste diálogo e propõe sua contribuição como uma posição que pode ser tomada diante da gama de possibilidades que se lhe apresenta.

Compreende-se que toda a linguagem mediatiza a relação de significado entre sujeito e objeto e, por conseguinte, também toda a relação sujeito-sujeito. Adentramos, portanto, no campo da dimensão pragmática da linguagem, a qual nos revela que a relação entre o sentido e o significado dado às coisas, por meio das palavras, exige um entendimento sobre algo. Por conseguinte, a linguagem é essencial para a compreensão e o uso de sinais que o sujeito utiliza para a comunicação com seus ouvintes. Insere-se aqui uma tese importante do pensamento habermasiano que consiste na assim chamada descentração da consciência moderna, isto é, os participantes da comunicação podem desenvolver a potencialidade de adotar diferentes relações para com o mundo, com vistas a sustentar diferentes demandas de

validade. Movendo-se, portanto, de um ponto de vista para outro, o sujeito alcançará uma atitude reflexiva para com o meio em que se encontra.

Esta relação entre o conteúdo da comunicação e o objetivo desta comunicação, isto é, a tentativa de aquele que fala e os que o ouvem entenderem-se sob algo por meio dos atos de fala, remete para a união entre a comunicação de um conteúdo com a comunicação acerca do sentido em que se emprega o conteúdo comunicado (HABERMAS, 1989, p.342). Percebemos, mais uma vez, a relação entre os atos de fala, mais especificamente, o uso da linguagem como o instrumento necessário para a vivência social e, indubitavelmente, para o local onde se encontra o aluno. Ao abordamos a ação descrita acima podemos inserir o princípio da liberdade comunicativa, o qual está relacionado a intersubjetividade, a deliberação pública, pretensões de validade e democracia. Conforme destaca Siebeneichler (2011, p.356) Habermas defende a liberdade comunicativa como aquela que; “[...] visualiza não somente a possibilidade do exercício dos direitos políticos fundamentais de cada um, mas também do exercício da autonomia política pública no contexto de direitos de cidadãos de um Estado de direito democrático”.

Habermas (1997, p.155-6) nos conduz, assim, para a liberdade comunicativa, pressuposta no agir que se orienta pelo entendimento, a qual consiste no posicionamento frente aos proferimentos daquele que está com ele estabelecendo o diálogo. Isto implica uma relação de reconhecimento intersubjetivo e que os atores buscam o entendimento entre si tanto no que tange uma posição performativa quanto no que se refere a posições de pretensões de validade erigidas mediante uma característica de reciprocidade. Ademais, como enfoque desta liberdade comunicativa podemos buscar o potencial comunicativo do aluno, tendo como objetivo despertar nele a possibilidade de entendimento que lhe faculte a compreensão desta relação como necessária tanto consigo quanto para os demais. A busca desta igualdade frente aos que com ele estão convivendo, com a finalidade de percepção e mudanças necessárias de acordo com o entendimento que surge pela prática do diálogo, é um elemento que faz despertar ainda mais o interesse pela relação de diálogo no espaço acadêmico.

Como consequência desta dimensão da liberdade comunicativa, vinculada ao potencial de comunicação do aluno em sala de aula e ao seu posicionamento frente a questões que estão sendo discutidas, fica evidente que é uma necessidade básica, dentro do âmbito de ensino superar o entendimento de que somente se ensina quando o professor fala e os alunos estão todos atentos e passivos à fala do ‘mestre’. Por muitas vezes, o desafio consiste em oferecer a oportunidade de expressão e de opinião por parte do aluno durante a aula. Na maioria das vezes o que se observa são as dificuldades que os alunos têm de argumentar, de propor suas

ideias. Muitas destas situações devidas ao fato de sentirem uma velada pressão psicológica que impele-os ao prejuízo de falar necessariamente o que deve estar certo (afirmação do próprio autor a partir das observações feitas durante as aulas).

Este fenômeno pode levar o aluno a manter-se distante de discussões e, por conseguinte, até evita-las para não ser julgado como aquele que não tem nada a oferecer para o assunto. Lembramos aqui que a filosofia deve ser aquela que instiga, provoca e desperta no indivíduo o desejo por conhecer a partir de si, como já afirmava Sócrates, por meio do método da maiêutica. Caso se abandone esta visão encantadora da filosofia que desperta e, também, move para o agir, ter-se-á uma simples aplicação conteudista e inanimada de conceitos filosóficos.

1.2 EXERCÍCIO DIALÓGICO E O ENSINO DE FILOSOFIA: A RAZÃO INSTRUMENTAL E A RAZÃO COMUNICATIVA

Nos itens anteriores abordou-se a relação do aluno como aquele que possui potencial comunicativo e, de modo mais próximo com a teoria habermasiana do agir comunicativo, uma análise das posturas do aluno na sala de aula como aquele agente que pode entender sua participação no processo dialógico como também um elemento de aproximação da filosofia e reflexão sobre a realidade em que ele se encontra. Passaremos agora para uma análise mais profunda de conceitos da filosofia habermasiana com a perspectiva de, a partir deles, podermos aprofundar ainda mais esta relação do potencial comunicativo com vistas a atuação e análise do Ensino de Filosofia.

Para adentrarmos ainda mais nos certames da filosofia da linguagem segundo Habermas, mais especificamente no que se refere ao agir comunicativo com vistas ao exercício dialógico faremos uma apreciação dos conceitos fundantes desta teoria relacionando-os com as reflexões sobre a prática da filosofia em sala de aula. Para não cairmos em um ciclo redundante de ideias daremos início com a análise da razão instrumental e sistema, conceitos estes muito caros para a filosofia habermasiana, que os traremos para junto do nosso trabalho como suporte para a análise do lugar onde se encontra o aluno e sua relação com esta referência habermasiana. Tendo estes elementos mais claros, pretendemos contextualizá-los com o se entende como o utilitarismo das disciplinas em sala de aula. Ou seja, partindo de questionamentos recorrentes, tais como: ‘por que estudar filosofia?’ ou, então, ‘qual é a utilidade da filosofia?’, ‘para que usaremos esta matéria?’, vislumbrarmos nestas perguntas a

influência da razão instrumental e o encantamento pela ideia de que devemos sempre, encontrar uma utilidade para tudo o que fazemos e/ou estudamos. Assim, poderemos caminhar juntos para a percepção da centralidade da técnica¹⁴, enquanto finalidade e alcance de êxito, sucesso, de bens, em detrimento da capacidade e potencialidades da reflexão, do diálogo, de autonomia e entendimento, elementos estes presentes nos agentes.

Tendo claro a incidência das ideias habermasianas sobre sistema e a razão instrumental, partiremos para o contexto do mundo da vida onde, de acordo com o autor, o indivíduo exerce o seu potencial comunicativo e, conseqüentemente, é capaz de perceber que sua existência não consiste somente no ‘efetuar tarefas’ mas pode conceber uma realidade mais participativa e menos alienante para com os fatores tanto sociais como também políticos. Por conseguinte, à luz destes dois conceitos lançaremos as bases para o vislumbre de um espaço comunicativo e deliberativo entendido a partir do Ensino de Filosofia na sala de aula por meio do potencial dialógico.

1.2.1 O sistema e a razão instrumental: o ‘excesso da racionalidade’

Percorreremos, aqui, um caminho necessário e bastante profícuo para a visão e análise da filosofia da linguagem segundo Habermas, inspiração esta que nos auxilia no intento de pensar o Ensino de Filosofia em sala de aula. Podemos observar que a racionalidade, ou então a razão como ferramenta necessária no processo de ensino é uma referência, em muitos momentos, paradoxal. Ao centrarmos nossa atenção no aluno, de um lado, percebemos que sua caminhada é estigmatizada por uma necessidade de objetivos e metas que, em muitos momentos, se lhe parecem totalmente sem nexos ou sem incidência sobre sua própria vida. De outro lado, observamos sua preocupação com o futuro, com as possibilidades de formação superior determinadas por uma escolha que, a princípio, deveria ser pessoal, mas que, em muitos momentos, sofre influências de uma carreira que pode lhe oferecer status, visibilidade, espaço para a sobrevivência na sociedade, sucesso, sem levar em consideração os potenciais que poderiam ser desenvolvidos no palco da sua existência.

Trazemos para a discussão a crítica encetada por Cerletti (2012) ao analisar a

¹⁴ Álvaro Vieira Pinto, na sua obra **“O conceito de tecnologia”**, nos propõe ideias para um aprofundamento da noção de técnica enquanto qualidade de um ato consciente, imanente ao ser humano e acontecendo pela necessidade de produzir a sua existência, ou seja, pela “realidade do homem no mundo” (VIEIRA PINTO, 2005, p.154). Esta perspectiva abre nosso horizonte para muito além do que o considerado no termo que se utilizou, pois aqui nossa ênfase reside no fato do encantamento gerado pela afirmação da utilização da razão pura e simplesmente como meio de produção ou de dominação por parte de um sistema voltado para o homem não homonizado.

avaliação¹⁵, a sua função no processo educativo, como reflexo de uma sociedade liberal capitalista na qual a ideia da meritocracia ainda persiste. Esta estrutura social faz com que as pessoas tenham que se adequar às estruturas definidas como as melhores para os melhores e, conseqüentemente, para aqueles que não alcançam os patamares exigidos conforme os padrões normatizados, aquilo que se entende como os lugares piores. Conforme o autor (p.55) em nossas sociedades a educação se desenvolveu em torno de uma tensão: por um lado procura preservar um estado de coisas (aquelas que dominam a sociedade) e, por outro lado, promove o pensamento autônomo, com o slogan da independência e criatividade oferecidos e infundidos no estudante. Constrói-se, assim, a imagem de pessoas que pela educação estarão aptas, preparadas e cômicas de sua liberdade e que, inevitavelmente, almejarão uma sociedade mais humana e perfeita. Porém, o que de fato se constata é que a própria prática da educação, inclusive também pela mencionada prática da avaliação, promove a classificação dos indivíduos de acordo com os saberes mensurados; compreende-se que o ensino se torna uma mera reprodução dos interesses da sociedade e, portanto, um potencial compensador da desigualdade (CERLETTI, 2012, p.56).

Outro aspecto relevante é justamente a crise gerada no aluno quando este, submetido a amargas experiências de não conformidade daquilo que ele assimilou ou compreendeu sobre determinado conteúdo não é o que realmente se exige como comprovação de saberes. Passa a interiorizar estas distâncias estabelecidas pelas incoerências de um sistema que impõe a si determinados parâmetros, também presentes na própria educação, relatados explicitamente em sala por parte de um número expressivo de alunos que se deparam com esta situação, estando como que em um nó Górdio¹⁶.

¹⁵ Nosso intento não visa, em suma, a análise do processo avaliativo. Utilizou-se, neste momento, do elemento avaliativo como referência para a contextualização do conceito 'razão instrumental' expresso no tópico. Para um ulterior aprofundamento sobre o aspecto avaliativo recomendamos o livro **Ensinar filosofia: um livro para professores**, de Aspis e Gallo (2009) que, na parte 2, expõe a avaliação como também sendo um processo de ensino de filosofia.

¹⁶ A expressão surgiu por conta da lenda de que o rei da Frígia (Ásia Menor) morreu sem deixar herdeiro e que, ao ser consultado, o Oráculo anunciou que o sucessor chegaria à cidade num carro de bois. A profecia foi cumprida por um camponês, de nome Górdio, que foi coroado. Para não se esquecer de seu passado humilde ele colocou a carroça, com a qual ganhou a coroa, no templo de Zeus. E a amarrô com um nó a uma coluna, nó muito difícil de ser aberto, e que por isso ficou famoso. Górdio reinou por muito tempo e quando morreu, seu filho Mídas assumiu o trono. Mídas expandiu o império, porém, ao falecer não deixou herdeiros. O Oráculo foi ouvido novamente e declarou que quem desatasse o nó de Górdio dominaria toda a Ásia Menor. O único motivo da fama de Frígia, residia nesta carroça especial estacionada em um dos pátios. A carroça estava presa a uma canga pelo **nó górdio**. Durante mais de 100 anos, o nó górdio desafiara todos os esforços de inteligentes reis e guerreiros. Até que em 334 a.C. Alexandre, o Grande, ouviu essa lenda ao passar pela Frígia. Intrigado com a questão foi até o templo de Zeus observar o feito de Górdio. No dia designado, o pátio encheu-se de curiosos. Todos haviam falhado, pensavam, e dessa forma, com que novo método poderia Alexandre ter êxito? Após muito analisar, desembainhou sua espada e cortou o nó facilmente em dois, desatando-o. Lenda ou não o fato é que Alexandre se tornou senhor de toda a Ásia Menor poucos anos depois. É daí também que deriva a expressão "cortar o nó górdio", que significa resolver um problema complexo de maneira simples e eficaz.

Há uma profunda crise da presença ou não da filosofia, ou mesmo, do seu ensino nas escolas, o que gera uma inquietação entre aqueles que são diretamente afetados por esta dúvida. Um dos elementos que aprofundam esta situação de afirmação ou negação é o modo como a sociedade moderna entende a relação entre o conhecimento e a sua utilidade. Podemos afirmar com Machado (1988, p.39-40) que o saber será produzido para ser vendido, para ser valorizado em uma nova produção, deixando de ser, portanto um fim em si mesmo. Esta realidade reflete a necessidade de uma compreensão mais íntima e clara do conceito de instrumentalização do conhecimento como reflexo da instrumentalização da própria razão. Neste aspecto usaremos, como meio de explicitar a forma de entendimento sobre o conhecimento já presente entre os próprios alunos a pergunta encetada durante a introdução ao conteúdo de filosofia. O questionamento do aluno foi o seguinte: ‘por que devemos estudar filosofia se sabemos muito bem que ela *não tem utilidade*, não tem uma aplicação no nosso dia a dia’?¹⁷

Por meio de um comparativo podemos associar a indagação exposta pelo aluno como a imagem do que se edificou através da personificação do que podemos entender como a dominação da utilidade sobre a própria razão. Devastadoramente esta personificação conduz para a incidência da ideia de que todo o estudo/conhecimento deve ser em vista de uma ação prática, isto é, que sirva, de alguma forma, para a resolução de problemas técnicos da existência humana. Fruto da construção histórica da noção de ciência utilitarista que remonta aos séculos XVI e XVII, esta compreensão da ciência e, por relação a própria racionalidade vista somente pela ótica da utilidade, faz com que se proclame aos quatro ventos a autonomia do ser humano que se submete agora, a um silêncio daqueles que têm voz diante dos encantos de uma notícia alvissareira que alardeia uma panaceia à humanidade. Intensifica-se a afirmação da necessidade de “[...] um tipo de conhecimento que pode ser medido/controlado ou que produz algo palpável passa a ser mais útil do que aquele que não se mede ou que não produz um efeito imediato” (STADLER, 2016, p. 212).

A sedução e o encantamento incutido no indivíduo por meio deste caminho exclusivista do que se entende por utilidade e importância de conhecimento, faz com que todo o edifício construído pelas ciências humanas seja relegado ao nível da inutilidade e, portanto,

¹⁷ Esta afirmação foi coletada pelo autor do texto durante a aula de filosofia realizada na escola em que se aplicou o projeto de pesquisa requisitado pelo Prof-Filo. É importante ressaltar que esta consideração é algo recorrente durante aulas que abordam conceitos mais abstratos ou quando se aprofundam conteúdos mais questionadores do papel da ciência e da tecnologia como estruturas de conhecimento infalíveis e inquestionáveis.

se torna como que invisível. Nas palavras de Carlos Sandoval Ambiado¹⁸ esta invisibilidade forçada pela forma restritiva e exclusivista do conhecimento é a forma mais eficaz de se reprimir. Sendo assim, os elementos constituintes do interesse do ser humano passam para o nível da pura necessidade tecnicista e utilitarista, descambando para um caminho muito estreito e acidentado no qual ele mesmo se depara com as limitações e incoerências, mas, senhor de si, não abre mão desta pedra de sustentação.

Estabeleceremos aqui a relação entre o que se entende por razão instrumental para que, posteriormente se possa construir melhor o conceito de sistema segundo Habermas. Este posicionamento é estratégico pois nos conduz ao paralelo edificado pelo próprio autor em vista da relação entre a noção de razão teleológica e, de outro lado, a razão comunicativa. Neste momento o que nos iluminará são as considerações feitas pelos filósofos frankfurtianos Adorno e Horkheimer sobre a crítica da razão moderna, a qual para a humanidade se tornou o auge da liberdade do indivíduo, mas que, para os autores ela é somente mais uma forma de submissão a um novo modelo de verdade(s) construído sob uma pretensa ideia de razão autonomizadora do indivíduo.

A Teoria Crítica, elaborada pela escola de Frankfurt, percorrendo os caminhos da tentativa de desmistificar o que se concebeu como esclarecimento da humanidade, afirmação esta emanada dos ideais iluministas. É enfática a afirmação entre os frankfurtianos, de acordo com Matos (1993, p.32) que o progresso se paga com coisas negativas e aterradoras, entre elas está o desaparecimento do sujeito autônomo em um totalitarismo uniformizante.

Conseqüentemente o pensamento crítico desta escola apresenta aos agentes um conhecimento produtor de emancipação, tendo em vista que integra o pensamento de filósofos tradicionais numa dialética com o mundo presente, onde o principal objetivo consiste em extinguir a falsa consciência dos fatos sociais, passando-os de meramente observáveis para uma visão histórica constituída.

O primeiro tema a ser objeto desta análise crítica foi a ciência, pois esta desconhece o porquê de ordenar os fatos e também ela sequer tenta justificar os motivos de sua opção e interesse por determinados objetos de estudo e não por outros. Conforme definição em Bottomore (1993, p.59) na Escola de Frankfurt:

[...] a ciência é associada a uma razão ou interesse instrumental, que são entendidos, pelo menos na esfera social, como uma agência mais ou menos diretamente repressiva; à razão instrumental contrapõe-se a razão ou interesse emancipatório, estimulante da vida, ou desrepressor.

¹⁸ Frase citada pelo filósofo Carlos Sandoval Ambiado por ocasião do Simpósio Internacional sobre o pensamento Latino Americana realizado pela UNESPAR – Campus de União da Vitória, 2019.

Soma-se a esta crítica para com a ciência como aquela que passa a recusar tudo o que não se enquadra no que se define como cálculo e que possua utilidade, sendo que ela busca trabalhar o emaranhado do mundo factual através de uma lógica formal traduzida pela matemática propondo, assim, a explicação, a previsão e o controle. Conforme Adorno; Horkheimer (1991, p.21): “[...] no trajeto para a ciência moderna, os homens renunciam ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade”. Fica evidenciado que, para os autores, no constructo desta teoria crítica frankfurtiana, a razão ocidental, mediante o lema do esclarecimento, afirma a negação da contradição, nela propagasse a ideia da captura do sujeito pelo logos, reduzindo-o a uma mônoda e por sua negação pela razão esclarecida. (EVANGELISTA, 2003. p.88)

Por conseguinte, a razão passa para um estágio de submissão a interesses relacionados com a própria ciência, tornando-a cada vez mais técnica e como aquela que é a serva do capital e, ao mesmo tempo, submetendo pesados fardos ao indivíduo. Eis porque a afirmação dúbia e claudicante do pensamento esclarecido acaba convergindo para o que se pode chamar de mitologização do pensamento, na qual “[...] a eliminação das distinções, a unificação do que é múltiplo e, por sua via, o domínio pelo sujeito que, semelhantemente a Deus, subordina, pelo saber, a natureza da qual se distingue e da qual se aliena” (EVANGELISTA, 2003. p.87)

A dominação é a expressão de uma ideia clara para Adorno e Horkheimer, conforme Machado (1988, p. 38), ao afirmarem que “a dominação universal da natureza se volta contra o próprio sujeito pensante; nada sobra dele senão justamente esse ‘eu penso’ eternamente igual que tem que poder acompanhar todas as minhas representações”. Consequentemente, o resultado desta dominação é a alienação dos homens em relação aos objetos dominados, a coisificação do espírito, “[...] a absolutização de uma razão técnico-calculadora que destruiu as bases da crítica, das quais, contudo, não se pode abdicar” (BRESSIANI, 2016, p.14), fazendo dele um ser dependente desta nova forma de dominação, mais maquiada e adequada com uma proposta encantadora.

Antes de adentrarmos na relação entre a razão instrumental, exposta pela teoria crítica frankfurtiana, e a sua relação com o que Habermas entende por sistema, façamos uma breve consideração sobre o seu ‘encantamento’ produzido na sociedade atual e, de modo mais tangível, no ambiente escolar onde os indivíduos já apresentam uma relação muito estreita com esta tendência dominadora. Observa-se, também, as perceptíveis influências desta racionalidade teleológica instrumental. Já mencionamos anteriormente que existe uma notável incidência da ideia de que o sucesso, a realização, a plenitude da existência residem na

tecnologia e seu domínio. Podemos muito bem vincular esta afirmação com o conceito de progresso, muitas das vezes também aplicado ao ser humano (o progresso da humanidade). A mistificação da técnica, e de seus afamados benefícios, é o fator de encantamento que está produzindo, cada vez mais, uma submissão de muitos e a dominação por parte de uma minoria.

Aos indivíduos são atribuídas inúmeras funções, atividades com o intento de consumir toda e qualquer possibilidade de tempo e/ou espaço para uma experiência fora desta realidade técnica e teleológica. Isto, invariavelmente, causa prejuízos (aqui não no sentido monetário, mas sim no aspecto pessoal, intelectual e social) pois esta posse de conhecimento e benefícios está sob o domínio de um grupo muito reduzido, uma classe dominante. Há uma relação entre o domínio dos meios entendido como eficiência e os fins são vistos como metas a serem atingidas com tal eficiência sem uma preocupação ética em relação a este processo. Segundo Ponchirolli (2011, p.206) a combinação entre eficiência e eficácia é a manifestação mais concreta da racionalidade instrumental, ou também definida por Habermas como a racionalidade com respeito a fins. Tais condições nos apontam um caminho muito obscuro na relação entre o criador e a criatura, isto é, o ser humano e a técnica pois estamos percebendo uma inversão muito sutil de prioridades onde a técnica passa a ser a senhora das regras, da moral e da própria existência do ser humano.

Uma crítica enfática a este aspecto é tecida por Lyotard (2009, p.11-2) que indaga o papel do conhecimento na sociedade pós-moderna, sendo que as ciências e as tecnologias trouxeram para a linguagem:

[...] a fonologia e as teorias linguísticas, os problemas da comunicação e da cibernética, as álgebras modernas e a informática, os computadores e suas linguagens, os problemas de tradução das linguagens, a busca de compatibilidade entre linguagens-máquinas, a telemática, a paradoxologia.

Para ele é inevitável a consequência destas novas tecnologias em relação ao conhecimento, sendo que este só pode ser transmitido em termos de quantidade de informações, tudo o que se produz deve ser traduzido e só pode ser transmitido mediante condições dos resultados apresentados em linguagens artificiais que, na maioria das vezes se confirmam como excludentes. Estamos cômnicos de que Lyotard (2009), se posiciona contrariamente ao princípio basilar da teoria habermasiana, qual seja, a ideia da emancipação do indivíduo por intermédio do consenso. Isto, porém, não impede de apropriarmos-nos desta ideia para entendermos a relação muito estreita entre o aluno, a carga excessiva da técnica e sua linguagem que incidem de forma muito evidente sobre ele fazendo com que seus

interesses e preocupações estejam unicamente voltados para o domínio da técnica e, por conseguinte, o domínio daqueles que necessitam ou dependem dela para a sobrevivência.

Neste aspecto, o conhecimento é visto não como aquele que está para a transformação da sociedade, mas, sim, como uma ferramenta de imposição dos domínios sempre mais claros e evidentes no meio onde ele se encontra. Para aclararmos mais esta ideia usamos da incisiva crítica de Santos (2008, p.22), ao elencar os defeitos da ciência fundamentada na racionalidade científica que leva, inevitavelmente ao questionamento da utilidade de determinadas formas de conhecimentos definidas como não científicas (exemplificamos aqui a própria filosofia que, em meio a este cenário, passa pelo questionamento da utilidade frente ao saber tecnicista). Assim, pois, é também um modelo totalitário esta mentalidade racionalista na ciência, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.

Portanto, a relação entre a razão instrumental e o âmbito onde ela se aplica, definido por Habermas como sistema, torna-se como que o elemento de caracterização desta crítica feita pelos autores Adorno e Horkheimer quanto ao domínio da técnica para com o indivíduo e, destarte, a submissão característica do período da modernidade. Habermas acaba se opondo a essa visão extremamente pessimista dos jovens frankfurtianos. Podemos, segundo ele, entender o mundo a partir de uma teoria social dualista que pressupõe não mais a absolutização da razão instrumental como elemento central da modernidade. Esta visão é, conforme Bressiani (2016, p. 20) uma compreensão do processo do esclarecimento racional por uma perspectiva parcial, isto é, uma mera expressão do desenvolvimento e da institucionalização e uma ação racional voltada a fins. Desta forma entendemos que, para Habermas, a razão instrumental é aquela orientada para o êxito, em que o agente calcula os melhores meios para atingir fins determinados previamente. Tais ações são caracterizadas por ele como ações dirigidas à dominação da natureza e à organização da sociedade que visam a produção das condições materiais da vida e que permitem a coordenação das ações, isto é, possibilitam a reprodução material da sociedade (HONNETH, 2003, p. 13).

É por esse motivo que nos aprofundaremos ainda mais nos conceitos de ação comunicativa e mundo da vida para, entendendo-os, poder trazê-los como elementos de um ensino da filosofia que ajude a superar a barreira que tão bem destacaram os filósofos da Escola de Frankfurt e que, sob a ótica de Habermas e da sua releitura destes conceitos, poderemos entender melhor a realidade que também se constitui pela razão comunicativa.

1.2.2 O mundo da vida e a razão comunicativa

“Professor: pude perceber que o pensamento de Habermas me ajuda a entender melhor como me relacionar com as pessoas a partir da comunicação” (relato de um aluno durante a explicação do conceito razão comunicativa). “Entender que o diálogo é uma fonte de inspiração para ações com o objetivo de superar o isolamento e também as coisas feitas sem pensar” (segundo relato apresentado por outro aluno)¹⁹. As presentes afirmações servem como ponto de partida para compreendermos melhor o objetivo principal do pensamento de Habermas e, por conseguinte, atingirmos a meta do presente trabalho que é alcançar o aluno por meio de uma filosofia construída com bases no elemento dialógico. Esta é uma consequência da ideia de que, existe a possibilidade dos processos dialógico e discursivo ampliarem nosso reconhecimento intersubjetivo, como decorrência do reconhecimento do outro, que está diante de nós, também é possuidor da mesma igualdade de condições de fala.

Poderemos vislumbrar aqui o processo de reconstrução da racionalidade promovida por Habermas, principalmente no que tange a correção de normas morais, ético-políticas e pragmáticas. Aproximando-nos das consequências ligadas a dimensão estruturante do mundo da vida, devemos considerar como questões abertas aquelas que serão resolvidas por meio da argumentação racional e da tomada de decisão democrática. O fato de que, no mundo da vida, os cidadãos são capazes de coordenar suas ações através de práticas discursivas intersubjetivas, exercendo a autonomia ao deliberarem publicamente, é imprescindível para compreender-se o caminho de contato e apropriação destes conceitos basilares da teoria habermasiana para, assim, encarar a prática do diálogo e da interação como algo factível e ajustável em sala de aula e também fora dela.

Por este motivo passaremos a uma análise dos conceitos de mundo da vida e a razão comunicativa com o intuito de contextualizá-los no ambiente de sala de aula e, concomitantemente, auferir aquilo que já se tem clareza sobre tais conceitos a partir da ação e dos momentos de intersubjetividade experienciados.

1.2.3 O Mundo da Vida: “onde posso aplicar minha capacidade comunicativa?”

“Professor: posso pensar em um ambiente no qual a razão instrumental não tenha tanta influência?” (aluno apontando uma concepção atrelada ao conceito de Mundo da Vida

¹⁹ As presentes falas foram coletadas durante a exposição dos conceitos habermasianos de razão comunicativa e também mundo da vida. Para tanto utilizou-se de pericopes dos textos do autor.

conforme o pensamento habermasiano). Mais uma vez somos iluminados por uma afirmação de um aluno que, ao se deparar com o conceito de razão instrumental e sua forma de dominação na sociedade, despertou para uma superação desta realidade. Tal superação aponta para aquilo que Habermas define como mundo da vida, o qual é apresentado como conceito complementar ao agir comunicativo.

Para Habermas (1989, p.167):

[...] o mundo da vida constitui o contexto da situação de ação; ao mesmo tempo, ele fornece recursos para os processos de interpretação como os quais os participantes da comunicação procuram suprir a carência de entendimento mútuo que surgiu em cada situação de ação.

Podemos entender, conseqüentemente, que o mundo da vida funciona como o espaço onde se possibilita a interrelação entre os sujeitos participantes da ação que exige, invariavelmente, o vínculo com o próprio procedimento comunicativo (PIZZI, 2015, p.431). No que tange aos atos de fala, com vistas ao entendimento linguístico, eles não são simplesmente representações ou pressuposições por parte do sujeito para com o mundo objetivo; eles também são fundantes de relações interpessoais quando se dirigem para com o mundo social das interações, ou também quando se referem a manifestações de vivências relacionadas ao mundo subjetivo.

Assim, é possível entender que a relação do indivíduo com os demais sujeitos, quando se almeja o entendimento sobre algo no mundo, se pressupõe um conceito forma do mundo, como aquele sistema de referência com ajuda do qual podem decidir o que, em cada caso, é ou não é o caso (HABERMAS, 1989, p.167). É por este motivo que, para Habermas, as formas do mundo da vida estabelecem “[...] as formas de intersubjetividade: suas evidências básicas são evidências que geram relações intersubjetivas” (OLIVEIRA, 1996, p.335), tendo em vista que os agentes comunicativos se apoiam e confiam nestas relações intersubjetivas.

Outro elemento importante a ser ressaltado é o de que existe uma oposição entre o sistema e o mundo da vida, visão esta fundamentada na teoria da racionalização da sociedade e pela qual Habermas procura explicar como as sociedades se transformaram. Esta oposição é consequência da tendência de que a razão teleológica tende a prevalecer e dominar todos os espaços existenciais da vida do ser humano. Como consequência desta tendência, Habermas expõe as patologias da modernidade, o que corresponde a uma colonização sistêmica que gera um alargamento do sistema para além dos domínios sociais que podem ser coordenados, autonomamente, por medidas como a moeda e o poder. Esta racionalização do mundo da vida

é entendida por ele como o “paradoxo da modernidade”²⁰, quando se evidencia com clareza que os espaços destinados a prática do diálogo e, por conseguinte, a atuação do agir comunicativo não podem se submeter a uma razão instrumental. Por este motivo que Habermas sustenta, segundo Bressiani (2016, p.27), sustenta que os conflitos sociais próprios à modernidade se voltam contra a intervenção do sistema no mundo da vida e são gerados por questões relativas à garantia da qualidade de vida, à preservação do meio ambiente, ao reconhecimento das diferentes formas de vida, à garantia dos direitos humanos e não mais a questões de distribuição material.

1.2.3.1 A razão comunicativa e o agir comunicativo: “minha ideia pode ser ouvida?”

A racionalidade comunicativa tem como característica principal o objetivo de buscar o entendimento entre os sujeitos. Precisamos contextualizar a razão comunicativa e, o que resulta dela, o agir comunicativo, para que não se perca entre os demais ambientes em que se aplica a racionalidade. Para tanto, Habermas faz uma distinção que é necessário apresentar para localizar e entender o papel da razão comunicativa. Em primeiro lugar ele apresenta o agir teleológico como aquele que visa a realização de um objetivo; depois o agir nominativo referente a grupos que orientam a sua ação em valores comuns; em seguida o agir dramático que reporta-se à autorrepresentação expressiva diante de um público e o agir comunicativo que se refere ao entendimento discursivo entre sujeitos capazes de falar e agir. (HABERMAS, 1984) Não podemos descartar a presença do agir comunicativo nos três primeiros âmbitos, porém, estes limitam ou cerceiam o seu potencial em vista de objetivos específicos. Conforme Reese Schäfer (2017, p.47) a linguagem tem uma chance, neles, mas somente numa de suas variadas funções: como entendimento indireto dos que têm em vista seus propósitos; meramente como manifestação de uma concordância normativa existente ou então como uma autorrepresentação.

Retomando a ideia de que a racionalidade comunicativa é a ação do tipo orientado para o entendimento, Habermas (1997, p.164) afirma que o agir comunicativo que se orienta para o entendimento mútuo se distingue das ações que são orientadas para o sucesso, pois nestas ações os indivíduos tentam alcançar os objetivos de suas ações mesmo que usando de ameaças, de forças externas enquanto no agir comunicativo os atores tratam de harmonizar

²⁰ O surgimento destas situações não são fatos isolados, mas como uma característica própria da modernidade. O assim definido processo de modernização deu-se a partir da colonização do mundo da vida pelo sistema. Segundo Habermas (1984, p. 234): “o mundo da vida racionalizado permite o surgimento e o crescimento de subsistemas cujos imperativos independentes revidam de um modo destrutivo”.

internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas. Isto resulta em que o acordo alcançado comunicativamente pretende a inclusão das ações do outro às ações do eu, e não para a manipulação de objetos e pessoas no mundo em vista da reprodução material da vida. A ação orientada para o entendimento é aquela que permite, por sua vez, a reprodução simbólica da sociedade.

Faz-se necessário aqui uma consideração importante sobre o essencial da razão comunicativa e, por conseguinte, o agir comunicativo e sua incidência no contexto da sala de aula e, assim, sua relação com o aluno. Anteriormente apontamos a sedução exercida pela razão teleológica sobre a perspectiva de um maior êxito profissional e acadêmico para aquele que está cursando o ensino médio (público alvo da nossa pesquisa). Esta racionalidade com vistas a fim é o que limita, na maioria das vezes, as possibilidades de se romper com barreiras ideológicas limitantes na formação do aluno. De outro modo, podemos atrelar a razão instrumental ao elemento tecnicista que acaba por gerar indivíduos extremamente inflexíveis focados em seus objetivos, em alcançar suas metas, sem ter em vista os fatores de mudança da realidade com o intuito de entender que o meio onde se sucedem seus dias é o local que ele pode agir e não somente visar os seus interesses particulares. É por este motivo que propomos a dialética entre a razão instrumental e a razão comunicativa, à luz do que nos propõe Habermas, inserindo-a no âmbito escolar. A diferença entre agir racional-teleológico e o agir comunicativo está, entre outros aspectos, no acatamento de normas de validade intersubjetivas que conectam expectativas recíprocas de comportamento e que se validam pelo discurso. Para Machado (1988, p.39) o agir comunicativo não pode ser racionalizado sob o aspecto técnico, mas somente a partir da perspectiva moral prática, da capacidade de o sujeito da ação de imputar normas e de justifica-las pelo diálogo.

Esta praxe se faz com vistas a despertar nos indivíduos que no âmbito de uma sala de aula, têm uma oportunidade de convivência e interação, uma gama de possibilidades sobre como entender e transformar a sociedade não a partir dos interesses particulares individualistas, mas sim com vistas ao agir orientando pelo entendimento mútuo.

Posteriormente será aprofundada a questão do entendimento mútuo por meio do diálogo sobre ideias opostas. Aqui, porém, é importante frisar que o alcance do entendimento mútuo deve ser analisado em cada caso, quando são aceitas ou rejeitadas as pretensões. Para Habermas (1989, p.118) é necessário que na atitude orientada para o entendimento mútuo, aquele que faz uma afirmação tenha claro que esta deverá ser verdadeira, esteja correto de acordo com o contexto normativo existente e que a intensão é a mesma do modo como é

proferida.

No primeiro item do nosso trabalho apresentou-se a relação entre a linguagem, o aluno e o ambiente de sala aula. Este tópico serve-nos de suporte para adentramos no fulcro do pensamento do agir comunicativo. Para Habermas (1997) existe uma relação entre a linguagem que é usada como médium para a transmissão de informações e redundâncias, e a coordenação da ação na qual há uma influência recíproca ente os agentes de um modo funcional. Há um momento em que a linguagem passa a ser explorada como fonte primária de integração social, quando as forças ilocucionárias das ações de fala passam a assumir um papel coordenador na ação. Portanto, para Habermas (1997, p. 169):

É nisso que consiste o agir comunicativo: os atores, na qualidade de falantes e ouvintes, tentam negociar interpretações comuns da situação e harmonizar entre si os seus respectivos planos através de processos de entendimento, portanto pelo caminho de uma busca incondicionada de fins ilocucionários.

Recordamos, de imediato, que esta integração da ação por meio da linguagem e, também, a harmonização dos planos de ação intermediada por processos de entendimento são fatores essenciais para vincularmos a participação do aluno em sala de aula com os demais colegas e também para com o professor, em vista de uma ação que aproxime seu papel de agente (o que Habermas entende por ‘atores’) de um processo que exige a atenção tanto para com a realidade onde está inserido quanto para novas perspectivas sob a interação, a convivência e o entendimento mútuo.

Ao oportunizar para o aluno a mudança de papel durante a aula, isto, quando ele deixa de ser um mero ouvinte e/ou expectador para ser aquele que tem a possibilidade de expressar suas ideias, de compartilhar suas críticas e também opiniões, se dá a mudança de enfoque onde ele deixa de ser um observador para ser aquele que age de forma performativa. Sendo assim, voltamos nossa atenção para o “[...] enfoque performativo de um falante que deseja entender-se com uma segunda pessoa sobre algo no mundo, as energias de ligação da linguagem podem ser mobilizadas para a coordenação de planos de ação” (HABERMAS, 1997, p.36). Entende-se, por conseguinte, que os atos de fala têm um efeito consistente no meio social, pois podem visar um efeito coordenador na ação, tendo em vista que o resultado pode ser definido como normatividade, isto, é, a capacidade que a linguagem tem de motivar. Isto dito de outro modo, são as obrigações que se tornam relevantes para as consequências da interação.

Podemos antever aqui um requisito indispensável para esta relação de motivação da ação do sujeito por meio da linguagem, relação esta que também se faz necessária no que se

refere a imersão no contexto social e democrático. Concomitantemente emerge aqui, como um fator de aprofundamento da interação e intersubjetividade, o processo deliberativo como um requisito necessário, indispensável e solidificador no desenvolvimento do senso democrático. Vamos inserir o ideal do agir comunicativo no âmbito social oferecendo elementos mais consistentes para a atuação do aluno como sujeito público e, num futuro muito próximo, também um indivíduo participante das decisões políticas. Conforme Gutmann e Thompson (citado por FRANCISQUINI, 2016, p.244), criar-se-ia um marco pluralista para a cooperação nas relações sociais através do qual se daria o efetivo exercício de direitos e o reconhecimento da multiplicidade de identidades dos indivíduos.

Existe uma ideia muito arraigada entre as pessoas, segundo a qual a participação política consiste, somente, no simples ato de escolha de um representante por meio do voto. Esta ideia pode ser questionada quando se suscita um posicionamento mais crítico e reflexivo, que favoreça a análise da realidade social, política de modo a impelir os cidadãos a constatar suas incoerências. Indivíduos que sejam impelidos a saírem do anonimato, da indiferença, do simples papel de figurantes, para pessoas questionadoras das situações de dominação, de processos de exclusões, de racismo, e tantas outras situações arraigadas em um sistema dominador e excludente. Inserir, portanto, as consequências da interação por meio do processo deliberativo é almejar uma consciência mais ampla sobre as questões de interesse comum, bem como um avanço inspirado em elementos de respeito mútuo com o intuito de propor a mudança por meio de paradigmas mais sólidos, comuns e menos voltados para os interesses de um grupo ou de sistemas econômicos.

1.3 DESCORTINANDO A COMUNICAÇÃO COMO FORMA DE INTERAÇÃO

Ao apresentarmos o conceito ‘descortinar’ propomos um aspecto necessário para a nossa proposta de ensino da filosofia. Expondo aquilo que está por detrás das cortinas, quem prepara a apresentação está disposto a apresentar ao público o que lhe é mais íntimo e, ao mesmo tempo, a reprodução de sua criação. Enquanto que os espectadores aguardam o ato como o que lhes causará surpresa, encanto, quem sabe uma nova perspectiva sobre a vida e, porque não, mudanças na forma de encarar o palco da existência sob um novo olhar a partir da experiência ali constituída. Podemos reportar esta singela comparação para o ato do ensino da filosofia como sendo aquele momento em que alunos e o professor adentram não a um espetáculo para ser vendido e/ou consumido por uma das partes, mas como realmente em um momento que a vida dos que estão ali esculpindo uma verdadeira obra pensam e arquitetam

juntos a mesma obra. Sob esta perspectiva pode-se vislumbrar o ensino e a filosofia como aquele instante de interação que pode tanto gerar um novo horizonte acerca do modo como encarar o mundo e a si próprio, quanto ser somente mais uma tarefa cumprida como parte de uma jornada que se torna enfadonha e ilusória.

Ouvindo a expressão desiludida e desencantada de um aluno em relação a filosofia, é impossível não se perguntar sobre o que está ausente nesta experiência para se gerar uma afirmação tão contundente e questionadora. Para o aluno a filosofia se tornou o caminho feito por alguém nas areias de uma praia sob o sol escaldante, impossibilitado de poder se refrescar nas águas revigorantes do mar; segundo o aluno “a filosofia não tinha sentido para ele, pois não lhe atraía a curiosidade e nem muito menos lhe despertava a vontade por aprofundar seu conhecimento”. É realmente inquietante esta afirmação, pois com ela cai por terra todo o âmago da filosofia e da sua inquietante busca por novos espaços de conhecimento e novas formas de existência.

A relação entre o aluno, que está como que despertando para novos horizontes, novas potencialidades, e o ensino da filosofia pode nos propor o desafio de rever aquela forma tradicional do ensino onde o aluno se habitua a aprender, entendendo que esta ação se resume na aquisição de conteúdo ‘mastigados’, sólidos, sem a mínima chance de uma perspectiva oposta que com eles possa estabelecer uma dialética. A filosofia não se limita a esta compreensão imóvel e intocável do conhecimento. Ela se alimenta da busca de novos elementos ou, então, de respostas que sejam menos exatas e mais provocadoras. Não se assenta na perspectiva do conhecimento estático e pronto, mastigado. Ela emerge de uma dinâmica na qual o conhecimento se faz por meio do exercício do filosofar, ventilando os ares do conhecimento que oferece renovação e reinvenção da própria existência. Para Gallo (2002, p.199) “[...] ensinar filosofia é um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo...de abertura ao risco, de busca de criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício de pergunta pela desconfiança da resposta fácil”.

Habermas (2007, p.85) entende que a relação entre os sujeitos e aquilo que pretendem comunicar sobre o mundo não acontecerá se aqueles não tiverem acesso ao que é a essência deste. Por conseguinte, a relação de interação entre os sujeitos falantes e o mundo só existirá quando existir uma estreita compreensão dos atos de fala como expressão de entendimento e harmonização recíprocos. É neste momento que se entende o valor imprescindível da comunicação, como elemento de aproximação do aluno com o professor e também com os demais colegas. A forma como ela se desenvolve pode mediar o contato com a filosofia, com as suas perspectivas e também com a sua historicidade, de tal forma que não se tem dois

mundos totalmente intocáveis, mas sim que é possível haver a comunicabilidade entre ela e a vida do aluno e o inverso também, pois ele também tem algo a contribuir e acrescentar. Buscamos, portanto, o conhecimento a partir da visão sobre a realidade não de forma isoladamente, mas no intento de provocar a observação crítica e holística sobre os principais elementos constitutivos do mundo da vida onde ele está inserido. Esta tarefa, contudo, não é propriedade da filosofia e, muito menos, ela é a única a desempenhar este papel no âmbito escolar. Mas ao nos depararmos com o peregrinar dela pelos meandros da história, envolta no desejo de responder ao questionamento sobre a sua identidade, percebemos muito bem que em muitos momentos ela se constituiu não somente como um conteúdo propriamente dito, mas sim como uma prática ou como experiência. Segundo Guido e outros (2013, p.105):

[...] pensemos em contextos nos quais a filosofia ainda não era enciclopédica; por exemplo, consideremos o caso de Sócrates, com seu saber de ignorância; ou de Diógenes, com suas práticas contestatórias; ou ainda da douta ignorância de Nicolau de Cusa... há uma filosofia que emerge de uma de uma prática, de modo a responder a pergunta O que é filosofia?, que pode ser expresso tanto num sentido discursivo quanto no modo de viver uma vida filosófica.

Eis aqui o momento em que, sob o olhar dos filósofos, tanto os que a tradição consagrou como ‘expoentes da filosofia’ quanto daqueles que possuem menor expressividade, mas que não perdem a sua importância por este motivo, podemos dialogar sobre ela e com ela não mais como aqueles que caminham em um solo árido e desgastante, mas como um valioso tesouro a ser apresentado e, concomitantemente, descortinado por todos os que a ele se lhe introduzem nos seus vieses. Ao adentrar nesta nova perspectiva sobre a filosofia e o seu ensino, nos deparamos com uma função própria que ela desempenha dentro do âmbito escolar, função esta que não consiste em “se limitar a essência da filosofia a uma ação pragmática imposta pelos sistemas educacionais e/ou profissionais do ensino... mas sim tornar o mundo compreendido, explicitando, explorando, questionando os conceitos já recebidos, permutando com a realidade outros significados possíveis de ação” (FERREIRA et. al, 2018, p.8-9).

Faz-se necessário destacar que o conhecimento filosófico e, por conseguinte, o ensino da filosofia se dá também por meio da interação dos alunos entre si, a qual desperta entre eles a disposição para o aprofundamento de temas pertinentes a sua própria existência e, de outro modo, na interação entre os alunos e o professor quando este oferece-lhes elementos mais críticos para a análise das certezas recebidas, constatando as suas incoerências, seus velados interesses dominadores.

Sob esta ótica a filosofia habermasiana alcança também os fundamentos da interação entre os sujeitos participantes de um contexto educacional mediados pela linguagem, o que possibilita outra configuração do agir pedagógico, segundo a qual a formação humana, que provêm das experiências dos sujeitos em seus respectivos mundos da vida, passa por processos de aprendizagem que se constroem com vistas ao entendimento mútuo (MORAIS, 2012, p.123). Para Habermas (1984, p.409) “[...] a linguagem assume as funções de entendimento, de coordenação da ação e da socialização dos indivíduos, convertendo-se, com isso, no meio através do qual se efetuam a reprodução cultural, a integração social e a socialização”.

Sob esta ótica lançada sobre o mundo a partir da perspectiva da filosofia dialógica, tendo como foco das atenções o olhar sobre a ciência e seus limites, a técnica e suas contradições, a arte, sobre o campo da moral e da ação política, inicia-se uma experiência na qual o aluno passa a ser um ator frente ao espetáculo no qual ele existe, isto é, sua maneira de olhar sobre o mundo com suas vitórias, mas também com suas profundas incoerências, suas experiências passam de um estágio puramente passivo para se tornar o sujeito agente de uma experiência compreendida. Para Hermann (1999, p.81) o saber educativo se reconstitui numa racionalidade discursiva e é constantemente nutrido pelas problematizações do mundo da vida, capaz de fazer frente às reduções cognitivo-instrumentais e abrir-se para múltiplas interpretações da racionalidade. Conseqüentemente a ação do Ensino de Filosofia, solidificada por este princípio conduzirá para a formação de sujeitos mais autônomos e críticos, tendo como guia o aspecto essencial da própria filosofia com seus caminhos tão diversos, mas, ao mesmo tempo, intrinsecamente ligados uns aos outros pelo desejo de despertar a ação dos sujeitos e não a mera passividade.

1.4 O DEBATE: UMA PRÁTICA QUE SE APLICA AO EXERCÍCIO DA AÇÃO COMUNICATIVA

Transitaremos, neste tópico, pelo percurso feito com os alunos por meio da prática do debate. Por este viés, abordaremos a temática, tendo como guia as ideias do exercício dialógico proposto por Habermas em vista do acordo racionalmente motivado por meio da livre discussão de temas. Nosso olhar sempre está direcionado para os frutos da ação comunicativa os quais envolvem os alunos no intuito de suscitar-lhes a participação em sala de aula como agentes que pela interação e, principalmente, pelo uso da linguagem, despertarem para assuntos relevantes e consonantes ao caminho proposto pelo método

dialógico.

Faz-se necessário recordar um aspecto basilar da proposta apresentada aos alunos. Esta atividade não consistiu somente na simples confrontação de ideias ou opiniões. Todos os participantes da atividade estavam cientes de que sua contribuição poderia trazer elementos de uma dinamicidade ímpar para o processo de interação e, portanto, alcançar aquilo que Habermas define como a intersubjetividade. A significação deste conceito, bem como da compreensão da importância da dialogicidade, foram fundamentais para que eles alcançassem a clareza daquilo que Deleuze e Guattari (2010, p.10-3) apontam como a dinamicidade de significar (ou ressignificar) coisas, realidades na arte de produzir conceitos. O aluno, enquanto centro e o agente deste processo, não será um ‘fazedor’ de conceitos, mas sim aquele que partindo de um problema que enfrenta no decorrer da sua existência, se apropriará dos elementos do pensamento de Habermas, dando-lhe um novo significado, recriando-o, ou então recontextualizando. Sendo assim, é indispensável que esta ação e, por conseguinte, a filosofia como tal, não seja apenas conhecida de modo passivo, como dissemos anteriormente, sendo os alunos aqueles que estão como meros ouvintes; mas é necessário que “cada aluno e todos os alunos, nas aulas de filosofia façam a experiência de lidar com a filosofia” (GALLO, 2002, p.202) praticando e experimentando-a como uma atividade.

Mas e o professor? Como se dá sua presença neste ambiente em que, de modo claro e explícito, os olhares se voltam para os alunos e sua interação? Ou, de outro modo: ele está preparado para conduzir os alunos para a interação e para o exercício do diálogo sem interferir, ou gerar certa intimidação, dependências no desenvolvimento deste processo? Para que não aconteça este percalço no caminho, no qual os alunos possam somente seguir uma ideia ou pensamento já proposto, podemos entender a presença do professor como aquele que, nas palavras de Kohan (2008) ajuda a ver sem mostrar-se; se exponha escondendo-se; ensine a dizer uma palavra que não pode ser lida, aparecendo onde já não se é ou já não é mais do que a forma de outra pessoa. Por conseguinte, nossa atenção e nossa reflexão se voltam justamente para aquele que despertará nos alunos o desejo de recriar conceitos que são apresentados pela filosofia. Porém, sua ação não poderá injetar nos alunos os caracteres de algo já pronto e que, por conseguinte, os alunos cumprirão as etapas de modo sequencial e estabelecidas. Ele precisa ter a postura de alguém que auscultará os pontos de vistas dos alunos, percebendo o que realmente ficou claro com relação ao pensamento do filósofo e, posteriormente fará com que ele constatem que, a partir dos problemas propostos, foi possível a ressignificação do conceito ou da teoria filosófica como algo que se lhes aproximou dela de modo existencial. Inevitavelmente tal percurso fez com que a filosofia fosse por eles a

praticada de modo mais vívido e aguçado.

Para corroborar esta nossa prática é necessário lembrar que Habermas propõe as condições da comunicação e de um possível entendimento, mediante a sua análise, como forma de buscar os elementos constituintes da capacidade de se construir a argumentação. Esta postura nos oferece a base para uma teoria crítica da sociedade capitalista contemporânea, e porque não, a refutação de posicionamentos que possam incutir nos indivíduos a postura de inanição e apatia frente aos elementos dominadores e excludentes que permeiam a sua realidade. Ao citar aqui o aspecto argumentativo, trazemos para a o centro da discussão o conceito de discurso argumentativo, sendo que este é, conforme Habermas (1989, p.164): ‘[...] um derivado especial e privilegiado do agir orientado para o entendimento mútuo’. O discurso argumentativo se caracteriza como um prolongamento do agir comunicativo, sendo aquele uma forma refletida deste, quando se afirma que o entendimento mútuo visa um acordo que depende do assentimento racionalmente motivado ao conteúdo de um proferimento (HABERMAS, 1989) e, ainda mais, deve-se pressupor a reciprocidade e as relações de reconhecimento, tendo em vista que: “[...] a decisão ou o acordo não pode ser imposto à outra parte, não pode ser extorquido ao adversário por meio de manipulações: o que manifestamente advém graças a uma intervenção externa não pode ser tido na conta do acordo” (HABERMAS, 1989, p.165)

Sob a ótica da relação entre do discurso argumentativo, a ação comunicativa e o agir orientado para o entendimento mútuo pode-se destacar um requisito fundante para o desenvolvimento da prática do ensino da filosofia: a visão de que é possível, por meio de uma interação com o outro e também com o mundo, uma aprendizagem mais recíproca ou, então, dialógica. O que resultará, destarte, na perspectiva construção da alteridade como um elemento não mais meramente racional e/ou conceitual, mas como resultado de um processo de respeito ao outro e a construção do consenso por meio do processo argumentativo.

É o momento propício para estabelecermos os constituintes da realização do debate, como forma de entendimento do vínculo entre a capacidade argumentativa e dialógica do aluno, em sala de aula, sua percepção da presença e das ideias dos demais colegas, juntamente com o professor, com o intuito de construir um embate de ideias como modo de exercício prático da argumentação, da intersubjetividade com vistas a relação mais comprometida como o eco do que se estabelece como interesse comum e não, meramente, a ênfase no privilégio do interesse ou vontades individuais.

Para propormos a dinâmica do processo argumentativo com vistas ao consenso precisamos partir do princípio de que “na argumentação, o oponente e o proponente disputam

uma competição com argumentos para convencer um ao outro, isto é, para chegar a um consenso” (HABERMAS, 1989, p.194), o que se pode configurar como um diálogo persuasivo, também denominado de discussão crítica. No diálogo persuasivo, conforme Walton (2012, p.4), o objetivo de cada parte é persuadir a outra parte de suas teses, partindo da própria conclusão. Este modo de entendermos o debate se distancia da assim definida alteração, quando o diálogo se caracteriza por ataques pessoais agressivos, apelo às emoções e o desejo de vencer a discussão a qualquer custo. Sob a guia deste diálogo os indivíduos se dirigem para a “meta de cada argumentador é ‘atingir’ o oponente a qualquer custo, usando quaisquer meios, sejam eles razoáveis e justos ou não” (WALTON, 2012, p.5). De outro modo evidencia-se que a prática do diálogo durante o debate é uma prática argumentativa, onde cada aluno pode expor suas ideias com a clareza acerca das características essenciais do debate.

Conforme Habermas (2002, p.29) a argumentação se dá com a intenção de convencimento recíproco quanto à legitimidade das reivindicações de validação que os oponentes apresentam em favor de suas asserções e que eles estão dispostos a defender diante de seus oponentes. Neste sentido não se tem a universalidade de uma norma de ação ao se inserir num discurso, mas é necessário que se entenda a distribuição equitativa de liberdades comunicativas como significando deveres e direitos argumentativos. Faz-se necessário lembrar aqui a importante ideia habermasiana (HABERMAS, 2012) da sustentação do argumento como modo de caracterização de uma decisão legítima, isto é, o que corrobora esta não é simplesmente o consenso factual dos indivíduos, mas quando este se sustenta por argumentos e razões válidas fazendo com que a decisão tenha, portanto, um caráter consensual.

Neste momento é imprescindível, em vista da relação de liberdades comunicativas, estabelecermos algumas orientações para a boa condução do debate. Optaremos pelo conceito ‘estágio’ como expressão assumida pelos próprios alunos que, antes de iniciarem a prática propuseram este termo afirmando ser mais compreensível e de fácil identificação para iniciar e terminar cada etapa da prática:

- a) estágio inicial: especificação do tipo de diálogo. Neste estágio os participantes se comprometem a realmente seguir o tipo de diálogo proposto;
- b) estágio de confrontação: partindo da premissa de que todo diálogo surge de um problema, de uma diferença de opinião ou de um assunto a ser resolvido, este é o momento em que esse tema deve ser anunciado, aceito e esclarecido, de maneira que torne claro o objetivo do diálogo;

- c) estágio de argumentação: quando todos são convidados a atingir o objetivo do diálogo por meio de suas contribuições. Deve-se observar as contribuições de cada participante oferecendo-lhe o tempo e a oportunidade que foi dispensada para os demais participantes;
- d) estágio final - é o ponto em que o objetivo do diálogo já foi atingido. Os participantes concordam com o fim do diálogo. Neste estágio é importante ressaltar que o participante não deve se esquivar ilicitamente de participar só porque as coisas parecem não estar correndo como ele quer.

Quadro 1 – Etapas do debate em sala de aula

	DEFINIÇÃO	CARACTERÍSTICAS	OBJETIVOS
Est. 1	Tipo de diálogo	Comprometimento de participar de acordo com o que foi estabelecido	Definir qual tipo de diálogo
Est. 2	Confrontação	Apresentação dos assuntos por parte dos participantes	Definir o tema a ser discutido
Est. 3	Argumentação	A participação dos alunos com suas contribuições e/ou argumentações	Contribuição de todos para o tema
Est. 4	Fim do diálogo	Os participantes concordam com o fim do diálogo	Encerrar de maneira correta o diálogo

Fonte: Adaptado de Walton (2012, p.15-6)

Na possibilidade de um desacordo em relação a orientações axiológicas subjacentes, os indivíduos autônomos precisam se inserir no discurso para “descobrir ou desenvolver juntos as normas que mereçam aprovação fundamentada por todos” (HABERMAS, 2004a, p. 30). Isto confere um poder ao participante do discurso, quando este, ao dizer não, ele passa a verbalizar a compreensão de si mesmo e do mundo como algo que lhe é próprio e insubstituível.

Por intermédio desta ação realizada, foi possível coletar algumas opiniões/posições dos alunos durante a aula. Estas deixam claro o aspecto essencial do poder de exercício dialógico, isto é, a capacidade argumentativa aliada a relação de intersubjetividade entre os alunos favoreceu o posicionamento e também a confirmação dos aspectos necessários para a percepção destes elementos no espaço da sala de aula e também fora dela. Seguem algumas afirmações dos alunos para confirmar nossa ideia:

“A participação no debate me possibilitou expor minhas opiniões e, com isso, me senti mais

atuante durante a aula”;

“Foi muito interessante participar do debate pois, apesar das ideias e opiniões diferentes, conseguimos chegar a um ponto em comum sobre o problema proposto”;

“Até então a minha participação em debates era como mero ouvinte, pois não tive oportunidade de falar o que eu tinha em mente”;

“Consigo me imaginar num local onde as pessoas possam discutir e debater sobre os problemas sociais e eu ajudando nestas discussões”.

Além destas afirmações, destaca-se aqui a participação de alguns alunos que normalmente se mantinham calados e indiferentes aos temas abordados durante as aulas. Isto nos fez perceber um teor crítico e posicionamentos muito claros e contundentes que, de outra forma, não seria possível ser ouvido. A proposta desta prática estava fundamentada no princípio argumentativo de Habermas, com o foco na interação entre os alunos e, concomitantemente, na busca do consenso sobre o problema proposto para o referido debate. Ressaltamos aqui que esta maneira de propor a aproximação de conceitos filosóficos, tendo como guia o método argumentativo, não deve ser vista como uma mera repetição de práticas já realizadas mas, de outro modo, como um viés percorrido pelos alunos como aqueles que podem refletir sobre temas que lhes são pertinentes de modo a recriar conceitos que, em muitas ocasiões, são tolhidos ou suas ações limitadas por não encontrarem um ambiente propício para assim o fazerem. Para Souza (2004, p.165):

[...] o levantamento de opiniões sobre o assunto que vai ser tratado não só é vantajoso, mas também necessário para despertar o interesse e a atenção dos alunos. O processo de filosofar tem início na problematização da experiência vivida dia após dia pelos jovens. O Ensino de Filosofia só existe como tal quando rompe, não com o mundo cotidiano propriamente dito, mas com o modo cotidiano, rotineiro, familiar de perceber o mundo e pelo qual tudo lhe parece claro, óbvio, conhecido. Isto só pode ser feito por meio do diálogo e do debate que transformam a sala de aula em uma “comunidade de investigação dialógica cooperativa.

Mediante este processo de investigação e interação por meio do diálogo e argumentação em sala de aula, podemos antever a realização de uma das mais proficuas e necessárias atribuições da filosofia, isto é, fazer com que ela tenha incidência sobre os principais aspectos da existência humana não simplesmente por meio da opinião expressa, mas como consequência de uma problematização e discussão em vista do objetivo comum a

todos os participantes.

Por conseguinte, a prática dialógica exercida por meio do debate é um modo de vislumbrar horizontes que ultrapassam as fronteiras da sala de aula. É despertar o desejo por participar de lugares, ambientes, grupos ou segmentos da sociedade em que esta prática resulta nas mais variadas discussões sobre problemas sociais e, por que não, de cunho político. Para os alunos, foi unânime a constatação de que, até aquele momento, a possibilidade de participar de uma discussão em uma Câmara Municipal de Vereadores era impensável. Lançamos, portanto, o desafio para que os alunos possam atrelar a prática do debate com a sua atuação em espaços públicos nos quais exercessem seu potencial comunicativo e também lhes seja solicitado a oportunidade de discutir e dialogar sobre situações de interesse comum.

1.5 PODEMOS LEVAR ESSA TEORIA PARA A PRÁTICA NA SOCIEDADE?

Imbuídos da perspectiva dialógica habermasiana, vinculada com o potencial comunicativo do aluno em sala de aula sem, contudo, perder de vista a ampliação dos potenciais para além das quatro paredes de um ambiente escolar, lançamos aqui uma possibilidade de aplicação da prática argumentativa como suporte de ações em âmbitos onde ele poderá exigir e encontrar espaços para sair do anonimato ou da invisibilidade diante da sociedade.

Há um elemento particular a ser ressaltado, neste momento, que brotou do que foi exposto por alguns alunos, durante o desenvolvimento do tema e das práticas encetadas para a aplicação a teoria habermasiana. A análise feita foi, particularmente, no sentido de afirmar e confirmar que há uma cicatriz escancarada no rosto da sociedade que transparece e denuncia a restrição dos espaços onde as pessoas possam argumentar e expor suas ideias. Muito se tem dito sobre a participação do cidadão nas decisões públicas, profícuos discursos proferidos em defesa da liberdade de expressão e opinião por parte dos cidadãos e, no fim, tudo se resume, mais uma vez, em bonitas e eloquentes palavras de uma sociedade constituída e marcada por cidadãos que assistem, passivamente, alguns decidirem por todos. As pessoas assistem as decisões e, quando muito, são alvos de consultas públicas direcionadas conforme decisões já pré-definidas. Há quem se arrogue a prerrogativa de ter espaço, voz e vez por meio de sua opinião expressa em redes sociais. Porém, no resumo da ópera, na quase totalidade das vezes esta prerrogativa descamba para um simples desabafar de opiniões particulares sem nenhum reflexo para o contexto social e político. Acabam se contentando em ler alguns que

concordam piamente com suas opiniões e, em suma, caem no esquecimento de uma simples lembrança que, num futuro próximo, servirá de memória a ser cultivada como ‘oportunidade de expressão e livre opinião’.

Este apelo fez-nos, impreterivelmente, discutir, de um lado, sobre a postura decisionística que, no seu âmago conduz para uma concepção democrática em que a vontade da maioria prevalece sobre o restante; e, de outro lado, a visão argumentativa dentro do processo democrático como expressão de intercâmbio de razões feito em público.

O modelo decisionístico deliberativo nos remonta ao sociólogo Max Weber que, diante dos percalços da democracia do início do século XX, argumenta ser muito improvável uma participação na qual não se tenha outra característica que não a de um grupo decidir por toda a sociedade²¹. Sua postura cética em relação aos debates envolvendo tradições culturais distintas e, ainda mais, a complexidade administrativa como entrave para a participação e a argumentação, confirmam a posição em relação a limitação da possível participação argumentativa deliberativa dos cidadãos.

No que tange as tradições culturais distinta podemos expor as divergências culturais que, em virtude da impossibilidade de se optar por uma cultura em relação a outra levam o autor a tentar chegar a um termo na questão. Schumpeter fornece a resposta definitiva do elitismo democrático ao enfatizar que a solução seria deixar as questões culturais e as concepções de boa vida de fora da política democrática (AVRITZER, 2000, p. 28). Este concorda em descartar os elementos argumentativos da democracia em virtude da integração do homem comum na política e também os efeitos dos meios de comunicação de massa. Sua proposta é inverter a relação entre soberania e governo, quando diz que a população “ao invés de escolher representantes que expressam as suas opiniões, passe a escolher indivíduos que estariam tomando as decisões (SCHUMPETER, 1961, p. 269). Por conseguinte, a deliberação democrática seria, unicamente, a escolha de representantes através do voto.

No que se refere ao questionamento sobre a soberania popular e o conceito de deliberação para com sua utilidade no campo da administração, Weber aponta a complexidade administrativa como um âmbito no qual a participação popular somente poderia se constituir em obstáculo. Conforme Weber (2004, p. 219)

[...] a separação dos trabalhadores dos meios materiais de produção, destruição, administração, pesquisa acadêmica e finanças em geral, constitui a base comum do Estado moderno nas suas esferas política, cultural e militar, assim como da economia

²¹ Podemos destacar aqui a concepção elitista democrática, isto é, a concepção de que a democracia se opera por dois elementos muito enfáticos e claros: o processo eleitoral reduz em si a soberania popular e a presença de elites políticas ao nível do governo como justificação da racionalidade política.

capitalista privada. Em ambos os casos a capacidade de dispor sobre esses meios está nas mãos de um poder ao qual o aparato burocrático obedece diretamente ou está disponível em caso de necessidade.

Por este viés weberiano entendemos que o campo da participação política e argumentativa se restringe a estreita interrelação entre administração não participativa e a preservação da complexidade, explicitando a postura de que a argumentação e a troca de ideias presentes no âmbito da administração não se aplica ao campo político.

Para com este modelo deliberativo decisionístico, os alunos se manifestaram de modo claro e explícito sobre sua forma limitadora da participação. Para alguns deles ficou claro que a maneira de atuação dos cidadãos dentro de um sistema gerido por este modo de participação simplesmente pelo voto é muito excludente e, na grande maioria das vezes, voltado para um grupo que detém em suas mãos a influência política na sociedade. Desta constatação emanou o seguinte questionamento: “podemos pensar em uma democracia na qual nossas opiniões, ideias e exigências sejam contempladas e não simplesmente levadas por alguém para que nos represente?”²²

Como resposta a esta pergunta foi apresentado o modo de compreensão decisionístico argumentativo, isto é, a possibilidade de entender a participação do cidadão nas decisões políticas por meio do debate público, de discussões e, principalmente da argumentação. Este modelo tem, como primeiro estágio de idealização, John Rawls como aquele que propõe a deliberação com base na decisão como fruto da subestimação da diferença e da necessidade de se argumentar sobre ela. Conforme Rawls (citado por AVRITZER, 2000, p.8):

[...] parece claro que uma vez que as diferenças entre as partes na posição original são por elas desconhecidas, que cada pessoa sendo igualmente racional e igualmente posicionada é convencida pelos mesmos argumentos. Assim, não podemos entender a escolha feita na posição original como representando o ponto de vista de uma pessoa escolhida ao acaso. Se cada uma delas após uma reflexão adequada prefere uma concepção de justiça em relação a outra, então todos eles irão preferir uma mesma posição e um acordo unânime poderá ser alcançado.

Esta posição nos propõe reconhecer as diferenças entre os indivíduos quando estes discordam sobre determinadas posições em relação ao grupo e, quando por meio da discussão, estas diferenças podem ser suspensas. Porém, na perspectiva de Rawls seria construída a deliberação como resultado de uma reflexão individual, pautada no interesse do indivíduo

²² A presente pergunta é uma síntese de vários questionamentos entabulados pelos alunos na discussão sobre como é possível uma melhor participação do cidadão no meio político. Alguns destes questionamentos foram resultados de experiências frustradas dos alunos quando tiveram a iniciativa de propor algumas práticas educativas e lúdicas na própria escola.

para com aquilo que seria o curso de sua ação. Por conseguinte, a forma de deliberação por ele proposta teria uma concepção deliberativa mínima pois estaria focada na formação de preferências individuais.

Em contrapartida, o modelo habermasiano centra sua atenção na tentativa de reintroduzir uma forma de debate argumentativo na noção do político. Podemos entender a concepção deliberativa da política, a partir da noção de que, se uma instituição ou decisão política é legítima, significa que é aceitável ou justificável ser avaliada segundo sua validade (RAMOS; MELO; FRATESCI, 2015, p.320). Neste aspecto é necessário atrelar a legitimidade democrática à legitimidade deliberativa, isto é, formas de deliberação pública e também práticas democráticas são condições necessárias a legitimidade de um sistema político: a legitimidade de uma ordem política é produzida a partir da realização dos processos deliberativos da formação política da opinião e da vontade (HABERMAS, 1997).

Este processo argumentativo deliberativo apresentado por Habermas se estrutura em torno da noção das esferas públicas livres, sendo estas ligadas ao debate e interação entre os indivíduos; nestes espaços os indivíduos discutem e deliberam sobre questões políticas, adotam estratégias para tornar a autoridade política sensível às suas deliberações (AVRITZER, 2000. p.36) Em decorrência desta atuação se enaltece e prioriza o uso público da razão, o qual estabelece uma relação entre participação e argumentação pública, haja visto que tanto a fala quanto a organização do pensamento são decorrências de um processo de troca de experiências comunicativas que são constitutivas da ordem social e da própria noção de intersubjetividade (BITTAR, 2015, p.574).

Há que se ressaltar aqui um aspecto importantíssimo dentro do conjunto da teoria habermasiana que reside na noção da soberania popular pautada na liberdade comunicativa dos cidadãos, a qual pode permitir a formação da opinião pública dos cidadãos na esfera pública (DURÃO, 2009, p.127). A liberdade comunicativa caracterizada como uma decorrência da teoria discursiva, afirma que os sujeitos, dotados de liberdades subjetivas de ação, podem entrar em conflito entre si, porém, a liberdade comunicativa permite que cheguem a um acordo sobre as questões controvertidas. Pode-se entender, portanto, a tentativa habermasiana de afirmar a importância da teoria argumentativa para a constituição social, principalmente no que tange a ordem política.

Estes aspectos gerais postos em paralelo para a apreciação pelos alunos oportunizaram a discussão criteriosa e profícua da necessidade de inserção, busca de espaço e conquista de oportunidades para serem ouvidos, principalmente nos lugares mais próximos de interação. Mediante a prática do exercício dialógico tanto por meio do debate quanto pelas experiências

já vivenciadas em outros momentos de interação, o entabular de uma filosofia mais próxima da realidade do aluno e de suas mais variadas experiências de relações intersubjetivas, foi conclusivo para se alcançar o estreito vínculo entre a filosofia e a sala de aula.

2 A ANTÍTESE DE CHANTAL MOUFFE: A SALA DE AULA COMO O LUGAR DO PARA A PRÁTICA DO AGONISMO E DO EMBATE DE IDEIAS

Nosso intento será, nesta segunda parte, o de pensar o lugar de análise e experimento, isto é, a sala de aula, como aquele ambiente em que existem ideias e posições contrárias, opostas e/ou divergentes. Não podemos cerrar os ouvidos, os olhos e a reflexão para as ocasiões, situações e momentos em que o aluno expõe suas ideias de modo a contestar, argumentar e defender posicionamentos que divergem dos demais colegas e também do próprio professor. Ignorar estes instantes de manifestações dialógicas contrárias, antagônicas, opostas, sem considerá-las como um campo fértil de inúmeras possibilidades para o entendimento e a estruturação do pensamento filosófico, do despertar da autonomia e consciência mais sólida e crítica diante das estruturas dominantes da sociedade, seria um explícito atentado contra a filosofia e sua característica, isto é, a de questionar e alçar voos mais altos do que simplesmente manter a conformidade com o que já está estabelecido.

Para tanto, recorreremos ao paradigma de democracia vista sob uma maneira e posicionamento diferentes. A inspiração para a construção desta segunda parte do nosso trabalho emana da cientista política belga, Chantal Mouffe (1943), a qual insere a perspectiva de compreensão sobre o processo democrático visto sob a ótica do dissenso, baseada na ideia de que ‘a democracia exige é que formulemos a distinção nós/eles de um modo que seja compatível com a aceitação do pluralismo, que é constitutivo da democracia moderna’ (MOUFFE, 2015, p.13). A noção de democracia agonística (conceito que desenvolveremos logo mais), servirá como guia para fazermos o que, no título apresentamos como a ‘antítese’ de Chantal Mouffe ao que se entende como democracia baseada no consenso ou, então, a noção democrática liberal baseada no consenso. Esta análise nos conduz para a edificação da prática do Ensino de Filosofia na qual também sejam necessárias tanto a constatação da diversidade de ideias e posturas na sala de aula, quanto o que podemos enunciar de ‘oposição salutar’, ou seja, a existência daquele que pensa e se posiciona contrário às ideias tidas como as predominantes ou, então, hegemônicas.

Em consonância com esta realidade, é imprescindível que tenhamos em mente que a compreensão da sociedade e, mais especificamente, o chão de nossa pesquisa que é a sala de aula, também nos oportuniza a constatação de que existe o outro, e o ‘ele’ com ideias diferentes e esta presença não consiste em algo que deva ser erradicado, mas, sim, como elemento enriquecedor do e no processo de desenvolvimento intelectual, humano e social. Não olvidaremos, neste ponto, de um aspecto característico de nossa sociedade

contemporânea: a necessidade da imposição de escolha entre um lado e outro e, conseqüentemente, a postura de se eliminar quem se opõe como aquele que não tem direito de pensar e agir diferente do que se estabelece em ambas as partes. Sendo assim, conduziremos nosso segundo momento da pesquisa a partir dos seguintes questionamentos: é possível pensar o Ensino de Filosofia não mais sob a ótica do consenso e, sim, a partir do dissenso? O aluno, enquanto agente comunicativo, encontra lugar e oportunidade para expor sua postura contrária ao que a maioria defende? Estar ou se colocar contrário: pluralidade ou risco? Estas perguntas servirão como abalizadoras do que intentaremos desenvolver como prática do Ensino de Filosofia

2.1 CHANTAL MOUFFE E O “AGONISMO”: (A INSPIRAÇÃO) REFERÊNCIA TEÓRICA

Ao iniciar a discussão sobre ‘a democracia, cidadania e a questão do pluralismo’, Mouffe (2003) interpela seus leitores com a indagação sobre ‘o que seria uma sociedade democrática’. A provocação continua quando ela estabelece uma finíssima distinção, como guia de resposta ao seu questionamento, entre uma sociedade onde o ideal de harmonia prevalece e as divergências básicas foram superadas e, por outro lado, uma sociedade onde exista uma esfera pública na qual as visões conflitantes podem se expressar, onde é possível a escolha de projetos alternativos legais. Podemos, no mesmo rumo, nos questionar se é legítimo idealizar uma sala de aula onde alunos e professor(es) estão em perfeita harmonia, sem divergências, sem existir posicionamentos contrários ou, de modo diverso, se é possível acontecer o ensino, a convivência por meio da presença da pluralidade, de escolhas contrárias sem que nenhum dos atores sintam-se intimidado ou prejudicado em relação ao que é a maioria.

Tais provocações são desenvolvidas na teoria política de Chantal Mouffe, ao propor a criação de um novo modelo democrático pautado na base de uma política radical, pluralista. Tece agudas críticas aos modelos tradicionais liberais, principalmente no que tange as ideias de universalismo e individualismo como resultado característico da modernidade.

A reformulação do projeto democrático em termos de democracia radical exige a desistência do universalismo abstrato do iluminismo quanto à indiferenciação da natureza humana. Embora o surgimento das primeiras teorias da democracia moderna e do indivíduo como titular de direitos fosse possibilitado por esses mesmos conceitos, eles tornaram-se, hoje, o principal obstáculo à futura expansão da revolução democrática. (MOUFFE, 2003, p.27)

Fica claro a ênfase, nesta nova perspectiva, sobre os elementos que constituem a

democracia, tais como: o particular, o heterogêneo, a diferença, constitui a linha mestra pela qual Mouffe desenvolve o que ela define como “um novo tipo de articulação entre o universal e o particular” (MUFFE, 2003, p.27). Nos aproximaremos desta forma de compreensão da democracia, tendo em vista que é também por meio dela que podemos dar voz à presença e participação daquele(s) aluno(s) que, sobrecarregados por uma visão extremamente restrita e exclusivista, acaba(m) não encontrando o espaço para expor seu(s) argumentos ou posições pessoais sobre política, cultura, escolhas pessoais. Sendo assim, esta nova percepção do particular em relação ao universal pode constituir um profícuo instrumento de compreensão do espaço escolar, da sala de aula, a partir do que, atualmente, deixou-se de lado por visões minimalistas da participação da pessoa na sociedade. Faz-se necessário destacar, por conseguinte, que temos em mente a clara distinção que a autora estabelece quanto ao entendimento de democracia deliberativa e, junto com ele, a afirmação de que quanto menos poder possui uma sociedade, mais democrática ela se torna (MOUFFE, 2003, p.14)

De outro modo, a compreensão da democracia como adversarial, apresentada por Mouffe, propõe que a necessidade de incorporar à visão democrática a pluralidade e não, simplesmente, emendar todas as forças para combater o diferente, ‘a oposição’, faz com que possamos suscitar momentos nos quais o aluno perceba e compreenda a importância e a necessidade da presença da visão ou do posicionamento oposto.

Com estes elementos postos, podemos acalorar ainda mais a discussão sobre o alcance de alguns ideais de harmonia na sociedade fundamentados em princípios hegemônicos excludentes justificando, assim, práticas que ferem e aviltam indivíduos ou, até mesmo, grupos sociais contrários aos elementos dominantes. Este viés nos levará, inevitavelmente, para a apreciação mais aprofundada dos conceitos centrais para a autora belga, como a visão de inimigo e adversário, bem como a visão de democracia agonística, promovendo a centralização de conceitos que podem parecer não tão importantes para a discussão filosófica tradicional, mas, para nós, se tornam umas das coisas boas de se dizer²³ pois retratam elementos característicos da prática do ensino da filosofia.

Destarte, será necessário fazermos uma abordagem destes conceitos mouffeanos em sala de aula. A base textual que guiará esta abordagem é sustentada na obra “Sobre o Político”, obra publicada no ano de 2005 e, no Brasil, no ano de 2015. Destacaremos nos itens a seguir os textos que servirão de base para esta análise em sala de aula, bem como alguns elementos que possam auxiliar o aluno na criação de novas perspectivas sobre a estrutura

²³ Expressão esta pinçada de Pierre Bordieu ao destacar os elementos dominantes da filosofia que carregam em si, mecanismos ideológicos que expressam uma hierarquia dos objetos legítimos, legítimáveis e indignos.

social na qual ele está inserido, tendo como guia a experiência feita em sala de aula.

2.1.1 O antagonismo ou o agonismo?

‘Somos inimigos ou adversários’? Este questionamento nos faz voltar a nossa atenção para um elemento muito presente na atualidade, tanto na escola quanto na sociedade: como devemos considerar quem pensa diferente de nós? As divergências entre os que se colocam a favor ou contra uma determinação (ou decisão) deve, invariavelmente, conduzir para o consenso? Podemos, com tranquilidade, resolver os conflitos simplesmente sobrepondo o poder da autoridade? O que fazer com a emoção, paixão, diante de determinadas circunstâncias? Como encarar estas questões em lugares que é inevitável o contato e a presença dos que se distinguem e, portanto, são diferentes de nós?

Uma das principais características e, também, um dos principais objetivos, dos projetos políticos pedagógicos das nossas escolas é sempre trazer a ideia de convivência e respeito para com as diferenças de forma a iluminar a mente daqueles que o leem e, por conseguinte, os principais atingidos por estes auspiciosos ideias. Imputar-lhes a consciência de que são responsáveis por tornar o ambiente escolar (por conseguinte, a sala de aula), um ‘local onde todos são iguais e todos tem os mesmos direitos e deveres; todos devem respeitar e serem respeitados em suas particularidades e escolhas’. Contudo, para quem se depara com estes requisitos necessários para um ambiente sadio e, muitas vezes, definido também como ‘normal’, são inevitáveis alguns questionamentos como: este ideal pode ser alcançado ou consiste simplesmente numa forma utópica de almejar que a educação é e deve ser a responsável primeira na construção de cidadãos preparados e conscientes da sua participação numa sociedade constituída pela pluralidade e diversidade? Muitas das vezes, se depara com a desconstrução ou barreiras, como são consideradas tais situações, pelo aflorar de conflitos, discordâncias, posturas e escolhas diferentes, que se tornam, simplesmente, fatos pontuais que servirão de exemplo para que tais atitudes não se repitam neste ambiente. O que significa dizer que, em vista destas situações, para se evitar maiores problemas, as soluções são as mais restritivas possíveis em detrimento do que se poderia constituir como um ambiente de escolhas ou posições diferentes.

Para compreender e aclarar estes elementos comuns e presentes nos mais diversos ambientes, podemos lançar mão da distinção feita por Mouffe entre o antagonismo e o agonismo, conceitos estes considerados por ela como fundamentais para compreender a democracia. A posição da autora é a de que a democracia perdurará até quando for observada

a necessidade e a importância dos conflitos; ela utiliza-se dos conceitos de ‘o político’ e ‘a política’ para construir sua estrutura de compreensão da democracia. Pode-se vislumbrar, neste âmbito, como que “uma nova significação do ‘político’ frente a uma racionalidade política que percebe e sente a diferença como uma falha a ser resolvida por um diálogo entre as partes envolvidas” (MARTÍNEZ; SILVA. 2014, p.85), ou seja, nos deparamos com a centralidade da crítica da autora frente a democracia liberal que almeja a superação de todo o conflito, onde estaria se evidenciando a noção ideal de superação de todas as limitações do âmbito público.

Devemos ter clareza de que sua intenção não é a de optar por um poder autoritário a fim de se resolver esta situação de conflitos, mas sim perceber que “a democracia é justamente imaginar quais são as instituições, os mecanismos que permitem criar ordem em uma situação, que é sempre uma situação de conflito” (MOUFFE, 1996, p.141). Por este motivo é que optamos pelas ideias mais importantes da filosofia belga em vista de uma perspectiva da compreensão do Ensino de Filosofia a partir dessa análise, isto é, contemplar a diversidade e a pluralidade na sala de aula como elementos também importantes e necessários na construção do pensamento filosófico.

O antagonismo, exposto pela autora a partir da concepção de Carl Schmitt²⁴, constrói-se mediante a sua inegável presença na existência humana. Para tanto, Mouffe (2015) propõe que o termo ‘político’ deva ser entendido, como caráter ontológico, inerente a todo ser humano e no qual a sociedade se fundamenta, é aquele se apresenta como vinculado ao antagonismo. Por meio deste elemento, fica evidente que a pessoa carrega em si, na sua própria essência esta atitude antagonística como um elemento que, inevitavelmente, acaba também aflorando no âmbito da política. Sendo assim, conforme Mouffe (2003, p.15), a constituição do político a partir das categorias amigo/inimigo é uma das possíveis formas de expressão da dimensão antagonística, que pode ser inerente a todas as sociedades humanas podendo assumir formas diferentes e emergir em relações sociais diversas.

Este precioso elemento da filosofia de Mouffe serve-nos, como ponto de partida, para lançar algumas fagulhas, lampejos de discussões sobre os atuais modelos de políticos

²⁴ Na obra “Sobre o Político”, Carl Schmitt, o jurista alemão, buscou identificar e verificar a possibilidade de se falar em categorias especificamente políticas. Se as categorias da moral seriam o bom e mau; as categorias da estética seriam o belo e o feio; as categorias da economia seriam o rentável e o não rentável, caberia perguntar-se sobre as categorias limites/extremas da política. Desse modo, Carl Schmitt taxa categoricamente que a política se define pela oposição *amigo e inimigo*. Tal definição conceitual fornece o sentido de um critério, não como definição exaustiva ou expressão de conteúdo. Como o próprio autor afirma: “*A diferenciação entre amigo e inimigo tem o propósito de caracterizar o extremo grau de intensidade de uma união ou separação, de uma associação ou desassociação*”. (SCHMITT, 2009, p.28)

construídos, principalmente, pelo idealismo liberal. Tais fagulhas podem atear fogo a uma discussão muito profícua em sala de aula, partindo do princípio de que também os alunos já discutem e expõem, de modo mais explícito ou de uma maneira mais contida, suas concepções acerca do que entendem por político e se, para eles, é possível pensar em uma realidade que contemple esta noção de antagonismo presente em sua própria constituição. Contudo, é também necessário expor aquilo que, para Mouffe (2015, p.8), se define como política, isto é, as diferentes práticas da política convencional entendida também por ela como uma categoria ôntica. Por conseguinte, define-se a política como um conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas, porque afetadas pela dimensão do político (MOUFFE, 2003, p.15). Esta concepção faz com que tenhamos um alcance dos elementos constitutivos das práticas políticas e, em suma, dos elementos essenciais que constituem o âmbito da política, sendo que sempre prima pela criação de uma unidade em um contexto de pluralidade ou, então como a própria autora define: a distinção amigo/inimigo e a natureza conflituosa da política constituem o ponto de partida indispensável para pensar os objetivos da política democrática. (MOUFFE, 2015, p.13)

Devemos destacar, aqui, uma importante abordagem que ela propõe quanto a crítica ao que se define como postura liberal do pluralismo. Este posicionamento entende e defende que é possível existir um conjunto harmonioso e não conflitante dos diversos pontos de vista existentes em uma realidade pluralista. Assim, tal posicionamento “tende a negar o político em sua dimensão antagonística” (MOUFFE, 2015, p. 9), seguindo a crítica de Carl Schmit no confronto com a hipóteses liberais, sendo que o liberalismo político reflete a despolitização da política, já que seus ideais se prestam à neutralização do conflito a favor da busca de uma ordem universal (MARTÍNEZ; SILVA, 2014, p.88). Logo, é forjado um discurso que está carregado e entendido com uma perspectiva moral, onde se fala de um projeto liberal para o comércio, para a educação e, contudo, numa relação de antítese contra o Estado, não existe a política liberal. Existe, sim, uma crítica liberal da política (MOUFFE, 2015, p.11). Evidencia-se, portanto, a crítica ao que se define como racionalidade comunicativa, defendido por Habermas e a tentativa da construção de uma democracia deliberativa pautada no que se entende por consenso moral racional, constituído por um modelo deliberativo. Este, por si, acarreta a incapacidade de representar o pluralismo de modo adequado pois a criação do consenso sem exclusão já se configura, como tal, na eliminação do pluralismo da esfera pública (GONZÁLES, 2014, p.33)

Diante desta conceituação do político a partir da perspectiva antagonística, podemos

auscultar uma abordagem que, em sua essência, não elimina a categoria do político, mas propõe uma nova perspectiva para a relação entre o ‘nós’ e o ‘eles’. A filósofa belga, ao analisar os conceitos de amigo e inimigo segundo as categorias políticas de Schmitt, percebe nelas o algo de interessante para a política quanto também o perigo destas noções. Assim, ela passa a admitir o consenso universal e perpétuo entre ambos sem, contudo, afirmar a possibilidade de se eliminar o inimigo. Portanto, numa democracia radical, a categoria que ela passa a definir é não mais o inimigo, mas sim, o adversário e, conseqüentemente, nos apropriamos, aqui, do conceito proposto por Mouffe (2015) que é a relação agonística entre os grupos e indivíduos no ambiente democrático. Podemos entender, segundo este princípio, que ela se dedica não simplesmente em demarcar a existência do pluralismo, mas encontrar um lugar, um espaço, no qual seja legitimado o conflito, tendo em vista que o pluralismo como tal não é uma afirmação ou constatação empírica e, sim, um princípio axiológico (COHEN, 2019, p. 46). Não se pode, contudo, entender a ênfase na ideia de conflito simplesmente como a eliminação dos que possuem um posicionamento ou opções partidárias diferentes e, por conseguinte, na vitória esmagadora e absoluta de um lado em detrimento do outro. Deve-se, sim, entender que, de acordo com Mouffe (2015, p. 15)

[...] a distinção amigo/inimigo pode ser considerada simplesmente como uma das formas possíveis de expressão da dimensão antagonística que é constitutiva do político. Ao mesmo tempo que reconhecemos a sempre presente possibilidade do antagonismo, também podemos imaginar outros métodos políticos de construção nós/eles... o desafio se coloca à política democrática é tentar manter sob controle o surgimento do antagonismo por meio da introdução de uma forma diferente de nós/eles.

Somos conduzidos, neste nível, ao que se reconhece como o pluralismo agonístico e, porque não, a noção de uma política agonística. Esta ideia nos remete à possibilidade de reconhecer o que é próprio do político, isto é, a dimensão do político e a política enquanto aquela que tenta “domesticar a hostilidade e conter o potencial antagonístico que existe nas relações humanas” (MOUFFE, 2006, p.10). Tal ação não consiste, simplesmente, em postular um consenso sem exclusão o que, inevitavelmente, levaria a anulação do político. Mas, de outra forma, a busca de unidade em um âmbito de conflitos e diversidade. Destarte, o que se sustenta é o reconhecimento da multiplicidade de cada um e das posições contraditórias a que esta multiplicidade acarreta. Compreendida de outra forma, esta afirmação nos remete a identificação de um ‘nós’ em oposição a um ‘eles’. Conforme Mouffe (2003), a aceitação do outro não consiste meramente em tolerar as diferenças, mas em celebrá-las positivamente porque admite que, sem alteridade e o outro, nenhuma identidade poderia se afirmar.

Neste momento da nossa reflexão é necessário apresentar o conceito de adversário,

termo esse importantíssimo para entender que o principal objetivo da política é estabelecer uma discriminação entre um nós e um eles compatível com a realidade democrática pluralista. No âmago da política agonística temos, como fio condutor, o olhar para o outro não como um inimigo a ser eliminado, mas, sim, “construir o 'eles' de tal forma que ele deixa de ser percebido como um inimigo a ser destruído e é concebido como um adversário, ou seja, como alguém cujas ideias lutamos, mas cujo direito de defendê-las não questionamos” (COHEN. 2019, p.48).

Adversários são inimigos legítimos que compartilham a fidelidade aos princípios ético-políticos da democracia liberal.

A partir destes dois conceitos, adentramos no campo de discussão de Mouffe sobre o que se entende como uma democracia que preserva os elementos essenciais para a definição do político, ‘como uma categoria ontológica’ (2015. p.8), o que o ser é em si e não, simplesmente, as práticas políticas definidas pela autora como ônticas. Levar o pluralismo a sério, conforme Mouffe (2006) requer que se abra mão do sonho de um consenso racional que acarreta a fantasia de que poderíamos escapar de nossa forma de vida humana. Isso significa que, para ela, as formas particulares de vida são a própria condição da existência da comunicação e, por conseguinte, da deliberação. Muita ênfase no consenso e a recusa de confrontação levam à apatia e ao despreço pela participação política. Cada consenso existe como resultado temporário de uma hegemonia provisória, como estabilização do poder e que ele sempre acarreta alguma forma de exclusão.

Não podemos abrir mão da condição adversarial, pois essa nos move para a busca sempre incessante de novas perspectivas e análises sobre a democracia e, por conseguinte, não permite que construamos uma radicalidade pautada na ideia de somente um grupo ou algumas pessoas sejam as que dominam e decidam o que é do interesse comum. Sendo assim, é válida novamente, a pergunta inicial deste tópico: antagonismo ou agonismo? E, ao que respondemos: a opção pelo agonismo no âmbito das discussões e embates de ideias em uma sala de aula são extremamente válidos, importantes e basilares para a construção de uma perspectiva diferenciada acerca das experiências dos alunos e de suas perspectivas existenciais.

2.1.2 Os conceitos de ‘inimigo’ e ‘adversário’ pensados a partir da sala de aula

A pluralidade e a diversidade, princípios básicos da sociedade democrática e que também servem como referência para a educação estando, inclusive, presente nas Leis de

Diretrizes e Bases de Educação Nacional, são os conceitos referenciais para este tópico. Construiu-se, acima, uma noção de democracia pautada na liberdade de posições contrárias, antagônicas, sem o intuito, contudo, de chegar a uma postura de dominação ou imposição por parte do ‘nós’ em detrimento a anulação ou eliminação do ‘eles’. Fica claro, a partir do pensamento de Chantal Mouffe, que a própria construção da identidade necessita, indiscutivelmente, da relação com o outro ou, então, com o diferente. Neste momento, podemos muito bem propor a análise dos conceitos mouffeanos aos alunos para que eles, de acordo com o contexto de suas vidas e, principalmente, por meio da experiência de convivência em sala de aula, possam se apropriar desta noção de política democrática agonística como aquela que já se constrói por e através da diversidade e pluralidade no local onde eles se encontram.

Cabe aqui uma digressão. É necessário ressaltarmos que a experiência oportunizada aos alunos no contato com a democracia agonística de Mouffe, ao nosso modo de ver, reflete em uma mudança de perspectiva sobre a realidade na qual constroem sua existência. Eis porque é importante deixar claro que, da mesma forma que um conceito filosófico não surge pura e simplesmente pelo poder dos filósofos de cria-los, mas que trazem implicitamente uma relação histórica e social muito bem arraigadas, também a aproximação dos conceitos ‘amigos’ e ‘adversários’, propostos acima, abrirão possibilidades de novas formas de expressões que podem resultar, num primeiro momento, estranheza mas, num segundo momento, resultam em mudanças nos ambientes de vivência dos alunos. São as múltiplas possibilidades de interpretação e vivência frente às situações de cada um perfazendo, assim, a noção de mudança, isto é, “os conceitos teóricos terminam com a transformação social” (MARCUSE, 1982, p.15).

Sendo assim, a análise da realidade a partir da perspectiva de Mouffe pode inserir no horizonte de reflexão dos alunos a noção de conflito ou antagonismo como elemento possível de transformar a mentalidade muito enraizada, atualmente, que é a de se anular completamente aquele que está ou se posiciona de modo oposto. Percebemos, principalmente no momento político atual, que a dicotomia esquerda e direita (ou extrema esquerda e extrema direita, como também são identificados os posicionamentos políticos) se pauta na enfática afirmação de que ‘não podemos aceitar ideias ou projetos que não sejam aqueles que foram por nós pensados’; ou, ainda mais ‘aquele que está no lado contrário é, por assim dizer, o inimigo que deve ser combatido e eliminado pois já não há mais espaço para ele na democracia atual’. Neste aspecto ressalta-se a ênfase na noção de democracia radical plural que preserve, em si, “os aspectos que lhe são inerentes: a diferença, a pluralidade e o

antagonismo” (MARTÍNEZ; SILVA, 2014, p.94), para adentrarmos na apresentação de alguns textos que servirão de base para a discussão destes modelos estabelecidos atualmente que não favorecem a construção destas relações no cotidiano dos alunos.

Seguem alguns textos que podem servir como inspiração, para uma abordagem em sala de aula, a partir das categorias fundamentais da visão sobre o político em Mouffe.

Quadro 2 - Texto 1 (Mouffe)

TEXTO 1	OBJETIVO	PRÁTICA
‘A política busca a criação da unidade em um contexto de conflitos e diversidade; está sempre ligada à criação de um “nós” em oposição a um “eles”. A novidade da política democrática não é a superação dessa oposição nós-eles – que é uma impossibilidade –, mas o caminho diferente em que ela é estabelecida. O ponto crucial é estabelecer essa discriminação nós/eles de um modo compatível com a democracia’. (MOUFFE, 2015, p. 174)	Entender o conceito de democracia a partir da relação adversarial entre um ‘nós’ e um ‘eles’.	Propor aos alunos a análise de ambientes e situações em que estes princípios não são ‘bem-vindos’ ou, propositalmente, são ocultados.

Fonte: do autor (2021)

A primeira fase, a partir do texto acima, tem como objetivo apresentar a perspectiva de abordagem para auscultar os alunos sobre a compreensão de democracia proposta por Mouffe. Para tanto é necessário que eles busquem identificar quais os principais elementos que estão presentes no seu cotidiano, isto é, aquelas situações nas quais existam a oposição, a contradição, o antagonismo e, a partir de então, pensar estas realidades constituída por meio das situações de oposição. Com um olhar atento e vigilante, sondar os elementos que possam conduzir para uma visão crítica da realidade na qual, como aponta Miguel (2014), se conservem as condições de convivência social sem, contudo, naturalizar ou legitimar a dominação, a violência estrutural, a dominação; reconhecer a universalidade dos direitos sem, contudo, olvidar das especificidades sociais.

Quadro 3 - Texto 2 (Mouffe)

TEXTO 2	OBJETIVO	PRÁTICA
“Para ser aceito como legítimo, o conflito precisa assumir uma forma que não destrua o ente político. Isso significa que é preciso existir algum vínculo comum entre as partes em conflito para que elas não tratem seus oponentes como inimigos que deve	Apropriar a noção de político vinculada ao conflito, extirpando a ideia de ‘eliminar’ e	Encontrar situações que evidenciem a possibilidade de um conflito saudável de ideias não em vista do consenso e, sim,

ser erradicado nem considerem que suas pretensões são ilegítimas, que é exatamente o que acontece com a relação antagonística amigo/inimigo”. (MOUFFE. 2015. p.19)	inserindo a ideia de ‘legitimidade do oponente’.	prevalecendo o dissenso.
---	--	--------------------------

Fonte: do autor (2021)

Podemos encarar como legítimo o conflito? Quais são os momentos nos quais se pode identificar a presença do conflito no cotidiano de nossa sala de aula? É possível identificarmos elementos comuns que nos façam compreender melhor a ideia de adversários e não sejamos simplesmente conduzidos pelas categorias de inimigos? Faz-se necessário, portanto, por meio destes questionamentos, se reconhecer e identificar a legitimidade do outro por meio da liberdade e da igualdade pois, do contrário, tornar-se-á uma relação na qual prevalece o poder de domínio de alguns em relação aos demais.

Quadro 4 - Texto 3 (Mouffe)

TEXTO 3	OBJETIVO	PRÁTICA
“Enquanto o antagonismo é uma relação nós/eles em que as partes conflitantes, embora reconhecendo que não existe nenhuma solução racional para o conflito, ainda assim reconhecem a legitimidade de seus oponentes. Eles são ‘adversários’, não inimigos. Isso quer dizer que, embora em conflito, eles se consideram pertencentes ao mesmo ente político, partilhando um mesmo espaço simbólico dentro do qual tem lugar o conflito. Poderíamos dizer que a tarefa da democracia é transformar o antagonismo em agonismo”. (MOUFFE, 2015, p.19)	Aprofundar as categorias políticas de Mouffe: adversário e agonismo, ligando-as ao ambiente de uma sala de aula.	A partir da discussão destas categorias, realizando um debate sobre o uso ou não do celular em sala de aula, perceber as ideias contrárias as da maioria como necessárias e importantes para o processo de convivência.

Fonte: do autor (2021)

A períclope acima, propõe justamente a existência da oposição, das contrariedades como um fator que alimenta e suscita novas perspectivas sobre as situações que se vivenciam. A presença do adversário no mesmo espaço simbólico e, conseqüentemente, na mesma realidade existencial (para Mouffe a democracia e, para nós, também o ambiente de sala de aula), pode suscitar uma relação de convivência construtiva? Iniciar os alunos na ideia de que a democracia não como algo pronto, acabada de governo, mas como um projeto de enfrentamento das estruturas de dominação vigentes; um processo inacabado em que, de um lado, encontram-se respostas parciais desafiadas por novos reclames democráticos e, do outro

lado, residem as tentativas de acomodação (MIGUEL, 2014, p.19). Como pensar isso a partir da organização e tomadas de decisões em um ambiente de sala de aula? Conseguiremos nos aproximar da ideia de um adversário com quem temos uma base comum e que compartilha dos mesmos princípios de liberdade e igualdade, nos questionando diariamente no ambiente de sala de aula? Podemos, como deseja Mouffe, pensar em uma relação ‘nós/eles’ em que se reconheça a legitimidade do oponente?

Eis que aqui pomos nossa mente e nossos pés num caminho que poderá ser percorrido em outro momento. Como a filosofia não pode fugir da realidade e, enquanto tal, esta não se apresenta sempre como a queremos e a planejamos, deixaremos para um momento mais oportuno e adequado a discussão para adentrarmos nos questionamentos da filósofa belga, tão necessários e imprescindíveis para nossos tempos. Neste momento, fomos impelidos a pensar a filosofia e o seu ensino a partir de uma nova senda: o imprevisível da pandemia da COVID 19, que teve início no mês de março de 2020, fez com que nossos planos e projetos enveredassem para o ensino remoto emergencial. Esta situação não prevista e nem muito menos por nós programada, nos impediu de abordar a visão agonística de Mouffe nos mesmos moldes que fizemos com o pensamento dialógico habermasiano. Destarte, envidaremos nosso olhar para o professor e a filosofia ensinada ou, como aconteceu neste período excepcional, a filosofia transmitida por meios virtuais.

Isso, porém, não nos exime a possibilidade de que num futuro não muito distante, em que tenhamos condições mais apropriadas, consigamos trazer para o diálogo o tema proposto nesta segunda parte do nosso trabalho. Agora, porém, será a oportunidade de deixar registrado algumas reflexões que, como centelhas ou lampejos de reflexões e experiências vivenciadas neste período, podem também condensar temas e ideias que servirão como iniciação de futuras discussões.

3 EDUCAÇÃO, PANDEMIA E O PROFESSOR

Um dos principais objetivos da nossa pesquisa é fazer com que a realidade experienciada no Ensino de Filosofia torne-se, *de per se*, um objeto de unidade entre o que se entende pela teoria e os encontros, ou desencontros, sucedidos na prática. Durante este processo, fomos surpreendidos com uma situação que pode ser descrita como uma total mudança nos planos: uma pandemia. A notícia da chegada do vírus SARS-COV-2, abreviação da assim chamada ‘síndrome respiratória aguda grave – coronavírus 2’, mais comumente conhecida como Covid 19, exigiu mudanças bruscas e imediatas, fazendo com que o contato entre os alunos e estes com a escola e seus professores fosse levada para uma nova forma: o ensino remoto emergencial. Perdeu-se o contato entre as personagens centrais do ensino e, conseqüentemente, foi necessário partir para uma experiência que existe em outros níveis de ensino, mas não, de modo direto, no ensino fundamental e médio.

É possível compreender uma gama de fatores que movimentaram este evento de abrangência mundial. Podemos dizer que toda a humanidade foi, de uma maneira ou outra, atingida por esta forçada experiência de isolamento pessoal e distanciamento social. Vários elementos de questionamentos e debates: políticos, sobre as decisões que deveriam ser tomadas para impedir o contágio de mais pessoas pelo vírus; questões econômicas, as quais mobilizaram grandes grupos em manifestações e exigências de continuidade das atividades pois, do contrário, a economia ‘iria morrer’; os sistemas de saúde e seus profissionais que alertavam para um provável colapso pela falta tanto de profissionais para o atendimento quanto para a falta de leitos e equipamentos adequados para os cuidados necessários daqueles que estariam acometidos do vírus ou, como um efeito colateral, para quem necessitava de um atendimento de saúde emergencial ou não; a desconfiança por parte de alguns disseminadores de ideias segregadoras alardeando a hipótese de uma provável conspiração por parte do país onde se diagnosticou os primeiros casos suspeitos do vírus.

Estes são alguns aspectos dos muitos outros que podem ser elencados como o ambiente em que passamos a viver durante um período que se imaginava ser de breve duração, mas que se estendeu por muito mais do que se esperava. Envolvidos neste emaranhado de dúvidas, incertezas e angústias estavam lá também os trabalhadores da educação (usamos aqui este termo para trazer, neste contexto, os caminhos incertos e duvidosos a que foram submetidos todos os envolvidos na educação, não somente professores), consumidos por muitas incertezas e incontáveis horas consumidas em busca do melhor método para atualizar o ensino neste contexto de drásticas mudanças sociais.

Por conseguinte, daremos continuidade aos nossos trabalhos olhando para esta tempestade que fez esvoaçar os papéis das mesas e arrancar práticas e hábitos que já possuíam raízes razoavelmente profundas nas vidas dos envolvidos neste grande mundo, que é o da educação. Refletiremos sobre alguns momentos vivenciados no meio desta turbulência para poder entender como foi esta experiência e o que restará como herança para os que virão e tentarão identificar o que foi todo este período.

3.1 A COVID-19: O INVISÍVEL QUE MUDA TUDO O QUE ANTES TÍNHAMOS COMO VISÍVEL

“Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito” (Epicuro. Carta à Meneceu.) Poderíamos iniciar este tópico com uma frase ou, então, um lamento de outrem que está tateando alternativas para ensinar, neste período. Ao contrário, trazemos esta preciosa introdução da carta à Meneceu como inspiração para o fato de que também em meio aos momentos mais desafiadores ou incertos, é possível de se aprender e entender que no Ensino de Filosofia, parafraseando aqui Epicuro, não podemos dizer que estamos demasiado isolados ou demasiados imaturos para alcançar a saúde de espírito em meio a uma pandemia. Pode-se perceber que o chão da existência humana é o solo mais fértil para se cultivar os mais deliciosos frutos da sabedoria; nisto podemos identificar que as mais conhecidas correntes filosóficas surgiram a partir da realidade, do chão da existência humana.

Foram inúmeros os momentos de discussão sobre as mais variadas hipóteses de continuidade das atividades educacionais, que nos fizeram empreender uma jornada que incertezas, expectativas, frustrações, desgastes emocionais e físicos na árdua tarefa de fazer com que os alunos pudessem continuar sua jornada educacional, do modo mais adequado possível. Tudo isto, porém, a partir de uma data marcante que, à princípio, pareceria somente uma ‘antecipação do recesso do mês de julho’, mas, na verdade tornou-se um período longo e extremamente duvidoso em relação aos resultados almejados.

3.1.1 O dia 18 de março de 2019: fechamos a escola

A data de 18 de março trouxe a lembrança o ano de 1922 quando Mahatma Gandhi

foi sentenciado a seis anos de prisão, sentenciado por ter desobedecido ordens civis. Conduzido pela exigência da lei, fica isolado dos demais, mas suas ideias e seus princípios não ficam isolados. Nas anotações feitas neste dia observa-se a determinação estadual via de que, por decreto²⁵ e caso alguém (instituição) descumprisse, estaria passível de possíveis sanções e penas, deveríamos parar com nossas atividades pois as incertezas diante dos fatos conduziam para a tomada desta decisão. O que se evidenciou foram as mais variadas interpretações desta decisão. Porém, o que ficou claro foi que deveríamos também nos isolar, ficarmos distantes evitar o contato com as pessoas para tentarmos evitar, ao máximo, a possibilidade de contágio com o vírus.

A notícia foi recebida por todos com muita apreensão e sofrimento, pois pairavam inúmeros questionamentos sobre o que se daria nos próximos dias: sobreviveremos? Voltaremos em breve? Como serão estes dias de isolamento? Conseguiremos ficar longe das pessoas e das atividades do dia a dia? Nossa subsistência será garantida de que modo? Estas são algumas das muitas perguntas que se ouviam nos corredores e nas rodas de conversa de professores, colaboradores, alunos e direção. Uma única certeza se tinha naquele momento: o que se desejava, até esta data, tornou-se como que uma obrigação, uma necessidade: ‘ficar em casa’.

Aqui lembramos de Javier Muguerza²⁶ que, por ocasião da atribuição do título de *honoris causa* na Universidade Nacional do México à Adolfo Sánchez Vázquez no ano de 1993, apresenta a vida do filósofo espanhol exilado no México. Neste relato, Muguerza usa da contradição que vive aquele que vai para uma terra estrangeira (situação vivida por Vázquez), refugiar-se e, com o passar do tempo, é surpreendido com o latente desejo de voltar para sua terra e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de fazê-lo. Não queremos, aqui, comparar a experiência do isolamento causado pela pandemia a de pessoas que são arrancadas de suas vidas e levadas para o exílio. Porém, apropriamo-nos dos sentimentos expressos acima para tentar evidenciar aquilo que, diante da realidade, tornou-se como que um ‘exílio sem uma terra estrangeira’, pois a realidade nos obrigou ao afastamento dos que sempre conosco viviam na esperança de que logo voltaríamos.

Entre os professores buscava-se ‘acalmar os ânimos’, o nervosismo, as

²⁵ Cf. Decreto Estadual nº 509 de 17 de Março de 2020 definindo a suspensão das atividades nas unidades da rede pública e privadas de ensino por 30 dias a partir do dia 19 de março.

²⁶ Referência apresentada no texto ‘Filosofia e circunstâncias’ de Adolfo Sánchez Vázquez, 1997.

indagações pensando que retornaríamos após alguns dias, pois seria somente um breve período de parada. Havia a expectativa de que a solução seria encontrada rapidamente. Muito nos chamou a atenção o comentário tecido por um colega que disse: ‘estamos entrando em uma tempestade que vai trazer destruição e dor por longos dias’. Pareceu um comentário um tanto quanto exagerado sobre o que se iniciava, mas, passado algum tempo, percebeu-se realmente que estaríamos envolvidos em uma crise humanitária. Caminhávamos para o que pode ser definido como a calmaria de uma tempestade que desestabilizou não somente vidas, mas também tudo aquilo que havia sido planejado e orquestrado.

O sentimento de frustração por não poder reagir ao que se aproximava como um horizonte escuro, nebuloso, fez com que a paralização das atividades fosse um momento de muitas perguntas e pouquíssimas respostas. A notícia de que a substituição das aulas presenciais pelas aulas remotas em caráter excepcional devido a pandemia, foi algo que transmudou todos dos seus confortáveis e cômodos lugares para o novo, como algo incerto e sem o domínio de uma técnica que seria utilizada para o ensino. Foram várias e longas reuniões para que pudéssemos nos familiarizar um pouco mais destas ferramentas e, assim, alcançar o aluno cumprindo com o cronograma estabelecido até então.

Com o passar dos dias, das semanas e a continuidade da situação de isolamento, de interrupção das atividades, do ‘não voltar ao normal’, que ficou mais clara a necessidade de partirmos para uma nova modalidade de ensino. Após um período de recesso escolar, o qual compreendeu a antecipação das semanas de férias do mês de julho, prática esta oficializada de acordo com as prescrições do decreto estadual nº 509, resolveu-se por continuar as atividades no modo ‘remoto’.

Mais uma vez surgem agudos questionamentos que, por conseguinte, consomem horas intermináveis envolvidos em tentativas de encontrar uma solução ou, então, receber uma iluminação para a mudança que estava ocorrendo. Como serão as aulas no modo on-line (como definiu-se, a partir de então, a modalidade de ensino)? Conseguiremos contemplar e adentrar no conteúdo como o fazíamos nas aulas presenciais ou, então, simplesmente faremos de conta que o aluno aprendeu e, nós, acreditando ter ensinado? Não será simplesmente uma aula em que o professor irá proferir o seu discurso, demonstrando o quanto sabe e o aluno, assiste a tudo preocupado tão somente em confirmar que participou daquela aula? Vamos nos fantasiar e fazer alguns malabarismos para chamar a atenção não somente do aluno, mas também daqueles que

acompanham as aulas juntos dele?

Sabemos que todos estes elementos são parte de um conjunto de organização institucional e, além disso, do que entendemos como parâmetros do Estado e, por conseguinte, não poderemos nos desvencilhar do que são as determinações legais. Muitas das vezes somos absorvidos por uma funcionalidade de atividades, isto é, a responsabilidade pela qualidade da educação orienta a ação em vista de resultados mensuráveis que, em suma, problematizam uma outra questão: estamos suscitando realmente o conhecimento no e pelo aluno ou, simplesmente, devemos cumprir nossas metas (conteúdos programáticos) como o verdadeiro resultado que caracteriza a educação? Murcho (2002, p.10) ao considerar a necessidade de afastar do ensino a função meramente burocrata, afirma ser necessário mostrar, discutir ideias são atividades compensadoras e elementos fundamentais para que a sociedade vença os desafios com ideias novas e criativas, inteligentes e diferenciadas. Perante tal provocação nos identificamos como que paralisados, presos, engessados aos elementos formais do ensino que, na grande maioria das vezes e não somente no período de pandemia, fazem com que o professor oriente a sua prática tendo como principal preocupação, cumprir o que foi determinado e estabelecido. Seria este o novo rumo que daríamos ao ensino? Estaríamos pura e simplesmente focados em transmitir o conteúdo previsto e determinado para aquele nível, cumprindo datas e nos tornando em meros remetentes de e-mails e mensagens outras encerrando, desta forma, a missão de educar?

A invisibilidade do vírus, isto é, o modo de contágio e as infindáveis recomendações sobre os cuidados básicos e necessários para se evitar o contágio, fizeram com que nosso colégio silenciasse. Como foi necessário realizar muitas das atividades remotas na escola, visto não se ter um ambiente propício em casa (voltaremos a comentar um pouco mais sobre esta situação posteriormente), a cada ida à escola a experiência era a de que uma das exigências mais cobradas dos alunos, o silêncio, era o que mais incomodava e deixava-nos angustiados por não estar em sua companhia. As risadas, as brincadeiras, as perguntas que faziam o professor divagar por outros campos do conteúdo, relaxando um pouco da rotina, não mais se faziam presentes. A cena era surreal: o professor, chegando à escola, sem alunos. É importante destacar aqui, contextualizando com este fato, que não queremos abolir, de forma alguma, a experiência do silêncio. Este também é um elemento essencial para a filosofia. Nossa realidade está extremamente focada na ideia de uma valoração do

barulho associado ao fato do ativismo e da produção e, de outro lado, o silêncio ensurdecedor como algo que pesa aos ouvidos. Segundo Correa e Coelho (2016, p.3) há evidente diferença entre o ato da fala e a produção de sons e ruídos, ao passo que o pressuposto de falar e escutar demais, não se permite o tempo necessário para processar o sentido sobre o que é proferido.

Como foco da nossa atenção, ao aportamos para a realidade do silêncio não como algo natural ou que serviria como elemento de construção de uma linguagem mais adequada, o isolamento e o distanciamento, fizeram com que ainda mais se distanciasse também as pessoas e o contato entre elas. Tínhamos a possibilidade do ensino remoto emergencial que, nas mais árduas e intensas tentativas, esclarecia o fato de que não estávamos refletindo o silêncio e, portanto, refletindo todo o universo da linguagem uma vez que é nela que ele se manifesta (CORREA; COELHO, 2016, p.4), mas estávamos sendo compelidos a incontestável realidade da ausência como a única certeza palpável neste período.

Outro elemento importante a destacar foi a ausência da companhia dos colegas professores. As conversas nos momentos de intervalo que ventilavam novas ideias; as risadas e os momentos sérios que representam a vida daqueles que, inevitavelmente, estão com o olhar atento às necessidades, sucessos e frustrações de seus alunos, também silenciaram. Foram convidados a permanecerem longe do público com o qual estavam habituados a estar grande parte do dia; muitos afirmam ser como que uma segunda família, pois passam longas horas dos seus dias no ambiente escolar. Há quem afirma ser possível manter o contato, por meio de mensagens e até reuniões virtuais. Porém, o que se percebeu foi o lento, mas contínuo, entristecer e emudecer de quem mais se espera que fale, que argumente, que questione, que provoque o desejo por conhecer o novo. O entusiasmo, a novidade, o pulsar de novas perspectivas foi, aos poucos, sendo substituído pela invisibilidade, pela ausência e pelo distanciamento. O dia 18, dia do início de um novo ciclo no qual, acima de tudo, se evidenciou que a garantia e a segurança que se depositam em metas e planejamentos, simplesmente se esvai com aquele elemento estranho, desconhecido e invasivo que faz da escola uma mera estrutura física sem vida e sem sentido. Um dia que registra uma página inesquecível na história e na vida de todos os envolvidos no cessar das atividades em virtude da pandemia.

3.1.2 A nova realidade se apresenta para o professor: ensinar à distância

'Precisamos nos adaptar para dar continuidade às nossas atividades'. Esta frase tornou-se como um lema e, certamente, foi uma das frases mais ditas, ouvidas e meditadas no início do período pandêmico. Foram vários os momentos em que professores e coordenação se reuniram a fim de buscar um modo mais propício para a realização das chamadas 'aulas remotas' ou o 'ensino à distância'.

Em uma das anotações realizadas no início deste novo modelo de ensino, ficou registrada as seguintes perguntas: 'estamos preparados para este novo modelo proposto? Como será ensinar sem estar na presença dos alunos'? Fomos incentivados a adentrar num campo em que, na maioria das vezes, nossos alunos estão habituados a utilizar como meios de distração e, tendo uma infinidade de produtos atrativos, deveríamos chamá-los para aprofundar conceitos como 'a priori' ou então 'o racionalismo e o empirismo', falarmos do existencialismo, da ética e da moral, das teorias contratualistas e outras teorias políticas de modo que eles entendessem que não estávamos simplesmente cumprindo um cronograma previsto e programado. Estávamos cientes de que, diante da realidade de outras escolas (principalmente escolas públicas e/ou interioranas) contávamos com uma estrutura de recursos digitais já predispostos para a realização de atividades remotas. Isso seria, de modo particular, o diferencial que nos colocaria mais próximos de superar as barreiras do isolamento, distanciamento e, por conseguinte, da impossibilidade do ensino presencial. Do outro lado estavam os alunos com recursos e uma estrutura também adequada para o que se avizinhava. Mas a pergunta ainda persiste: 'essa viagem para o mundo do ensino remoto nos levaria realmente ao destino planejado'?

O primeiro aspecto a ser destacado é, precisamente, o fato de estarmos construindo um prédio sem termos a confiança de que suas bases estavam realmente bem postas, sólidas e sustentariam o peso. De modo mais claro: passávamos de uma forma de ensino tradicional, que até então se considerava como sólida e estável, para um novo modo, o qual exigiria de ambas as partes, professores e alunos, um novo horizonte de compreensão sobre o que é o ensino e qual o alcance da educação diante dos fatos. Poderíamos utilizar os mesmos métodos tradicionais simplesmente adaptados ao sistema online ou em menos de duas semanas (período entre o fechamento das escolas até a retomada das atividades remotas) conseguiríamos nos organizar para, então, atendermos as exigências que batiam na nossa porta?

Muitas incertezas diante de uma única certeza: é preciso continuar com o ensino, mas,

agora, a partir de um novo lugar (um novo espaço). Nossas atividades deveriam contemplar tanto a necessidade do aluno, quanto os interesses da instituição e, o que não se pode olvidar, o anseio por fazer do ensino da filosofia uma maneira diferente de ver a realidade. Em muitos momentos nos questionávamos quanto a todos os ideais arquitetados em torno do Ensino de Filosofia pois, afinal, estávamos em plena atividade de pensar o como e o porquê do Ensino de Filosofia e, abruptamente, nos víamos cerceados por uma realidade totalmente impensada ou inimaginável. Tudo planejado, pensado e organizado em vista de um espaço, um lugar no qual seria possível fazer da sala de aula um pequeno laboratório de ensino e, posteriormente, desenvolveríamos toda uma escrita a partir das experiências vivenciadas naquele lugar e com os alunos. Contudo, foi a aridez do isolamento e da distância que prevaleceu sobre todos estes planejamentos. Foi o momento de tentarmos alcançar o aluno de tal modo que este pudesse realmente adentrar nos campos do pensamento filosófico de modo diferente, inesperado e totalmente impensado para o momento.

Diante deste panorama estávamos perplexos pelo começo de um novo ciclo que não fazia parte do nosso programa de aprendizado acadêmico: podemos ensinar filosofia no modo à distância? Fomos movidos e incentivados a pensar que tanto os alunos como os professores estariam conscientes desta realidade e, por conseguinte, se esforçariam por fazer o seu melhor para que no fim de tudo, os objetivos fossem alcançados. Há, contudo, um fator particular a ser analisado neste instante: como dimensionarmos os reais resultados de um ensino no qual, unicamente, se objetivava a conclusão de um ano com os conteúdos em dia e os compromissos assumidos com os pais fossem cumpridos? Estávamos realmente focados no que é a escola, isto é, o tempo livre para refletirmos, para adentrarmos em um mundo novo a ser descoberto ou, simplesmente, seríamos mais uma classe de trabalhadores (trabalhadores de educação, conforme já apontamos anteriormente) que continuaríamos nossas atividades tendo em vista metas e objetivos estabelecidos no início do ano letivo? O tempo utilizado com as aulas no modo remoto, com a exposição virtual do conteúdo, pode ser entendido como o essencial do processo de ensino ou, de modo mais amplo, de educação?

Neste tópico apontou-se a perspectiva de uma ‘nova realidade’ como elemento constitutivo da vida tanto do professor quanto de seus alunos. Esta novidade só foi encarada como possível porque já pairava o entendimento de que muitos de nós estamos habituados com o que hoje se define como convivência à distância. Tal expressão é reflexo dos meios e recursos utilizados para transpor barreiras como a distância ou a impossibilidade da presença em determinado local. Esta prática já vinha sendo praticada pelas grandes empresas e seus administradores que, em vista da contenção de despesas e com o intuito de economia de

tempo, estavam já fazendo o que se definiu de *home office*.

Mas, o que para alguns era uma prática factível e produtora, para nós tornou-se uma incógnita. Poderíamos pensar em convivência e ensino remoto como algo equivalente ou substitutivo da forma como era realizada até então? O que se via eram videoconferências, *lives*, imagens, sons e áudios como tentativas de despertar a atenção ou, então, prender a atenção dos alunos para o conteúdo que se deveria passar. Em muitos momentos nos surpreendia o entusiasmo e empolgação de nobres colegas adaptavam-se com personagens ou reproduziam figuras cômicas com a finalidade de trazer para junto de si a atenção e a resposta dos alunos. Enfim, uma gama de novidades que representam um pouco desta realidade que, até então, se imaginava assimilada por todos, mas que, de outro modo, constatou-se que simplesmente migrar para um ambiente virtual não seria simplesmente adaptar a sala de aula presencial para a sala de aula no ensino remoto. Além desta triste e frustrante constatação, a de que não estamos preparados para fazer do ensino um simples espaço de cinquenta minutos onde o professor deve prender a atenção do aluno e este deverá corresponder de acordo com as expectativas da instituição, também no salta aos olhos o seguinte questionamento: qual é o real motivo do ensino remoto? Por que insistimos numa tática que nos trazia mais dúvidas e incertezas? Seria o fato de que devemos cumprir um conteúdo previsto como sendo a principal e, muitas das vezes, a mais importante face da educação? Ou a gravação de videoaulas e o envio de e-mails com o objetivo de concluir o que está na apostila? Mais uma pergunta: estávamos construindo o ensino ou devíamos preencher o tempo e as horas dos nossos alunos para contentar os pais?

O leitor nos faz uma indagação neste momento: foi proposital ou um mero acaso que a maioria dos parágrafos anteriores terminou com uma interrogação? Teremos uma resposta, a famosa frase: ‘há uma luz no fim do túnel’ ou, então, permaneceremos com as dúvidas e sem uma resposta? Ao que podemos responder, de uma maneira muito serena e singela, que, neste momento, as perguntas são mais importantes que as respostas. Quem sabe estas e muitas outras perguntas, dúvidas, incertezas sobre o que estamos presenciando, sirvam-nos para perceber que o modo como estamos construindo nossas salas de aula presencialmente também necessite ser repensado, reavaliado, rediscutido, pois o fato de constatarmos que fazer a transposição de uma sala de aula presencial para uma sala de aula virtual no abriu os olhos e fez ver que estamos, quase cotidianamente, preocupados em cumprir metas e preparar os alunos para o vestibular, para um concurso ou a prova do ENEM.

Parece-nos claro que o único protagonista neste processo é o conteúdo. Eis porque, caro leitor, trazemos muitas perguntas e poucas respostas. Elas podem nos mover para uma compreensão diversa do modo como entendemos educação ou, simplesmente, servirão como

mera constatação de mais uma estrutura enrijecida, engessada que, comodamente, deverá ser perpetuada para que se alcancem os níveis básicos exigidos por instituições que normatizam e abalizam o quê e o quanto pode ser considerado como ensino/educação.

Podemos propor uma orientação acerca do que se pode pensar sobre a educação remota emergencial, conforme acima definimos. Muitas tentativas de se organizar e pensar a sala de aula de forma a oferecer elementos consistentes ao aluno. Conforme Santos, Carvalho e Pimentel (2016, p.24), é possível de se conceber educação on-line para

[...] promover a (co)autoria do aprendente, a mobilização da aprendizagem crítica e colaborativa, a mediação docente voltada para interatividade e partilha, traz a cibercultura como inspiração e potencializadora das práticas pedagógicas, visa a autonomia e a criatividade na aprendizagem.

Conforme esta visão, se depreende a possibilidade de idealizar a aprendizagem utilizando-se das ferramentas virtuais, tendo em vista que estas são as que se apresentam como os recursos disponíveis para o momento. Poderíamos dizer que se tornou como uma panaceia para os males causados pelo vírus, no ensino, no início da segunda década do segundo milênio. Contudo, mais do que simplesmente propormos uma aprendizagem técnica, precisamos fixar nosso olhar nos agentes desse processo e aqui, de modo particular aqui, no professor. O que se apresenta diante dele é uma realidade intangível, não comensurável, de inúmeras ‘ferramentas’ (citamos aqui alguns termos que foram, aos poucos, sendo a nova linguagem cotidiano do professor, definidos como ferramentas: google *meet*, google *docs*, google formulário, google apresentações, ambiente virtual, sala google, entre outros não tão frequentes quanto os citados), que podem ser utilizadas durante suas exposições ou como formas de controle e vigilância ou simplesmente para efeitos de comprovação da presença e participação do aluno na ocasião do horário da aula.

É de grande surpresa e espanto o modo como todos estes aparatos tecnológicos passaram de um estágio puramente experimental para se tornarem o mecanismo de ensino. Não é por acaso que, naturalmente, aparece a expressão ‘mecanismo’ pois, perante todos estes meios virtuais e tecnologias, já utilizadas em abundância no âmbito de mercado e administrativo, o professor torna-se como o ser que adentra a esta realidade com a obrigação e o dever de cumprir sua tarefa de ensinar. Não seria muito dizermos que, em síntese, as perguntas que fizemos nos parágrafos anteriores deveriam ser respondidas, simplesmente, por meio da adaptação do professor a estes recursos e, por conseguinte, caberia a ele a missão de superar as barreiras impostas por este momento do ensino remoto.

“Professor: você é capaz!”; “professor: a tua missão é incrível!”; “professor: o teu

conhecimento não pode ficar enclausurado. ‘Compartilhe!’; ‘professor: tua meta é levar os alunos a superarem este grande desafio!’; ‘professor: nossa escola e nossos alunos precisam de você. Não nos abandone neste momento tão desafiador!’”. Alguns jargões que se tornaram, ao nosso ver, simples meios de fazer com que a consciência do professor fosse moldada pela urgente necessidade de adaptação e utilização dos meios disponíveis para o que se configura como o ensino em tempos pandêmicos. Trazemos, neste momento, o desabafo externado por um colega de ensino que, ao se encontrar imerso em toda a esta realidade, disse: ‘a pandemia nos fez, ainda mais, instrumentos e não pessoas. O ato de ensinar se tornou o tão somente ato de utilizar ferramentas que, cada vez mais, nos distanciam e nos pressionam a ser atrizes e atores num palco em que estamos sós, fazendo de conta que apresentamos a mais bela peça teatral sem os expectadores’²⁷.

3.1.3 Novas ferramentas, novos espaços de sala de aula: o tradicional com uma nova roupagem?

No tópico anterior foram mencionados alguns instrumentos (muito comumente também definidos como tecnologias) ou, então, ferramentas que, indiscutivelmente, passaram a fazer parte do cotidiano da vida do professor. Muitos foram os momentos em percebíamos o quanto era necessário se atualizar para que o uso de tais mecanismos e tecnologias fossem maximamente aproveitadas. Inclusive, no que tange o Ensino de Filosofia, uma aguda e contumaz pergunta pairava sobre nossos ideais: o que devemos fazer para tornar mais atrativo o conteúdo de filosofia? Este questionamento estava latente pois estávamos calcados sob normas, orientações que nos acuavam tanto atingir os objetivos estabelecidos nos planos nacionais de educação, quanto para satisfazer os desejos de pais e responsáveis que exigiam que o ensino continuasse no mesmo ritmo como era feito no modo presencial. Com o passar dos meses e, junto com eles, também se exauria a esperança do retorno. O que estava claro: a certeza de que não voltaríamos mais no modo presencial. Em muitos momentos surpreendíamos-nos com a afirmação: ‘este ano será um ano perdido e totalmente improdutivo para a educação’.

Para quem sabe, acalmar um pouco os ânimos, algumas normativas foram oficializadas com o intento de orientar o andamento das atividades. Pareceu-nos muito distante da realidade que encontrávamos, mas tornaram-se os conhecidos amparos legais para

²⁷ Não será revelado o nome de quem fez a afirmação pois foi um pedido feito logo após a solicitação de permissão para inserirmos em nosso texto seu desabafo sobre a situação.

sustentar o que se optou como tática de condução das atividades. Diante das incógnitas e dúvidas acerca deste andamento das atividades, estávamos compreendendo muito bem o que representa a sabedoria popular com a expressão: ‘um cego guiando outro cego’.

A seguir temos um recorte de orientação do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina do art.3º do parecer n.º 179, a qual dispôs sobre o regime especial de atividades não presenciais no sistema educacional de Santa Catarina.

Os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelas atividades não presenciais são o núcleo principal que define todo o processo de ensino aprendizagem. Eles devem estar em consonância com o currículo, a proposta pedagógica e ou plano de ensino da disciplina/componente curricular. **As metodologias, práticas pedagógicas ou ferramentas não presenciais a serem utilizadas constituem-se na forma como o professor pretende realizar as atividades, a fim de que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados.** Devem estar alinhadas ao disposto no art. 3º, inciso III da Resolução CEE/SC nº 009/2020, que indica, entre outras formas de trabalho: videoaulas, **conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, outros meios digitais ou que viabilizem a realização das atividades por parte dos estudantes, contendo, inclusive, indicação de sites e links para pesquisa.** Podem ser considerados aqui materiais didáticos e/ou orientações na forma impressa para dirigir a aprendizagem de estudantes que porventura não possuam acesso a plataformas digitais. (grifo nosso). (SANTA CATARINA, 2020)

Pareceu-nos evidente que, de modo muito claro e objetivo, estavam sendo transmitidas aos professores as mais alvissareiras notícias de autonomia, liberdade de ensino e recursos necessários para que se cumprissem o que se estabeleceu, tanto em nível estadual quanto federal, como objetivos de aprendizagem bem como do seu alcance. Contudo, o que de fato se evidenciava era a tremenda teia tecida em torno do que se entendeu como educação até aquele momento e as fragilidades expostas de um modelo tradicional de ensino que se tentou, a todo o custo e de toda maneira, migrar para uma espécie de ensino do ‘faz de conta’. O que se leu acima, sobre plataformas virtuais de ensino, correios eletrônicos, redes sociais e outros itens que, em determinados momentos sequer o professor ou o aluno, não sabiam o que é, nem muito menos, como utilizarem determinados recursos, fez com que o ensino fosse meramente protocolar e envidado para o caminho do cumprimento de prazos e conteúdo.

Há que se considerar aqui também outro aspecto relevante neste emaranhado tão difuso e complexo de ensino remoto. A mudança drástica do lugar, do espaço físico, para que acontecessem as aulas. Todos os recursos que até então tínhamos de uso diário, frequente, se dissolveram diante dos nossos olhos e, cada vez mais, estavam distantes de nós. Neste momento, nos víamos como um jangadeiro que sabia perfeitamente o percurso que deveria fazer, porém sem contar com o que ele mais utilizava para tal atividade, os remos. Podemos comparar tal utensílio com a sala de aula, o quadro, o giz ou o marcador, as carteiras e o

espaço onde o professor se movimentava durante suas aulas. Tudo isso desaparece, inesperadamente e sem um aviso, para, no seu lugar, se ter um computador, um fone de ouvido, uma mesa ou escrivaninha e um quarto ou uma sala em casa. Muitos foram os relatos de adaptações e mudanças que foram necessárias em vista do que estava acontecendo neste momento. Eram necessárias estas alterações porque, até então, a possibilidade do ensino fora do espaço escolar era uma ideia sequer cogitada ou, podemos então dizer, impensada. Mas o compromisso e a obrigatoriedade com a continuidade das atividades nos fizeram levar a escola para casa; a ‘sala de estar’ com a família, com os amigos convidados tornou-se a ‘sala de estar’ com os alunos no horário normal de aulas e, nas horas vagas, de se estar com apostilas e materiais que faziam sempre recordar que o lar havia se tornado uma extensão da escola.

Do outro lado da linha ou, então, do outro lado do computador estava o aluno. Também envolto em uma situação totalmente atípica e, por si só, inexplicável. Vários foram os momentos em que o aluno se via acompanhado de um irmão que estava interessado nas brincadeiras ou piadas contadas pelo professor; em outros instantes precisava demonstrar seriedade e comprometimento pois estava acompanhado de um responsável e, portanto, pressionado e entender o conteúdo e a fazer todas as atividades; não poucas vezes também ocorriam situações inusitadas que, depois, virariam motivos para chacotas, situações vexatórias: colegas e professores presenciavam-no dormindo no desenvolvimento da aula, testemunhavam uma repreensão por não ter arrumado o seu quarto ou então cumprido uma tarefa que lhe fora incumbida; estas foram as mais comuns, dentre as muitas situações vivenciadas pelo fato de que tanto professor quanto o aluno estavam deslocados, realocados em espaços e ambientes que não lhes despertavam a concentração, o interesse e os anseios para o estudo. Não esqueçamos de que as distrações também eram muito mais constantes: ‘professor, estou comendo uma fruta durante a aula’; ‘agora pouco peguei um pacote de salgadinho para comer enquanto assisto a aula’; ‘minha mãe acabou de trazer um chocolate quente para mim’. Um cotidiano de ambiente ferial e/ou de dias de folga, como sábado, domingo ou feriado que passaram a ser constante na vida acadêmica.

Em meio a este emaranhado de situações existenciais vistas e vividas das mais diversas formas, pesava-se sobre os ombros as incumbências legais de caráter pedagógico institucional que, claramente, atribuíam a necessidade de uma orientação dos estudos e do ensino como se estivéssemos em um regime já adaptado e, no qual, todas as perguntas já haviam sido respondidas. Trazemos aqui um item da Portaria n.924 do mês de abril de 2020, que no artigo 8º estabeleceu o seguinte:

Nos planos de aula, o Professor selecionará objetos de conhecimento e conteúdo, habilidades e competências a serem desenvolvidos durante o regime especial de atividades escolares não presenciais, conforme Resolução CEE/SC nº 009/2020 e Parecer CEE/SC nº 179/2020, contemplando:

- I - Objetivo de aprendizagem a serem alcançados ou habilidades a serem desenvolvidas;
- II - Metodologia, práticas pedagógicas ou ferramentas não presenciais a serem utilizadas;
- III - Carga horária correspondente a matriz curricular;
- IV - Data ou período de realização das atividades;
- V - Forma de registro da frequência do aluno, e;
- VI - Critérios, instrumentos e formas de avaliação. (SANTA CATARINA, 2020).

Na portaria citada encontram-se as várias atribuições cabidas a todos os envolvidos com a educação, neste período em que as atividades presenciais foram suspensas. Pinçamos o artigo 8º justamente para atermos nossa atenção aos aspectos extremamente técnicos e, podemos até ousar em dizer, burocráticos, nos quais a precípua missão de educar seria estabelecida em ambientes totalmente alheios a todas as situações vivenciadas tanto pelo professor quanto pelos alunos. Lembramo-nos aqui de uma aula sobre os projetos de iniciação ao mestrado na qual nosso professor nos alertava para as diferentes formas de se construir uma filosofia: podemos muito bem observar os filósofos que constroem suas altas filosofias, sentados em suas cátedras universitárias no conforto de uma sala em que só ele e seus livros existem; de outra forma, encontramos aqueles que expurgam suas ideias no cotidiano de uma existência sofrida, de perseguição ou, até mesmo, em cárceres. Levamos esta mesma comparação para as inúmeras atribuições imputadas ao professor, no texto citado: metodologias; habilidades a serem desenvolvidas; avaliações e seus critérios e métodos... Tudo muito bem idealizado. Porém, ficou ainda mais tangível a distância que existe entre tais princípios norteadores e, do outro lado da letra, a história e a vida do aluno e de seu professor. Estes preocupados em encontrar um lugar onde o *wifi* da casa funcione melhor para responder a chamada, para assistir a aula. O professor preocupado se os alunos estão conseguindo visualizar a transmissão da aula; em saber se chegou até o aluno a informação de que, na próxima aula, será necessário realizar uma avaliação do conteúdo. Ou, então, quando foi necessário interromper uma aula sobre a filosofia política para atender o vendedor de laranjas que, insistentemente, chamava no portão de casa em meio aos latidos ferozes dos cachorros que alertavam alguém estranho no seu habitat. Poderia parecer cômico, ou virar um enredo de filme para entreter as pessoas com as situações mais engraçadas, mas aquilo era o cotidiano da sala de aula do professor e seus alunos que presenciavam tudo aquilo admirados, muitas vezes, por descobrirem que o professor também tinha animais de estimação, que o professor

também tinha dificuldades no acesso aos recursos de informação para transmitir sua aula.

No resumo estávamos como que imbuídos dos mais sinceros propósitos de cumprir e fazer valer os objetivos propostos pelas diretrizes estabelecidas para a educação. Porém, ninguém havia dito para nós que nossa casa tornar-se-ia como que uma extensão da escola; nossos lares como um escritório de onde se despachavam conteúdos como se fossem documentos enviados para aqueles que já estavam aptos a recebe-los, assimilar e devolver todas essas informações, com o compromisso de cumprir as etapas da educação.

3.1.4 Uma escola entre as demais: tentativas de retorno, impedimentos no retorno. Educação avançada?

De tudo o que descrevemos até aqui, das experiências vivenciadas no transcorrer dos meses em que se deu continuidade às atividades da educação remota, falta-nos ainda um aceno importante para a realidade de algumas escolas que, no afã de voltar com o ensino presencial tanto pelas necessidades e fragilidades expostas pela educação remota quanto (talvez aqui o que mais se cobrou, onde mais houve pressão) dos pais e responsáveis exigindo que a escola voltasse com suas atividades presenciais.

O retorno com as aulas, no modo presencial, era uma questão de necessidade e um bem para nossos alunos ou deveríamos voltar porque é um dever contratual? Muitas discussões, consultas a regulamentos e decretos, foram empreendidas em vista de buscar elementos que possibilitassem, legalmente, o retorno à quase normalidade. Não podemos considerar a normalidade como um todo, pois sempre se deixava claro nos comunicados e avisos transmitidos aos alunos e responsáveis, que se eles não tivessem em condições de retornar porque apresentavam sintomas ou não se sentissem seguros com o retorno, poderiam continuar estudando no modo remoto.

Há que se mencionar aqui outro elemento que permeou toda esta discussão tanto em âmbito municipal, quanto estadual e/ou federal: a questão de considerar a educação como uma atividade essencial. Esta discussão pareceu ser motivada por diversos aspectos: pressão política por parte dos ‘arautos’ representantes do povo que, de modo enfático, defendiam a necessidade do retorno não pela educação em si, mas, sim, como uma necessidade de manutenção das atividades, do sistema e da economia em vista das estruturas gestadas ao redor da educação; as várias alegações do sistema privado de educação que se via pressionado a manter as atividades e, ao mesmo tempo, tendo que barganhar com os mantenedores as melhores condições de pagamento e/ou reduções de valores da mensalidade (vimos, em

determinados momentos, intervenções judiciais exigindo a prestação de serviço em vista das obrigações acordadas)²⁸; o governo que se debatia entre a exigência de uma solução imediata para o problema de saúde pública e, concomitantemente, a alegação de que toda esta situação era fruto de conchavos, arquitetadas políticas contrárias que viam a possibilidade de popularidade e, até mesmo, de desmoralização e incapacidade continuar no comando do país.

Destacada esta situação, é mister deixar evidente que nosso objetivo não é discutir, aqui, elementos legais ou formais sobre o retorno ou não das aulas presenciais. Nosso olhar se dirige justamente para aqueles que são os expectadores envolvidos nesta trama. Os alunos simplesmente faziam o que era solicitado, quando muito, um pouco além do que foi pedido em virtude de algum interesse particular no assunto ou porque era um conteúdo recorrente em vestibulares ou ENEM. Eram vistos de longe, de modo virtual e todas aquelas mudanças físicas, de comportamento e relacionamento com os colegas passavam simplesmente pelo imaginário dos professores.

Do outro lado do computador estavam os agentes da educação que se dividiam entre a insegurança, o medo, a incerteza e as dúvidas sobre a continuidade do ensino e, como se não bastassem estas dúvidas, estavam envoltos em um emaranhado formado por interesses políticos e econômicos de um sistema que alega a necessidade da continuidade de atividades para que a economia não venha a morrer. Em muitos momentos estavam na mira de críticas ácidas e corrosivas de quem, simplesmente, considera que eles estão agindo com fraqueza e debilidade por não se posicionarem a favor do retorno das aulas presenciais; em outros momentos surgiam comentários que, se tornaram motivo de intermináveis discussões via meios virtuais. Pareceu-nos claro a relativização de temas basilares por meio das mídias sociais, quando todos afirmam saber de tudo e estão de posse da mais consagrada verdade inquestionável. Nos ajuda a aclarar esta ideia a consideração de Stadler (2020) acerca dos temas de discussão nas redes sociais no âmbito de toda esta situação pandêmica,

O rebaixamento do já rebaixado, a imbecilização plena e completa de assuntos relevantes para o bem comum, o ataque frontal a instituições históricas e consagradas por suas conquistas científicas e humanas, o negacionismo histórico, o cinismo enquanto postura política, o esfacelamento de frágeis conquistas no campo dos direitos humanos, a naturalização de discursos racistas, homofóbicos e machistas, a absoluta ausência e ineficácia de uma chamada oposição, “memes” e mais “memes” que provocam um riso imediato e nada mais, partidarismos envoltos até mesmo em desejos de bom dia, a propagação diária de notícias falsas, a desinformação, a

²⁸ Seguem alguns links que remetem à discussão sobre o referido assunto:

www.tjam.jus.br/index.php/menu/sala-de-imprensa/2740 (acesso em junho de 2021);

www.tjmg.jus.br/portal-tjmg/noticias/justica (acesso em junho de 2021);

www.migalhas.com.br/arquivos/2020/6/097F5A48E4AB2B_decisaoreducaomensalidadesTJSC.pdf (acesso em julho de 2021). São alguns exemplos que podem corroborar nossa consideração.

aceitação de limites culturais impostos por uma indústria interessada em divulgar um aparato (in)formativo raquítico, ameaças de morte, xingamentos enquanto ferramenta de debate, empresas especializadas em divulgar notícias falsas e alimentar a irracionalidade coletiva, a passiva aceitação de um vocabulário sem memória histórica. (STADLER, 220, p.80)

Tais realidades foram, aos poucos, constituindo o palco da vida de professores e alunos que, em determinados momentos se viam como personagens e agentes desta peça e, na grande maioria das vezes, simplesmente como expectadores que assistiam a tudo sem poder, sequer, vaiar ou aplaudir, pois, minimamente eram enxergados como os principais interessados em todas estas discussões. O que restou, em certos momentos, foi um desabafo com um colega ou companheiro de profissão; uma postagem nas redes sociais demonstrando a indignação e a revolta por toda esta situação; a procura por compensação na alimentação e na bebida.

Passamos, portanto, por uma fase na qual todos os mais belos conceitos e as mais puras verdades construídas sobre a educação foram, sumariamente, consideradas sob a incógnita da afirmação se a educação deve ser considerada como uma atividade essencial em tempo de pandemia e, por conseguinte, poderíamos voltar com as aulas presenciais. Nos restou, mais uma vez, alguns questionamentos: todos os elementos constitucionais e institucionais que afirmavam e ratificavam a necessidade premente do ensino, da educação, desapareceram ou se esvaíram em vagas discussões sobre a essencialidade da educação em período da pandemia? Estaríamos, novamente, regredindo às discussões sobre algo que, de comum acordo, fora deliberado há muito tempo?

Em meio a todos estes fatos, nas fendas ou brechas deixadas por algum laivo de possibilidade legal de retorno, foram várias as datas previstas para tentamos retornar com nossas atividades. Foram momentos nos quais se mesclaram sentimentos de alegria, euforia, entusiasmo e, ao mesmo tempo, a insegurança por parte de professores, alunos e demais profissionais da educação em virtude da possibilidade de contágio e disseminação do vírus. Em vista destas possíveis datas de retorno, foram necessárias várias instruções e esclarecimentos para todos os envolvidos acerca dos cuidados básicos e necessários, pois estaríamos voltando quando o nível de contágio pelo vírus, conforme informações, estava muito alto. Foi oficializada a informação de que nossa escola investiu em aparelhos para aferir a temperatura; em totens e *dispenser* para a utilização do álcool em gel; em treinamento de colaboradores para a manutenção e higienização dos ambientes de uso coletivo; equipamentos para a utilização das salas de aula com a possibilidade de ministrar-se aulas tanto no modo presencial quanto no modo online, para aqueles que eventualmente não viessem para a escola;

investimento e muitas reuniões, inclusive com especialistas na área de infectologia, para a divulgação aos alunos e pais, afirmando e confirmando a tranquilidade e a segurança para o retorno.

Várias foram as experiências auferidas neste período. Em primeiro lugar nos surpreendemos com a adesão dos alunos em voltar para a escola. A quantidade de alunos que manifestaram a intenção de estar presencialmente foi muito menor do que a expectativa que se gerou para o retorno. Pareceu-nos evidente a sensação de insegurança, medo e incerteza por parte de muitos; ao mesmo tempo, aquela incógnita persistia: o aluno estava sentindo falta do ambiente coletivo, da convivência com colegas e professores ou isto foi superado, substituído, pela comodidade de estar assistindo a aula de casa, sem se preocupar em pedir ao professor a permissão para ‘ir ao banheiro’ ou para fazer o seu lanche? Não tínhamos uma resposta e nem muito menos a alcançamos, pois, nossas tentativas foram cerceadas legalmente²⁹ e ficamos dois dias com as aulas presenciais e, logo após, voltamos para o que se fazia antes.

Destacamos aqui mais um fato interessante: quando retornamos estavam claros os cuidados necessários, tendo em vista que era impreterível a necessidade de se evidenciar que estávamos prontos, preparados para enfrentar o ensino, mesmo em meio a uma pandemia que nos fez parar durante vários meses. Ficou claro, para a grande maioria, que a parte técnica estava dominada: o uso de máscara, álcool em abundância, distanciamento tanto em sala de aula, nos corredores e também nos momentos de intervalo, o rigor com os cuidados protocolares para seguirmos todas as determinações exigidas pelos órgãos de saúde pública. Contudo, em meio a toda esta parafernália, haviam pessoas envolvidas. Alunos, professores, profissionais da educação que trilhavam o mesmo caminho, mas que traziam, incontestavelmente, histórias de vida e experiências do período de isolamento, de tudo o que já haviam vivenciado na pandemia, e nos faziam voltar a atenção para um protocolo que não estava em nosso cronograma: como acolher e se aproximar, mesmo mantendo o distanciamento, daquele que está por trás de uma máscara? Como entender os sinais existenciais daqueles que, antes da pandemia, revelavam o seu encantamento ou descontentamento de forma natural e espontânea e, agora, em meio a tantas situações conflituosas, poderiam continuar agindo como se estivessem diante de um celular ou computador, aparentando estar atento e presente? Esse era um item que não se encontrava em

²⁹ De acordo com a Portaria SES n.º 592 de 17 de agosto de 2020, ficaram impedidas as atividades não essenciais em função dos níveis de risco de cada região. Sendo assim, nossas atividades sempre oscilavam entre as ‘cores’ da nossa região, isto é, de acordo com o nível de contágio era determinada a cor no mapa da região e, por conseguinte, a restrição ou mesmo o impedimento das atividades elencadas na portaria do Governo Estadual.

protocolos, em instruções de segurança ou nas regras básicas de retorno às aulas.

Nos sentimos como aqueles personagens épicos de filmes norte-americanos, em véspera do dia 4 de julho: assustados com a presença do presidente dos Estados Unidos em um ato heroico de entrega e abnegação pela pátria chegando ao ponto, até, de doar sua própria vida para salvar a humanidade (diga-se de passagem: humanidade entendida como o povo norte-americano). Isto é, sem entender como e por que isso aconteceu. O nosso assombro não se deu porque encontramos-nos com o presidente do Brasil falando aos nossos alunos, como que em um gesto de bravura e abnegação, mas, sim, o fato de estarmos diante de uma rachadura ocasionada com o início da pandemia, do isolamento e, agora, havia se tornado como que um abismo sem uma ponte que nos levasse de um lado para o outro. Esta distância não ocorreu, simplesmente, por causa de um vírus ou da possibilidade de contaminação, mas pelo fato de estarmos no ambiente em que antes a convivência e o ensino estavam sentados em seus devidos lugares. Víamos e controlávamos tudo com uma inquebrantável clareza que nos abalizava em dizer que tudo estava bem. Agora, porém, estávamos à mercê de determinações judiciais e da cor do mapa de contágio da nossa região para podermos, ou não, retomar ou continuar com nossas aulas presenciais. Dependíamos de quem, muitas das vezes, enxerga o ensino como somente mais um elemento que deveria ser normatizado, conformado e formatado aos padrões de segurança protocolar e, assim, fazíamos parte de uma grande máquina que, mais dia menos dia, nos permitiria continuar porque estávamos cumprindo a nossa função, isto é, a de ser uma atividade essencial para nossa sociedade.

Eis, portanto, o cenário que se vislumbrou durante o ano de 2020. Uma escola, várias vidas envolvidas, educadores e profissionais da educação surpreendidos com atividades que não faziam parte da sua grade curricular de ensino superior, mas todos com o desejo de voltar à normalidade, sempre que esta fosse segura e consoante com os regimentos e protocolos sanitários. Dia 3 de novembro foi o momento em que os alunos do último ano do ensino médio puderam retornar, no modo presencial. Na semana seguinte, dia 9 de novembro, voltaram os alunos do segundo ano do ensino médio. Porém, um imprevisto previsto: pudemos permanecer até o dia 12 e, devido ao aumento abrupto de casos e a mudança da cor do mapa da nossa região³⁰, novamente paramos com nossas atividades e somente no dia 24 de novembro é que conseguimos retornar com os alunos para, então, concluir o ano de atividades

³⁰ Conforme a PORTARIA CONJUNTA SES/SED nº 778 de 06/10/2020 foi orientado e normatizado o retorno das atividades presenciais conforme o risco potencial de contaminação. Sendo assim, caso a região apresentasse nível Alto (representado pela cor amarela), as atividades poderiam voltar gradativamente. Já nas regiões do Estado em que o nível de contágio fosse grave (cor laranja), ou gravíssimo (cor vermelha), as atividades deveriam ser suspensas ou realizadas de modo contemplar somente o que se definiu como 'reforço escolar'.

em meados de dezembro.

Foram momentos em que a maior preocupação era a de voltar com as atividades presenciais, mas, o mais importante, seguir criteriosamente e rigorosamente o protocolo de orientação³¹ para o retorno das atividades. Nos víamos confinados a observação e a exigência de todos cumprirem com tais normas e, em meio a todas estas prescrições, ensinar.

3.1.5 O professor: aquele que se expõe, escondendo-se

Kohan (2008) ao desenvolver sua reflexão sobre a filosofia e seu ensino, apresenta Sócrates no momento do seu julgamento diante dos seus acusadores que podem também representar três rivais potenciais do professor de filosofia (p. 25), tematizado no julgamento como o ensino de Sócrates. São elas: a política, a poesia e a técnica. Segundo ele existe um risco muito grande de o professor de filosofia se deixar seduzir pelas inúmeras possibilidades que a política apresenta, principalmente a de uma projeção social com o intuito de transformar a realidade, que se apresenta marcada por enormes problemas e dificuldades; tornar-se um poeta também pode ser uma tentação para o professor de filosofia, pois a poesia é como que a dimensão estética da filosofia; e, em terceiro lugar, a tentação da técnica que torne a filosofia eficaz, produtiva até mesmo pela sua forma didática. Estas três tentações são representadas, no julgamento de Sócrates, por Anito, Meleto e Licão, que representam três grupos sociais que se confrontam com a filosofia socrática. É importante ressaltar que Sócrates não concebe a filosofia como um saber, mas sim como uma relação com o saber a partir da qual uma série de práticas podem desenvolver-se (KOHAN, 2008, p.22). Nos inspiramos nesta ideia para iniciar este tópico em vista dos caminhos que, em muitos momentos, percorremos no Ensino de Filosofia durante a fase da pandemia.

O que ficou claro para nós, neste ciclo de ensino remoto emergencial, é que fomos submetidos a uma exposição para além das paredes da sala de aula. Nos tornamos como que figuras ainda mais públicas do que já éramos. Quando estávamos em locais públicos, antes da pandemia, eram os alunos que nos apresentavam para os pais dizendo ‘olha pai, ele é o meu professor na escola’! Agora, não precisamos mais de apresentações porque tanto alunos quanto pais e familiares sabem muito bem quem somos, pois nossas aulas foram não somente assistidas pelos alunos como também por quem os acompanha em suas casas. O que nos surpreendeu pois, em muitos momentos tínhamos uma suspeita cruel: a de que o professor

³¹ Segue o PLANO ESCOLAR DE CONTINGÊNCIA REFERENTE A PANDEMIA DO COVID-19 elaborado já no mês e maio de 2020: w.w.w.colegiosjose.com.br/wp-content/uploads/2021/03/Plancon.pdf

estivesse ‘falando, gesticulando, ensinando para ninguém’, pois apesar das várias formas de se chamar o aluno para participar das aulas, ficávamos no vazio da ausência de respostas. Mesmo assim continuávamos.

Esta dialética constituída pela não participação dos alunos em nossas aulas e, como uma antítese a esta tese, o fato de sermos vistos agora não somente por alunos mas também por seus familiares, nos endereçou para o âmago do debate que aqui queremos iniciar: o professor não é mais simplesmente aquele que se dispõe a percorrer um caminho em direção ao saber; deve, sim, ser ele o detentor do saber, do conhecimento e, ainda mais, o dispenseiro deste saber, pois é isto que ele deve demonstrar para todos. Ficou evidente, em vários momentos, que todos estávamos em uma vitrine sendo expostos e, inevitavelmente, comparados uns aos outros. Começamos a entender que era o momento de transformar a nossa aula em um produto que deveria ser consumido. Quanto melhor fosse a embalagem, mais teríamos o prestígio e a consideração por parte de todos.

Eis o ‘tribunal socrático’ no qual nos encontrávamos: seja no âmbito do prestígio, da fama e da projeção; ou quem sabe na forma erudita de se apresentar utilizando-se das mais recentes técnicas de comunicação e animação; utilizando-se de um estilo mais largado (na expressão dos alunos) ou por meio de jogos virtuais, estava lá o professor como que um ser sagrado e consagrado pronto para fazer de seus alunos mestres do saber. O perigo de se arrogar o direito de conhecedor de todas as coisas, o mestre que subjuga os seus sequazes com a ideia da superioridade e do elemento dominante do conhecimento. Podem-se abrir as janelas da certeza e do domínio sobre ela, esquecendo-se da lição primaz de Sócrates sobre a ignorância, ou seja, que é admitindo a ignorância que se é capaz de alcançar a proximidade da sabedoria, ‘a ignorância pode ser a afirmação que torna possível o saber, o pensamento, o fim, uma vida digna para todos os seres humanos’ (KOHAN, 2008, p.27) e não ser, simplesmente a negação do saber.

Nos surpreende, por conseguinte, as possibilidades encantadoras que se achegavam aos ouvidos, como belas canções de sereias, dispostas a solapar a vida daqueles que, agora, se tornaram figuras icônicas, balaústres de um conhecimento vendido, comercializado de modo virtual, para além das paredes e carteiras de uma escola. A necessidade do ensino à distância fez com que o professor se visse diante dos mais sedutores caminhos de projeção, de demonstração do saber ou simplesmente do domínio da técnica.

Podemos comparativamente afirmar que os oponentes de Sócrates, à semelhança da pólis grega, o cercaram prontos para limitar a sua linguagem e seu modo de ensino totalmente contrários aos que ele mesmo ensinava. Era muito fácil se colocar na posição do onisciente,

enquanto seus alunos ocupavam a cadeira da ignorância e, conseqüentemente, a existência da relação de dependência deste para com aquele. Diante deste cenário vislumbramos, de modo premente, a importância da relação de autenticidade e veracidade com as escolhas feitas pelo professor ao longo dos anos de sua singela tarefa: de percorrer o caminho do conhecimento ao lado dos seus alunos, juntamente com eles. Um antes no qual sua aula ecoava entre quatro paredes, com a simplicidade de um diálogo autêntico e sem interesses; o durante (a pandemia) a implícita ou mesmo explícita competição, disputa, mesmo que involuntárias, porém como decorrência de ideias arraigadas na sociedade e também na educação, para ver quem se destacaria, ou qual seria a melhor maneira de seduzir seus alunos para, então, alcançar o prestígio e receber os encômios tão cobiçados. E o depois? Estamos com a visão turva sobre o depois. Parece que estamos, novamente, no ponto inicial de um caminho já percorrido, mas que exigirá uma nova postura.

Foi o momento de despertar e recolocar os ideais assumidos ao entrar, no primeiro dia, em uma sala de aula. Fazer a experiência da certeza de que horas de preparação para uma aula foram resumidas em uma simples pergunta do aluno. Retomar a convicção da presença em sala de aula não, simplesmente, como um mero dispenseiro, pronunciador de informações e ideias cristalizadas por longos anos de reflexão acadêmica, mas, de outro modo, como aquele a quem os alunos podem ter a liberdade de interpelar e suas angústias serem ouvidas porque, na sala de aula, encontram aquilo que em nenhum outro ambiente podem compartilhar.

Ter claro diante de si que ele está se expondo, mostrando quem é e onde e como ele vive não para ser, depois, ovacionado e colocado em um pedestal onde todos o verão como ‘o professor do mês’ ou ‘o professor da pandemia’; está, sim, como quem se dispõe a trilhar o mesmo caminho necessário a ser percorrido por seus alunos, aquele que percebe nas palavras de seus alunos experiências de vida que se somam a uma aula toda ela prevista em um roteiro. Ele se expõe como quem tem consciência do valor e da importância do caminho que deverá ser percorrido por seus alunos pois já o fez em um outro tempo e, portanto, sabe da oportunidade de que eles poderão entender e aprender o mais desafiador de todos os ensinamentos: são personagens e não meros expectadores. Saberão que as ações são o resultado de escolhas, de discussões que começaram a fazer parte do seu cotidiano em uma sala de aula na qual o professor deixou de ser o centro das atenções e se dispôs a transitar pelos mais recônditos e desconhecidos lugares existenciais de seus alunos.

Conseguir enfrentar as seduções, os encantamentos gerados por um modo de ensino que suplantou todos os mais egrégios ideias daquele que, quando criança, olhava para sua professora dos anos iniciais e se imaginava, um dia, vivenciando a mesma experiência, foi

realmente desafiador. Um aprendizado novo, uma nova experiência, um novo ciclo sendo gestado por todas as mudanças ocasionadas não somente pela pandemia, mas, acima de tudo, pela necessidade de se aflorar os reais objetivos do ensino, a verdadeira essência do estar professor e do ser professor num contexto de arraigados interesses ideológicos, estigmatizando o ensino como mais uma parte a ser vista no todo que é o mundo da economia, do capital e do famigerado sucesso profissional.

3.1.6 Um olhar esperançoso: a importância de se reinventar, *pero no mucho*

Para iniciarmos este tópico queremos trazer presente a visão sobre o conhecimento a partir da noção de passado e futuro do povo Aimará³². Conforme a tradição deste povo, ao se falar sobre o passado o olhar e os gestos voltam-se para frente, isto é, se fala do passado como se estivesse, para nós, falando do futuro. Isto para se dizer que o passado é conhecido, já se sabe o que e como os fatos se sucederam enquanto que, ao se falar do futuro eles olham para trás, para aquilo que está oculto, distante do olhar e, por conseguinte, é desconhecido, uma incógnita. Eles passam muito mais tempo falando sobre o passado do que sobre o futuro pois, se sabe muito bem que o ano que passou foi mais seco ou mais chuvoso em relação aos anos anteriores. O que já não se pode dizer sobre o próximo ano, pois para este existem somente suposições, especulações. O passado conhecido é concebido como sendo visível à sua frente enquanto que o futuro está fora de vistas, pois é desconhecido.

Esta inspiração nos ajuda na compreensão da primeira afirmação deste tópico, ‘um olhar esperançoso’. Não queremos enfatizar aqui as qualidades e habilidades adquiridas durante o ensino na pandemia, nem muito menos exigir o reconhecimento pela abnegação e entrega em um processo desconhecido e inimaginável por parte de todos, quando cessamos as atividades e migramos para o ensino remoto. Também não é nosso intuito focar a atenção nos méritos ou superações alcançadas em meio a tantos desafios, tantas perguntas sem respostas. Tão pouco almejamos construir um arcabouço de práticas ou um manual de ações para que as futuras gerações possam se deparar com um roteiro desenhado para que sirva de guia para situações semelhantes.

Nosso intento é ter o olhar e, para além, a consciência despertada para esta experiência

³² Aimará ou Aimara (em aimará: *aymará*) é um povo estabelecido desde a Era pré-colombiana no sul do Peru, na Bolívia, na Argentina e no Chile. Também conhecidos como Quollas ou Kollas. Núñez e Sweetser (2006) mostraram que os falantes Aymara empregam uma linha de tempo ancorada deitivamente, na qual o futuro é conceituado como estar à frente do falante/experienciador, e o passado está atrás dele. Essa “reversão” da direcionalidade do esquema ocidental, em que o futuro é pensado como para frente e o passado para trás, se manifesta não só no discurso, mas também em gestos compartilhados com a fala em Aimará.

que está no passado e, como afirma o povo aimará, se faz clara diante dos nossos olhos. É a consciência e a certeza do ver e do compreender a partir dos vários ciclos vivenciados: momentos de solidão; as horas de incertezas; as pessoas que estavam nos acompanhando neste processo; os sucessos e fracassos diante do que se foi planejado de um dia para o outro; os instantes de possíveis contato entre o professor e seus alunos seguindo todos, absolutamente todos, os protocolos de segurança; as horas mais sombrias em que parecíamos estar simplesmente ausentes de um mundo que até pouco tempo era a nossa conquista e o nosso domínio.

A confiança em algo positivo se sustenta na certeza de que todos estes momentos vividos, todas as contrariedades sofridas, perguntas que foram respondidas e outras que ainda não se tem uma resposta, os instantes de indecisão ou de sofrimento devido ao novo, ao diferente, são, indiscutivelmente, elementos que nos possibilitam olhar com mais tranquilidade e clareza para o que se vivenciou. Não somente ver tudo isso, mas, sim, entender que é parte de nós, faz parte de nossa existência e levaremos esta bagagem em todos os lugares por onde passarmos; ao entrarmos em uma sala de aula ou ao participarmos de uma reunião dos professores, ao escrevermos sobre um tema qualquer, em tudo isso se fará presente o passado que está diante dos nossos olhos.

Ao entrar novamente em uma sala de aula, com o retorno das aulas presenciais, estaremos fazendo contato com um universo que até poucos meses atrás era o normal, a rotina diária, mas agora é diferente, é um novo lugar e espaço da história de nossas vidas: é possível olhar e ter a certeza de que, transcorridas todas estas etapas, quem está ali com os alunos não é simplesmente alguém que também passou pela pandemia, que vivenciou o mesmo isolamento que os alunos foram submetidos; estar em uma sala aula será um recomeço com todos os requisitos necessários para uma nova perspectiva sobre o ensino. Ao apresentar, por exemplo, a vida de alguém que foi expulso por sua família e comunidade religiosa em virtude de sua convicção filosófica, como foi o caso do filósofo Baruch de Spinoza³³, o que se dirá

³³ Baruch de Spinoza nasceu em Amsterdã no ano de 1632, sendo ele de descendência judaica. Viveu ali até os 23 anos quando foi excluído da comunidade judaica-portuguesa por determinação do *herem* (excomunhão) lido publicamente pelo rabino da congregação Talmud Torah, em 26 de julho de 1656. Morreu no ano de 1677. Segue um trecho da sentença: ‘Por sentença dos anjos, pelo juízo dos santos, nós, irmãos, expulsamos, amaldiçoamos e imprecamos contra Baruch de Spinoza com o consentimento do santo Deus e o de toda essa comunidade [...] com o anátema lançado por Josué contra Jericó, com a maldição de Elias aos jovens, e com todas as maldições da lei. Maldito seja de dia e maldito seja de noite, maldito seja ao levantar-se e maldito seja ao deitar-se, maldito seja ao sair e maldito seja ao regressar. Que Deus nunca mais o perdoe ou o aceite; que a ira e a cólera de Deus se inflamem contra esse homem, e que seu nome seja riscado do céu e que Deus, para seu mal, exclua-o de todas as tribos de Israel. Ordenamos que ninguém mantenha com ele comunicação oral por escrito, que ninguém lhe preste favor algum, que ninguém permaneça sob o mesmo teto que ele, que ninguém se

aos alunos não consiste mais, e tão somente, em alguns dados ou informações sobre este filósofo, mas, de outro modo, é possível de se adentrar nestes mais recônditos momentos da vida de solidão, de ausência, de dúvidas que ele vivenciou e, destarte, aproximar ainda mais o conhecimento a partir do isolamento e da solidão que muitos de nós vivenciamos durante este período.

A filosofia deixa de ser, portanto, uma mera tergiversação sobre assuntos que só despertavam o interesse de quem se identificava com a temática e, de outro modo, passa a ser vista como aquela que se põe a caminho tanto com o professor como com o aluno. Murcho (2002), ao descortinar o problema didático do Ensino de Filosofia propõe que, para definirmos filosofia, é necessário que entre em contato com ‘os vários problemas de filosofia, seus argumentos e suas respostas’ (p.19) durante o transcorrer do ano para, então, estruturar a formulação de uma ideia sobre a definição da filosofia. Certamente este percurso será muito mais produtivo, compreensivo, se as experiências, aquilo que já está claro para os que estão nesta jornada, tornarem-se também elementos de inspiração e contextualização da filosofia e, porque não dizermos, do ensino como um todo. ‘Um olhar esperançoso’, olhar este focado nas certezas do que já se experienciou antes de uma pandemia, durante ela e, ousamos dizer aqui, o pós-pandemia como a ruptura de uma prática que até então era tida como sólida, enrijecida e incontestável.

Diante do que foi exposto até aqui, se pode entender e alcançar o objeto da segunda parte deste tópico: se reinventar, *pero no mucho*. Quando iniciamos o período de isolamento mais drástico (período compreendido entre os meses de março, segunda metade, abril e início de maio) também se iniciou uma transformação no modo de ensino, o que exigiu de nós a familiaridade, o domínio e a intimidade de ferramentas virtuais para podermos continuar com as aulas. Contudo, seria muito minimalista de nossa parte considerar que seriam estes os elementos que resumem a ideia do ‘se reinventar’. O simples fato do domínio de técnicas e ferramentas que surgiam a todo instante, nos fez simplesmente mais conhecedores de um mundo cujo principal objetivo consiste na fidelização de mais clientes. Por conseguinte, mais consumidores de produtos que movem um mercado gigantesco onde a lei dominante é: novas atualizações, outros recursos surgindo a cada instante exigindo, assim, a disposição de participar de mais um curso e poder aprimorar o uso desta nova técnica. Com o passar dos meses e com a repetição destes fatos uma constatação: conhecer o novo que terá uma duração muito curta ou, na pior das hipóteses, nem sequer será utilizada.

aproxime dele a menos de quatro côvados de distância e que ninguém leia uma obra escrita ou concebida por ele.’ (FRAGOSO; ITOKAZU, citados por ESPINOSA, 2012, p.19)

Não queremos, por conseguinte, afirmar a total inutilidade destas inovações tecnológicas. Ou dissermos que tudo isso é descartável, caindo em desuso com o retorno das aulas presenciais. Afinal, foi por meio destas técnicas que conseguimos alcançar muitos dos nossos alunos durante o período de restrição e isolamento. Queremos, contudo, afirmar que o mero domínio das novas técnicas, ou das inovações tecnológicas, não representa um patamar mais elevado de ensino. Conhecedores das mais abissais distâncias sociais existentes entre os âmbitos da educação pública³⁴ e também das redes privadas, percebemos o quanto este modelo de ensino distanciou e privilegiou uma pequena porção de estudantes. Várias foram as notícias de superação e de esforço por parte de alunos, principalmente da rede pública de ensino, tentando encontrar um lugar melhor para assistir suas aulas ou, ainda, localizar o sinal de internet para poder fazer suas aulas por meio do uso do celular e/ou computador. Tornaram-se como que ícones de um sistema educacional extremamente frágil, desigual e excludente.

Seria, por conseguinte, um ledor engano afirmar que o professor se reinventou e inovou ao apreender técnicas e recursos para ministrar suas aulas durante a pandemia e nasce, assim, um novo modelo de ensino. É o momento de vislumbrar novos aspectos da educação não, simplesmente, a partir do aparato tecnológico e funcional pois estaríamos, mais uma vez, simplesmente concordando com o distanciamento que já existia e que não era fruto de um vírus, mas, sim, de desigualdades sociais. A necessidade de se reinventar é premente. Contudo, o novo deve ser esculpido a partir das profundas experiências auridas do período pandêmico; experiências estas que se tornam as mais belas páginas de leitura e servirão de inspiração para o que se reserva no futuro. Não podemos deixar abandonada toda esta bagagem na primeira estação para embarcarmos, de mãos vazias, no vagão em que só poderão ocupar o lugar aqueles que estão munidos das malas da tecnologia e da informatização. Estaríamos, certamente, excluindo desta viagem, muitos daqueles que gostariam de nos acompanhar e não o farão porque simplesmente não lhes é possível o acesso a esta parafernália.

Ranciere (2014), ao afirmar a não obsolescência dos procedimentos da tradição crítica na contemporaneidade, bem como da sua continuidade mesmo para aqueles que dizem tê-los superado (p.27) propõe a seguinte reflexão: uma exposição artística intitulada *Bringing the War Home* de Martha Rosler, retratando imagens dos lares felizes norte-americanos, expõe uma ampla casa de campo, com toda a sua imponência e beleza e, mediante o recurso da

³⁴ Entre os vários relatos, selecionamos este, para que o leitor tenha uma breve noção das reais condições de uma grande parcela dos alunos, em relação ao acesso e o desenvolvimento das atividades no modo remoto, durante a pandemia: www.bbc.com/portuguese/brasil-54380828 (acesso em julho de 2021).

fotomontagem, insere nela um vietnamita que tinha nos braços uma criança morta pelas balas do exército americano. A provocação é justamente ‘despertar a consciência do sistema de dominação que ligava a felicidade doméstica americana à violência da guerra imperialista, mas também um sentimento de cumplicidade culpada com aquele sistema’ (RANCIERE, 2014, p.29). Podemos auscultar a crítica feita pelo autor e entender os elementos de uma realidade oculta que precisa ser conhecida e, assim, agir mediante este conhecimento.

Conduzimo-nos, assim, para uma última reflexão: podemos também estar nos nossos lares felizes, ou em nossas escolas felizes com a presença de alguns que conseguiram sobreviver e acompanhar este processo de inovação. Estes, quem sabe, são e serão os que poderão conviver sem qualquer percepção das profundas contradições que se sucederam durante todo este longo processo pois, para eles, foi tudo de acordo com o prescrito: tarefas cumpridas, notas alcançadas e a aprovação confirmada. Conseqüentemente, não poderão enxergar que o aumento no número de catadores de papel no seu bairro, como consequência dos efeitos mais nefastos da pandemia, conviverá bem com o fato de deixar separado o material reciclado para estas pessoas como uma forma de colaborar com a sua sobrevivência.

Mas e os demais alunos? Em vista dos fracassos e da ausência de muitos é mais conveniente vendarmos nossos olhos, cerrarmos nossos ouvidos aos seus apelos e, assim, justificarmos a sua ausência pelo simples fato de não terem as condições necessárias para estarem no mesmo lugar por falta de vontade. Seriam, portanto, os excluídos conscientemente de um sistema que, cruelmente, estabeleceu a necessidade do ensino como um slogan de superação dos desafios pandêmicos. Percebemos, mais uma vez, a distância abissal que a pandemia tornou mais clara e evidente aos nossos olhos.

Dar por concluída uma tarefa, ou uma avaliação com o intuito da aprovação tornou-se tão comum e, concomitantemente, o requisito indispensável para o ensino. Além do mais, aquele que está como que o agente determinante, o professor, é promovido a um perigoso e sedutor status extremamente de destaque, de inovação, de aprimoramento tecnológico e de conhecimentos específicos que o tornam, portanto, o detentor do conhecimento. Esta sedução e este encanto prevalecerão sobre os ideais de reflexão, autonomia, liberdade e emancipação dos seus alunos ou, de outro modo, conseguirá ele resistir fortemente nos propósitos estabelecidos ao adentrar no caminho do ensino?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao findar da aula de filosofia no segundo ano do Ensino Médio, um aluno expressou o seguinte pensamento: ‘professor, é possível pensar num mundo no qual se prioriza tanto o conhecimento pronto, mastigado e, até mesmo, já digerido’? E, surpreendidos por tal provocação, o diálogo enveredou para um aspecto muito particular da filosofia, cristalizado na afirmação de que esta é a preocupação basilar da filosofia e, evidentemente, do seu ensino. A filosofia não visa, de modo algum, oferecer respostas prontas, para que sejam decoradas, memorizadas, mas, sim, oferecer elementos que possam conduzir o aluno para novas perspectivas, novos horizontes de análise, reflexão, entendimento e crítica sobre a realidade na qual ele existe.

Consequentemente, o modo de ensino e a sua essência não devem pautar-se na ideia de repetição mecânica de conceitos. Como afirma Cerletti (2009, p.78) quanto aos cuidados no ensino de filosofia, que ele não seja feito por técnicos que apenas aplicam receitas ideadas por especialistas, em detrimento da vida e dos acontecimentos mais próximos do aluno: o seu cotidiano, o espaço social onde ele se encontra, as incoerências evidenciadas no seu mundo. Assim, emudecer diante deste universo oferecendo, simplesmente, alguns princípios filosóficos já consagrados, seria como assumir a própria inanição da filosofia.

Nossa presente pesquisa chega ao seu término, porém, com a certeza de que temos, diante dos nossos olhos, ainda há muito a percorrer nesta desafiadora missão do ensino. O que destacamos aqui, em primeiro lugar, foi a necessidade de tornar possível, ao aluno, que ele encontre um espaço, um lugar, para agir de forma comunicativa. Este elemento foi, de forma particular, apontado na primeira parte do nosso trabalho quando adentramos aos elementos fundantes da Teoria do Agir Comunicativa de Jürgen Habermas. O modo como entendemos e, aos poucos, fomos arquitetando os momentos de expressão, de diálogo e, também, o debate de ideias, foi de fundamental importância para que o aluno se apropriasse, ao seu tempo, dos princípios habermasianos com a perspectiva fundamental de que ‘na ação comunicativa, os participantes não estão orientados, primeiramente, para o seu próprio sucesso individual; eles buscam seus objetivos individuais respeitando as condições que podem harmonizar seus planos de ação’ (HABERMAS, 1984, p.285).

Arelada a esta ideia, nos fizemos ainda mais próximos do aluno, em sala de aula, buscando as bases que poderiam sustentar um dos objetivos da nossa pesquisa, ou seja, se é possível o ensino de filosofia a partir do exercício dialógico tendo em vista que este elemento se constitui, a partir dos atos de fala sobre determinados princípios ou aspectos da filosofia ou

mesmo, da própria vivência do aluno e de suas experiências do mundo já tidas como pessoais. É, por esse motivo que, em vários momentos do texto, apresentamos o aluno como o agente principal, dando-lhe voz, para que ele pudesse perscrutar o caminho do entendimento mútuo no âmbito do mundo da vida, consciente de que a ideia exposta ou uma dúvida compartilhada, vai muito além do falar, mas estabelece também uma relação interpessoal, intersubjetiva e, também, a manifestação de suas vivências (HABERMAS, 1989, p.167).

Estes são, de modo geral, os elementos entrelaçados na primeira parte da nossa pesquisa, como consequência da experiência da prática em sala de aula que, ao final, foram edificando uma visão mais próxima sobre o autor em questão, seus princípios filosóficos mais essenciais e, principalmente, a confirmação da hipótese lançada no início de nossa atividade, isto é, da possibilidade da prática do Ensino de Filosofia a partir da dimensão dialógica em sala de aula.

Um parêntese se abriu, no andamento das nossas atividades e nos oportunizou uma nova perspectiva sobre o ideal planejado no começo de tudo. Apresentar a teoria agonística da filósofa e socióloga belga, Chantal Mouffe, e seu posicionamento contrário às ideias de Habermas. Para tanto, o que se pensou foi a análise de conceitos, imprescindíveis para a autora, como o antagonismo e o agonístico, inimigo e adversário, tendo em vista a contundente comprovação de que o consenso, no campo da democracia, é perigoso e, assim, não condiz com a sua essência.

Tal perspectiva nos aproximou dos conceitos de inimigo e adversários, conforme Mouffe assim os apresenta na obra *Sobre o político* (2015), percurso necessário em vista do que se pensou para a experiência do Ensino de Filosofia em sala de aula, tal seja: como não atentar nossa observação e reflexão para aqueles momentos em que há divergências de ideias, momentos em que a discussão e o dissenso podem, incontestavelmente, gerar o entendimento de que é saudável e inevitável que exista quem pensa contrariamente; que exista o outro, com suas ideias e posições que podem estar divergindo da maioria. Esta relação foi fundamentada a partir da clareza do elemento agonístico, isto é, que se deve pensar na existência “[...] de algum tipo de vínculo comum entre as partes em conflito para que elas não tratem seus oponentes como inimigos que devem ser erradicados nem consideram que suas pretensões são ilegítimas” (MOUFFE, 2015, p.19). Como cerrar nossos olhos para esta riquíssima e profícua perspectiva no contexto de sala de aula? Por que não propor esta análise para além de uma aula de filosofia: para os lugares onde se constroem ideias de democracia pautados, simplesmente, na exigência de eliminar quem pensa ou quem está contrário a opção ou posição da maioria?

O que se orquestrou, para este segundo momento seria, exclusivamente, a aplicação de alguns aspectos fundantes do que a autora propõe como forma de entendimento para o aspecto agonístico e, também, a visão sobre a mudança substancial na forma de encarar e compreender a vivência da diversidade, isto é, a mudança do modo de compreensão do outro, visto não mais como inimigo, mas, outrossim, como um adversário, sendo-lhe permitido tanto o seu existir bem como o seu espaço de manifestação na sociedade.

Contudo, ao findar a segunda parte do nosso trabalho, nosso olhar esperançoso para com os frutos desta nova perspectiva de abordagem do Ensino de Filosofia teve que, necessária e abruptamente, voltar-se para outra realidade. Os nossos pés começaram a trilhar uma nova forma de ensino, a qual foi, aos poucos, desestabilizando o que parecia ser tão certo e claro. Fomos surpreendidos com o surgimento de um vírus, comumente conhecido como COVID 19 que rapidamente se alastrou pelo mundo e, infelizmente, também chegou até nós. Aquela máxima que tranquilizava nossas mentes: ‘aqui, em nossa pequena e hospitaleira cidade, não chegará’, ruiu. As notícias dos primeiros casos nas cidades ao redor, decretos determinando o isolamento social e o distanciamento individual, fazendo com que as pessoas vivessem em constante estado de tensão, medo e apreensão. Houve, também, a proibição de atividades que se caracterizavam como atividades de aglomeração de pessoas e, tal medida atingiu, diretamente, os mais diversos setores públicos e privados. Conseqüentemente, também a área do ensino, tanto pública quanto privada, tiveram que parar suas atividades e iniciarem, o ensino remoto emergencial.

Este modelo de ensino perdurou durante um longo período do ano de 2020. Foram tentativas e mais tentativas de fazer com que o ensino continuasse em plena pandemia. Os mais diversos estilos e modalidades de ferramentas para fazer com que o professor, literalmente, alcançasse os alunos em suas casas, na tentativa de dar continuidade às aulas. Novos ambientes, novos meios e ferramentas de ensino, novas instruções. Tudo parecia tão novo e belo, ao mesmo tempo. No entanto, mesmo diante do isolamento e dos cuidados necessários para se evitar o contágio, o número de casos passou para níveis exigindo a continuidade das atividades educacionais de forma remota. Quando dissemos, a pouco, que tudo parecia novidade e, também, belo, nos referíamos a esta primeira impressão sobre o que já se praticava, há um certo tempo, em determinadas organizações, empresas e até mesmo em certas modalidades de ensino superior.

Contudo, o belo e o novo tornaram-se, paulatinamente, desgastante, enfadonho, frustrante e devastador. A experiência se assemelhou a uma travessia por um caminho que era necessário ser percorrido sem, contudo, sabermos porque ou para onde estávamos nos

dirigindo. Houve quem afirmou, entusiasticamente, que novos tempos e novas metodologias viriam para se firmar e não sair mais do âmbito da educação. Porém, o saldo final foi, inquestionavelmente, negativo tanto para o aluno quanto também para o professor. Foi, neste momento, que nossos olhos se abriram para esta experiência, a qual se apresenta relatada na última parte do nosso trabalho.

Procurou-se apresentar três aspectos: a vivência do ensino em tempos de pandemia a partir da perspectiva do professor. Como já dissemos acima, a filosofia não pode deixar de estar e ser contemporânea dos fatos na qual ela acontece, na vivência cotidiana dos que nela são iniciados quanto, também, daqueles que a propõe como um estilo de vida e como exercício do pensar. Por este motivo, os fatos relatados neste tópico, as experiências que calaram profundamente nos envolvidos, as tentativas de superar as barreiras trazidas por uma crise que, evidentemente, também se tornou uma disputa de interesses políticos e econômicos, as inúmeras determinações e resoluções apresentadas pelos setores da educação e da saúde como requisitos indispensáveis para a realização das atividades básicas do ensino, tornaram-se nosso campo de reflexão, vivência e escrita.

Protelou-se, para um momento mais adequado, a análise e construção de temas e temáticas que poderiam emanar da sala de aula, quando da possibilidade de um período normal de aulas. Fixamos nossa atenção no professor de filosofia e suas mais visíveis preocupações, contradições e carências sofridas durante o período pandêmico. A ausência dos alunos, as aulas dadas no modo virtual, o contato com os alunos por meio de comunicados virtuais, o distanciamento dos colegas de ensino, as incertezas sobre o melhor caminho a ser seguido, a preocupação com a vida dos alunos (sua saúde emocional, física e, porque não a intelectual) constituíram um solo profícuo para se pensar a filosofia também a partir destes momentos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- AQUINO, J. Gorppa. **Diferença e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2.ed. São Paulo: Summus, 1998.
- ASPIS, R. L.; GALLO, S. **Ensinar filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- ARAGÃO, L. Apresentação. In: HABERMAS, Jürgen. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 7-18, 2002.
- AVRITZER, L. Teoria democrática e deliberação pública. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. n.50, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64452000000200003&script=sci_arttext#tx03> Acesso em 15 nov. 2020.
- BITTAR, E. C. B. **Curso de filosofia do direito**. 11.ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.
- BOTTOMORE, T. (ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- BRESSIANI, N. Entre sistema e mundo da vida teoria social e diagnóstico de patologias sociais em Jürgen Habermas. In: PINZANI, Alessandro; SCHMIDT, Rainer (Orgs). **Um pensamento interdisciplinar**: ensaios sobre Habermas. Florianópolis: Nefponline, p.13-44, 2016.
- CERLETTI, A. A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, Walter (org). **Filosofia**: Caminhos para seu ensino. RJ. Lamparina, p. 19-30, 2009.
- _____, A. A.; KOHAN, W. O. **A filosofia no ensino médio**: caminhos para pensar seu sentido. Brasília: UnB, 1999.
- _____. **La evaluación em filosofia**. Aspectos didáticos y políticos. Educar em Revista. n. 46,

p.53-68, out/dez 2012. Ed. UFPR.

COHEN, M. P. Agonismo y violencia. Chantal Mouffe ante el desafío de la representación. In: **Pensamiento al margen. Revista digital**. Nº especial 55 Congreso de Filosofía Joven, 2019. ISSN 2386-6098

COLÉGIO SÃO JOSÉ. **Plano escolar de contingência referente a pandemia do COVID-19**. Porto União/SC, maio 2020. Disponível em: < w.w.w.colegiosjose.com.br/wp-content/uploads/2021/03/Plancon.pdf> Acesso em 20 de set. de 2021.

CORREIA, G. H. F.; COELHO, A. da S. O silêncio como possibilidade de abordagem filosófica. **Revista Científica Expressão**. n.24, jun/2016. ISSN: 1519.7069

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1993

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro. 34, 2010. Disponível em: < <http://www%2Cdocslide.com.br/education/explorando-o-ensino-de-filosofia.html>> Acesso em 20 de out. 2020.

ECO, U. **Como se faz uma tese em Ciências Humanas**. Trad. Ana Falcão Bastos e Luís Leitão -. 13.ed. Queluz de Baixo: Editorial Presença, 2007.

DURÃO, A. B. Habermas: os fundamentos do estado democrático de direito. **Trans/Form/Ação**. v.32, n.1, 2009. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732009000100008> Acesso em 15 nov. 2020.

ESPINOSA, B. **Breve tratado de Deus, do homem e do seu bem-estar**. Tradução: Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

EVANGELISTA, E. G. do S. **Razão instrumental e razão comunicativa**. 2003. Disponível em <file:///C:/Users/Rodrigo/Downloads/20401-Texto%20do%20artigo-159242-1-10-20151015.pdf> Acesso em 10 de out. 2020.

FERREIRA, A. C.; BRISKIEVICZ, D. A.; FERREIRA, S. A. Desafios na tessitura do filosofar: a prática da docência no ensino médio. **Educ. Ver.**, v.34, mar. 2018

FRANCISQUINI, R. O lugar dos meios de comunicação na democracia habermasiana. In: PINZANI, Alessandro; SCHMIDT, Rainer (Orgs). **Um pensamento interdisciplinar: ensaios sobre Habermas**. Florianópolis: Nefponline, p.237-266, 2016.

GALLO, S. "Filosofia no Ensino Médio: em busca de um mapa conceitual". pp. 189-208. In: A. Fávero, J. Rauber, W. Kohan (org.). **Um olhar sobre o Ensino de Filosofia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

GOMÉZ, M. N. G. de. **Habermas**: informação e argumentação. Brasília: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 2010. Disponível em: < <https://portal.saocamilosp.br/biblioteca/pdf/gomez-maria-nelida-gonzalez-informacao-e-democracia.pdf>> Acesso em 02 nov. 2020.

GONZÁLES, J. Repatriando al desterrado que nunca se marchó: ¿Un Habermas conflictivista? In. **Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas**/Issn 1515-7180, V.16, n.2, 2014)

GUIDO, H.; GALLO, S.; KOHAN, W. O. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do Ensino de Filosofia: história, temas, problemas. In. CARVALHO, Marcelo; CORNELI, Gabriele: **Ensinar filosofia**: volume/2. Orgs.. Cuiabá. Central de Texto, 2013.

HABERMAS, J. **Entre o naturalismo e a religião**: Estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2007, 400 p. Educação e Filosofia, 23(46), 323-328. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/2199>> Acesso em 16 out. 2020.

_____. **Para a reconstrução do materialismo** [Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus]. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983

_____. The Theory of Communicative Action – Reason and Rationalization of Society. Boston: Beacon Press, v. I, 1984.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v. 1, 1997.

_____. **A inclusão do outro**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Sobre a Constituição da Europa**. São Paulo: UNESP, 2012.

_____. **O futuro da natureza humana**: a caminho de uma eugenia liberal. Trad. Karina Jannini. Martins Fontes, São Paulo, 2004 (a).

_____. **Técnica e ciência como ideologia.** Tradução de Arthur Morão. Lisboa: Edições 70, 2006.

_____. **Verdade e Justificação:** ensaios filosóficos. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004 (b).

_____. **Teoría de la acción comunicativa:** crítica de la razón funcionalista. Trad. Manuel Jimenez Redondo. v.2 Madrid. Taurus 1987.

_____. **O discurso filosófico da modernidade.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

_____. **A Constelação Pós-Nacional:** Ensaio Político. Tradução de Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Littera Mundi, 2001.

HERMANN, N. **Validade em educação:** instituições e problemas na recepção de Habermas. Porto Alegre. EDIPUCRS, 1999.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

KOHAN, W. **Filosofia, la paradoja de aprender y enseñar.** Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna.** Trad. Ricardo Corrêa. 12.ed. Rio de Janeiro. José Olympio, 2009.

MACHADO, C. E. J. O conceito de racionalidade em Habermas: a ‘guinada linguística’ da teoria crítica. **Rev. Trans/Form/Ação.** São Paulo, v.11, p.31-44, 1988.

MARTÍNEZ, H. L. SILVA, Rita de Cássia Lins e. De enemigos a adversarios: la transformación Del concepto De “lo político” De carl schmitt por chantal mouffe. in. **Andiamos.** Vol. 11, número 24. Enero-Abril, 2014.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial.** Trad. Giasone Rebuá. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARTINS, C. A. Sobre jogo de Linguagem: Habermas e Wittgenstein. In. **Revista de Filosofia,** v. 35, n.2, 2010, p.91-104

MATOS, O. C. F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993. 127p. (Coleção Logos)

MIGUEL, L. F. Consenso e conflito na teoria democrática: para além do “agonismo”. In. **Lua Nova**, São Paulo, 92: 13-43, 2014.

MORAIS, C. W. J. **Filosofia, educação e conhecimento**: subjetividade e intersubjetividade em Kant e Habermas. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

MOUFFE, C. **Sobre o Político**. Trad. Fernando Santos. Ed. Wmfmartinsfontes. São Paulo, 2015.

_____. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. In. **Política e Sociedade**. N.º03, outubro de 2003.

_____. Pluralismo agonista: la teoría ante la política. In. **Revista internacional de filosofía política**. Ano de 1996. dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2704766

_____. Por um modelo agonístico de democracia. In. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 25, p. 165-175, jun. 2006.

MÜHL, E. **Habermas e a educação**: ação pedagógica como agir comunicativo. Passo Fundo: UPF, 2003.

MURCHO, D. **A natureza da filosofia e seu ensino**. Lisboa: Plátano, 2002.

_____. Direção de João Branquinho; Nelson Gonçalves Gomes. **ENCICLOPÉDIA de Termos Lógico-Filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

NUNEZ, R. E.; SWEETSER, E. “With the Future behind Them: Convergent Evidence from Aymara Language and Gesture in the Crosslinguistic Comparison of Spatial Construals of Time. 2006.” In. **Farzad Sharifian (ed.). 2015. The Routledge Handbook of Language and Culture. London and New York: Routledge, pp. 309-324**. Tradução de Wany Bernardete de Araujo Sampaio, Doutora em Linguística e em Educação Escolar, Professora aposentada, Universidade Federal de Rondônia

OLIVEIRA, M. A. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 1996.

PIZZI, J. O uso da linguagem orientado pelo entendimento: teoria crítica e o pensamento habermasiano. **Anais...** Colóquios Habermas, Colóquio Filosofia da Informação, 2. Rio de Janeiro: Salute, 2015.

PONCHIROLLI, O. Teoria da ação comunicativa como fundamento ético da educação. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**. v.6, n.14 p.202-235; 2011. Disponível em: <<https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/997>> Acesso em 10 de setembro de 2020.

RAMOS, F. C. (Coord.); MELO, Rúrion (Coord); FRATESCHI, Yara. **Manual de filosofia política**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

RANCIERE, J. **O espectador emancipado**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo. WMF Martins fontes. 2014.

SANDOVAL, C. O M.I.R no Chile. In: Simpósio Internacional sobre o pensamento Latino Americana realizado pela UNESPAR, 2019. União da Vitória. **Anais [...]**. União da Vitória, PR: UNESPAR, 2019.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Parecer 179/14/04/2020**. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/documentos/legislacao-58/periodo-covid-19/8636-parecer-n-cee-179-de-14-04-2020>> Acesso em: 16 abr. 2021.

____ Secretaria do Estado. **Portaria n.º 924 de 08/07/2021**. Regulamenta atividades não presenciais. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/legislacao-58/periodo-covid-19/8656-portaria-n-924-regulamenta-atividades-nao-presenciais>> Acesso em: 17 de ago. 2021.

____ Secretaria Estadual de Saúde. **Portaria n.º 592 de 17/08/2020**. Critérios de funcionamento das atividades de interesse regional e local. Disponível em: https://www.sc.gov.br/images/Portaria_592_-_2020_-_de_17_de_agosto_de_2020_1.pdf> Acesso em 10 de jul. 2021.

____ Secretaria de Estado da Saúde e Educação. **Portaria n.º 778 de 06/10/2020**. Critérios para o retorno de atividades escolares/educacionais. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/images/Portaria_Conjunta_SES_SED_778_-_retorno_das_atividades_escolares.pdf> Acesso em: 10 jul. de 2021.

_____. Secretaria de Estado da Saúde e Educação. **Decreto Estadual nº 509 de 17 de março de 2020**. Declara situação de emergência em todo o território catarinense, nos termos do COBRADE nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e estabelece outras providências. Disponível em: <https://www.sc.gov.br/images/Secom_Noticias/Documentos/VERS%C3%83O_ASSINADA.pdf> Acesso em: 15 de set. de 2021.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, E. O.; CARVALHO, F. S.; PIMENTEL, M. Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na cibercultura. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 18, n. 1, p. 23-42, 2016. Disponível em: Acesso em: 28 jul. 2017.

SCHMITT, C. **O conceito do político/Teoria do partisan**. Trad. Geraldo de Carvalho. Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Tra. Ruy Hungmann. Rio de Janeiro. Fundo Cultural, 1961.

SIEBENEICHLER, F. Sobre o conceito de liberdade comunicativa. **Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC**, n. 17, p. 341-360, jan./jun., 2011.

SILVA, B. L. de P. A concepção comunicativa da educação na perspectiva de Jürgen Habermas: a dimensão intersubjetiva da experiência formativa. **Sapere aude**. Belo Horizonte, v.10, n.19, p. 145-156, Jan./Jun., 2019.

SOUZA, S. M. Ribeiro de. A filosofia no ensino médio: uma (re)leitura a partir dos PCNs. In: GALLO, S.; DANELON, M. e CORNELLI, G. (orgs). **Ensino de Filosofia teoria e prática**. Ijuí: Unijui; p. 146-179, 2004.

SCHÄFER, W. R. **Compreender Habermas**. Trad. Vilmar Schneider. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

STADLER, T. D. O valor das humanidades em um tempo técnico-científico. In. **Diálogos**, v.20, p.205-2017, 2016.

_____. Entre esgotamento e estupidez, um vírus. In. **Pandemia e Pandemônio: ensaio sobre biopolítica no Brasil**. Cabelo, Mariangela; Ghiraldelli Jr., Paulo. (Organizadores) – São Paulo: CEFA Editorial, p.78-90, 2020.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia e circunstâncias**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1997.

VIEIRA PINTO, Á. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v

WALTON, D. N. **Lógica informal**: manual de argumentação crítica. Trad. Ana Lúcia R. Franco, Carlos A. L. Salum. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. Fundamentos da sociologia compreensiva. Volume 2. Tradução Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. São Paulo: UNB, 2004.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus logico-philosophicus**. Tradução Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: EDUSP, 1994.

_____. **Investigações filosóficas**. Tradução Marcos G. Montagnoli. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ZATTI, V. Habermas e a reconstrução comunicativa do projeto da modernidade. *Problemata: R. Intern. Fil.*v.6 n.2, 2015, p. 283-312.