

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Matheus Adonay Frazão Batalha

Ensino de Filosofia: Atitude filosófica em sala de aula

JUIZ DE FORA

2026

Matheus Adonay Frazão Batalha

Ensino de Filosofia: Atitude filosófica em sala de aula

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Prof. Dr. Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral

JUIZ DE FORA
2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Batalha, Matheus Adonay Frazão .
ENSINO DE FILOSOFIA : ATITUDE FILOSÓFICA EM SALA DE
AULA / Matheus Adonay Frazão Batalha. -- 2026.
87 p.

Orientador: Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz
de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2026.

1. Ensino de Filosofia. 2. Experiência . 3. Atitude filosófica . 4.
Pedagogia da Pergunta . 5. Formação docente . I. Amaral, Aimberê
Guilherme Quintiliano Rocha do, orient. II. Título.

Matheus Adonay Frazão Batalha

Ensino de Filosofia: Atitude filosófica em sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 13 de fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Regina Coeli Barbosa Pereira
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Edivaldo José Bortoleto
Universidade Federal do Espírito Santo

Juiz de Fora, 26/01/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral, Professor(a)**, em 23/06/2026, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Edivaldo José Bortoleto, Usuário Externo**, em 30/06/2026, às 14:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

10/07/2026, 17:26

SEI/UFJF - 2842113 - PROPP 01.5: Termo de aprovação



Documento assinado eletronicamente por **Regina Coeli Barbosa Pereira, Usuário Externo**, em 10/07/2026, às 17:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2842113** e o código CRC **3AD37D5D**.

À minha mãe, Eliana Frazão, e ao meu pai, Carlos Batalha, pela doação ilimitada de amor, cuidado, carinho e dedicação. Fui por eles sonhado, e é na alegria deles que encontro realização.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus por até aqui ter-me ajudado com bênçãos sem medida.

Ao querido orientador, Prof. Dr. Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral, pelo compromisso com a filosofia, pela escuta atenta e pelo diálogo vivo, que fazem da sala de aula um verdadeiro espaço de inquietação e descoberta.

Ao estimado Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto, cuja atuação atenta e dedicada foi decisiva para minha formação. Suas aulas, não apenas ampliaram minha compreensão teórica, mas também me inspiraram a pensar com autonomia e coragem diante das contradições do mundo.

Ao Prof. Dr. Edivaldo José Bortoleto da Universidade Federal do Espírito Santo, que tive o privilégio de conhecer durante a ANPEd Sudeste, em Vitória (ES). Sua escuta sempre generosa, revelam não apenas um educador admirável, mas também um verdadeiro exemplo de humanidade e compromisso com o saber.

À estimada Profa. Dra. Regina Coeli Barbosa Pereira pela oportunidade de ter sido seu aluno na graduação. Sua atuação docente, marcada pelo rigor intelectual e pela generosidade na partilha do conhecimento, foi decisiva para minha formação e permanece como referência fundamental em minha trajetória.

À querida Profa. Dra. Rosilene De Oliveira Pereira, apoiadora de todos os alunos, quem me incentivou a estudar e escrever. Suas palavras e sua postura me ensinaram tanto quanto longas leituras: que o conhecimento deve caminhar lado a lado com a delicadeza e o respeito.

À querida Profa. Dra. Mylene Cristina Santiago, amiga de todas as horas, referência de ética e inspiração profissional. Minha apoiadora e incentivadora ao longo de todo o percurso.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Faculdade de Educação, pela bolsa de estudos e todo o acolhimento que viabilizou à realização deste trabalho.

À minha amada amiga do coração, Agnes Lanzoni Filgueira (*in memoriam*). Longo e penoso foi o caminho desta escrita sem ela.

RESUMO

Este estudo, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, tem como objetivo discutir novas e já existentes formas e métodos para o filosofar no âmbito do ensino médio, compreendendo a experiência como elemento central do processo educativo e da constituição do sujeito. A pesquisa fundamenta-se na análise de textos de filósofos e educadores, buscando aprofundar a compreensão do que significa desenvolver uma atitude filosófica em sala de aula e na vida cotidiana do discente, com especial atenção à pedagogia da pergunta como prática formativa. O trabalho examina o estatuto da filosofia na educação, defendendo sua compreensão como prática ativa do pensamento e não como mera transmissão de conteúdo. Analisa-se, ainda, o impacto das políticas educacionais contemporâneas no ensino de filosofia no Brasil, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular e a reforma do ensino médio, refletindo sobre seus efeitos na valorização ou marginalização da disciplina. A investigação articula a relação entre filosofia e identidade subjetiva, considerando dimensões como tempo, experiência, memória, sonho e utopia, e problematiza os desafios institucionais e pedagógicos impostos por modelos tecnicistas de ensino. Nesse contexto, discute-se a proposta da comunidade de investigação, a partir das contribuições de Matthew Lipman e de sua reconfiguração crítica por Walter Kohan, como possibilidade de uma prática pedagógica ética, democrática e transformadora, centrada na escuta, na autoria e na experiência compartilhada. O estudo também dialoga com a obra *Por uma pedagogia da pergunta*, de Paulo Freire, destacando o papel do diálogo, da problematização e do educador no ciclo gnosiológico como fundamentos de uma educação libertadora. Por fim, a pesquisa investiga o papel da filosofia como forma de resistência ao pensamento neoliberal na educação, defendendo sua potência crítica frente à lógica da produtividade e da formação exclusivamente orientada ao mercado de trabalho.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Experiência. Atitude filosófica. Pedagogia da pergunta. Formação docente.

ABSTRACT

This study, based on qualitative bibliographic research, aims to discuss both new and established forms and methods of philosophizing within secondary education, considering experience as the central element of the educational process and of subject formation. The research is grounded in the analysis of texts by philosophers and educators and seeks to deepen the understanding of what it means to develop a philosophical attitude in the classroom and in students' everyday lives, with particular emphasis on the pedagogy of questioning as a formative practice. The paper critically examines the status of philosophy in education, arguing for its conception as an active practice of thinking rather than a mere transmission of content. It also analyzes the impact of contemporary educational policies on the teaching of philosophy in Brazil, especially the National Common Curricular Base and the secondary education reform, reflecting on their implications for the recognition and valuation of the discipline. The study explores the relationship between philosophy and subjective identity, addressing dimensions such as time, experience, memory, dream, and utopia, while problematizing the institutional and pedagogical challenges imposed by technicist models of education. In this context, the concept of the community of inquiry, based on the contributions of Matthew Lipman and its critical reconfiguration by Walter Kohan, is discussed as a possibility for an ethical, democratic, and transformative pedagogical practice centered on listening, authorship, and shared experience. The research also engages with Paulo Freire's *Pedagogy of the Question*, highlighting dialogue, problematization, and the educator's role in the gnosiological cycle as foundations of a liberating education. Finally, the study investigates the role of philosophy as a form of resistance to neoliberal thinking in education, emphasizing its critical potential in opposition to the logic of productivity and market-oriented technical training.

Keywords: Philosophy Teaching. Experience. Philosophical Attitude. Pedagogy of Questioning. Teacher education.

*“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na
ação-reflexão.” (Paulo Freire)*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. OBJETIVOS DA PESQUISA - DISSERTAÇÃO	11
3. FILOSOFIA, TEMPO, EXPERIÊNCIA, NARRATIVA E POESIA	13
3.1 VIVÊNCIA E MEMÓRIA	16
4. SONHO, PROJETO E CONSTRUÇÃO.....	20
5. FILOSOFIA, AÇÃO E DIÁLOGO COMO ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO	32
6. PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E O VIVER.....	36
7. O PAPEL DO EDUCADOR.....	42
8. REFORMA DO ENSINO MÉDIO E NEOLIBERALISMO	53
9. ATITUDE FILOSÓFICA.....	63
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	77

1. INTRODUÇÃO

“Que ninguém se engane, só consigo a simplicidade através de muito trabalho.”
(Clarice Lispector, 1977)

O professor me parece tal como um semeador, e a filosofia a semente. Algumas dessas sementes cairão em terrenos férteis, outras em terra salobra, e outras por entre as pedras. Às vezes, por debaixo de pedras, as sementes germinam e racham a dura superfície de concreto que as aprisiona. Mas isso tudo leva tempo. Filosofia é, além de tudo, essa semente que não brota instantaneamente como um *insight* ou uma frase pronta e motivacional — como vemos amplamente em todas as redes sociais — precisa ser encarada como um modo de vida. A filosofia, tal como era vista na antiguidade clássica e helenística, segundo enfatiza Pierre Hadot em sua obra *Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga* (2014), era um ideal de vida a ser alcançado e um exercício espiritual, operando uma transformação interior profunda, instaurando um novo *ethos* e um novo modo de ser. Dessa maneira, essa compreensão rompe com a ideia moderna na qual o filósofo é visto como um especialista teórico, apartado da vida cotidiana. Escolher a filosofia como um modo de vida significava, então, submeter-se a uma forma de disciplina de autoconhecimento e autotransformação. A distinção entre o mero discurso filosófico e o filosofar é fundamental para compreender essa tradição. O discurso desvinculado da vida prática era visto como retórica vazia ou sofística — um verniz em camada fina de sabedoria sem relação com a verdade vivida. Como enfatiza Hadot (2014, p. 262-263), “a filosofia era uma maneira de viver no seu esforço, no seu exercício para alcançar a sabedoria, mas também no seu objetivo, a sabedoria ela mesma. Pois a sabedoria não nos faz apenas conhecer, ela faz-nos ‘ser’ de maneira diferente”. Dessa forma, o saber filosófico só era legitimado quando provinha uma mudança real na forma de viver e se relacionar com o mundo. Mas nos dias de hoje é necessário um estímulo, uma direção e um maestro para reger essa sinfonia de pensamentos, principalmente em se tratando de alunos do ensino médio. É preciso que se investigue, se instigue e filosofe. Não devemos, como educadores e professores, acharmos que somente se dá esse pensamento filosófico em alguns seletos alunos, ou que uns são mais iluminados do que outros. Já nos disse Aristóteles na primeira frase de sua obra *Metafísica*: “Todos os homens têm,

por natureza, desejo de conhecer”. (Aristóteles, 1973, p. 105) e isso, por sua vez, é o que nos difere dos outros animais.

Durante minhas experiências em sala no ensino de filosofia, pude notar que nenhum dos questionamentos que introduzi em aula passaram despercebidos. A filosofia encontra terreno fértil nas mentes dos jovens que, muitas vezes, não sabem o que é filosofia. Mas de fato, o que é filosofia? Heidegger nos diz que: “A resposta somente pode ser uma resposta filosofante, uma resposta que enquanto resposta filosofa por ela mesma” (Heidegger, 2018, p.7). A essência da filosofia não está em sua finalidade utilitária, mas no caminho em que se percorre, no ato de filosofar, sendo inseparável do exercício contínuo do pensamento crítico e reflexivo. Em suma, define-se nela mesma enquanto se faz. Muito embora “sempre seremos retrojetados de todas essas tentativas de compreender a filosofia em comparação com alguma outra coisa” (Heidegger, 2003, P.4), o que significa que toda tentativa de atribuir à filosofia uma utilidade prática — como a de atender ao mercado, ou gerar produtos — perde de vista sua essência existencial e interrogativa. Nesse horizonte, emerge a pergunta central que orienta esta investigação: **de que modo podemos nos apropriar da filosofia e quais implicações essa apropriação traz para a constituição de uma atitude filosófica no espaço da sala de aula?**

Nesses tempos, quiçá há muito, a validade de uma disciplina é medida por sua capacidade de gerar mercadoria, tecnologia ou mão de obra especializada. Essa lógica se alinha à ideia de um modelo de educação que visa a eficiência, produtividade e o lucro, como se todo o conhecimento só tivesse valor se culminasse na produção de uma tecnologia ou produto. Nesse sentido, a educação é tratada como meio para formar operários qualificados, adaptados à lógica do capital, e não como instrumento de formação crítica e humana, visando a emancipação e transformação social. É nesse ponto que as ciências humanas se tornam alvos da desvalorização. São vistas pelo senso comum como improdutivas, subjetivas e inúteis, por não apresentarem resultados imediatos e empíricos a curto prazo. No entanto, tal visão ignora seu papel fundamental, que é compreender o ser humano, suas relações sociais, cultura, história e subjetividades. Segundo nos diz Vannucchi (1977, p.19):

Em verdade, ciências humanas e filosofia interpenetram-se, vivem intrinsecamente unidas, completando-se, não apenas em tese, pois a

maioria dos conceitos reflexivos em uso nas ciências são, em última análise, conceitos filosóficos, mas também nas situações concretas da vida de cada um. São problemas do destino humano, do comportamento social, da liberdade, da cultura, da subjetividade que se tocam aí, entre muitos outros. Por outro lado, em tudo isso se delineia uma concepção de vida, uma visão do homem, um sentido da história.

Dito isso, destaca-se a profunda conexão entre a filosofia e as ciências humanas, saberes que se influenciam mutuamente e são inseparáveis. Para além desses, matemática, lógica, física e biologia, bem como todos os conceitos científicos, também fazem parte da filosofia, que fundamenta e inspira todas as ciências e, em retorno, delas se nutre. Desse modo, a antropologia, sociologia, história e a psicologia encontram suporte conceitual e crítico na filosofia para lidar com a realidade empírica e social. Logo, as ciências humanas não estão à margem da realidade, mas profundamente enraizadas nas questões existenciais e sociais que moldam a vida concreta de cada pessoa. Ao contrário do que propõe um modelo tecnocrático de educação, que busca sempre um fim externo e palpável, a filosofia e as ciências humanas se voltam para o sentido da existência, liberdade, valores e o destino humano, ou seja, para aquilo que fundamenta a própria experiência de viver em sociedade. Compará-la, portanto, às ciências que formam profissionais somente técnicos, é uma distorção. Enquanto estas se ocupam do “como fazer” e do “para que fazer”, a filosofia e as ciências humanas se debruçam sobre o “por que fazer?”, “quem somos nós que fazemos?”, e, “o que fazemos afeta o mundo e a humanidade de que maneira?”. Essas questões são norteadas por saberes que não negam a técnica, mas a problematizam, abrindo espaço para uma visão de mundo mais crítica, ética e humanizada. Toda essa teoria, exigência por um caminho, necessidade por delimitar as fronteiras, ressalta a importância da formação humana do pensamento filosófico. Tais questões originaram-se em sala de aula, de uma necessidade pessoal como professor e como profissional. Esse percurso simples, apenas de esclarecimento, que se orienta na origem dos termos, muitas vezes é ignorado, gerando assim questionamentos dos alunos, que faço meus aqui: Para que serve filosofia? Para que filosofar no ensino médio? É possível filosofar em sala?

Filosofar com rigor é uma tarefa difícil. É mais do que adequado citar Kant quando se diz que não é possível ensinar filosofia, mas sim, a filosofar. Filosofia é esse saber sempre incompleto, tal como nós, sempre em constante modificação:

"(...) nunca se realizou uma obra filosófica que fosse duradoura em todas as suas partes. Por isso não se pode em absoluto aprender filosofia, porque ela ainda não existe" (Kant, 1983, p. 407). Desta maneira, não se pode ensinar filosofia, ensina-se história da filosofia, mas a tarefa primordial, que é o filosofar, é deixada de lado. Logo, como promover uma atitude filosófica?

Não devemos entender que é necessário prescindir completamente da tradição filosófica e deixar de lado o conhecimento que os grandes filósofos já compartilharam. Deve-se somar, além das aulas clássicas curriculares, uma nova dinâmica para permitir o filosofar. Fernando Savater, em seu livro *As perguntas da vida* (2001), afirma que:

(...) a via pedagógica mais evidente, quase irremediável, passa pelo estudo de cada uma das grandes figuras do tarot filosófico (como quem diz, os seus Arcanos Maiores) pois a comemoração de tais exemplos da filosofia em marcha — quando bem feita — é o mais estimulante para o aluno e terreno mais seguro para o professor [...]. A recomendação kantiana de que não se deve ensinar filosofia, mas sim a filosofar condensa num lema a dificuldade, mas não a resolve. O distintivo do filósofo não é arengar às massas nem sequer doutrinar grupos de estudo, mas comunicar o individualmente pensado a um interlocutor também único e irrepetível (p. 31).

Essa dificuldade ressaltada por Savater justifica nossos esforços em como alcançar os alunos para que seja possível um ensino de filosofia como uma atitude filosófica cotidiana, para além dos muros da escola, mas começando por ela. Não se deve prescindir da tradição, ela dará o rigor científico que é preciso para que se alcance o resultado filosófico, sem que com isso somente perpetuemos figuras e momentos da história da filosofia.

Sabemos, no entanto, que no mundo real das escolas, principalmente na rede pública, os professores enfrentam problemas diferentes como: falta de motivação, condições precárias de trabalho, baixa remuneração, burocratização do ambiente de trabalho, falta de infraestrutura e assistência dos devidos departamentos de educação. Alguns desses departamentos deixam muito a desejar principalmente no que se refere à assistência estudantil necessária, como acompanhamentos psicológicos e pedagógicos, gerando assim uma contribuição na deficiência na qualidade do ensino e o desinteresse do aluno.

Em nosso contexto histórico e educacional enfrentamos um sem número de barreiras de toda ordem, entre elas a luta para educar alunos com equidade. Todos os dias, principalmente em escolas públicas, nos deparamos com novos desafios de

ordem prática, que refletem amplamente no ensino em sala de aula, principalmente em se tratando de uma “massificação do ensino”. Nossas instituições de ensino não têm rosto, exceto as escolas chamadas “Pré-vestibulares”, que estampam seus alunos em cartazes, de primeiros lugares em cursos como medicina ou direito. O ensino público sofre especialmente por essa “deformação” que torna o ensino motor de resultados expressos e imediatos. Nesse sentido, a escola, de um modo geral, tornou-se uma fábrica de alunos, onde o produto que atinge um alto padrão é exposto, e o aluno com reais dificuldades é desvalorizado e invisibilizado. Isso é ainda mais evidente nas escolas particulares, como supramencionado, na exposição de seus alunos em painéis publicitários, ocultando as reais faces do aprendizado. Mas não devemos continuar nesses moldes. Citando Luíza Cortesão em seu livro *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção* (2002):

A cumplicidade de processos educativos em situações de marginalização e exclusão social de minorias foi denunciada por numerosos trabalhos e não pode mais ser escamoteada: donde a consciência da necessidade de questionar as posições pseudo-neutras, a consequente atenção a que se adotem atitudes de vigilância crítica face a processos educativos e a trabalhos de investigação bem como a própria defesa de uma investigação que se relacione com a intervenção (Cortesão, 2000, p. 15).

Seria necessário que os moldes de uma “educação bancária” (Cf. Freire, 1987), sejam jogados fora e substituídos por outro método de ensino, que de maneira humanística possa atender às demandas do filosofar, sem esquecer-se do rigor da filosofia. A realidade que nos envolve exige a todo o momento a disposição em poder agir de forma efetiva e eficaz nas diferentes situações do cotidiano escolar, sendo necessário ser capaz de criar situações de aprendizagem condizentes e à altura do nosso tempo. Eis a necessidade do filosofar, que exige o “olhar mais crítico possível da realidade, que a “desvela” para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam” (Freire, 1980, p.29). E isso não é fácil, pois “estamos em uma nova época histórica, uma nova ordem global, em que as velhas formas não estão mortas, mas as novas ainda não estão inteiramente formadas” (Saviani, 2011, p. 118).

2. OBJETIVOS DA PESQUISA - DISSERTAÇÃO

Este estudo, realizado através de pesquisa bibliográfica qualitativa de textos de filósofos (as) e educadores (as), tem por objetivo discutir novas e já existentes formas e métodos para o filosofar no âmbito do ensino médio. Deságua na crítica e compreensão aprofundada do que seria desenvolver uma atitude filosófica em sala de aula, e por sua vez, para a vida cotidiana do discente através da pedagogia da pergunta. Além disso, pretende analisar o impacto das políticas educacionais no ensino de filosofia na educação brasileira, refletindo sobre as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e da reforma do ensino médio na valorização da disciplina. Trata-se, ainda, de um exame reflexivo sobre o estatuto da filosofia na educação, partindo do princípio que a filosofia deve se constituir como uma prática ativa do pensamento.

Dada a complexidade da temática e a necessidade de uma abordagem detalhada, a pesquisa também se desdobrará em objetivos específicos que serão trabalhados ao longo da investigação:

- a) Estudar a relação entre filosofia e identidade subjetiva, analisando de que maneira a disciplina poderia contribuir para o autoconhecimento e a construção de uma visão de mundo crítica e reflexiva, articulando aspectos filosóficos como: tempo e experiência, vivência, memória, sonho e utopia.
- b) Identificar e analisar as barreiras e desafios institucionais enfrentados na realização da disciplina na realidade escolar, em contraste com as dificuldades impostas pelo modelo tecnicista de ensino. A partir dessa análise, pretende-se investigar como a proposta da comunidade de investigação, conforme desenvolvida por Matthew Lipman (1990) e reconfigurada criticamente por Walter Kohan (2007), pode oferecer uma alternativa pedagógica mais ética e transformadora. Tal abordagem propõe a valorização da escuta ativa, da autoria dos sujeitos e da experiência compartilhada como fundamentos de uma educação inclusiva e profundamente democrática. Assim, buscamos compreender em que medida essa perspectiva pode tensionar práticas escolares baseadas na padronização e abrir espaço para outras formas de convivência, aprendizagem e constituição do sujeito na escola. Para além, relacionar o ensino de filosofia com a obra de Freire *Por uma pedagogia da pergunta* (1985), examinando a importância da

problematização e do debate para o desenvolvimento da atitude filosófica, caracterizando a ação do diálogo como essência de uma educação libertadora. Articular, ainda, o papel do educador no ciclo gnosiológico freireano, bem como discutir sobre a identidade do professor.

- c) Investigar o papel da filosofia como resistência ao pensamento neoliberal na educação, analisando como a disciplina pode contrapor-se à lógica da produtividade e da formação meramente técnica voltada somente ao mercado de trabalho, discutindo termos como “ensino-aprendizagem” e relação entre teoria e o viver.

3. FILOSOFIA, TEMPO, EXPERIÊNCIA, NARRATIVA E POESIA

Parece ser muito audacioso começar qualquer escrito com a pretensão em responder uma pergunta fundamental, e tristemente pouco explorada na escola, sobre o que seria essa “tal” filosofia. Ao perguntar a qualquer um, seja pela rua, ou em sala de aula, a pessoa trará sua percepção subjetiva do que é filosofia. A grande questão é que, quando se estuda na escola, sabe-se o que é matemática, sabe-se o que é geografia, sabe-se o que é história. Mas filosofia é sempre um conceito nebuloso, cheio de mistérios, que fica à mercê da definição do professor, se este a definir, ainda que em linhas gerais. Muitos começam por definir com aquela velha sentença que preconiza que “filosofia significa amor ao conhecimento”. Não é errado defini-la assim, pois não existe uma resposta completa e de comum acordo sobre o que seria filosofia, fixada, fechada e universal. E ainda bem que não. Eu mesmo poderia apresentar muitas perspectivas, essencialmente românticas, como bom professor e amante de filosofia. Em sala, é essencial que nada fique vago, por isso, a filosofia é, no entendimento de Freire (1997, p. 83): a “inteligência radical do conceito”. Radical, que vem de “*radicalis*” deriva de “*radix*”, que é relativo à raiz. A filosofia, nesse sentido, pretende compreender os eventos em sua raiz, em suas últimas consequências, no que é fundamental e essencial. Ainda sobre o conceito de filosofia, Luckesi (2011) preconiza que “a filosofia é um corpo de conhecimento, constituído a partir de um esforço que o ser humano vem fazendo de compreender o seu mundo e dar-lhe um sentido, um significado compreensivo.” (p.34). Com isso, entendemos que para além das definições mais básicas sobre o termo, filosofia é uma mediação necessária para viver e pensar o viver.

Um corpo de conhecimentos pressupõe a existência de outros fatores que influenciam o sentido de uma filosofia com base atitudinal intrínseca, sejam eles culturais, sociais ou econômicos. Esse esforço de conhecimento para compreender o mundo vem sendo feito desde os primórdios da humanidade, e todos os dias, os alunos em sala de aula ainda não conseguem definir o que seria filosofia. Esta significa, para além, “um conjunto coerente e organizado de entendimentos sobre a realidade” (Luckesi, 2011, p.34). Para promover o engajamento nessa questão é necessário um grande esforço de compreensão da realidade dada. Em contrapartida, ao ler um texto de filosofia, “nos apropriamos do entendimento do autor do mundo que o cerca” (*Idem*, p.35) Na mesma medida, quem lê um texto de

filosofia tende a lê-lo segundo sua perspectiva subjetiva, suas vivências e experiências. Todas essas percepções estão pautadas no tempo em que o indivíduo está situado. É através dele que se engendra o sentido de ser.

A duração do tempo é percebida de diferentes maneiras no decorrer dos séculos, especialmente quando ilustradas pelos filósofos Walter Benjamin e Henri Bergson. É vital refletir com olhar filosófico sobre o tema pela relevância que assume ao pensarmos a realidade contemporânea, imersa em um fluxo contínuo de informações, onde o conceito de tempo parece cada vez mais esvaziado de significados profundos. Enquanto Bergson defende o tempo como "*durée*", uma continuidade qualitativa e indivisível, Benjamin observa a experiência moderna como uma vivência fragmentada, marcada pela intermitência, individualidade, e velocidade dos acontecimentos, em contraste com a experiência coletiva de outros tempos. Através da arqueologia desses textos é possível entender vários aspectos que nos levam a refletir nossa realidade temporal.

Sendo um homem crítico de seu tempo, Benjamin, em seu ensaio *Sobre alguns temas de Baudelaire* (1987), oferece um olhar sobre sua época, ao evidenciar que a poesia lírica havia se tornado menos atraente ao público geral. Neste ensaio convida grandes nomes como Simmel, Bergson, Proust e Freud para discutir a mudança de nossa experiência, uma vez que afirma que a poesia lírica, só de forma excepcional, conserva o contato com os leitores. E isso poder-se-ia atribuir ao fato de que "a experiência dos leitores se tenha transformado em sua estrutura" (Benjamin, 1987, p. 34). A estrutura à qual ele se refere tem como ponto de partida o momento histórico que o mundo atravessava, em especial a Europa, na transição do século XIX para o XX. Benjamin publica o referido ensaio em 1939, enfocando a modernidade delineada por Baudelaire no século XIX. Nesse sentido, a modernidade, em meio à evolução da técnica, é assinalada pela mudança dessa estrutura na intensa modificação do nosso modo de sentir. No texto *O Narrador* (Benjamin, 1987), a narrativa é o ponto central da discussão sobre o conceito de "experiência" (*Erfahrung*). Através do referido ensaio, Benjamin nos apresenta o declínio da arte do narrador, ou seja, a narrativa oral, de pessoa para pessoa, a troca de experiências, e a própria narrativa como um todo, caracterizando a extinção da própria entidade coletiva que a narração trazia em si, com o surgimento dos jornais e do romance. A diferença do romance para a narrativa se evidencia à medida que "o romance está essencialmente ligado ao livro." (Benjamin, p.

201,1987), ou seja, à sua representação física, por meio do advento da imprensa, que difunde-o através de suas cópias:

O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa – contos de fada, lendas, e até mesmo novelas – é que ele nem procede da tradição oral e nem a alimenta. Ele se distingue especialmente da narrativa. O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência, ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los (Benjamin, 1987, p. 201).

Dentro deste contexto também existem as forças produtivas que, em constante evolução, com o desenvolvimento da técnica, cada vez mais provocam a renúncia à experiência, em prol de uma objetividade fabril, incompatível com a necessidade temporal que a experiência demanda para consolidar-se. Com a mudança da sociedade daquele período, somada ao retorno dos soldados da guerra, e a popularidade do romance, houve a distinção de dois modos de conhecimento:

“*Erfahrung*” é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como numa viagem [...]; o sujeito integrado numa comunidade dispõe de critérios que lhe permitem ir sedimentando as coisas, com o tempo. “*Erlebnis*” é a vivência do indivíduo privado, isolado; é a impressão forte que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos. Não podemos deixar de reconhecer que, nas condições atuais, estamos vivendo, com crescente intensidade, sob o signo da “*Erlebnis*”. (Konder, 1999, p. 81).

É indispensável refletir sobre nossa própria realidade através dos óculos de Benjamin. Ainda que seus escritos sejam de outros tempos, refletem diretamente em nosso mundo adoecido pela vivência, com a massificação da informação. Em muitos aspectos, Benjamin previu o empobrecimento da experiência através dos meios de comunicação, em nosso tempo, não mais pelos jornais ou romances impressos, mas pelos smartphones, por meio dos quais nos chegam os romances empobrecidos das novelinhas do *TikTok*, dos shorts e de diversos vídeos feitos para prender nossa atenção vaga, tornada difusa pela enxurrada de informações, úteis e inúteis, que nos entorpecem com sua futilidade.

3.1 VIVÊNCIA E MEMÓRIA

As transformações da modernidade, com notícias e informações do mundo todo, que antes era necessário que um viajante relatasse como forma de narrativa, causaram um novo fator de percepção da realidade, da apreensão da memória e, por sua vez, do tempo. Esse movimento provoca um empobrecimento da experiência que Benjamin chama de vivência de choque (*Chokerlebnis*), em que somos bombardeados pelos estímulos da informação incessante nas grandes cidades, trazida pelos meios de comunicação e romances, o que acarreta, além de tudo, um empobrecimento da memória, transformando a experiência em mera vivência (*Erlebnis*). A vivência é um arranjo societário, fragmentado e fundamentado na experiência consciente e privada. Nesse contexto, de vivência fragmentada, o tempo é experimentado de forma intermitente, marcada por choques e rupturas.

É revelada, então, uma relação de tensão entre Benjamin e Bergson, uma vez que compreende que este “furtou-se à modernidade e criou dela uma imagem distorcida contra a qual ergueu, a partir de um modelo biológico, a ilusão de uma experiência verdadeira da vida relacionada à memória como *durée*” (Muricy, 2009, p. 203). No entanto, essa leitura não é inteiramente precisa, pois a noção de duração em Bergson não é idealista no sentido de uma abstração subjetiva, mas sim uma concepção realista e concreta do tempo vivido, que expressa a continuidade e a fluidez da experiência, em contraste com a fragmentação imposta pela modernidade. Nesse contexto, Bergson construiu uma concepção de experiência como fluxo contínuo e qualitativo, através da memória, concebida como um processo interior, rejeitando assim, nos diz Benjamin, “qualquer determinação histórica da experiência, evitando com isto, acima de tudo, se aproximar daquela experiência, da qual se originou sua própria filosofia, ou melhor, contra a qual ela foi remetida” (1987, p. 205). Ao nos aprofundarmos na questão do tempo em Bergson, vamos ao encontro de duas perspectivas: o conceito de tempo espacializado, adotado pela física clássica, que é uma representação abstrata e objetiva do tempo. Nesse molde é tratado como uma dimensão interdependente que tem medida e forma exata. Sem levar em conta a experiência subjetiva de cada pessoa. É homogêneo e quantificável, de maneira que, independentemente de se estar observando o passado, presente ou futuro, a fórmula matemática que descreve os fenômenos é a

mesma. “As equações que levam em consideração (...) os movimentos dos planetas em torno do Sol continuariam absolutamente imutáveis se o sentido do movimento dos planetas se invertesse” (Piettre, 1997, p.60). Esse tempo espacializado é um constructo que permite a medição, mas não reflete o modo como experimentamos o tempo subjetivamente. Portanto, o tempo dos físicos é um tempo quantitativo e homogêneo que, segundo Bergson, não revela a verdadeira natureza do tempo vivido.

A duração é um tempo qualitativo, contínuo e indivisível, que não pode ser reduzido a um sistema de intervalos ou de sucessões que “não penetram entre si”. Ao contrário, Bergson entende que os estados de consciência, em sua duração, estão profundamente interligados em um fluxo de experiência, e não “ao lado” ou “contíguos” como coisas que se tocam sem se fundirem. “O leque que se desdobra poderá abrir-se cada vez mais depressa e mesmo instantaneamente: ele mostrará sempre o mesmo desenho já inscrito na seda” (Bergson, 1993, p.11). O tempo, uma vez projetado no espaço, pode ser visto de forma simultânea e com os intervalos definidos. A duração verdadeira nunca se fecha sobre si mesma como uma figura fixa – ela é fluida, onde o passado continua agindo sobre o presente, de maneira que cada momento contém algo de todos os momentos anteriores:

Ora, não há dois momentos idênticos num ser consciente. Tomemos o sentimento mais simples, suponhamo-lo constante, absorvamos nele a personalidade inteira: a consciência que acompanhará este sentimento não poderá permanecer idêntica a si mesma durante dois momentos consecutivos, pois o momento seguinte contém sempre, além do precedente, a lembrança que este lhe deixou. Uma consciência que possuísse dois momentos idênticos seria uma consciência sem memória (Bergson, p.16, 1984).

Através da representação espacial do tempo, constituímos os estados de consciência como coisas materiais. Dessa maneira, o tempo psicológico é representado, em certa medida, como “um espaço ideal, onde supomos alinhados todos os acontecimentos passados, presentes e futuros” (Bergson, 1993, p.9). Em contraposição, a duração é dinâmica, um constante devir, em que não existe uma separação entre passado, presente e futuro de forma estática, mas um contínuo de transformação. Por meio da ideia de espaço aplicada às nossas sucessões psicológicas, organizando os estados de consciência como se estivessem justapostos um ao lado do outro, em uma linha contínua e espacial, forma-se a

noção comum de tempo psicológico. No entanto, para Bergson (*Idem*, 1993, p.9), a duração (*durée*) é algo distinto: é o tempo da consciência vivido de forma contínua e indivisível, que não se reduz a representações sucessivas, mas se representa como um fluxo interior qualitativo. Dessa forma, o tempo real não pode ser constituído de referenciais espaciais, assim como os estados da consciência:

É, se quiser, o desenrolar de um novelo, pois não há ser vivo que não se sinta chegar pouco a pouco ao fim da sua meada; e viver consiste em envelhecer. Mas é, da mesma maneira, um enrolar-se contínuo, como o de um fio numa bola, pois nosso passado nos segue, cresce sem cessar a cada presente que incorpora em seu caminho; e consciência significa memória (Bergson, p.16, 1984).

Portanto, as concepções metafísicas em Bergson têm a ver com a consciência constituída como um campo transcendental onde a experiência desenha as condições de imanência. No novelo, cada nova camada ou parte está sempre conectada com as anteriores, sem divisões ou separações abruptas, o que exemplifica a ideia de que os estados de consciência não são independentes ou separados, mas sim interligados em um fluxo contínuo. Diferentemente do tempo da física, que Bergson vê como divisível em instantes e quantidades (ou seja, algo mensurável), o tempo da consciência é qualitativo, em que o presente se enlaça com o passado de forma inseparável, assim como um novelo que se desdobra, mas mantém sua continuidade e unidade essencial. Bergson concebe a consciência como um campo contínuo de experiência, em que o tempo é um tecido indivisível, conectando passado e presente de forma inseparável. Essa visão contrasta com o tempo espacializado da física, que divide o fluxo em instantes mensuráveis. Neste ponto reside a divergência com Benjamin, que argumenta que a experiência moderna, caracterizada pela fragmentação e pelos choques, invalida a idealização bergsoniana de um tempo contínuo e homogêneo.

Ao explorar as perspectivas de tempo e experiência em Bergson e Benjamin, desvendamos dois modos distintos de perceber o mundo moderno. Bergson, com sua noção de duração, defende um tempo qualitativo e interligado, onde o passado e o presente se entrelaçam em uma continuidade interiorizada e fluida, rejeitando os impulsos da modernidade. Refere-se a um tempo ontológico, assim como ele se representa como fenômeno de consciência. Já Benjamin, atento às fraturas e choques da vida urbana, observa uma transformação da experiência em vivência

fragmentada, marcada pela instantaneidade e pelo impacto da técnica. Para ele, a modernidade dissolve a experiência profunda em fragmentos fugazes de vivência, ressaltando um tempo espacializado, onde a memória e o sentido são constantemente reconfigurados pela velocidade do progresso. O tempo tem natureza psicológica, moldado pelas segmentações impostas pelos discursos, processos históricos e sociais. Essa associação entre o tempo vivido e o tempo fragmentado contribui para uma ruptura característica, uma espécie de esquizofrenia constitutiva da modernidade, marcada pela descontinuidade da experiência subjetiva frente ao tempo imposto pelas estruturas modernas. A tensão entre Bergson e Benjamin não apenas revela a complexidade de viver e pensar o tempo moderno, mas também nos convida a refletir sobre os modos pelos quais nossa própria vivência se ajusta a um ritmo que ora tenta resgatar a continuidade, ora se entrega à volatilidade da modernidade, com cada um deles se referindo a um aspecto distinto da realidade em sua relação com o movimento concreto da história. Este é mais um dos conflitos que se vive em sala de aula. Não significa lutar contra as tecnologias, ou a maneira como os jovens percebem o mundo, mas entender como este mundo lhes é dado, e por meio dessas observações, pensar maneiras de convidá-los a pensar filosoficamente.

A experiência do mundo da vida é fragmentária. A construção de uma atitude filosófica e a leitura da filosofia de modo não fragmentado exigem um deslocamento que converge com a experiência temporal de duração entendida à maneira de Bergson. As duas perspectivas de tempo, o tempo contínuo em Bergson e o tempo fragmentado em Benjamin, tornam-se fundamentais para a articulação de uma postura filosófica no espaço da sala de aula. No cotidiano estamos imersos em um tempo que se apresenta de modo abrupto, descontínuo e disperso. Entretanto, para que a atitude filosófica se efetive, é necessário ordenar essa vivência fragmentada dentro de uma compreensão mais ampla e contínua da experiência.

4. SONHO, PROJETO E CONSTRUÇÃO

Deixando um pouco de lado a questão do aluno, esbarramos em questões políticas e históricas em se tratando da disciplina de filosofia, que foi proibida durante a ditadura militar, ficando excluída por mais de 30 anos e “em 1971, com a publicação da lei 5.692, no período da ditadura militar, ela foi definitivamente afastada do currículo das escolas públicas ‘por ser considerada perigosa para a manutenção da ordem política e social do país.’” (Belieri; Sforzi, 2012, p. 24). O perigo supramencionado é considerado em virtude da capacidade indissociável que a filosofia tem na construção do pensamento crítico, e em sua consequência intrínseca, no desenvolver de uma educação emancipadora. O intuito dessas forças ditatoriais é reduzir a população a uma “menoridade”, que, para Kant, é “a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (Kant, 1985, p.100). Tristemente, os recentes acontecimentos e atentados à democracia brasileira, iniciados com o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, cuja legitimidade é amplamente contestada, e culminando nas tentativas, felizmente fracassadas, do então presidente Jair Bolsonaro de corroer os fundamentos da democracia, demonstram que uma parcela significativa da população escolhe permanecer nessa menoridade, da qual nos fala Kant. Tal estado não é imposto somente por fatores externos, mas também escolhidos, quando os indivíduos recusam-se em fazer uso autônomo de sua razão e submetem-se voluntariamente à tutela alheia:

Um homem sem dúvida pode, no que diz respeito a sua pessoa, e mesmo assim por algum tempo, na parte que lhe incumbe, adiar o esclarecimento (*Aufklärung*). Mas renunciar a ele, quer para si, quer ainda mais para sua descendência, significa ferir e calcar aos pés os sagrados direitos da humanidade (Kant, 1985, p.110).

Paralelamente, nos diz Paulo Freire:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciadores, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é *práxis*, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto,

ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (1987, p.50).

Aqui evidencia-se que a liberdade e a autonomia não são dadas, mas conquistadas no exercício da ação crítica. Desse modo, rejeita-se a ideia de que a ignorância ou a submissão intelectual sejam inerentes ao ser humano. Ao contrário, enfatiza que permanecer na menoridade ou na mudez política e existencial é, por muitas vezes, resultado de processos históricos, sociais e educativos que desestimulam a autonomia. Dessa maneira, negar a si próprio ou ao outro o direito de pensar, falar e agir criticamente é uma forma de violência contra a essência humana. A saída dessa condição requer não apenas o conhecimento, mas sobretudo o engajamento com a liberdade, o diálogo e a transformação da realidade. Desse modo, tendo a capacidade de pensar por si próprio, o povo se emancipa necessariamente. Esses modos de pensar são um obstáculo para a denominada classe dominante, uma vez que o pensamento crítico de uma população faz mudanças diretas nas relações políticas de uma sociedade. Isso nos mostra que está cada vez mais difícil sonhar soluções para os problemas que enfrentamos em nosso mundo prático, principalmente por que a educação é uma ferramenta poderosa e vorazmente reprimida por dispositivos capitalistas (que, infelizmente, já se infiltraram nos departamentos de educação e precisam ser combatidos), enganando aos alunos, vendendo-lhes trabalhos informais como uma espécie de libertação, quando se trata, para além de outros objetivos, reduzi-los a trabalhos sem garantias trabalhistas e à identidade de “empreendedores”, não mais cidadãos, tornando mais necessário defender e reforçar o que Paulo Freire nos ensinou: “Estudar é um dever revolucionário!” (1989, p. 33).

A revolução que mencionamos começa no sonho, no engajamento, na construção de um projeto ideal. Trago como exemplo Platão que, em *A república*, “nos transmitiu suas palavras pela boca de Sócrates” (Stenzel, 1928, p. 11) e através disso construiu a cidade ideal com uma proposta de educação atrelada ao Estado. Desse modo, a educação ideal estava ligada à forma de governo. A obra inteira é dedicada à construção dessa cidade, do governo, do cidadão e de suas leis, por meio do diálogo. Justamente por isso, é de vital importância a dialogicidade nos processos educacionais. Por tradição e necessidade, todos os homens e mulheres são contestadores, e não há nada mais filosófico do que contestar as teses de

filósofos e, a partir de leituras lúcidas, pavimentar o caminho e o projeto de uma nova realidade e, por consequência, uma nova sociedade. Platão utilizou o diálogo para que fosse possível “expressar o sentido de suas opiniões filosóficas em forma de figuras vivas que desfilam diante de nosso olhar interior” (*Idem*, 1928, p.12) e esse desfile de ideias soa como a leitura de um sonho, um desejo genuíno na construção desta cidade ideal, e por sua vez, do cidadão ideal. Ainda, entretanto, “como o conteúdo platônico é tão importante, esquecemos muitas vezes que a real intenção de Platão consistia sempre também em sublinhar a relevância do modo de entender” (*Idem*, 1928, p.12), e o que evidencia nesse modo é que os caminhos são tão importantes quanto os destinos, ou a finalidade em si. A questão é aprender a pensar.

De certo que o exercício monumental de construir uma cidade ideal pode parecer infrutífero nos dias de hoje, haja vista que, por vezes, os planos para tal empreitada são tão grandiosos que se tornam impossíveis de serem concretizados. No entanto, é da natureza dos filósofos o amor à verdade e a filosofia como prazer em compreender o que pode ser compreendido, sempre orientado pela ideia do bem. Logo, é através das ideias que deduzimos qual seria a melhor forma de sociedade, e Platão finda no livro X, seção 614b-621c, d'A *República*, contando o mito de *Er*, para tentar fazer entender a seus interlocutores que é a ignorância do Bem que leva a escolhas erradas e à infelicidade. O livro inteiro ilustra um exercício dialógico – e por que não dizer sonhador?! – Que alimenta o que há de mais filosófico, que é a feitura de perguntas e a tentativa de resolução de problemas, e, em todos os aspectos, é a construção de um projeto. Mário Quintana nos diz que “sonhar é acordar-se para dentro”. Esse olhar para dentro, para si de si, se aproxima de outro aforismo — que foi gravado no pórtico de entrada do templo de Apolo, na cidade de Delfos, na Grécia, no século IV a. C. — e tornou-se, quiçá, o mais famoso do mundo, a saber: “Conhece-te a ti mesmo”. A metáfora do acordar é de extrema importância na história da filosofia e Robert Smith (2010) faz uma menção em sua obra *Café da manhã com Sócrates*: “Há séculos, a filosofia tem se preocupado com questões de consciência e, obviamente, estar consciente implica estar acordado” (p. 18). Ele ressalta que o despertar faz parte da atividade que retoma nossa consciência. O ato de abrir os olhos, olhar o relógio e pensar nas atividades que iremos fazer pela manhã e durante o dia é um grande vestígio de que a consciência se manifesta no primeiro instante em que tomamos qualquer

pensamento. Heráclito e Sócrates, no fragmento 89¹, afirma que há um mundo comum acessível àqueles que permanecem despertos, enquanto os que dormem, se recolhem a realidades particulares e isoladas. Essa distinção entre o comum e próprio evoca a importância da consciência vigilante diante do real. Sócrates, por sua vez, compara sua missão filosófica à de uma mutuca, cuja função é provocar o despertar de uma Atenas entorpecida, convidando os cidadãos à reflexão. Afirmou que se houvesse uma pena adequada ao que ele merecia, seria poder continuar tendo *Scholé* para exortar os atenienses a ficarem despertos. (Platão, 2001). Consequentemente, o sonho tem um papel central na criação das ideias.

O sonho é um lugar desconhecido. Por vezes nós somos levados a cenários irreais, e a fazer coisas absurdas como voar sem asas, ou até mesmo respirar debaixo d'água. Mas precisamos separar o fenômeno “sonhar” do termo “Sonho”, entendido aqui como utopia. Não obstante, existe a possibilidade dos dois se mesclarem? Será por isso que é tão temido em sala de aula e não praticamos o exercício socrático de sonhar? Justamente porque sonhar esbarra na noção da utilidade. O fato de estarmos inseridos no mundo faz com que estejamos com o mundo e não para o mundo. Portanto, para Freire (1981), não há teoria separada da prática. A utopia localiza-se aqui, portanto, como um lugar que ainda está por acontecer. Sobre a utopia, Freire nos diz, em sua obra *Ação Cultural Para liberdade* (1981):

A utopia revolucionária tende ao dinâmico e não ao estático; ao vivo e não ao morto; ao futuro como desafio à criatividade humana e não ao futuro como repetição do presente; ao amor como libertação e não como posse patológica; à emoção da vida e não às frias abstrações; à comunhão e não ao gregarismo; ao diálogo e não ao mutismo; à práxis e não à ordem e à lei, como mitos; aos seres humanos que se organizam criticamente para a ação e não à organização deles para a passividade; à linguagem criadora e comunicativa e não aos “slogans” domesticadores; aos valores que se encarnam e não aos mitos que se impõem (p.64-65).

A utopia não se apresenta como uma fantasia idealista, ela é um projeto revolucionário orientado pela ética do vivo, do inédito viável e da liberdade. Seu

¹ HERACLITE, Fragments, trad. Marcel Conche, PUF, Paris, 1986, p. 63: ὁ Ἡράκλειτος φησι τοῖς ἐγγηγορόσιν ἓνα καὶ κοινὸν κόσμον εἶναι τῶν δὲ κοιμημένων ἕκαστον εἰς ἴδιον ἀπποστρέφεσθαι.), lemos o seguinte: “existe para os que estão despertos um mundo único e comum (κοινός κόσμος), [mas] cada um dos dormentes se desvia em um mundo particular (ἴδιος κόσμος)”.

caráter revolucionário reside na negação ativa da realidade social atual, marcada pela lógica de mercantilização da vida, e a naturalização da miséria. Trata-se de uma utopia que nega o conformismo. O sentido da afirmação da utopia como projeto de sonho é a marca de que o sonho é algo dinâmico, legítimo, e não estático, que é a base para criação do novo e a força motriz da esperança. A utopia em Freire se opõe à vida alienada e esvaziada de sentido. O amor tem parte central nessa ideia, uma vez que se inscreve como categoria política e revolucionária. Em suma, o amor não é a apropriação do outro, mas a abertura para o diferente e para o que já está sendo, e não notado. Consiste na transformação do olhar. Num mundo marcado pelo individualismo e pela lógica do controle, amar é um ato revolucionário.

Como é complicado falar de amor, ou do amor. Uma potência sublime que, em virtude da multiplicidade de subjetividades, se expressa de várias maneiras. Kohan (2018) nos fala de Ezio Bosso, multi-instrumentista e maestro italiano que, ao passar pela adversidade de uma doença autoimune degenerativa e submetido a uma operação que poderia dar fim à sua vida, após esta ser bem sucedida, fez do obstáculo o recomeço. Após o evento, ressignificou sua vida, e, como mostra Kohan:

O músico toca e fala; combina o piano com a palavra. Sinaliza que gosta de se deter para dar atenção e explorar aquilo que normalmente passa despercebido, aquilo que não notamos, as coisas belas que não reparamos em nossa vida cotidiana. Concebe a vida humana não como uma linha de tempo, mas como um espaço com doze habitações. A palavra italiana “*stanze*” (habitação) tem vários significados: é um lugar de fechamento, mas também é um espaço de afirmação e de abertura para os outros. O próprio Ezio Bosso apresenta a teoria das doze habitações: ao longo da vida, vamos passando uma por uma, por cada uma das doze habitações e quando chegamos à última – que não é a última porque se misturam umas às outras -, lembramo-nos de todas elas, inclusive da primeira que não pudemos perceber quando nascemos (pois não víamos) e estamos prontos para renascer, para recomeçar. Esta doença me fez entrar na minha décima-segunda habitação. Estava escuro. Pelo simples fato de ter entrado, eu desaprendi tudo: falar, andar, brincar. E então aprendi tudo de novo. É como renascer. E foi somente nesse limiar que as coisas começaram a se esboçar. Eu decidi gravar um disco pela primeira vez, eu encontrei a coragem para fazer a primeira turnê sozinho, sem outros (Bosso, 2016, *apud* Kohan, 2018).

A reflexão de Kohan sobre as palavras de Bosso evidencia uma nova forma de amor ao mundo, através da observação atenciosa daquilo que não se nota corriqueiramente. O amor não se reduz a um sentimento romântico idealizado. Trata-se de uma forma de atenção e contemplação. Ao deter-se e dar atenção às minúcias do mundo, contemplando o que passa despercebido, o amor faz-se

presente e manifesta-se nessa capacidade de perceber o ínfimo, o cotidiano, o ordinário. Amar, portanto, é um gesto de cuidado, presença e abertura ao mundo, é a consciência do tempo da demora. Como criança, Bosso contempla o mundo, mas volta a conhecê-lo em sua miudez, em sua décima segunda habitação. Ressalta-se aqui a maneira de habitar o tempo de forma não linear. Kohan nos convida a entrar em cada “habitação” como quem entra em um espaço de ressonância, onde memória, sonho e futuro se interpenetram e o gesto mínimo ganha densidade existencial. Dessa forma, se vincula ao exercício de perceber o mundo sem pressa, sem a ansiedade da conclusão e sem o automatismo que empobrece a experiência. Amar é deter-se. É reaprender. É permitir que o mundo se revele em sua textura discreta. E talvez por isso, nesse gesto de atenção às pequenas coisas, resida a possibilidade de recomeço que Bosso encarnou: a compreensão de que viver é atravessar habitações que nunca se fecham totalmente, mas que nos convidam, sempre, a olhar de novo, como quem adentra pela primeira vez um espaço familiar que, por um instante, torna-se espantosamente novo. Essa reflexão nos leva à jornada do personagem Sidarta de Hermann Hesse (2000), que, após seu encontro com Buda e reconhecer sua enorme sabedoria, chega à conclusão de que a iluminação do Buda não pode ser ensinada, só pode ser vivida. Após isso, parte sozinho contemplando o mundo em toda sua plenitude:

Agora, porém, seu olhar libertado atinha-se a este lado das coisas, acolhendo e identificando o que se lhe deparava. Procurava radicar-se neste mundo. Já não ia em busca do essencial. Já não visava o além. Como era belo o mundo, para quem o olhasse assim, ingenuamente, simplesmente, sem nada procurar nele! Como eram lindos os astros e a lua, os arroios e as ribeiras, as florestas e os penedos, a cabra e o besouro dourado, a flor e a borboleta! Era prazeroso e ameno passear assim pelo mundo, candidamente, como quem acabasse de despertar e se abrisse a tudo quanto o rodeasse, sem o menor receio. Diferente era o sol que ardia por cima da sua cabeça; diferente, a frescura da sombra do mato; diferente, o sabor da água de regato e cisterna; diferente, o aroma de abóboras e bananas (Hesse, 2000, p. 41-42).

A passagem descreve um momento decisivo de transformação no modo de olhar o mundo. Trata-se de uma ruptura epistemológica e existencial: o personagem abandona a busca ansiosa pelo “essencial”, pelo “além”, pelo sentido último e transcendental, e entrega-se a uma forma de olhar atenta e primordial. Seu olhar, agora “libertado”, deixa de ser orientado por expectativas metafísicas e passa a

ater-se ao que está diante dele, na imanência do sensível. Sidarta aprende a receber o mundo tal como ele se apresenta, sem projetar sobre a experiência qualquer exigência de profundidade oculta. Isto é, ele enraizar-se na concretude da existência, no aqui e agora, na presença imediata das coisas. A beleza do mundo surge quando o olhar se liberta, quando habitamos verdadeiramente o mundo. E para habitar, faz-se necessário construir. Para construir é necessário o projeto, e antes de tudo isso, o sonho.

Habitar e construir encontram-se, assim, numa relação de meios e fins. Pensando desse modo, porém, tomamos habitar e construir por duas atividades separadas, o que não deixa de ser uma representação correta. As relações essenciais não se deixam, contudo, representar adequadamente através do esquema meio-fim. Construir não é, em sentido próprio, apenas meio para uma habitação. Construir já é em si mesmo habitar. Quem nos diz isso? Quem nos oferece de fato uma medida para dimensionarmos o vigor essencial do que seja habitar e construir? O acesso à essência de uma coisa nos advém da linguagem. Isso só acontece, porém, quando prestamos atenção ao vigor próprio da linguagem. Enquanto essa atenção não se dá, desenfreiam-se palavras, escritos, programas, numa avalanche sem fim. O homem se comporta como se ele fosse criador e senhor da linguagem, ao passo que ela permanece sendo a senhora do homem (Heidegger, 2001, p. 126).

O mundo é inseparável do modo como o percebemos e do modo como o nomeamos. Para Heidegger, construir não é uma ação instrumental que prepara o terreno para habitar; ao contrário, construir é já, em seu sentido originário, uma forma de habitar. Isso significa que habitar não é apenas ocupar um espaço físico, mas instaurar um modo de ser-no-mundo, uma forma de presença que se articula pela linguagem e pela abertura aos fenômenos. Heidegger afirma que o acesso à essência de algo advém da linguagem e que, enquanto não prestamos atenção ao seu vigor, somos arrastados por discursos automáticos e representações. Esse diagnóstico encontra eco na transformação descrita por Hesse: o personagem abandona justamente esse modo de relação mediado por expectativas, abstrações e significados prévios e aprende a deixar que as coisas apareçam “como quem acaba de despertar”. É uma linguagem renovada pelo silêncio, pela atenção e pela proximidade com o sensível. Encaramos aqui a metáfora de Sidarta como um retorno ao habitar originário de que fala Heidegger: um habitar que não se reduz a funções práticas ou finalidades transcendentais, mas que consiste em permanecer junto às coisas, permitindo que elas se mostrem. O gesto de olhar o mundo é também o gesto de construir um novo modo de habitar, no qual a linguagem volta a

ser morada e não instrumento, abertura e não imposição. Nesse movimento, habitar e ver tornam-se inseparáveis: ao aprender a olhar de novo, o sujeito aprende também a habitar de novo. Nesse novo, Heidegger reivindica o cuidado para o ato de dizer. No entanto, tal cuidado se torna insuficiente quando reduzimos a linguagem a um simples instrumento de expressão. Entre tudo aquilo que convoca o ser humano a escutar e a deixar-se dizer, a linguagem ocupa o lugar mais alto, sendo sempre a primeira a nos interpelar. É a partir dessa escuta atenta que Heidegger retorna ao sentido originário do termo construir (*bauen*). Ao ouvir o que a própria linguagem lhe revela, ele identifica três elementos fundamentais: construir, em seu sentido próprio, é já um modo de habitar; habitar constitui a forma pela qual os mortais existem e se situam na terra; e, nesse horizonte, o construir se desdobra em dois sentidos complementares, que emergem do próprio significado originário de habitar. A partir dessa compreensão, torna-se possível deslocar a discussão para outra dimensão fundamental da existência: o sonho. Se habitar é a maneira pela qual nos localizamos no mundo e construímos nossa presença, o sonho aparece como uma modalidade distinta de projeção e abertura. Então, para quê sonhar? E, afinal, o que designamos quando falamos em sonho? Podemos distinguir dois modos de compreendê-lo. *A priori*, a atividade fenômeno sonhar, ilustrada por Bergson; *a posteriori*, a nossa designação do termo para indicar um projeto de ser, defendida por Sartre.

Para Bergson (2004), o sonho nada cria, apenas “a imaginação do sonhador ao despertar faz acréscimos ao sonho, modifica-o retroativamente, tapando os buracos que podem ser consideráveis” (p.97). É esse “tapar buracos” que nos interessa aqui. O fenômeno sonho apenas nos leva a lugares nublados, e até misteriosos, mas é quando despertamos, quando recobramos nossa consciência, que montamos a situação adequada, transformando o sonho em projeto. Bergson ilustra bem essa posição com uma história sobre a composição da “Sonata do Diabo” de Giuseppe Tartini:

Tartini, obstinava-se em uma composição, mas a musa mostrava-se rebelde. Ele adormeceu e eis que o diabo em pessoa apareceu, se apoderou do violino e tocou a sonata desejada. Ao despertar, Tartini escreveu esta sonata de memória e deu a ela o nome de Sonata do Diabo. No entanto, não podemos concluir nada a partir de uma narrativa tão sumária. Seria preciso saber se Tartini terminou a sonata enquanto procurava lembrar-se dela (Bergson, 2004, p.98).

Apesar do sonho não ser criador, Bergson nos diz ainda:

Quando o espírito cria, quando faz o esforço que a composição de uma obra ou a solução de um problema exige, ele não está dormindo; pelo menos a parte do espírito que trabalha não é a mesma que a que sonha; aquela prossegue, no subconsciente, uma pesquisa que não influencia o sonho e que só se manifesta ao despertar (Bergson, 2004, p.99).

Bergson compreende o real não como simples desdobramento de possibilidades pré-existentes, mas como criação contínua, marcada por novidade, duração e imprevisibilidade. É nesse mesmo horizonte interpretativo que se inscreve a leitura de Pinto, T. J. S. (2014/2015), ao afirmar:

Na medida em que sentimos, percebemos e pensamos que a vida é devir, uma realidade em movimento, que se transforma e cria permanentemente o novo a partir do que já traz consigo, ou seja, que é potência, energia dinâmica, temporalidade, duração, concluímos que não podemos abarcá-la em toda sua multiplicidade, que ela manifesta também o imprevisível, que ela se cria continuamente (p. 336).

Nesse sentido, realidade concreta é inseparável do vivo e do consciente, pois “o ser vivo dura essencialmente”; ele dura, justamente porque elabora incessantemente algo novo e porque não há elaboração sem procura, nem procura sem tateio” (Bergson, 2006, p. 105). Tal concepção permite repensar a relação entre sonho e criação. Se o sonho é entendido como projeto, como movimento intencional orientado ao futuro, ele não pode ser pensado como possível fixado antecipadamente, mas como abertura que só se determina na própria ação, com a matéria e com os limites que o mundo impõe. Nesse sentido, mesmo quando Bergson afirma que uma parte do espírito continua trabalhando no inconsciente durante o sono, sem influenciar o conteúdo dos sonhos, essa separação rígida torna-se difícil de sustentar diante da própria ontologia da criação que ele expõe: o real, para ele, não é repetição, mas “trabalho contínuo de modelagem” do qual somos “artesãos de nossa vida” e cuja forma final permanece imprevisível até seu acontecimento efetivo. (*Idem*, p. 107). Assim, o valor do sonho, entendido aqui como projeto criador, consiste justamente na sua composição com a realidade, que não é obstáculo negativo, mas condição e matéria da invenção, do mesmo modo que

Bergson descreve a própria ação criativa como um “tateio” que se realiza na duração e que, só ao se efetivar, revela o que era possível.²

Tal como Tartini, que após acordar teve de se esforçar para transformar o seu sonho em sonata, o esforço em trazer um projeto para a dimensão do real é essencial para a educação. Diariamente esbarramos na impossibilidade da realidade e somos levados a nos desmotivar quando não conseguimos concretizar os almejos dos projetos. Mas a simples tentativa e o exercício em ajustar os sonhos da dimensão imaginária para a linguagem ao interlocutor carrega em si a essência de uma atividade que envolve engajamento com o mundo. É necessário esse esforço da precisão do ajuste, e para tal, enfatiza-se esse aspecto pedagógico do trabalho docente.

Mas quanto ao projeto de sonhar — O caminho pelo qual passa a possibilidade das realizações? Para isso recorremos a Jean-Paul Sartre, o qual, em uma de suas falas mais célebres, nos diz que a “existência precede a essência” (Sartre, 1946, p. 80). Em outras palavras, é partindo da subjetividade que trilhamos o caminho para o entendimento da existência. A partir desses entendimentos, primeiro existimos, descobrimos a nós, surgimos no mundo, e só então nos definimos. Isso nos imputa uma responsabilidade de liberdade que é baseada em um engajamento com o mundo, portanto somos um projeto situado de liberdade, no tempo e no mundo. Ser é agir. Atribui-se ao homem total responsabilidade pelo que ele se torna, gerando neste processo uma “Angústia”. Enquanto projeto, a consciência se lança adiante, no futuro. Utilizo o termo “Sonho” para designar o distanciamento do homem do seu passado, para projetar-se ao seu futuro. É através deste exercício que as bases da filosofia se consolidaram. Se ser é agir, sonhar é ser, uma vez que sonhar é a construção de um projeto engajado e situado no tempo.

Apesar de muito interessantes os dizeres que Sartre nos mostra sobre engajamento, essas falas podem ser mal interpretadas e utilizadas para defender uma espécie de “meritocracia”. Cabe a nós, pensadores, professores e seres humanos pensar ética e criticamente a respeito, buscando direcionar a educação para um futuro realmente libertador, livre desses preconceitos e falas que podem ser

² Ao me debruçar sobre os livros para escrever esse pequeno parágrafo, lembrei-me de uma passagem interessante de Rubem Alves sobre quando foi visitado por um sonho. Em seu relato, o sonho de um trator que tornava planas as montanhas e preenchia abismos levou-o à etimologia de *explain*, “tornar plano” (Alves, 2021, p. 69).

distorcidas. Devemos ler criticamente e nos certificar de que discursos perigosos não se repitam. Justamente por isso, é vital a importância da dialogicidade nos processos educacionais.

Retomando, o ato de sonhar é que nos falta nas salas de aula, e nos afasta da construção da filosofia. Não somente falar longamente sobre problemas da educação, mas abstrair dessas situações soluções, nem sempre tão efetivas, mas criar lugares onde haja o exercício de construção comprometido com a transformação. O terreno desconhecido dos sonhos é inexplorado e desconfortável, e de fato, reflete em nossa experiência complexa como seres humanos, que é existir, pensar e viver no mundo; percurso esse que nos enche de admiração e curiosidades. É justamente nessa admiração que Aldo Vannucchi (1977), em seu livro *“Filosofia e Ciências Humanas”*, nos diz:

Nasce aí o saber filosófico, “desta admiração” (Cf. Aristóteles, “Metafísica” 1,2,8 e 11), desse “assombro” (Cf. Platão, “Banquete” 204; “Teeteto” X, 155 D), dessa experiência metafísica que engloba as demais. A “surpresa de ser” — ideia retomada fecundamente por Heidegger neste século — é que põe para toda e qualquer pessoa, um dia ou outro, perguntas como: — Que somos nós? Onde viemos? Para onde vamos? Que é tudo isso que nos cerca no mundo? Qual meu lugar no universo? (...) (1977, p. 27).

Essa “surpresa de ser” pode ser encarada por muitos como uma atividade inútil. E de fato, “a filosofia não pode ser tocada, não pode ser vendida, não é um objeto, ou seja, trata-se de uma coisa inútil” (Vannucchi, 1977, p. 8). A filosofia tem sido comparada pelo senso comum com relação à sua utilidade por décadas. O labor filosófico é reduzido a uma menoridade quando posto ao lado dos que têm certo fascínio pelo “sucesso” do ensino técnico e das ciências mais “empíricas”, e não se atentam (ou simplesmente ignoram intencionalmente) que a atividade da filosofia não tem propriamente fronteiras tão definidas, haja vista que “filosofo a partir do momento em que faço um discurso sobre o discurso do historiador, do físico, do político, da empregada, etc. Assim, este segundo discurso é inevitavelmente crítico.” (Idem, 1977, p. 8).

Carlos Drummond de Andrade descreve em um verso uma percepção que ressoa com o que a filosofia nos revela sobre esses limites que o senso comum impõe: “Os senhores me desculpem, mas devido ao adiantado das horas eu me sinto anterior às fronteiras”. Essas fronteiras que aprisionam, não somente a filosofia, como boa parte das ciências humanas de um modo geral, nos inspira a

pensar e nos estimula a transpô-las. Neste sentido, a liberdade é limitada pela facticidade, ou seja, pelos limites da situação. Mais uma vez, o engajamento em um projeto de sonho é importante aqui, é a transposição dessas barreiras, é um exercício de libertação, uma vez que é a contingência do nosso “Ser-aí” —“Não há liberdade a não ser a engajada, em determinada situação” (Sartre, 1943, p. 575-576).

Através do sonho construímos os caminhos. A dimensão faltante em sala de aula é a que mais necessitamos, o diálogo é esse exercício idealizador. Para que a educação não seja uma roda vazia de orações, é necessário que cada educador se conscientize, para além dos muitos problemas da educação, dado que, muitas das vezes, a única ferramenta que temos em mãos para a mudança dos paradigmas a longo prazo é a produção que construímos cada um de nós nesse percurso. É através dos diálogos, o compartilhamento de experiências acompanhado dessa ferramenta importante e criadora que a transformação se inicia. Quando não houver mais apoio do Estado, e quando não mais oferecerem guarida aos que lutam, será o professor o último baluarte contra o processo de desmonte da educação. É preciso estar preparado para que não sejamos traídos pela “praticidade” da técnica e pela eterna espera de mudanças monumentais. Elas começam pouco a pouco, em longuíssimo prazo.

É importante salientar também que a educação, e por extensão e necessidade, a filosofia, tratam-se, dentre inúmeras características, de instrumentos crítico-revolucionários, para além de permitir ao ser humano ser humano. Nada é mais próprio a nós do que a busca pelo conhecer, logo, a filosofia e seu amor pela sabedoria é, dentre tantas facetas, uma necessidade humana, e a possibilidade de potencialização de nossa humanidade.

5. FILOSOFIA, AÇÃO E DIÁLOGO COMO ESSÊNCIA DA EDUCAÇÃO

Rubem Alves, em seu livro *A Escola que Sempre Sonhei Sem Imaginar que Pudesse Existir* (2002), nos conta um caso interessante. Quando em uma banca de doutorado, lançou mão da pergunta “Qual o seu desejo? ”. Para os candidatos, pensaram diversas coisas, menos em seu próprio desejo. Alguns pensavam ser uma pegadinha, uma anedota; outros, desenfreadamente falavam temas teóricos sobre seus próprios trabalhos. Ali, ele percebeu e, percebemos junto a ele, como somos domesticados, e sempre condicionados a nunca nos perguntar, ou pior, tentar-nos responder questões básicas de nossa subjetividade. Essa situação evidencia, antes de tudo, como substituímos o verdadeiro diálogo por uma espécie de anti-diálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados, pretende-se a libertação dos oprimidos com os mesmos instrumentos da “domesticação” (Freire, 1987, p. 33). Com isso, diz Freire, é inevitável que sejamos tornados massa de manobra. É fundamental que a libertação tenha uma reflexão sobre ela mesma. Para evitar isso, a educação precisa ser dialógica, e com rigor, ser centralizada na pessoa. A respeito disso, nos diz Escalona (1982):

A educação não é algo que se possa fazer de fora para dentro da pessoa, como uma imposição. Não é um construir sistemático e científico a priori de um grupo de entendidos no assunto que propõe algo como “roupa feita”, ou, como dizem os franceses, “Prêt-à-porter”. (...) A educação é uma realidade vital, condicionada por circunstâncias concretas e chamada a superá-las a partir da própria situação em que o sujeito da educação se encontra. Não existe educação, mas sujeitos da educação: este, aquele, e todos com um ser e acontecer peculiares. Esta relação depende da educação com respeito ao homem, é o que se manifesta na expressão: processo centralizado na pessoa (p.35).

Nesse sentido, a educação se caracteriza como um fenômeno humano, que quando é centrado na pessoa, convida a descoberta do mundo. A esse respeito nos diz Pinto, A.V (2005):

A educação é um processo, portanto. É o decorrer de um fenômeno (a formação do homem) no tempo, ou seja, é um fato histórico. A educação é um fato existencial. Refere-se ao modo como (por si mesmo e pelas ações exteriores que sofre) o homem se faz ser homem. A educação configura o homem em toda a sua realidade. A educação é um fato social. Refere-se à sociedade como um todo. É determinada pelo interesse que move a comunidade a integrar todos os seus membros à forma social vigente (relações econômicas, instituições, usos, ciências, atitudes, etc.). A educação é um

fenômeno cultural. A educação se desenvolve sobre o fundamento do processo econômico da sociedade (p. 30).

A educação não se define somente como uma atividade escolar. Ela atende a um propósito social, um fenômeno complexo interligado à história e à existência subjetiva e individual. Ela é a mediação com a qual se criam mundos novos e o questionamento sobre os mesmos. A educação, nesses termos, se apresenta como uma *práxis* filosófica.

Saber o que se deseja é primordial. Por isso, abordamos a questão do sonho anteriormente. O sonho é a manifestação do querer. Cada subjetividade, alimentada por suas experiências e vivências precisa ser recheada pelas possibilidades que a libertação da educação oferece. Para isto, é necessário, mais uma vez, o olhar para a própria realidade:

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática (Freire, 1987, P.33).

Nesse sentido, Freire enfatiza a importância da reflexão verdadeira que conduz à prática. Esse esforço atitudinal, de reflexão orientada pelo diálogo é a essência do filosofar. Isso implica uma ação política:

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, "ação cultural" para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência (Freire, 1987, P.33).

A ação cultural para a libertação junto aos oprimidos é, acima de tudo, uma ação possível através de um ensino que abre mão da verticalidade, ou seja, em uma ação dialógica e coletiva. Significa dizer que esse processo de emancipação não pode ser separado da transformação da sua visão de mundo, ela é parte essencial. As estruturas de dominação e também os opressores necessitam da construção de uma dependência que cria uma passividade, perpetuando assim essa relação de dominação. Desta maneira, a ação libertadora, reconhecendo a vulnerabilidade do oprimido, opera através da reflexão e da ação, tarefa puramente filosófica. Desta

maneira, “não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas””. (Freire, 1987, p.34). A opressão não é somente uma questão material, econômica ou externa. Ela envolve a desumanização dos oprimidos, que, ao serem tratados como “coisas”, enfim, objetos, têm sua identidade humana suprimida, sendo ignorada sua capacidade de agir sobre o mundo de maneira consciente e crítica, e por extensão filosófica. É considerar a humanidade como meios e não como fins. Isso fere o segundo imperativo categórico de Kant em sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1998) que enfatiza:

Consequentemente, se deve existir um princípio prático supremo e, no referente à vontade humana, um imperativo categórico, é preciso que este seja tal que derive da representação daquilo que, por ser fim em si mesmo, necessariamente é um fim para todos os homens, um princípio objetivo da vontade; por esta forma, poderá servir de lei prática universal. O fundamento deste princípio é o seguinte: A natureza racional existe como fim em si mesma. O homem concebe deste modo necessariamente sua própria existência; e, neste sentido, tal princípio é igualmente um princípio subjetivo da atividade humana. Mas todos os outros seres racionais concebem de igual maneira sua existência, em consequência do mesmo princípio racional que vale também para mim; por conseguinte, este princípio é, ao mesmo tempo, um princípio objetivo, do qual, como de um fundamento prático supremo, devem poder derivar-se todas as leis da vontade. O imperativo prático será, pois, o seguinte: Procede de maneira que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de todos os outros, sempre ao mesmo tempo como fim, e nunca como puro meio (p.28).

Kant afirma que deve existir um princípio prático supremo que oriente a vontade humana de forma universal, um imperativo categórico. Esse princípio deve derivar de algo que possua valor intrínseco por sua própria natureza, que para Kant, se encontra na natureza racional do ser humano que deve ser considerada como fim em si mesma. Logo, todo ser racional deve conhecer, em si e nos outros, um valor absoluto, não condicionado à utilidade. Esse princípio moral se configura, nesses moldes, como subjetivo e objetivo. Subjetivo pois cada indivíduo racional reconhece-se nessa dignidade incondicional. E, por sua vez, objetivo porque esse mesmo reconhecimento pode ser estendido a todos os seres racionais tornando-se assim como um fundamento universal da moralidade. É a partir dessa racionalidade compartilhada que derivam todas as leis morais.

Diante disso, entende-se que a libertação, a qual Freire prega, não é de coisas materiais, ou perecíveis, trata-se da luta revolucionária para a reconstrução da dignidade e humanidade dos oprimidos. A libertação significa, em suma, a

restauração da condição do indivíduo como sujeito crítico de sua própria história, subjetividade, realidade e mundo em que vive, utilizando o filosofar como uma ferramenta para descortinar criticamente a realidade que o envolve. Dessa maneira, a libertação é um processo coletivo e social, portanto, “ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros” (Freire, 1987, P.34). Ela ocorre através do diálogo, na educação, entre os indivíduos que têm uma realidade em comum, e, estando “armados” com seus sentidos críticos, se conscientizarem sobre as estruturas que os oprimem, e assim, a partir do diálogo, pensar maneiras de superar o paradigma que os aprisiona. Logo, tanto o aluno quanto o educador são envolvidos por esse processo, por isso não é “depositar” a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles” (*Idem* 1987, P.34). Ao pensarmos o termo “depositar” faz-se alusão à metáfora freireana da “educação bancária”, na qual o educador deposita conhecimentos nos educandos de forma mecânica, sem considerar suas experiências e sem dialogar. O ato de sentir-se satisfeito com simplesmente “entregar” ou “impor” a ideia de liberdade aos oprimidos como se fosse algo externo a eles, é um processo de sloganização. Esse ato desconsidera o papel ativo dos educandos na construção de sua própria consciência, transformação e identidade. Portanto, não basta acreditar ou transmitir a ideia de liberdade. Isso não gera um engajamento real e profundo. A reflexão sobre as condições concretas de opressão dos oprimidos não é um exercício puramente intelectual ou teórico, desprovido de consequência, ao contrário do que se pensa, a filosofia também é esse processo, mas não é como a feitura de uma engrenagem, calculada, usinada e finalmente, criada a um propósito empírico. É um processo que exige engajamento, projeto e ação. A reflexão não é algo “divertido” ou abstrato. Não vem somente através de jogos pedagógicos ou atos lúdicos, pelo contrário, a verdadeira reflexão deve levar à ação, pois ela desperta a consciência crítica das pessoas sobre sua realidade e as motiva a transformá-la. Ou seja, a reflexão, se for genuína e crítica, deve necessariamente culminar em atitude transformadora. Toda essa reflexão permite compreender que, assim como não é possível dissociar reflexão e ação, também não se pode separar filosofia e filosofar.

6. PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: RELAÇÃO ENTRE A TEORIA E O VIVER

O termo “processo ensino-aprendizagem”, utilizado ao longo dos anos por teóricos, dicotomiza o construir teórico-prático da educação. A própria escola nos fragmenta e não nos ensina efetivamente a saber viver. Longe de fazer link com uma música popular que carrega o mesmo verso, saber viver vai além de meras atividades biológicas. Nascer parece ser uma atividade bastante dolorida, principalmente na primeira respiração. Imagine-se dentro de sua mãe. No calor aconchegante do útero materno, onde de lá provêm os alimentos, sensações e sons que lhe trazem conforto. Agora imagine-se sendo retirado deste lugar, tendo que, pelos próprios pulmões, aspirar em arquejos involuntários o ar gelado, seco e dilacerante de um ar-condicionado em uma sala de parto, sendo estimulado de todas as maneiras desagradáveis e desconhecidas, à revelia de sua vontade. Viver pode ser uma experiência de choque. A essas “dores do parto”, Sócrates nos fala no diálogo Teeteto:

A minha arte obstétrica tem atribuições iguais às das parteiras, com a diferença de eu não partejar mulher, porém homens, e de acompanhar as almas, não os corpos, em seu trabalho de parto. Porém a grande superioridade da minha arte consiste na faculdade de conhecer de pronto se o que a alma dos jovens está na iminência de conceber é alguma quimera e falsidade ou fruto legítimo e verdadeiro. Neste particular, sou igualzinho às parteiras: estéril em matéria de sabedoria, tendo grande fundo de verdade a censura que muitos me assacam, de só interrogar os outros, sem nunca apresentar opinião pessoal sobre nenhum assunto, por carecer, justamente, de sabedoria (Platão, 2025, p.10).

Nessa célebre passagem, é apresentada uma das imagens mais bonitas da filosofia socrática — a *maiêutica* — a “arte obstétrica” como metáfora para o ato de filosofar. Sócrates, ao dialogar com Teeteto, se compara a uma parteira, que não dá a luz a corpos, mas a ideias. A diferença fundamental entre ele e as parturientes é que ele mesmo não gera conhecimento que pode chamar de seu, mas ajuda seus discípulos a descobrir ideias, que já estão dentro de si. Entretanto, o ponto em que se distancia da analogia das parteiras é quando Sócrates afirma que consegue discernir se o que aquilo que o parturiente está a dar à luz é uma verdade ou uma quimera. Desse modo, Sócrates não impõe um conhecimento e também não aceita qualquer ideia como válida. Sua função é crítica, avaliativa e exigente ao provocar,

interrogar e problematizar. Eis a essência do professor filósofo. Na escola, a função do professor é ser esse parteiro de ideias. Logo mais, Sócrates declara que é “estéril em matéria de sabedoria” (*Idem*, 2025, p.10), o que expressa a ironia socrática ao não apresentar-se como sábio, mas como alguém que não sabe, mas busca o saber. Sua sabedoria está justamente, na consciência de sua ignorância. Isso caracteriza o movimento do filosofar socrático, a medida em que ele cria o ambiente dialógico para que possa haver o filosofar. A crítica que Sócrates traz à tona de que muitos o acusam de “só interrogar os outros, sem nunca apresentar opinião pessoal sobre nenhum assunto, por carecer, justamente, de sabedoria.” (*Idem*, 2025, p.10) — a qual ele assume com firmeza e ressignifica-a — torna-se parte essencial de seu método. Para ele, o questionamento é mais importante do que uma resposta superficial, pronta e definitiva. É através desse parto de ideias que, por meio do autoconhecimento e da razão crítica, alcança-se a verdade. Desse modo, a metáfora do parto evidencia uma pedagogia filosófica centrada na autonomia do sujeito:

Porém os que tratam comigo, suposto que alguns, no começo pareçam de todo ignorantes, com a continuação de nossa convivência, quantos a divindade favorece progridem admiravelmente, tanto no seu próprio julgamento como no de estranhos. O que é fora de dúvida é que nunca aprenderam nada comigo; neles mesmos é que descobrem as coisas belas que põem no mundo, servindo, nisso tudo, eu e a divindade como parteira. E a prova é o seguinte: Muitos desconhecedores desse fato e que tudo atribuem a si próprios, ou por me desprezarem ou por injunções de terceiros, afastam-se de mim cedo demais. O resultado é alguns expelirem antes do tempo, em virtude das más companhias, os germes por mim semeados, e estragarem outros, por falta da alimentação adequada, os que eu ajudara a pôr no mundo, por darem mais importância aos produtos falsos e enganosos do que aos verdadeiros, com o que acabam por parecerem ignorantes aos seus próprios olhos e aos de estranhos. Foi o que aconteceu com Aristides, filho de Lisímaco, e a outros mais. Quando voltam a implorar instantaneamente minha companhia, com demonstrações de arrependimento, nalguns casos meu demônio familiar me proíbe reatar relações; noutros o permite, voltando estes, então, a progredir como antes. Neste ponto, os que convivem comigo se parecem com as parturientes: sofrem dores lancinantes e andam dia e noite desorientados, num trabalho muito mais penoso do que o delas. Essas dores é que minha arte sabe despertar ou acalmar. É o que se dá com todos (*Idem*, 2025, p.10).

A quem dá à luz as ideias, são legadas as mesmas inquietações de quem concebe uma criança, sofrem as dores e as penas do pensamento em gestação: angústia, dúvida e inquietação. Para isso é necessária a orientação do parteiro, que

exige paciência, sensibilidade e discernimento. Sócrates ressalta que muitos abandonam cedo demais o caminho, por orgulho, medo ou influência alheia. Como consequência, as ideias “malformadas” nascem quimeras, que não resistem ao exame crítico e se convertem em ignorância. Eis a metáfora importantíssima para o ideal da educação como processo transformador, que em sua estrutura exige tempo, escuta e coragem. Aqui cabe uma ponte direta com Edgar Morin (2015) que nos alerta sobre a necessidade da reflexão do saber viver.

Parece cruel demais criarmos gerações inteiras sem a reflexão de como viver, ou mesmo de como “viver bem”. Nos diz Edgar Morin (2015, p.27-27) que viver é um confronto com a realidade. É, obrigatoriamente, confrontar-se com o outro. Com o familiar, com o estranho, com o meio e suas condições sociais, temporais e climáticas. É “ter a necessidade incessante de compreender e ser compreendido. “A educação assemelha-se à vida neste aspecto, conversando com Paulo Freire (1996, p.08-09) que salienta a inconclusão do ser humano, situado num permanente e incessante movimento de procura. Freire, por meio de sua crítica e inconformidade com as injustiças que permeiam o viver, e viver pressupõe o viver em sociedade, rejeita a visão determinista e estática, de que somos tão somente sujeitos de nosso próprio processo histórico. Deste modo, o aprendizado deve se caracterizar como um contínuo que fomente uma curiosidade que, a princípio brote ingênua, para logo transformar-se em crítica. A partir deste parto de ideias, a educação acontece. A curiosidade é um elemento epistemológico. Esse movimento deve envolver a totalidade do ser humano. A prática educativa é uma prática formadora. Freire traz sua revolta contra o neoliberalismo, monstro que vem somente crescendo no decorrer dos anos, perpetuador de injustiças, criador de guerras, desumanizador e destruidor de sonhos e utopias. Esses mecanismos estão bem inseridos em nosso dia-a-dia e envenenam o povo. Vemos em noticiários e redes sociais, trabalhadores defendendo grandes latifundiários, pobres defendendo escalas desumanas de trabalho, sem, irônica e tristemente, vislumbrar sua própria realidade. Daí, mais uma vez, a necessidade da ciência de que o filosofar é uma atitude intrínseca e necessária ao bem viver do ser humano. Portanto, filosofia “não se trata de uma disciplina, não possui compartimentos, ela problematiza tudo que dependa da experiência humana.” (Idem, 2015, p.31).

Quanto à fragmentação dos ramos da filosofia, diz Morin (2015, P.31) esta desaguou em filosofia geral, história da filosofia, psicologia, e sociologia, que

segregaram-se dela para denominarem-se ciências. Com essa fragmentação, a sabedoria, segundo Morin, foi dissolvida. O desmonte da filosofia através da história é alarmante, e se reflete em nossa sociedade, a ponto de alunos em sala de aula não saberem o que é filosofia, como é feita e para que se usa. Esta filosofia que, mutilada, ainda vaga pelos corredores das escolas não é a filosofia viva que evidenciamos aqui, que se esmera para o bem viver.

(...) essa missão deveria ter início desde o princípio do ensino médio, começando-se por questionar a condição humana, pois, diante disso, não poderia existir filosofia sem antropologia, nem antropologia sem filosofia. Ela retomaria todos os grandes questionamentos da história que implicam não apenas o conhecimento do mundo, mas também o mundo do conhecimento, os modos do conhecimento, o conhecimento do conhecedor (o conhece-te a ti mesmo de Sócrates) (Idem, 2015, P.33).

Dentro dessa reflexão se evidencia uma abordagem transdisciplinar e integradora. Desta forma, a educação não se limita à transmissão de informações, mas explora questões mais significativas da humanidade. Essa reflexão é essencial para estruturar qualquer aprendizado e promove um estímulo para uma reflexão mais ampla de existência e compreensão do mundo. Ao colocar no centro do eixo a educação humana, Morin e Freire trilharam a receita para uma educação verdadeiramente progressista. A interdependência do pensamento transdisciplinar que Morin afirma, onde não existe filosofia sem antropologia e antropologia sem filosofia, rejeita a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas. Sendo assim, a filosofia oferece os questionamentos fundamentais sobre a existência e o ser, e a antropologia investiga a humanidade em sua diversidade cultural e histórica, sem distinção entre as duas, que para Morin, são partes do todo, que é propriamente filosofia. Nesse sentido, a intenção é que a educação transcenda os limites acadêmicos tradicionais, conectando áreas do saber para oferecer uma compreensão mais completa da realidade. Morin ressalta a importância de entender não apenas o mundo externo e empírico, mas o mundo do conhecimento, os modos pelos quais conhecemos e interpretamos a realidade. Pensando na desfragmentação do ensino, Freire (1996, p. 14) preconiza que ensinar e aprender são processos inseparáveis em que educador e educando, mutuamente participam da construção do conhecimento. Dessa maneira, ambos transformam-se nesse processo educativo. Educar, por sua vez, é um processo contínuo, histórico e

inacabado — inacabamento este que se reflete em nós — fazendo parte desse ato a ética, política, e estética, afirmando que a educação deve ser vivida com “boniteza”. Eis aqui o ponto de convergência de ideias entre Morin e Freire. Em Freire, a educação se dá na relação dialógica entre educador e educando; para Morin, na integração de saberes e na reflexão sobre a condição humana, que por meio da relação dialógica, é possível. Através desta base nos convida a repensar a educação como um processo que transforma o sujeito e o mundo, não somente o mundo ou o sujeito, haja vista que não há uma transformação que não deságue na outra, consequentemente. Deve-se preparar indivíduos para viver e agir em uma sociedade complexa e interconectada.

O termo “ensino-aprendizagem” cai por terra quando Paulo Freire cria o termo “dodicência” (Freire, 1996, p.16), evidenciando a indissociabilidade entre ensinar e aprender. Com isso há a ruptura da condição pedagógica hierárquica onde só o professor é o detentor do saber, enquanto o aluno apenas recebe passivamente os conhecimentos “doados” pelo professor, tornando assim ambos protagonistas da construção do conhecimento: “A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.” (Freire, 1996, P.16). Este ciclo é uma concepção profunda sobre o processo do conhecimento, neste constante e incompleto movimento, formado por dois momentos intimamente interligados: o aprendizado do conhecimento existente, e a criação do conceito novo. Essa redefinição do conceito de educação constrói um movimento criador e uma prática transformadora. E educação, por sua vez, só existe através da pesquisa. Pesquisa e ensino são movimentos indissociáveis e interconectados, “e se encontram, um no corpo do outro” (Freire, 1996, p. 16). Essa estrutura de pensamento e pesquisa é a transição entre o senso comum e a curiosidade epistemológica, ideia também presente n’*A República* de Platão. Como consequência desse movimento, educadores e educandos são levados a explorar novas possibilidades e a questionar os limites do conhecimento, em uma inquietação epistemológica. Essa inquietação tem a ver com o enfrentamento de incertezas. Talvez seja por isso que tão pouco vemos essas reflexões em sala de aula, muito embora esse movimento seja necessário ao bem viver. Para Freire, a apropriação do conhecimento só é significativa quando está vinculada à realidade concreta dos educandos, seu mundo e sua cultura. Não basta “saber algo”; é preciso entender

como esse saber se relaciona com o mundo e como pode contribuir para sua transformação.

Um segundo momento do ciclo gnosiológico em Freire é a produção de novos saberes. Esse aspecto torna educador e educando protagonistas e vai além da repetição e da complementação de conteúdo. É nesse ato criativo em que a investigação acontece, por meio da pesquisa. Isso configura a pesquisa e a investigação como uma prática pedagógica. Aprender o que já foi descoberto, cria a base e é a condição para criar algo novo. Nesse ciclo gnosiológico, ensino, aprendizagem e pesquisa completam-se mutuamente. Logo, a premissa basilar consiste em negar fundamentalmente o sistema mecânico da aula transmissória, que apenas promove a repetição de informações impostas aos educandos, e modificar sua forma para que o diálogo prevaleça como método, acompanhado pelas ponderações dos saberes.

7. O PAPEL DO EDUCADOR

Dentro deste ciclo o educador tem papel central na mediação da construção da aprendizagem e é igualmente protagonista nesse processo. Logo, a posição do educador não se configura como um detentor do saber, mas tem que, em sua funcionalidade específica, “partejar ideias”, pensando certo, como nos diz Freire:

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso do educador com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (Freire, 1996, P. 16).

Longe de ser um transmissor de saberes, o professor tem como tarefa mediar ativamente a ação educativa que envolve a relação dialógica com o educando. Essa mediação tem como base o reconhecimento dos saberes e valores do aluno, oriundos do senso comum e da experiência subjetiva cotidiana, os quais são formas legítimas de conhecimento, ainda que marcadas por certa ingenuidade epistemológica. Nesse sentido, o educador orienta a transição entre a curiosidade ingênua, espontânea e não sistematizada, para uma curiosidade epistemológica, que deve ser rigorosa, crítica e comprometida com uma visão profunda da realidade e com a construção de uma visão de mundo. Isso exige um árduo trabalho pedagógico intencional, pautado no diálogo e na problematização do mundo vivido do aluno. Portanto, criar condições para que o educando reorganize seu saber de maneira sistemática, articulando teoria e prática, é o papel central do educador. Nesse processo, o educador compromete-se eticamente com a emancipação dos sujeitos, colaborando para que os educandos compreendam o mundo e sejam capazes de intervir nele de forma autônoma. Logo, o educador é, ao mesmo tempo, sujeito e agente. Para tal, o próprio professor deve se questionar a respeito de sua posição como educador pesquisador:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (*Idem*, 1996, P. 16).

Sendo assim, a pesquisa é parte integral da natureza do ato de ensinar e tudo que ele envolve, a saber, indagação, questionamento da sociedade, busca por respostas e a inconformidade com a própria realidade. Esse movimento rompe com a concepção tradicional do professor e do pesquisador, antes vistos como figuras distintas. Vale colocar em questão, neste ponto, o papel do pesquisador nas universidades e os efeitos que o neoliberalismo produziu em nossas instituições e em nossas formas de trabalho. A esse respeito, afirma Teles (2025):

Sob o neoliberalismo, a universidade deixou de ser refúgio dos “excêntricos” e transformou-se em fábrica de autopromoção. O pesquisador, em vez de intelectual público, converteu-se em gestor de si mesmo. Administra sua vida como uma empresa, contabiliza citações como moedas, transforma relatórios em capital simbólico. Não há mais tempo para o fôlego longo de uma obra; o tempo agora é o do ciclo quadrienal, do edital, da métrica. Marx já havia diagnosticado essa condição: o trabalho que não pertence mais ao trabalhador, mas ao capital. Hoje, o pesquisador escreve sem se reconhecer no que publica; fala sem ser ouvido; produz sem dialogar. É o trabalho alienado em sua forma acadêmica: a teoria como mercadoria, o artigo como moeda, o currículo como mercadoria-espelho (2025, P. 135).

A universidade, então, deixa de ser um espaço de pensamento livre e torna-se um ambiente de competição e desempenho. O pesquisador é submetido a métricas e prazos que inviabilizam o pensamento profundo. O tempo da demora não mais existe, nem o tempo da *Scholé*. Passamos por um processo profundo de reconfiguração da universidade sob o neoliberalismo, no qual valores ligados à reflexão, à autonomia e à construção coletiva do conhecimento são substituídos por lógicas de mercado, produtividade e competição. A universidade, antes concebida como um espaço de experimentação intelectual aos que se dedicavam ao pensamento lento e à investigação movida por curiosidade intrínseca, converte-se em um ambiente de auto exposição permanente. Toda essa sede por produção e pelo monitoramento do número de pesquisas gerou um problema difícil de ser contornado em nosso tempo:

O neoliberalismo não privatizou apenas empresas, não flexibilizou apenas direitos: colonizou o próprio tempo da criação. A universidade tornou-se engrenagem de uma economia do conhecimento que não emancipa, mas captura. Livros valem menos que artigos, aulas contam apenas se registradas em relatórios, pesquisas só ganham sentido se adaptadas a critérios internacionais. A imaginação, que deveria ser força de insubmissão, é reduzida a performance

mensurável. O resultado é uma queda da taxa de lucro intelectual, como bem disse David Graeber. Multiplicam-se artigos, revistas, dossiês, congressos – mas escasseiam obras que atravessem o tempo, que abram horizontes, que falem à vida social. É a escolástica neoliberal: comentários sobre comentários, notas de rodapé produzidas em série, textos que se acumulam como mercadorias sem uso. A abundância de produção não gera riqueza de ideias, mas um deserto saturado, um vazio ruidoso em que todos publicam e ninguém lê (Graeber, 2018, *apud* Teles, 2025).

A proliferação da criação de textos crus, que se utilizam apenas para aumentar os números de produção em grande número de páginas, evidencia a fragmentação e a superficialização do trabalho, aproximando a universidade de uma espécie de “escolástica neoliberal” marcada pela repetição, pela redundância e pelo comentário estéril. Essa crítica reforça a necessidade de repensar as condições de produção de conhecimento na educação e, sobretudo, a urgência de uma atitude filosófica capaz de resistir ao vazio produtivista. Ao enfatizar que a quantidade não gera necessariamente pensamento, somos provocados à recuperação de uma temporalidade mais longa e reflexiva, imprescindível para qualquer prática formativa que se pretenda crítica e transformadora. O que mais nos surpreende é que essa lógica de produção é realmente levada a sério por programas de pós-graduação, que não oferecem nenhum protesto, ou sequer posicionam-se contra. É preciso haver uma revisão no impacto que isso causa na academia e na sociedade.

É justamente nesse ponto que se evidencia a importância da prática docente entendida como formação permanente, e não como erudição fabril e estéril. Todo educador, ao ensinar, questiona, reflete e produz novos conhecimentos. Para manter esse movimento bem desenvolvido é necessário que haja formação continuada. Ou seja, o ofício do professor pesquisador é contínuo, uma vez que, para ensinar, é necessário que haja constantes pesquisas. O ciclo nunca deve ser descontinuado, categorizando-se em uma formação permanente. Para tal, o professor precisa perceber-se como pesquisador, que deve ser norteado pela revisão contínua de suas práticas pedagógicas, e atenção às mudanças culturais e sociais na sociedade em que está inserido. Essa atitude filosófica, esse movimento constante de criticidade com o mundo, observação e ação, é a essência do bem viver e o esteio de uma prática educacional inovadora.

Como parte dessa atitude e crítica à sociedade, refletimos nas condições em que estamos inseridos, haja vista que o sistema educacional, e a sociedade, por

extensão, privilegia a técnica sobre reflexão. Nesse ponto, o ensino de filosofia é atacado continuamente. É ditado ao professor ser capacitado para reproduzir métodos e conteúdos, e não é incentivado a criar e questionar-se. A própria escola, como instituição, renega o professor que questiona a realidade, as relações em que são protagonistas e a natureza do seu próprio trabalho. Com isso em mente, deve-se dar importância à autonomia docente. Na obra *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens* (Arroyo, 2000) ressalta-se uma dimensão fundamental da prática docente: a capacidade de transgredir de forma criativa e crítica as normas e prescrições que limitam o fazer pedagógico. Nesse sentido “a transgressão inovadora é a expressão de que os professores e as professoras não foram capturados (as) por uma visão legalista de seu ofício e sua prática.” (p.114). Diante disso, evidencia-se uma postura reflexiva e emancipatória que demonstra que os professores não devem ser capturados por uma visão burocrática e legalista da educação. Deve-se entender a educação como prática social e política e não apenas como execução técnica de diretrizes e itinerários pré-moldados. Nesse sentido, a “transgressão inovadora” é um gesto de resistência e reinvenção e, por sua vez, um modo de reafirmar o caráter criador do educador comprometido com a formação humana e com a transformação social. Para tal, é necessário que ultrapasse limites prescritos para responder às realidades concretas e às necessidades dos alunos. Isso também configura-se como resistência frente às tentativas de controle e padronização do ensino. Dentro dessa atitude, o professor exerce um papel muito maior junto ao aluno, para além de um mero transmissor de conteúdos, apesar dos obstáculos crescentes que desafiam o ofício de mestre. Na origem da identidade desse ofício, é preciso entender o sentido da formação docente. “O aprender é inseparável do como aprendemos. A própria docência é uma extensão do como somos docentes” (Arroyo, 2013, p.114). Como parte dessa atitude e crítica à sociedade, refletimos nas condições em que estamos inseridos, haja vista que o sistema educacional, e a sociedade, por extensão, privilegia a técnica sobre reflexão. Ensinar é uma atitude que se reflete na história do educador, suas visões de mundo e o seu próprio percurso formativo como pesquisador, mestre e ser humano. Nesse sentido, ser professor é uma identidade que se torna inseparável do ser humano. Ser professor e ter essa identidade é ter compromisso ético com todos os detalhes da vida cotidiana. Portanto, não há separação do sujeito que ensina e sua prática pedagógica. O modo como o professor se compreende, se coloca e se

relaciona com o saber se manifesta diretamente em sua forma de ensinar. A docência, configura-se assim como uma prática ética, existencial e não apenas técnica. Portanto, ser educador implica estar em constante coerência entre ser e agir.

O principal objetivo do educador e do filósofo é que todos sejam filósofos. Encarnar a figura do filósofo implica em tentar compreender as estruturas que regem nosso mundo, pensar ética, estética e politicamente e agir com base nesses princípios. É ver o mundo e compreender que o conhecimento está no mundo. Nos arranha céus, nas favelas, nas ruas e nas estradas. O mundo é o palco onde nossas vivências se transformam em experiências. A prática pedagógica está imersa também no convívio de gerações que é floral na prática docente. O diálogo com essas diferenças plurais é primordial. O educador não pode ser uma figura distante do mundo. Ao contrário, para não tornar seu trabalho uma atitude esvaziada, deve ser uma pessoa que sempre está atenta ao que se passa ao seu redor, e para além dele. Arroyo (2013, p.46) nos faz refletir sobre esse movimento de abertura para o mundo. O fazer pedagógico jamais deve fechar-se aos muros da escola. “Múltiplas linguagens e expressões humanas são exploradas saindo dos mecanismos estreitos do discurso, da apostila, dos receituários”. A capacidade da relação com o mundo precisa ser reforçada. Ler textos teóricos, discuti-los e estudá-los, mas com o olhar curioso e analítico à procura da aplicação no mundo interior de cada estudante. A esse chamado do educador, Arroyo enfatiza:

Ler e escutar a história real, brutal da infância popular. De tantas crianças e tantos adolescentes que nunca poderão voltar à estação primeira de uma infância não vivida. Destruída prematuramente. Aprender o trato do desenvolvimento humano no acompanhamento atento da própria infância e adolescência, juventude ou vida adulta com que convivemos. São eles e elas nossa leitura primeira, a matéria de nosso percurso formador nunca aprendida, nunca aprovada porque sempre surpreendente. Refletir a prática, sim, eleger temas para projetos, sim, mas não esquecer dos sujeitos, de seus tortuosos percursos humanos que não cabem em um tema. O transbordam. A volta à infância nos reeduca como pedagogos. Nossa cúmplice (Idem, 2013, p.47).

Esse retorno à infância, território simbólico e socialmente negado, principalmente às camadas populares, mais do que um exercício de introspecção, evoca e reafirma que essa fase da vida é fértil e fundante, marcada pela abertura ao

mundo e pela curiosidade que inaugura o pensamento. O educador deve revisitar sua formação e seu percurso, e nesse trajeto, deve reaprender a olhar, em uma verdadeira reeducação do olhar e do sentir. É impossível, nesse contexto, não relacionar tal movimento às possibilidades de uma filosofia que pensa com as crianças. Para tanto, Matthew Lipman (1990, p. 31) propõe a aproximação entre filosofia e infância e ressalta que “[...] fazer filosofia não é questão de idade, mas de refletir escrupulosa e corajosamente sobre o que a gente considera importante”. Com isso, expressa o fundamento ético e epistemológico da proposta do filosofar com crianças. Desse modo, a filosofia se configura como uma atitude do pensamento caracterizada pela reflexão rigorosa através do diálogo. Desse modo, Lipman desloca a filosofia de um espaço exclusivamente acadêmico para um espaço experimental e comunitário, onde crianças e jovens são reconhecidos como sujeitos capazes de pensar e agir filosoficamente a partir e sobre suas próprias vivências. A prática filosófica, portanto, não depende da idade cronológica, mas da capacidade de problematizar e atribuir sentido ao mundo. Nessa perspectiva, o filosofar se caracteriza como exercício de autonomia e ação, que se realiza no diálogo reflexivo e na construção compartilhada do pensamento. Pensamos aqui na infância como devir. Como o movimento primordial de abertura ao mundo através do exercício da atitude filosófica. É na infância, e no olhar retrospectivo do educador em análise à sua própria, que esse movimento acontece. Isso tudo faz-nos refletir sobre a importância da iniciativa dessa atitude filosófica com crianças. Nessa perspectiva, é possível estabelecer diálogo com a concepção de Lipman (1995) sobre a comunidade de investigação, compreendida como um processo coletivo de pensamento que favorece a superação do raciocínio estereotipado e a construção de formas mais justas e solidárias de convivência.

A comunidade de investigação é um processo altamente promissor através do qual o pensar estereotipado pode ser substituído pelo pensar que é mais justo para com as outras pessoas, que aceita mais as outras pessoas, sem que sejam destruídas as auto-imagens positivas dos participantes. À medida que o julgamento é aperfeiçoado e fortalecido, substituímos as opiniões e tendências distorcidas por convicções e atitudes menos preconceituosas em relação as quais éramos, até então, tão defensivos (p. 369).

A comunidade de investigação consiste então em um espaço pedagógico e filosófico onde o pensar deixa de ser uma atividade individual, e torna-se um

exercício coletivo, dialógico e ético. O pensar estereotipado representa modos de raciocínio marcados por preconceitos, simplificações e julgamentos, frequentemente reproduzidos nas relações sociais e escolares. Ao participar de uma comunidade de investigação, as pessoas são convidadas a refletir criticamente sobre suas crenças e atitudes. Então, a comunidade de investigação é compreendida como um espaço de humanização, onde o pensar crítico se une ao pensar cuidadoso e sensível. O aperfeiçoamento do julgamento, mencionado por Lipman, não diz respeito apenas à capacidade lógica, mas também à dimensão ética do raciocínio, que envolve reconhecer o outro como legítimo interlocutor. Dessa forma, o processo educativo se transforma em um caminho de formação integral, que promove sujeitos mais reflexivos, justos e abertos à diferença. Nas palavras de Kohan:

[...] para Lipman a comunidade é ponto de partida e de chegada do diálogo filosófico, o marco de sentido da tarefa de cada investigador. Na sua perspectiva, a prática filosófica, entendida como diálogo coletivo infinito sobre a dimensão contestável da existência humana, requer não apenas o desejo de saber (a philo-sophia) por parte dos co-investigadores e o seu questionamento sem limites de todo saber adquirido, mais também a disposição em buscar caminhos de pensamento onde a própria comunidade, e não apenas os indivíduos, seja doadora de sentido a esse caminho (2008, p. 31-32).

Atribui-se aqui o papel fundamental do coletivo no horizonte de investigação, ao afirmar que a comunidade é o ponto de partida e chegada do diálogo filosófico. O foco desloca-se do indivíduo para a relação como um lugar de produção de sentido. O filosofar torna-se novamente uma experiência compartilhada de pensamento, em um processo de diálogo constante sobre a condição humana. Isso implica reconhecer que todo saber é provisório, aberto à crítica e à reformulação. Assim, o filosofar, nesse modelo, não busca respostas definitivas, mas cultiva uma atitude de incerteza produtiva, sustentada pelo desejo de saber e pela disposição de questionar continuamente as próprias crenças. Essa viagem do educador à própria infância, explicitada por Arroyo e a tarefa do filosofar com crianças de Lipman reforçada por Kohan, nos dá o tom da importância que o filosofar no início da vida escolar tem na constituição de uma atitude filosófica.

Cabe destacar que a noção de Comunidade de Investigação, embora tenha sido amplamente desenvolvida e sistematizada por Matthew Lipman no campo da educação filosófica, não é uma formulação conceitual inaugurada por ele. Trata-se

de uma noção que pode ser situada no interior de uma tradição filosófica mais ampla, na qual diferentes autores elaboraram problemas relacionados à investigação, ao diálogo, à racionalidade e à construção compartilhada do conhecimento. Nesse sentido, podem ser identificados antecedentes importantes em Immanuel Kant, particularmente em sua reflexão sobre o uso público da razão, e, mais detalhadamente, em Charles Sanders Peirce, por meio de sua concepção pragmatista da investigação como atividade que ultrapassa a esfera individual. É sobretudo na filosofia de Peirce que encontramos uma formulação particularmente relevante para compreender a dimensão comunitária da investigação que antecede sua posterior elaboração pedagógica. Em *The Fixation of Belief* (1877), Peirce parte do princípio que a dúvida não constitui apenas um estado de incerteza, mas uma condição de inquietação que impulsiona o sujeito à investigação e à busca de uma resolução:

Geralmente sabemos quando desejamos fazer uma pergunta e quando desejamos formular um juízo, pois há uma diferença entre a sensação de duvidar e a de acreditar. Mas não é apenas isso que distingue a dúvida da crença. Há uma diferença prática. Nossas crenças orientam nossos desejos e moldam nossas ações. Os Assassinos, ou seguidores do Velho da Montanha³, costumavam lançar-se à morte ao seu menor comando, porque acreditavam que a obediência a ele lhes garantiria a felicidade eterna. Se tivessem duvidado disso, não teriam agido como agiram. Assim ocorre com toda crença, em maior ou menor grau. O sentimento de acreditar é uma indicação mais ou menos segura de que se estabeleceu em nossa natureza algum hábito que determinará nossas ações. A dúvida jamais produz esse efeito. Também não devemos ignorar um terceiro ponto de diferença. A dúvida é um estado de inquietação e insatisfação do qual lutamos para nos libertar e passar ao estado de crença; enquanto este último é um estado de tranquilidade e satisfação que não desejamos evitar, nem transformar em uma crença em qualquer outra coisa. Pelo contrário, apegamo-nos tenazmente não apenas ao ato de acreditar, mas a acreditar justamente naquilo em que acreditamos. Assim, tanto a dúvida quanto a crença produzem efeitos positivos sobre nós, embora efeitos muito diferentes. A crença não nos faz agir imediatamente, mas nos coloca em uma condição tal que nos comportaremos de determinada maneira quando surgir a ocasião. A dúvida não produz o menor efeito ativo desse tipo, mas nos estimula à investigação até ser eliminada. Isso nos faz lembrar a irritação de um nervo e a ação reflexa por ela produzida; enquanto, para encontrar o análogo da

³Peirce recorre aos chamados “Assassinos”, ou seguidores do “Velho da Montanha”, denominação historicamente empregada por fontes ocidentais para se referir aos Nizaris Ismaelitas, como exemplo da relação entre crença, hábito e ação. Seu interesse é demonstrar que uma crença suficientemente estabelecida orienta a conduta do sujeito. Por isso, afirma que, caso esses indivíduos tivessem duvidado de que a obediência lhes garantiria a felicidade eterna, “não teriam agido como agiram” (Peirce, 1877, tradução nossa)

crença no sistema nervoso, devemos recorrer ao que se denomina associações nervosas — por exemplo, àquele hábito dos nervos em consequência do qual o cheiro de um pêssego faz a boca salivar (Peirce, 1877, tradução nossa).

A dúvida, portanto, provoca o movimento investigativo, enquanto a investigação constitui o esforço de superação de uma situação de incerteza. A investigação nasce, assim, de uma inquietação diante daquilo que ainda não está estabelecido e envolve um processo de busca orientado à constituição ou à revisão das crenças. Entretanto, essa investigação não permanece circunscrita ao indivíduo. É precisamente nesse ponto que o pensamento de Peirce se torna importante para a compreensão da dimensão comunitária que posteriormente será mobilizada no campo da educação filosófica. Ao discutir os modos de fixação da crença, Peirce observa que a confrontação com outras perspectivas impede que a crença seja compreendida exclusivamente como uma questão privada. O problema passa, então, a envolver a comunidade:

Mas esse método de fixação da crença, que pode ser chamado de método da tenacidade, será incapaz de se sustentar na prática. O impulso social se opõe a ele. O indivíduo que o adotar perceberá que outras pessoas pensam de maneira diferente da sua e, em algum momento de maior lucidez, poderá ocorrer-lhe que as opiniões delas são tão boas quanto as suas próprias; e isso abalará sua confiança em sua crença. Essa concepção, de que o pensamento ou o sentimento de outra pessoa pode ser equivalente ao nosso, constitui um passo claramente novo e de grande importância. Ela surge de um impulso tão forte no ser humano que não pode ser reprimido sem o risco de destruir a própria espécie humana. A menos que nos tornemos eremitas, necessariamente influenciaremos as opiniões uns dos outros; de modo que o problema passa a ser como fixar a crença não apenas no indivíduo, mas na comunidade (Peirce, 1877, tradução nossa).

Essa formulação é significativa porque desloca o centro da investigação do sujeito isolado para uma dimensão comunitária. A validade daquilo que se pensa não se esgota na convicção particular de um indivíduo, mas envolve a possibilidade de confronto, comunicação e exame das crenças no interior de uma comunidade de investigação. É importante observar que, em Peirce, ainda não encontramos a Comunidade de Investigação no sentido pedagógico posteriormente desenvolvido por Lipman. Encontramos uma concepção da investigação que contém elementos fundamentais para uma compreensão comunitária do pensamento: a dúvida como impulso à investigação, a investigação como busca de superação da incerteza, o confronto entre diferentes perspectivas e, sobretudo, a passagem da fixação

individual da crença para sua dimensão comunitária. É nesse contexto que deve ser situada a contribuição de Lipman. Sua originalidade não reside, portanto, na criação da ideia de investigação comunitária, mas na sua reelaboração e sistematização pedagógica no âmbito da Filosofia para Crianças. Lipman transforma a investigação compartilhada em uma prática educativa estruturada, na qual crianças e jovens são convidados a formular problemas, apresentar razões, confrontar perspectivas, revisar suas posições e construir coletivamente o pensamento.

Dentro desses movimentos, o papel do professor está intrinsecamente relacionado à sua identidade docente, uma vez que “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (Freire, 1996, p. 19). Tiago Adão Lara relata em seu livro *“A escola que não tive... O professor que não fui”* (1998, p.190) sua trajetória como aluno e docente, contando com beleza as nuances do ato de ensinar e aprender. Em certo momento de sua vida professoral, mais precisamente após o golpe de 1964 que culminou em uma ditadura que assolou o Brasil por 21 anos, notou que o “ensino-aprendizagem passou a ser marcado com a preocupação da crítica” (p.193). Fazendo análise de sua educação da infância, quando foi educado pelo pai, à vida adulta quando tornou-se professor, constatou que “ensinar era transmitir aos alunos as verdades de que os professores antes se tinham apoderado” (*Idem*, p.192) Dessa forma, constatou que existiam verdades prontas e acabadas. Que o ensino era um elemento a ser depositado em cada aluno, reproduzido e posto em ordem. O trabalho do professor e do aluno então era definir o que era verdade e o que era equívoco. Através dessa memória, do papel do professor, Lara (1998) diz:

Nós questionamos muito pouco, ou mesmo quase nada, como tinham sido construídas essas armas, no sentido de verificar quais grupos as produziram, quais os interesses que motivaram sua produção. Ensinar-aprender não era produzir conhecimento. Era transmitir-receber conhecimento já produzido, por Deus, por homens geniais, sei lá por quem (p.192).

Após a análise dessa memória o autor deu-se conta de que era preciso olhar criticamente para o mundo. Com mais atenção, e levar essa crítica e essa possibilidade aos seus alunos. Tomou-se aí a primeira atitude filosófica. Negar ao que está dado. Ele continua:

Hoje, quando penso nesses anos, percebo que, mesmo já meio convencido de que toda verdade é produção humana e de que

importa descobrir o processo de sua produção, pois aí se revelam os interesses em jogo, as forças em contenda, as pessoas se formando e estruturando em instâncias de fazer material, poder e saber especiais, eu ainda mantinha a relação ensino-aprendizagem no modelo antigo. (...) Mas, na realidade, muito pouca convicção de que o saber é algo que pode e deve ser, continuamente, produzido com os alunos; que o próprio instrumental crítico deve nascer desse agir conjunto, numa atitude de análise da própria existência da vida. Aliás, a prática pedagógica da escola não ofereceria abertura para essa modificação (p.194).

A autocrítica de Lara faz-nos refletir sobre o reconhecimento das limitações impostas pela própria estrutura escolar, e evidencia um ponto central: a prática pedagógica muitas vezes resiste à transformação porque está enraizada em paradigmas conservadores. O professor, então, precisa romper com a ideia de neutralidade e compreender-se como sujeito histórico, inserido em relações de poder e de saber. Ter conhecimento dessa responsabilidade ética é primordial e faz parte da identidade e papel do professor. É na base desse pensamento que se vê a necessidade de que todo professor seja filósofo. Não apenas o professor de filosofia, mas todos os professores. Os de música, de jardinagem, de literatura, de matemática... Desde que tenha consciência de que sua atividade é propriamente o fazer filosófico, e entender que a filosofia ganha definição nos campos de conhecimento do saber, inclusive no próprio cotidiano, a partir da experiência. Ser professor exige essa ligação direta com o mundo e com a própria realidade, e é parte constituinte da identidade do ofício. Sem esse elemento primordial, o profissional torna-se apenas um repetidor de informações.

8. REFORMA DO ENSINO MÉDIO E NEOLIBERALISMO

Não podemos falar somente dos professores. Precisamos, antes de tudo, ter um panorama geral de como a filosofia é representada nos currículos nacionais e à luz da lei. O ensino, em nosso tempo, é baseado no molde neoliberal de produção. A reforma curricular que culminou no “Novo ensino médio” diluiu a carga horária destinada à filosofia e a distribuiu em disciplinas com nomes gerais. Isso tornou ainda mais difícil identificar uma questão basilar que poucos alunos do ensino médio conseguem responder de forma categórica: o que é filosofia? Esse mascaramento do nome e do termo faz parte de um projeto para o esquecimento da prática filosófica. Ao omitir o nome próprio de uma disciplina, omite-se seu conteúdo, mascara-se seu potencial e assim, promove-se o esquecimento. Esse processo ocorre há muitos anos. No ano de 1971, a lei nº 5.692/71, excluiu a filosofia do currículo oficial e a colocou entre as disciplinas complementares. As disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), tomaram o lugar da Filosofia. Esse grande projeto educacional centralizou o controle da educação pelo governo federal e padronizou o currículo para todo o país. A EMC foi instituída como disciplina obrigatória, enfatizando valores patrióticos e normas de conduta. Essa disciplina, introduzida no contexto do regime militar, evidencia os mecanismos de controle ideológico e doutrinação política. O ensino foi limitado às questões econômicas e técnicas, desenvolvendo uma educação extremamente tecnicista, com forte controle ideológico, reforçada pela desigualdade regional, que limitou ainda mais as possibilidades de acesso ao ensino superior. Essa realidade não mudou com os anos. Após o período da ditadura militar, e durante os anos de redemocratização do país, houve uma incessante luta para que as disciplinas de sociologia e filosofia fossem reintegradas aos currículos, inclusive em 1990, durante o mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), a qual não obteve resultado positivo. Somente em 2008 foi aprovada a reinserção obrigatória das disciplinas de sociologia e filosofia nos currículos educacionais. Com a reforma do ensino médio, a Medida Provisória 746/16, que depois se tornou a lei 13.415/2017, alterando a LDB, através da sua promulgação, as disciplinas de sociologia e filosofia passaram a não mais serem obrigatórias, como era previsto no artigo 36 da Lei nº 11.684/2008. Sente-se um gosto amargo ao revisar os documentos que asseguravam o ensino

obrigatório de filosofia serem substituídos por um currículo regido por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos que limitam o ensino a uma formação descaradamente bancária. Para refletir sobre a importância dada à filosofia, diluída na área de ciências humanas e sociais aplicadas, a Base nacional comum curricular (BRASIL, 2017) cita o termo filosofia e a disciplina de filosofia 6 vezes, ao passo que o termo e disciplina matemática é citado 169 vezes. Esse é apenas um comparativo que pode parecer ingênuo, mas que tem grande importância para o futuro do país e das gerações vindouras. Ao pô-la em esquecimento, pouco a pouco a mesma se descaracteriza e dilui-se em outras áreas, até a sua completa extinção. Jorge Larrosa (2002) ressalta a importância do nomear:

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como *práxis* reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (Bondía, p. 21).

Esse projeto de esquecimento das palavras é um traço das políticas que surgem há muito. Todo esse movimento é consequência do projeto neoliberal que avança, em uma grande onda de ódio e intolerância, que utiliza como ferramenta o capital, força motriz da barbárie. No tempo em que vivemos, estamos no olho do furacão de um processo que se baseia em uma nova razão de mundo:

O neoliberalismo pretende aceder à constituição estrutural e ontológica do sujeito, na medida em que cria um sofisticado dispositivo de performance que consiste em levar esse sujeito sempre para muito além de suas possibilidades, em um exercício de autodominação que visa extrair o máximo rendimento de si mesmo. Com isso, a razão de mundo neoliberal passou a influenciar diretamente também aspectos que incidem decisivamente sobre a qualidade de vida das pessoas, como é o caso da saúde e da doença individual e global. A força de tal influência faz propagar pandemias, gerar alterações climáticas irreversíveis e provocar o crescimento de doenças crônicas, assim como o ressurgimento de doenças já erradicadas. (Dalbosco, 2023, p.3).

O conceito central gira em torno da razão de mundo neoliberal que pode ser entendida como um conjunto de lógicas, valores e critérios que dão sentido ao mundo neoliberal. Essa razão de mundo é marcada pela eficiência, lucro, competição, desempenho e autodominação. Este último termo é ainda mais perigoso. Preconiza que o homem seja seu algoz particular, regido pelos valores nefastos que essa razão instaura na sociedade. Com isso, o neoliberalismo impõe-se como se fosse natural e inevitável, colonizando até mesmo áreas que antes eram protegidas por valores éticos e coletivos como: saúde, meio ambiente e a vida em comunidade.

Estamos assistindo ao crescimento descarado do neoconservadorismo no Brasil, culminando no controle sobre uma população sem instrução política; um dos frutos do projeto de sucateamento da educação do país, ganhando forma constitucionalmente por meio da reforma do ensino médio; muito embora o neoliberalismo e o neoconservadorismo terem ganhado nova forma. Se antes sua relação um com o outro era antagônica, hoje, no Brasil, é complementar. Dentro dessa relação, o destacado conservador britânico Roger Scruton (1980, p. 44-45), observa em obra que o pensamento conservador possui dois princípios. O primeiro de natureza epistemológica, o qual põe em um ceticismo conceitos como liberdade e igualdade. É a recusa de uma orientação política universal, defendendo que os objetivos políticos devem ser alcançados dentro de uma cultura normativa específica, com suas instituições e mecanismos próprios. O segundo princípio, possui caráter moral, que destaca o papel regulador, que está relacionado ao engajamento direto com as tradições e os valores da comunidade a que se vincula esse pensamento. À luz dessas ideias, entende-se que a criação de um movimento político-ideológico baseado em ideais com referências neoliberais e neoconservadoras visa suprimir práticas formativas e reflexivas, ao pôr conceitos de liberdade e igualdade em questão como perigosamente abstratos e utópicos. Essa recusa por princípios universais sustenta a lógica de manutenção das estruturas tradicionais, categorizando a opressão como uma forma legítima de estabilidade. O ideal conservador de uma sociedade guiada por valores herdados e por instituições estabelecidas contribui para a marginalização de qualquer saber que questione essa ordem, e a filosofia é, por excelência, esse saber. Logo, a reforma do ensino médio, rodeada por essas lógicas, é a construção de um processo ideológico de apagamento de discursos transformadores. Ao prescindir da ideia da filosofia como

estilo de vida orientada por uma atitude filosófica, omite-se seu poder subversivo. Nesse sentido, a “manutenção da ordem”, à qual Scruton se refere em seu texto, é na prática uma estratégia de silenciamento e despolitização. Portanto, essas práticas colonizam todas as dimensões da vida, inclusive a educação, transformando sujeitos em “capital humano”. Eis o ponto crucial para que as ciências humanas sejam amplamente ignoradas, justamente por provocarem o questionamento a essas imposições ideológicas. A esse respeito, nos diz Rosa (2019):

A forma de governo neoliberal conecta produção e direção das condutas e classifica modos de existência de acordo com a renda, a herança, o mérito, o trabalho: cada um desses itens prescreve certo modo de ser. Nesse propósito, uma de suas principais estratégias seria sua forma de subjetivação, fabricando sujeitos cujos valores obedeceriam à lógica de mercado, para então conduzir suas condutas (p. 154).

Portanto, o sucesso do neoliberalismo está se concentrando nesse assujeitamento do sujeito⁴. Isso tudo aponta para a transformação de esferas não econômicas pela lógica de mercado. Valores como meritocracia, produtividade, competitividade e eficiência, próprios do âmbito econômico, são elevados à condição de virtudes universais, aplicáveis a todas as dimensões da vida. Assim, o mercado não é apenas um espaço de troca, mas um princípio norteador da sociedade. Essa generalização põem todos os indivíduos e seus distintos modos de existência em um mesmo lugar, excluindo por meio de critérios como mérito, renda, e trabalho, quem não consegue se adequar a essas exigências. Além disso, reduz a complexidade da vida ao custo-benefício.

Nesse sentido, segundo Foucault, em sua obra *Nascimento da Biopolítica* (2008), o neoliberalismo é um regime que vai além de propriamente operar a economia, ele se caracteriza por uma “biopolítica”, que se refere ao modo como o poder governa as vidas, corpos e subjetividades dos indivíduos de uma sociedade.

⁴ Com a prescrição de modos de ser e existência, conduzidos pela lógica do mercado, estabelece-se um movimento que define não apenas a posição do indivíduo na sociedade, mas também como ele deve pensar, agir e sentir. Isso se alinha à ideia de Strogenski (2003), que afirma: “Esse sujeito assujeitado é então aquele que se apropria de um discurso preexistente e faz uso dele a partir de regras também preexistentes” (p. 4). Nesse contexto, destacam-se discursos como o do empreendedor de si, do trabalhador que se sacrifica voluntariamente e do indivíduo que vale pelo quanto rende.

Para tecer tais ideias referia-se ao neoliberalismo americano, que, desde sua época, vinha crescendo, e hoje encontra lugar nas políticas públicas de diversos países, operando nos mesmos moldes, utilizando a educação como ferramenta. Dessa forma, surgem novas formas de controles “biopolíticos”. Os dispositivos neoliberais se utilizam de mecanismos de análise para decifrar fenômenos sociais causando uma inversão e confusão entre o social e o econômico. Os fenômenos sociais começam a confundir-se com fenômenos econômicos. Foucault (2008, p. 334) ilustra bem ao trazer à reflexão a representação dos neoliberais americanos do capital humano fomentado na relação mãe-filho, pelo tempo que ela passa com sua criação, seus cuidados, educação, zelo, pela vigilância que acompanha seu desenvolvimento, progressos, vestimentas e tudo mais que envolve a criação de uma criança. Tudo isso, para o capital, é um investimento mensurável, que dará retorno no salário da criança, quando se tornar uma força de trabalho. É assim que o neoliberalismo põe um preço no amor de uma mãe pelo seu filho. Esse ciclo se repetirá, e cada vez mais o mercado cresce em torno dessa ciranda. Se a criança nascer com alguma deficiência, o capital empregado alimentará as firmas farmacêuticas, consultórios médicos, medicinas tradicionais ou alternativas e assim por diante. Nunca deixa-se de ser um consumidor e um produtor de capital.

Diante do cenário analisado, fica evidente que o esvaziamento da filosofia nos currículos escolares não é um mero acaso, mas parte de um projeto político e ideológico mais amplo, sustentado por lógicas neoliberais e neoconservadoras. A diluição da disciplina, sua supressão simbólica e curricular, e a marginalização dos saberes reflexivos têm como finalidade o silenciamento de vozes críticas e a produção de sujeitos moldados à lógica do capital. Todo esse efeito catastrófico de mobilização ideológica em prol de ideais fascistas já fora registrado por Theodor Adorno em seu ensaio *A Teoria freudiana e o modelo fascista de propaganda* (1975) onde analisa o fenômeno da propaganda fascista e autoritária nos Estados Unidos. O texto em questão foi lavrado após a segunda guerra mundial, em meio a movimentos autoritários e fascistas que ressurgiam. Impossível não fazer menção a tão necessário texto que calha tão bem com o contexto histórico que vivemos nos dias atuais, em meio a guerras e disputas por terras e poder e com o objetivo claro: a abolição da democracia. Todos os mapas foram desenhados a lágrimas e sangue. As ferramentas utilizadas para que esses movimentos culminassem no ataque às instituições brasileiras foi também o discurso. Discurso esse possível através das

redes sociais, com um alcance de massa gigantesco. A potência e a estrutura dessa propaganda, em nosso tempo transmitida por meios de fácil acesso, é descrita quando Adorno reinterpreta à luz de sua época a pesquisa de Gustave Le Bon autor de *Psychologie des Foules* (1895), estudo pioneiro sobre o comportamento coletivo. Adorno ressalta que o poder sobre o coletivo não surge por mera sugestão, mas por um fenômeno muito mais complexo, e recorre à Freud que propôs a existência de um vínculo de natureza afetiva que une os membros de uma massa, e culminam em processos inconscientes de idealização e submissão a um líder. Entretanto, Adorno (1975) preconiza que:

A comparação mecânica das modernas formações de massa com os fenômenos biológicos raras vezes são válidas, porque os integrantes das massas contemporâneas, ao menos *prima facie*, não somente são indivíduos, os filhos da sociedade liberal, competitiva e individualista, como são condicionados a se manter como unidades independentes e auto-sustentadas: eles estão sempre sendo aconselhados a ser rudes e alertados para não se entregarem. Ainda que se assuma que os instintos arcaicos e pré-individuais sobreviveram, não se poderia meramente apontar para essa herança. É preciso explicar ainda por que o homem moderno regride a padrões de conduta que contradizem de modo flagrante seu nível racional e o presente estágio da civilização tecnológica iluminista (enlightened). Precisamente isso é o que Freud deseja fazer; ele tenta descobrir quais são as forças psicológicas que resultam na transformação do indivíduo em massa. "Se os indivíduos de um grupo combinam-se em uma unidade, precisa haver algo que os una, e esse laço precisa ser a coisa que caracteriza o grupo". A pesquisa em foco equivale pois a uma exposição do problema fundamental da manipulação fascista. Afinal de contas, o demagogo fascista, que conquista o apoio de milhões de pessoas para fins amplamente incompatíveis com seus interesses racionais, só pode fazer isso se, artificialmente, criar o *vínculo* procurado por Freud. Se a abordagem dos demagogos é de todo realista, e isso seu sucesso popular não deixa dúvida, então poderia ser hipotetizado que o vínculo em questão é a própria coisa que o demagogo procura produzir sinteticamente; efetivamente, é ela princípio unificador por detrás de todos os seus vários expedientes (p.408).

Os membros das massas são indivíduos formados em uma sociedade neoliberal, competitiva e individualista, e doutrinados a serem independentes. Por isso, é paradoxal que, esses indivíduos supostamente autônomos, fundam-se em uma massa obediente e irracional. Adorno, então, preconiza que esse movimento não é natural, e sim produzido socialmente. Nesse sentido, o demagogo fascista,

não convence por argumentos racionais, mas através da manipulação de afetos, especialmente o medo, o desejo de pertencimento e o ressentimento. Tudo isso é fruto de uma sociedade capitalista recheada de contradições e da manipulação ideológica que destila insegurança e frustrações em submissão emocional. Portanto, a natureza da propaganda fascista é psicológica:

Realmente é isso pois que define a natureza e conteúdo da propaganda fascista. Ela é psicológica por causa dos objetivos autoritários irracionais, que não podem ser alcançados por meio de convicções racionais mas só através do habilidoso despertar de "uma parcela da herança arcaica do sujeito". A agitação fascista está centrada na ideia do líder, não importando se ele realmente lidera ou não passa do delegado de grupos de interesse, porque, psicologicamente, somente a imagem do líder está apta a reanimar a idéia de pai primitivo, ameaçador e todo-poderoso. É esta a raiz última do de outro modo enigmático personalismo da propaganda fascista, de seu incessante despejar de nomes e pretensos grandes homens, que ocupa o lugar da discussão das causas objetivas aqui envolvidas. A formação imaginária de uma figura paterna onipotente e violenta, altamente capaz de transcender o pai real e, com isso, crescer até se tornar um ego coletivo (*group ego*) é a única maneira de promulgar "a atitude passivo-masoquista ... a que a vontade tem de se render", uma atitude exigida do seguidor do fascismo à medida em que seu comportamento político é inconciliável com seus próprios interesses racionais como pessoa privada tanto quanto do grupo ou classe a que ele de fato pertence. O redespertar da irracionalidade do seguidor é, portanto, totalmente racional, do ponto de vista da liderança: trata-se de algo que necessariamente tem de surgir como "uma convicção que não se baseia na percepção e raciocínio mas, antes, na vida erótica" (*Idem*, 1975, p. 409).

O laço emocional é o produto da fabricação da propaganda fascista. Esse laço, em nossos dias é ainda mais estreito em virtude da velocidade em que a informação chega a um receptor. Se antigamente, o demagogo produzia esse laço afetivo em praça pública, hoje o faz no conforto de sua casa, se promovendo através de uma forma algorítmica e difusa, através de uma semiformação. Conforme Adorno e Horkheimer (1985, p. 182), "todas as palavras se convertem num sistema alucinatório, na tentativa de tomar posse pelo espírito de tudo aquilo que sua experiência não alcança". Para os autores, a cultura, sob o capitalismo tardio, deixa de ser espaço de formação e reflexão e se converte em mercadoria; o pensamento, reduzido à função instrumental, perde seu caráter emancipador. Sob olhar direto para as mídias digitais, nas quais o sujeito é exposto para um amplo volume de informações, repete fórmulas e crenças produzidas por sistemas algorítmicos, o homem "semiformado" de Adorno e Horkheimer, o caracterizado aqui como um

“indivíduo digital”, vive imerso em um sistema alucinatório de signos, que produz uma espécie de sentido de participação que o afasta da experiência crítica e da autonomia do pensamento. Esta “semiformação algorítmica”, constitui a atual razão instrumental: um saber fragmentado, emocionalmente manipulado, e ajustado às lógicas do mercado e da visibilidade. Com esse instrumento poderoso em mãos, no mundo todo, as lideranças de extrema direita ressurgiram, manipulando informações, espalhando inverdades e criando uma massa de intolerância, violência e ignorância. São contra essas forças que a educação trava árduas batalhas. Contra esses mecanismos, o filosofar mostra-se uma via primordial e indispensável.

Diante de tanta vileza de humanos contra humanos, da operação e idealização das estruturas que perpetuam a maldade no mundo, nosso espírito tende a abater-se. O que podemos fazer diante disso? É preciso ter esperança! No entanto, a esperança encontra-se em crise, assim como o próprio mundo. E o mundo, por sua vez, sempre esteve em crise, seja econômica, social ou sanitária. A crise é parte constitutiva da experiência humana. Apesar disso, mesmo diante da crescente e contínua vileza do mundo, não se pode perder a esperança. Contudo, tratamos aqui de uma esperança ativa, da esperança como ação transformadora, e não como simples expectativa passiva. Como já afirma Freire (1997):

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais (p.5).

A esperança, portanto, não é um estado de espera, mas uma atitude no mundo, um gesto ético e uma aposta no possível, ainda que este se apresente de forma exígua. Byung-Chul Han (2024, p.10), em *O espírito da esperança contra a sociedade do medo*, afirma que “(...) apenas a esperança nos permite recuperar a vida que é mais que sobrevivência”. Sobreviver significa apenas existir, viver no limite mínimo da experiência humana. Em linhas gerais, é satisfazer as exigências mais básicas da existência. Nossa sociedade, marcada por uma lógica de sobrevivência selvagem, engole conceitos como esperança, vivência e experiência, submetendo-os à racionalidade instrumental do mercado, que transforma viver em função e tempo em recurso. Para Han, a esperança é um gesto de resistência espiritual diante da mecanização da existência. Sobrevivemos à sociedade sob a

chancela da crise e do medo, e isso é desastroso pois “o medo e o ressentimento lançam as pessoas nos braços dos populistas de direita, que atijam o ódio”. (*Idem*, p. 10). O medo, então, paralisa e aprisiona. Trata-se de um mecanismo político de manipulação coletiva, que alimenta a obediência e destrói por completo o senso de comunidade. A esperança, por outro lado, é o que permite ao sujeito trilhar um caminho, restituindo-lhe sentido e orientação. O medo é uma das ferramentas de sustentação da opressão. Nas palavras de Freire (1997, p. 64), encontramos o eco nos escritos de Han:

O medo do oprimido, como indivíduo ou como classe, que o inibe de lutar. Mas o medo não é uma abstração nem a razão de ser do medo tampouco. É muito concreto e causado por motivos concretos ou que aparecem como se fossem concretos, portanto, até prova em contrário, concretos também. Por isso é que, por n razões, estando as lideranças num nível diferente, maior, de ‘imunização’ ao medo, que afeta as maiorias, se devem impor uma forma especial de lidar com aquele medo. [...] Uma das tarefas da educação popular progressista, ontem como hoje, é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Esta é uma esperança que nos move.

Assim como Han, Freire entende que a esperança é o antídoto contra o medo, num olhar profundamente político e pedagógico. Através da visão de Han de uma sociedade dominada pelo medo, Freire os traz à educação como prática libertadora, capaz de transformar o medo em consciência e potência coletiva. Portanto, a esperança não é passividade, mas ação orientada pela crítica e pela coragem. Consiste no ato de resistir ao medo e afirmar a liberdade, mesmo em meio a estruturas que a negam, uma vez que “a esperança mais íntima desperta em meio à mais profunda desesperança. Quanto mais profunda a desesperança, mais intensa a esperança.” (Han, 2024, p. 14). A esperança, assim como em Freire, nasce quando estamos face às “situações limite” (Freire, 1997, p. 25).

Diante de todo o panorama discutido, reafirma-se que a esperança é, ao mesmo tempo, um gesto ético, uma força política e uma categoria pedagógica. É nela que se funda a possibilidade de romper com a lógica da dominação e do medo, instaurando um horizonte de emancipação e de reencontro com o humano. A esperança não é um refúgio ingênuo, mas resistência diante da barbárie e do

esvaziamento do sentido da vida. Em um tempo em que o discurso se tornou mercadoria e a verdade foi substituída pela “viralização” em *likes* e compartilhamentos, ter uma atitude filosófica é ter um ato de coragem para com o mundo. Tal como diz Freire, um compromisso com a humanização do mundo, e, como propõe Han, um gesto espiritual que se recusa a sucumbir à sociedade do medo.

Esse horizonte emancipador encontra sua tensão mais aguda na crise educacional contemporânea. A crescente subordinação da escola aos critérios de produtividade, eficiência e competitividade corrompe sua função social. Como nos alerta A. G. Q. R. do Amaral (2018), inspirando-se em Jacques Rancière, as instituições educativas não podem se alinhar aos modelos hierárquicos e produtivistas do mundo empresarial sem perder sua vocação igualitária. Se a escola assume o papel de mecanismo de seleção e ordenamento social, ela abdica justamente do que lhe é mais caro: a possibilidade de produzir experiências de igualdade e emancipação. Por isso, como brilhantemente nos exorta A. G. Q. R. do Amaral (2018), é urgente desvincular a educação das lógicas produtivistas para que ela recupere seu potencial democrático. É a partir da esperança que se pode romper com a lógica da dominação e resistir ao medo que imobiliza. Em um tempo em que o discurso se transforma em mercadoria e a verdade se dissolve na viralização, assumir uma atitude filosófica é exercer coragem diante do mundo. Trata-se, como enfatiza Freire, de comprometer-se com a humanização; e, como sugere Han, de cultivar um gesto espiritual que se recusa a sucumbir à sociedade do medo. Nesse sentido, a educação crítica, pensada contra a racionalidade instrumental neoliberal, permanece como espaço privilegiado de elaboração do inédito-viável, isto é, da construção coletiva de mundos possíveis que ainda não existem, mas cuja realização depende de nossa capacidade comum de sonhar e agir.

9. ATITUDE FILOSÓFICA

Através do contraste apresentado sobre as idas e vindas da disciplina de filosofia nos currículos escolares, mais uma vez surge a necessidade de pensar no sentido e na tarefa da filosofia e do filósofo. De que maneira podemos nos apropriar do filosofar? Uma atitude filosófica baseia-se nesse processo que envolve vários questionamentos. Segundo Chauí, em sua obra *Convite à Filosofia* (2000), a atitude filosófica se inicia quando nos distanciamos da vida cotidiana e escolhemos interrogar-nos a respeito do mundo que nos envolve, no qual somos e estamos inseridos. Quando desvelamos a realidade dos fatos, e nos interrogamos sobre nosso lugar no mundo:

Ao tomar essa distância, estaria interrogando a si mesmo, desejando conhecer por que cremos no que cremos, por que sentimos o que sentimos e o que são nossas crenças e nossos sentimentos. Esse alguém estaria começando a adotar o que chamamos de atitude filosófica (p.9).

A atitude filosófica tem como característica a atitude crítica positiva e negativa. Esta última, baseia-se em questionar-se sobre os preconceitos da sociedade, levando o indivíduo a pôr em questão seu próprio mundo e realidade, negar os conhecimentos pré moldados, pré estabelecidos, convenções fechadas, e as atitudes livres de pensamentos sem criticidade. A característica da atitude crítica positiva está em observar o mundo que nos rodeia e questionar-se sobre tudo. De onde vem, para onde vai, o que é o tempo, ou o que é filosofia. Portanto, “a face negativa e a face positiva da atitude filosófica constituem o que chamamos de atitude crítica e pensamento crítico”. (Chauí, 2010, p.17). Toda essa questão gira em torno da apropriação do filosofar. Ter uma atitude filosófica pressupõe que o sujeito se compromete a esta atitude, toma posse da possibilidade da criação de uma nova perspectiva de vida e um olhar novo sobre o mundo e a realidade. Nesse ponto, aprender filosofia e aprender a filosofar distanciam-se, pois são duas atitudes diferentes.

Há séculos, o famoso adágio de Sócrates, a saber, “Só sei que nada sei”, segue no vocabulário popular e é dito nos mais variados contextos. Entretanto, ao

analisarmos a fundo seu sentido reside em ter consciência da própria ignorância. Logo, a sabedoria consiste em ter consciência que todo o conhecimento que venhamos a possuir é sempre insuficiente. Esse reconhecimento provoca a sensação de que a percepção e a experiência humana são carregadas de complexidades. Portanto, segundo Merleau Ponty (1963), o filósofo, e por extensão, quem desenvolve uma atitude filosófica, “reconhece-se pela posse inseparável do gosto da evidência e do sentido da ambiguidade. Quando se limita a suportar a ambiguidade, esta chama-se equívoco” (p. 10). Defronte ao mundo, ao dogmatismo das crenças ingênuas que nos adornam, o sentido da ambiguidade confronta o filósofo à consciência da sua ignorância, fazendo-o mudar de atitude. É nesse movimento que “leva incessantemente do saber à ignorância, da ignorância ao saber, e um certo repouso nesse movimento” (*Idem*, P. 11) que o filósofo se caracteriza. Nisso consiste a evidência da atitude filosófica, caminho do filosofar. A base do pensamento filosófico é a reflexão. É como olhar um espelho e ver não somente sua imagem refletida, mas todo um mundo representado, com matizes diferentes, e cores novas. É refletir sobre a vileza ou beleza do mundo com a mesma criticidade e espanto. A obra de Johannes Hessen apresenta de modo explícito a estrutura pendular da teoria do conhecimento, reconhecendo o filosofar como relação entre o sujeito que conhece e o objeto que é conhecido. “Além de conhecer, ele também está apto a sentir e a querer. Assim, enquanto o objeto cessa de ser objeto quando se separa da correlação, o sujeito apenas deixa de ser sujeito cognoscente.” (Hessen, 1999, p. 29). O autor enfatiza que “todo processo cognoscitivo se realiza entre um sujeito e um objeto” e que o conhecimento só ocorre porque “o sujeito se refere ao objeto e o objeto se dá ao sujeito” (*Idem*, 1999, p. 30). Essa reciprocidade estrutural revela que a teoria do conhecimento não pode isolar nenhum dos polos, pois ambos “condicionam-se mutuamente no ato de conhecer” (*Idem*, 1999, p. 31). Dá-se então, a compreensão da filosofia como movimento que oscila entre o polo subjetivo e o polo objetivo, numa dinâmica contínua de remissão recíproca. O conhecimento surge desse entrelaçamento dinâmico, no qual o sujeito se dirige ao objeto e o objeto se oferece ao sujeito, estabelecendo uma reciprocidade que impede a separação rígida entre ambos e mostra que compreender é sempre um movimento. Essa compreensão prepara o terreno para pensar a base do pensamento filosófico como reflexão. Refletir é voltar-se para esse movimento, é deter-se diante do mundo e de si mesmo como

quem contempla um espelho que não devolve apenas uma imagem, mas revela matizes, cores e dimensões que exigem atenção e abertura. Trata-se de olhar tanto a vileza quanto a beleza do mundo com criticidade e espanto, reconhecendo que é justamente essa atitude reflexiva que dá sentido ao filosofar e possibilita que a experiência não permaneça fragmentada, mas se torne compreensão.

Pensar filosoficamente também quer dizer filosofar sobre o que se filosofa. Questionar-se sobre a origem profunda de cada questão. A reflexão filosófica acontece em cada indivíduo, de maneira própria e variada. Esse processo de reflexão surge da necessidade de uma investigação. A primeira etapa da investigação filosófica acontece quando surgem as perguntas do mundo exterior:

1) indagamos o que é? Em outras palavras, qual é a realidade e qual é a significação de algo? 2) Indagamos como é? Ou seja, como é a estrutura ou o sistema de relações que constitui a realidade de algo? 3) indagamos por que é? Em outros termos, por que algo existe, qual sua origem ou sua causa? 4) indagamos para que é? Em outros termos, qual a finalidade de algo? (Chauí, 2000, p 20).

Assim, respectivamente, indagamo-nos a respeito da essência e o significado das coisas, as estruturas e relações de mundo, as causas e origens, e as finalidades ou funções das coisas e eventos da vida. Essas perguntas emergem da crise das crenças habituais, quando nos damos conta de que nossas opiniões (*doxa*) e convicções são passíveis de questionamento. A segunda etapa do pensamento filosófico volta-se para a realidade interior e se orienta em três perguntas fundamentais:

1) quais os motivos, as razões e as causas do que pensamos, dizemos e fazemos? 2) qual é o sentido do que pensamos, dizemos e fazemos? 3) qual é a intenção ou a finalidade do que pensamos, dizemos e fazemos? Como se observa, os objetos da indagação filosófica são o pensamento, a linguagem e a ação, e as três indagações podem ser resumidas numa única questão: o que é pensar, falar e agir? (*Idem*, 2000, P.22).

Agora já assumidos como seres falantes, pensantes e agentes, as questões apontam para a análise da autoconsciência, forçando-nos a analisar nossa própria capacidade de conhecer, falar e agir. A experiência humana é fragmentada e caótica, é preciso compreender e organizar essas experiências, articulando

conexões e criando um sistema racional para interpretá-las. A atitude filosófica é o processo pelo qual questionamos nosso próprio pensamento e ação. O objetivo da filosofia não está somente em entender o mundo, mas entender o processo pelo qual ocorre a busca por um conhecimento verdadeiro. Portanto, “o conhecimento filosófico é um trabalho intelectual: é um trabalho porque, como todo trabalho, produz alguma coisa; e é intelectual, porque é realizado pelo intelecto ou pela razão, e produz ideias” (*Idem*, 2000, P. 32). Desse modo, a natureza do conhecimento filosófico é contínua e sistemática, e necessita de uma fundamentação teórico-crítica dos conhecimentos e práticas. Dessa maneira, a filosofia configura-se como um estudo das formas do conhecimento. Nesses termos, a atividade filosófica configura-se ainda como:

Uma análise das condições e princípios do saber e da ação, isto é, dos conhecimentos, da ciência, da religião, da arte, da moral, da política e da história; uma reflexão ou volta do pensamento sobre si mesmo para conhecer-se como capacidade para o conhecimento, a linguagem, o sentimento e a ação; e uma crítica, isto é, avaliação racional para discernir entre a verdade e a ilusão, a liberdade e a servidão, investigando as causas e condições das ilusões e dos preconceitos individuais e coletivos, das ilusões e enganos das teorias e práticas científicas, políticas e artísticas, dos preconceitos religiosos e sociais, da presença e difusão de formas de irracionalidade contrárias ao exercício do pensamento, da linguagem e da liberdade (*Idem*, 2000, P.35).

A atitude filosófica investiga as condições dos princípios do saber e da ação humana. Tem em seu papel fundamental a crítica, num processo de avaliação racional que distingue a verdade da ilusão e a liberdade da servidão, investigando suas causas e efeitos, individuais e coletivos, analisando os equívocos das teorias e práticas científicas, políticas e artísticas. Evidencia-se aqui, que a atividade filosófica permeia todas as áreas do conhecimento, numa eterna vigilância contra a presença de formas e pensamentos que se opõem ao pensamento crítico e à autonomia intelectual. Em todos os efeitos, a atitude filosófica não se limita a responder, mas se compromete a questionar-se profundamente sobre a compreensão do saber e da ação humana, promovendo um pensamento mais coerente e livre de preconceitos. Ao analisar, refletir e criticar, nesse movimento necessário à atitude filosófica, é possível uma visão mais clara e aprofundada do mundo e da existência. Para isso, nas palavras de Freire é necessário pensar certo:

E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. Por isso é que o pensar certo, ao lado sempre da pureza e necessariamente distante do puritanismo, rigorosamente ético e gerador de boniteza, me parece inconciliável com a desvergonha da arrogância de quem se acha cheia ou cheio de si mesmo (1996, p. 15).

Mais ainda, pensar certo exige ter a filosofia como estilo de vida. A atitude filosófica em sua estrutura supramencionada exige a incerteza de nossas crenças, a fim de alcançar a educação libertadora que enfatiza Freire em todas as suas obras. É importante salientar a ética do pensamento crítico e o papel da humildade intelectual. Pensar certo exige dúvida e abertura para o diálogo. Estar demasiado certo de nossas certezas enviesa o julgamento, impede o diálogo e a escuta. Freire relaciona pensar certo à ética e à boniteza, ressaltando que pensar de forma crítica não é apenas um exercício racional, mas profundamente humano. Pensar certo, ou seja, pensar eticamente, gera ações belas, construtivas e respeitosas. Nesse aspecto, as palavras de Freire encontram eco na filosofia grega, particularmente em Platão, para quem o belo (*kalós*) era a manifestação do bem (*agathón*), estando inseparavelmente ligados. Para Platão, o filósofo é aquele que se orienta pela busca do bem por meio do amor ao saber e o exercício da razão. Na seção 474b-476d d'A *República*, Platão preconiza que o verdadeiro filósofo é aquele que consegue distinguir entre a essência do belo e suas manifestações sensíveis. Ao contrário daquele que apenas aprecia as coisas belas, o verdadeiro filósofo compreende a ideia do belo em si. Já aquele que se encanta apenas como expectador da beleza, permanece preso às aparências, sem alcançar a realidade. Assim como Platão distingue o filósofo do amante das aparências, Freire distingue o pensamento crítico do pensamento autoritário. O verdadeiro saber, para ele, nasce da capacidade de transformar o mundo através da palavra verdadeira, que é a ação-reflexão, a *práxis* geradora da boniteza. Tal processo implica o despertar da autonomia intelectual e moral do educando, que passa a fazer uso do próprio entendimento e da própria voz na construção do conhecimento. O educador, nesse contexto, não impõe verdades, mas conduz o aluno à transição entre a curiosidade ingênua e a curiosidade epistemológica, promovendo o *sapere aude!*, o “ousar saber” de Kant:

Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o

próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (Kant, 1985, p. 100).

É preciso ter coragem para desvelar novos caminhos. Caminhos estes pedregosos da opção pela consciência e pela ética. Estudar filosofia e ver o mundo filosoficamente, antes de tudo é uma escolha. O chamado de Kant para o esclarecimento é uma provocação para o descortinar do mundo. Ousar é revolucionar. É uma disposição para o diálogo com o mundo e tudo que nele há:

[...] se estudar filosofia não é propriamente saber sobre o que é, mas filosofar, então esse filosofar não mais seria saber sobre filosofia nem sobre estudo, mas apenas questão. Na questão, interrogar não é para responder e resolver um problema, mas abrir-se à disposição da jovialidade incondicional da busca (Harada, 2009, p. 197).

A fala do Frei Hermógenes Harada encontra eco direto em Heidegger (2018) que diz:

[...] Uma coisa é verificar opiniões dos filósofos e descrevê-las. Outra coisa bem diferente é debater com eles aquilo que dizem, e isto quer dizer, do que falam [...] Nosso falar deve corresponder àquilo pelo qual os filósofos são interpelados [...] Não encontramos a resposta à questão, que é a filosofia, através de enunciados históricos sobre as definições da filosofia, mas através do diálogo com aquilo que se nos transmitiu como ser do ente (p. 26-27).

O filosofar começa através da consciência dessa atitude filosófica. Através do diálogo que a atitude filosófica se consolida, e é parte constituinte da identidade docente. A investigação do próprio ser das coisas, e das questões que a tradição filosófica nos traz, são as ferramentas para o diálogo com nosso mundo. Heidegger nos introduz a essa tonalidade afetiva (*Stimmung*) nesse trecho. Isso significa que ao filosofar, é preciso deixar ser tocado pelas mesmas questões fundamentais que interpelaram grandes pensadores, ou seja, estar afinado para o filosofar. Portanto, o diálogo com a tradição filosófica é vivo, e não apenas repetição, quando essa atitude filosófica é apropriada. Portanto, no exercício da filosofia, no ato de pensar o ser, isto é, de questionar o sentido da existência e da realidade, entra-se em diálogo com o ser do ente, com o modo como as coisas se manifestam no mundo. Ter uma atitude filosófica é ser filósofo. É quando o sujeito se engaja existencialmente com as

questões e não se limita à erudição solitária. Isso configura a atitude filosófica como uma ferramenta comunitária e elemento de união que deve ser apreendida na base. Por isso a importância do filosofar com crianças, tarefa pouquíssimo explorada na educação básica.

Essa compreensão mais ampla da atitude filosófica permite também reconhecer por que a filosofia se encontra, ao mesmo tempo, fragilizada e indispensável. A percepção equivocada de que a filosofia nada produz de útil, somada à convicção construída para o senso comum, de que somente as ciências detêm o saber rigoroso, como comentado nos capítulos anteriores, contribui para ocultar seu sentido profundo. No entanto, como observam e reforçam Arendt (1978, p. 80) e Husserl (1969, p.5), a verdadeira tarefa da filosofia não é competir com a eficácia técnica, mas cultivar o espaço interior do pensamento, questionar suas próprias condições e revitalizar o exercício comum da razão. Nesse horizonte, a atitude filosófica que se defende e se justifica na formação de crianças é a mesma que precisa ser reafirmada no âmbito acadêmico e público de maneira geral: um modo de estar no mundo que exige reflexão, abertura e diálogo, capaz de formar sujeitos que pensem, questionem e se reconheçam coautores de sua experiência. Arendt nos provoca ao afirmar que toda a história da filosofia nos fala muito de seus objetos, mas quase nada do próprio processo de pensar nem das experiências vividas pelo eu que pensa. Por isso, afirma que a história da filosofia é o cenário de uma batalha contínua entre o senso comum, responsável por ajustar nossos cinco sentidos a um mundo partilhado, e a faculdade de pensamento, que exige que o ser humano se retire periodicamente do convívio imediato para dedicar-se ao exercício da razão (Arendt, 1978, p. 81). Essa dificuldade em compreender o sentido da atividade filosófica não é nova. Logo no início de suas *Meditações Cartesianas* (1969), Edmund Husserl destaca que o estado de divisão interna da filosofia e a atividade desordenada que ela passou a desenvolver exigem reflexão cuidadosa (*Idem*, 1969, p. 4). Ele acrescenta que já não se encontra unidade em nenhum aspecto, seja na delimitação de seu objeto, seja na formulação de problemas ou de métodos. O que falta às filosofias, afirma Husserl, é um lugar espiritual comum onde possam se encontrar e fecundar-se mutuamente (*Idem*, 1969, p. 4). Para ele, a crise é espiritual porque o conhecimento perdeu sua direção unitária, sua finalidade última, seu enraizamento na vida. Nesse contexto, a atividade filosófica vê-se desacreditada e pressionada a reconsiderar seu próprio sentido, suas motivações e

intenções. A incompreensão contemporânea gera uma situação paradoxal. O avanço extraordinário das ciências deslocou muitos campos que antes eram território da filosofia, provocando uma reação defensiva. Busca-se, então, reorganizar sua identidade para sobreviver às exigências de um novo tempo. Essa crise, que Husserl identifica como perda de uma unidade espiritual, pode ser iluminada pela noção freireana de “inédito-viável”, especialmente quando pensada a partir da obra *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2015). Na perspectiva freireana, o sonho coletivo não é fuga da realidade nem idealização ingênua, mas movimento prático de superação das situações limite. A esperança nasce através do confronto com essas situações limite. O inédito-viável representa uma projeção transformadora que nasce da consciência crítica e se realiza na *práxis*, pois “quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as situações-limites... o inédito-viável não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável” (Freire, 2015, p. 31). Essa concepção é altamente pertinente ao problema husserliano, pois ela aponta justamente para aquilo que falta à filosofia quando mergulha no isolamento: a capacidade de sonhar coletivamente e de assumir, como comunidade pensante, o compromisso com a construção de significados comuns. Se Husserl denuncia a fragmentação da filosofia e a ausência de um espaço espiritual compartilhado, Freire oferece um modelo de reconstrução dessa unidade: o sonho como projeto comum, como horizonte de possibilidades, como encontro. Sonhar, no ponto de vista freireano, é imaginar possibilidades históricas e assumir a luta pela criação das condições necessárias para realizá-las; é compreender que o impossível é transitório quando se assume coletivamente a autoria dos sonhos possíveis. Nesse sentido, a filosofia, para recuperar seu vigor, sua atitude filosófica e seu lugar público, precisa também reencontrar esse gesto de sonhar em comum, transformando a distância entre o pensado e o vivido em espaço de criação e compromisso. Assim como o inédito-viável emerge da *práxis* coletiva, a revitalização da filosofia depende da reconstrução do espaço compartilhado e habitado em que suas múltiplas vozes possam novamente se fecundar e gerar novas formas de inteligibilidade e ação. Nesse sentido, acreditamos que ter uma atitude filosófica não é possível completamente sozinho. É preciso habitar a filosofia, entendê-la como prática de liberdade através do estudo, em que se fundamenta sua ação ética.

Assim como o inédito-viável emerge da *práxis* coletiva, a revitalização da filosofia depende da reconstrução do espaço compartilhado e habitado em que suas múltiplas vozes possam novamente se fecundar e gerar novas formas de inteligibilidade e ação. Nesse sentido, acreditamos que ter uma atitude filosófica não é possível completamente sozinho, afinal “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 44). É preciso habitar a filosofia, entendê-la como prática de liberdade e, através do estudo, fundar nela a própria ação ética. A atitude filosófica, por sua vez, só amadurece quando sustentada por relações educativas que favorecem a pergunta, o risco e a abertura ao outro. É precisamente nesse ponto que se evidencia o papel decisivo do educador como mediador do movimento interrogativo que constitui o próprio filosofar. Como afirmam Freire e Faundez (1985), um educador que:

Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta, para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor perguntar (p.25).

A partir dessa compreensão, torna-se possível aprofundar a relação entre atitude filosófica e prática educativa. Esse princípio tem implicações profundas para o ensino de filosofia, pois desloca o foco da pedagogia filosófica: desloca-se para a formação da disposição interrogativa, que é o núcleo da atividade filosófica. A esse respeito nos falam Bertuncello e Bortoleto (2017):

Numa era do conhecimento globalizado não cabe mais uma aprendizagem enlatada, pronta, padronizada. Os professores têm que ter mais diálogos com seus alunos, ouvindo-os, aguçando a curiosidade deles, fazendo com que eles mesmos sintam curiosidade de suas curiosidades. Questionando, usando todas as ferramentas possíveis e imagináveis para que possam ver além daquilo que lhe é proposto (p.4).

A atitude filosófica, portanto, não se desenvolve mediante o acúmulo de respostas, mas pelo cultivo da curiosidade e da sensibilidade à pergunta. Trata-se de formar sujeitos que não apenas recebam explicações, mas que aprendam a colocar problemas, a estranhar o familiar e a reconstruir suas próprias formulações

conceituais. O ato de ajudar o estudante a refazer sua pergunta, não é um detalhe metodológico, mas a própria base do filosofar, pois nesse processo o educando aprende a depurar sua inquietação, identificar o que realmente deseja saber e orientar seu pensamento com maior rigor e clareza. Nesse horizonte, o papel do educador filosófico é o de instaurar condições de possibilidade para que a pergunta se torne gesto ativo, criador e crítico. A intervenção pedagógica não se dirige a corrigir o erro ou normatizar a formulação do estudante, mas a acompanhar o processo de gênese da questão, permitindo que o educando descubra, no próprio ato de perguntar, a potência do pensamento. A atitude filosófica começa aí: no reconhecimento de que a pergunta ingênua é muitas vezes a forma inicial de uma intuição profunda, ainda não completamente elaborada, mas que exige acolhimento, atenção e trabalho intelectual conjunto. Assim, Bertuncello e Bortoleto (2017) indicam que pensar é sempre um movimento de autoria compartilhada, no qual o estudante aprende a habitar sua própria inquietação, e habitar o filosofar. Não se trata de apreender ou o filosofar, mas habitá-lo e apropriar-se através dessa atitude ética e investigativa. Essa dinâmica coincide com a tradição filosófica que vê na pergunta não apenas o início do filosofar, mas a forma mais elevada de participação no mundo. Perguntar é assumir a responsabilidade por compreender, e é por isso que a atitude filosófica se articula diretamente com a ética e com a liberdade. A pergunta torna-se, assim, um gesto de resistência ao conformismo e uma afirmação da possibilidade de pensar com autonomia. Por isso, a atitude filosófica só amadurece plenamente quando o educador se compromete com esse movimento para acompanhar o processo em que o sujeito se descobre capaz de perguntar, interpretar e intervir no mundo. Dito tudo isto, para ter uma atitude filosófica é preciso fazer-se humano, e utilizá-la como ferramenta potencializadora dessa humanidade. É agir com ética, política, estética, contemplar o belo, o mundo em sua plenitude e jamais olvidar-se de que a sabedoria verdadeira vem, em sua maior parte, do estudo e da leitura.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, sob o fio condutor do conceito de experiência, que perpassa todo o texto, buscou-se sustentar que a atitude filosófica não se reduz a um conjunto de conteúdos, métodos ou técnicas didáticas, mas se constitui como uma forma de estar no mundo, um modo de relação reflexiva, crítica e ética com a realidade, consigo mesmo e com os outros. A filosofia, compreendida nessa perspectiva, não se esgota na transmissão de saberes sistematizados nem na repetição erudita da tradição, mas se realiza plenamente quando é apropriada como experiência viva do pensamento, isto é, como exercício contínuo de questionamento, abertura e diálogo, movimentos constituintes de uma educação humanística e libertadora. A atitude filosófica emerge justamente nesse movimento de distanciamento crítico da vida imediata, sem jamais romper com ela, permitindo ao sujeito interrogar suas crenças, suas práticas e o sentido de sua própria existência. A compreensão dessa atitude situa o indivíduo no mundo, lhe dá ferramentas para partir em sua jornada, e o faz compreender que esse percurso não se alcança sozinho.

O percurso teórico desenvolvido evidenciou que aprender filosofia e aprender a filosofar são atitudes distintas, ainda que inseparáveis. Enquanto o primeiro se vincula ao contato com conceitos, problemas e autores, o segundo exige o engajamento existencial do sujeito no exercício do pensamento. Nesse sentido, a atitude filosófica pressupõe uma disposição ética que envolve humildade intelectual, reconhecimento da própria ignorância e aceitação da incompletude como dimensão constitutiva da experiência humana. Como mostraram as contribuições de Chauí (1994, 2000, 2006, 2010), Ponty (1999, 2006, 2011) e Hessen (1999), filosofar implica habitar o movimento pendular entre sujeito e objeto, entre saber e não saber, reconhecendo que o conhecimento não é posse definitiva, mas processo contínuo de interpretação e reconstrução.

No campo da educação, essa compreensão adquire implicações decisivas. A atitude filosófica, quando pensada como fundamento do ensino de filosofia, desloca o foco da pedagogia do acúmulo de respostas para o cultivo da pergunta. Inspirada nas contribuições basilares de Freire (1980, 1987, 1989, 1996, 1997, 2011, 2015), Lipman (1990, 1995) e Kohan (2007, 2008), a pesquisa indicou que o filosofar em

sala de aula só se efetiva quando o educador assume o papel de mediador do movimento interrogativo, criando condições para que o estudante se reconheça como autor de suas questões e corresponsável pelo processo de conhecimento, mas também quando o educador olha para si, quando visita memória educativa da infância e pode refletir nas condições em que seus alunos são submetidos, conhecendo-os e educando-se ao educar. Nesse processo, Kohan (2008) ressalta que habitar entra em um espaço de ressonância, onde memória, sonho e futuro se interpenetram e o gesto mínimo ganha densidade existencial.

Além disso, o trabalho evidenciou que a crise contemporânea da filosofia, apontada por Husserl (1969) e Arendt (1978, 2007), não se deve à sua suposta inutilidade, mas à perda de seu vínculo com a vida e com a experiência compartilhada. Nesse contexto, a noção freireana de inédito-viável mostrou-se fundamental para pensar a revitalização da filosofia como prática coletiva, enraizada na *práxis* e orientada pela esperança crítica. Recuperar a atitude filosófica significa, portanto, reconstruir espaços comuns de pensamento, nos quais o diálogo com a tradição não se faça como repetição estéril, mas como encontro vivo capaz de gerar novos sentidos e possibilidades de ação. Reafirma-se que a atitude filosófica não pode ser plenamente desenvolvida de forma isolada. Ela amadurece no encontro com o outro, na escuta, no confronto de perspectivas e na construção compartilhada do sentido. Habitar a filosofia é assumir o risco da pergunta, da dúvida e da transformação, compreendendo o filosofar como prática de liberdade, ética e responsabilidade. Nesse horizonte, o ensino de filosofia, desde a infância até a formação acadêmica, apresenta-se não apenas como um componente curricular, mas como uma experiência formativa essencial à humanização, à autonomia intelectual e à constituição de sujeitos capazes de pensar, agir e sonhar coletivamente. Assim, a atitude filosófica revela-se como tarefa permanente, exigência vital e compromisso com a dignidade do pensamento humano. O filosofar exige uma postura crítica própria do filósofo, esta que pode ser alçada por qualquer um que tenha como base o estudo comprometido com a ética, com o amor ao próximo e ao conhecimento.

A reflexão sobre tempo, experiência, narrativa e poesia revelou-se importante para compreender tanto a fragilização contemporânea da filosofia quanto sua potência formativa no contexto educativo. Ao articular as contribuições de Bergson

(1984, 1993, 2004, 2006) e Benjamin (1987, 2000), tornou-se possível evidenciar que a atitude filosófica não se desenvolve em qualquer regime temporal, mas exige um certo modo de habitar o tempo. Enquanto a modernidade, marcada pela aceleração técnica e pela fragmentação da experiência, tende a reduzir a vida a uma sucessão de vivências imediatas e desconectadas, o filosofar requer duração, escuta e memória, isto é, um tempo qualitativo no qual o pensamento possa se demorar, retornar a si e elaborar sentido. A predominância da vivência de choque, intensificada hoje pelos fluxos incessantes de informação e pelas formas digitais de consumo do tempo, empobrece a memória e dificulta a constituição de uma experiência compartilhada. Nesse cenário, a filosofia assume um papel contracorrente: reinstaurar espaços de narrativa, reflexão e diálogo, nos quais a experiência possa ser novamente comunicada, elaborada e apropriada pelos sujeitos. A atitude filosófica, nesse sentido, não se opõe às tecnologias ou às transformações históricas, mas busca compreendê-las criticamente, interrogando os modos pelos quais elas configuram nossa relação com o tempo, com o outro e conosco mesmos.

A noção bergsoniana de duração contribui para pensar a formação filosófica como um processo que não se reduz à sucessão de conteúdos ou competências, mas como um movimento contínuo de amadurecimento da consciência. Aprender a filosofar implica aprender a sustentar o tempo da pergunta, resistir à pressa das respostas prontas e reconhecer que o pensamento se constrói na continuidade da experiência. Por sua vez, a leitura benjaminiana da modernidade permite compreender por que esse exercício se tornou cada vez mais difícil, ao mesmo tempo em que revela sua urgência. A perda da narrativa e da experiência coletiva é um problema formativo que atravessa a escola e desafia o ensino de filosofia a reinventar suas formas de presença.

Nesse horizonte, o ensino de filosofia aparece como uma prática de reconfiguração do tempo vivido no espaço escolar. Ao favorecer a escuta, o diálogo e a elaboração da experiência, a prática filosófica cria condições para que os estudantes possam transitar da vivência fragmentada para uma experiência mais integrada e reflexiva. Trata-se de oferecer um tempo outro, distinto do ritmo acelerado que organiza o cotidiano, no qual o pensamento possa se enraizar, estabelecer conexões e produzir sentido. Desse modo, o estudo e o pensar filosófico

extrapola os muros e horários da escola. A filosofia, assim compreendida, é um espaço de respiro e profundidade, capaz de devolver forma à experiência educativa.

Por fim, a atitude filosófica reafirma-se como uma prática formativa que articula tempo, experiência, narrativa, poesia, diálogo, música, arte, filosofia e literatura, permitindo que o sujeito se reconheça como autor de sua própria relação com o mundo. Filosofar é, nesse sentido, aprender a habitar o tempo de modo mais consciente e responsável, transformando a dispersão em reflexão e a vivência isolada em experiência compartilhada. Ao recuperar essa dimensão temporal e experiencial do pensamento, a filosofia reafirma sua relevância no contexto escolar e sua função essencial na formação de sujeitos críticos, éticos e sensíveis à complexidade da vida contemporânea.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **A teoria freudiana e o modelo fascista de propaganda** [1951]. Tradução de Francisco Rüdiger. In: *Gesammelte Schriften*, v. 8, t. I: *Soziologische Schriften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1975.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ALVES, Rubem. **Ao professor com carinho**. São Paulo: Editora Paidós, 2003.

AMARAL, A. G. Q. R. do. **Jacques Rancière - escola, produção, igualdade**. *Pro-posições*, 29(3), 669–686, 2018. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0121>
ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. São Paulo: EDUSP/Forense Universitária, 1978.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARISTÓTELES. **Tópicos. Dos argumentos sofísticos. Metafísica**: livro I e livro II. *Ética a Nicômaco. Poética*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Os pensadores, 4).

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

BELIERI, C. M.; SFORNI, M. S. F. **O ensino de filosofia na atual LDB e nas Orientações Curriculares do Ensino Médio**: uma tensão entre conteúdo escolar e o desenvolvimento humano. *Revista do NESEF Filosofia e Ensino*, Curitiba: UFPR, v. 1, n. 1, out. 2012 – jan. 2013.

BENJAMIN, Walter. **A modernidade e os modernos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Tellaroli. São Paulo: Brasiliense, 1987. O romance e a narrativa.

BERGSON, H. **La pensée et le mouvant**. Paris: PUF, 1993.

BERGSON, H. **O sonho**. *Trans/Form/Ação*, v. 27, n. 1, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-31732004000100008>. Acesso em: 7 abr. 2025.
BERGSON, Henri. *Cartas, conferências e outros escritos*. Seleção e tradução de Franklin Leopoldo e Silva, Natanael Caixeiro. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BERGSON, Henri. O possível e o real. In: BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**: ensaios e conferências. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 103-114.

BERTUNCELLO, Julia Marta Zamarchi; BORTOLETO, Edivaldo José. **Curiosidade e prazer de aprender**: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa. *Criar Educação*, v. 6, n. 2, 2017.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versa_ofinal.pdf. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 11 abr. 2025.

CHAUÍ, Marilena. **Boas-vindas à filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção? Porto: Afrontamento, 2000.

DALBOSCO, Cláudio Almir; CENCI, Angelo Vitório; DORO, Marcelo José. **Universidade e formação no contexto neoliberal**. *Educação & Sociedade*, v. 44, p. e273155, 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESCALONA, Sara López. **Antropologia e educação**. São Paulo: Paulinas, 1983. FOUCAULT, Michel. Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **A ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HADOT, Pierre. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. Tradução de Flavio Fontenelle Loque e Loraine Oliveira. São Paulo: É Realizações, 2014.

HAN, Byung-Chul. **O espírito da esperança contra a sociedade do medo**. Petrópolis: Vozes, 2024.

HARADA, Frei Hermógenes. **De estudo, anotações obsoletas**: a busca da identidade humana e franciscana. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: IFAN, 2009.

HEIDEGGER, M. Construir, habitar, pensar. In: HEIDEGGER, M. **Ensaio e conferências**. Petrópolis: Vozes, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Os conceitos fundamentais da metafísica**: mundo, finitude, solidão. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto – a Filosofia?**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

HERÁCLITO. **Fragments**. Tradução de Marcel Conche. Paris: PUF, 1986.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HUSSERL, Edmund. **Méditations cartésiennes**: introduction à la phénoménologie. Tradução de Gabrielle Peiffer e Emmanuel Levinas. Paris: Vrin, 1969.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Antônio

Pinto de Carvalho. São Paulo: Leya, 2023.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta**: “O que é esclarecimento?”. In: KANT, Immanuel. Textos seletos. Tradução de Emanuel C. Leão. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100-117.

KOHAN, Walter Omar. **Infância entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KONDER, Leandro. **Walter Benjamin**: o marxismo da melancolia. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LARA, Tiago Adão. **A escola que não tive... o professor que não fui**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. **Filosofia para crianças**: raciocínio, linguagem e valores. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Elogio da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1963.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MURICY, Katia. **Alegorias da dialética**: imagem e pensamento em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

PIETTRE, Bernard. **Filosofia das Ciências**. São Paulo: Loyola, 1997.

PEIRCE, Charles S. **The fixation of belief**. *Popular Science Monthly*, v. 12, p. 1–15, nov. 1877. Disponível em: <https://www.peirce.org/writings/p107.html>. Acesso em: 18 ago. 2026.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Tarcísio Jorge Santos. **A poética da vida e a linguagem da filosofia**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, n. 23, nov. 2014 – abr. 2015, p. 336-349.

PLATÃO. Apologia de Sócrates. In: **PLATÃO. Diálogos**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAVATER, Fernando. **As perguntas da vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia na formação do educador. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCRUTON, Roger. **The meaning of conservatism**. Harmondsworth: Penguin Books, 1980.

SMITH, Robert Rowland. **Café da manhã com Sócrates**: filosofando no dia a dia. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

STENZEL, Julius. **Platão educador**. 1. ed. Campinas, SP: Kíron, 2021.

STROGENSKI, P. J. R. **Papel do sujeito nos estudos da linguagem**. Revista de Letras, Curitiba, v. 6, 2003.

TELES, Gabriel. **O deserto da imaginação e as ruínas da universidade neoliberal**. Le Monde Diplomatique Brasil, 27 ago. 2025. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/o-deserto-da-imaginacao-e-as-ruinas-da-universidade-neoliberal/>. Acesso em: 11 dez. 2025.

VANNUCCHI, Aldo. **Filosofia e ciências humanas**. São Paulo: Loyola, 1977.