

GRUPO DE TRABALHO FILOSOFAR E ENSINAR A FILOSOFAR

RESUMOS DAS COMUNICAÇÕES APRESENTADAS NO XII ENCONTRO NACIONAL DA ANPOF
SALVADOR, OUTUBRO DE 2006.

CRIAÇÃO CONCEITUAL E ACONTECIMENTO EM DELEUZE E GUATTARI

SIMONE FREITAS DA SILVA GALLINA

UNICAMP - SP

O presente trabalho pretende abordar alguns pressupostos do devir da criação conceitual, enquanto exigência para o filosofar. Para tal, partimos da contribuição do pensamento dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, no livro *O que é a filosofia?*. A partir deste pretendemos compreender de que modo a criação conceitual corresponde à atividade realizada pelo filósofo e, enquanto atividade de criação, ela permite ao pensamento a constituição de problemas e de encontros que impliquem na compreensão de soluções. Soluções estas que devem corresponder à própria história do conceito. O conceito, enquanto acontecimento do ato de pensar, sobrevoa a potência pedagógica do vivido e, neste sentido, o ensino do filosofar passa a exigir uma atividade do pensamento que tenha como pressuposto pedagógico a negação de qualquer pretensão de reprodução dos conceitos já pensados pela tradição da história da filosofia. Negar a reprodução e a simulação torna-se uma condição necessária para a atividade filosófica, pois é ela que viabiliza a criatividade e a singularidade do pensamento e, conseqüentemente, permite superar as dificuldades e as exigências inerentes ao processo de constituição do fazer filosófico. Enfim, a tarefa de criação conceitual do filósofo possibilita uma atividade que engendra o pensar e, com ele, sempre um novo acontecimento.

ENSINO DE FILOSOFIA E O DIÁLOGO COMO CONVERSAÇÃO E REDESCRIÇÃO DO MUNDO

PROF. ALTAIR ALBERTO FÁVERO

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO - RS

A palavra diálogo causa tanto fascínio nos discursos pedagógicos e nas comunicações em geral que dificilmente nos apercebermos de seu profundo significado e de suas constantes “armadilhas”. É como se a palavra diálogo contivesse em sua própria definição uma força mágica, uma sacralidade capaz de introduzir em qualquer contexto, uma transformação emancipadora, revolucionária, libertadora, democrática. Entretanto, apesar dessa força positiva que a palavra carrega, pelo seu contundente uso no cotidiano, ou talvez justamente por causa disso, acaba provocando efeitos contrários. Frequentemente assistimos discursos entusiasmados em prol de uma prática dialógica, educadores que fazem uma apologia ao diálogo, que se auto-definem como dialógicos, mas que suas práticas manifestam um profundo espírito anti-dialógico, com atitudes impositivas e autoritárias. Neste tipo de situação o discurso dialógico acaba sendo uma espécie de disfarce, de camuflagem, de enganação inconsciente que, apesar de ter a intenção de formar pessoas críticas e conscientes, acaba gestando pessoas autoritárias e alienadas. A intenção desse texto é investigar essa ambigüidade presente na efetivação do diálogo. Minha hipótese de trabalho é de que essa ambigüidade decorre do caráter sacralizador do conceito de diálogo proveniente da assimilação irrefletida do jargão pedagógico. Por ter sido assimilado como sinônimo de prática “revolucionária”, progressista e inovadora, tornou-se algo absoluto, mágico e universal. Dito de outro modo, é como se houvesse um processo de reificação do próprio diálogo. Se minha hipótese estiver correta, o pronunciamento exagerado do diálogo nos discursos pedagógicos acaba produzindo um efeito contrário àquilo que se pretende pedagogicamente construir: um processo de educação dialógica. Minha pretensão é apresentar uma alternativa para superar tal

ambigüidade apresentando o diálogo como contingência, como relatividades, como relação humana. Para dar conta de tal alternativa farei uso dos conceitos de conversação e de redescrição do mundo do neopragmatista Richard Rorty. Entretanto, a proposta rortiana do diálogo como conversação e redescrição do mundo não pode ser compreendida sem antes situar a crítica que ele faz ao modelo de filosofia construído na modernidade. A sua obra *A filosofia e o espelho da natureza* é uma tentativa não só de reconstruir criticamente a trajetória que caracterizou a filosofia moderna, mas ao mesmo tempo configurar um novo papel para a filosofia em nosso tempo. Sendo assim, na primeira parte do texto farei uma reconstrução da crítica de Rorty ao modelo fundacional e representacional de filosofia para em seguida apresentar o que caracteriza a idéia rortiana de filosofia como conversação e redescrição do mundo. Por fim, na última parte do texto, minha intenção é abordar a fecundidade que o pensamento rortiano pode ter na prática do ensino de filosofia com crianças e jovens.

GADAMER E O PENSAR FILOSÓFICO: A FORÇA ESPECULATIVA DO DIÁLOGO

EDISON ALENCAR CASAGRANDA

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO – RS

A filosofia carrega em seu âmago uma característica essencialmente especulativa, em outras palavras, ela nasce com a capacidade humana de problematizar e especular sobre o mundo e sobre ela mesma. A filosofia nasce, portanto, com o diálogo, ou seja, com a reflexão, com a discussão, com o perguntar, enfim, com a associação de pessoas motivadas pelo interesse comum da investigação. Segundo Platão, a filosofia encontra no diálogo sua expressão natural. Nesse sentido, com o propósito de aprofundar o significado do diálogo, no contexto do ensino da filosofia, pretendemos, neste trabalho, especular, à luz da interpretação gadameriana da teoria platônica, sobre a importância da dialética da pergunta e da resposta no interior de uma metodologia de ensino fundamentada na ação dialógica. De acordo com Gadamer, a consumação do fenômeno hermenêutico não reside na certeza metodológica, mas na abertura para a experiência, pois é através dela que se pode distinguir o homem experimentado do homem dogmático. Para ele, a experiência hermenêutica, possível de ser vislumbrada já nos diálogos platônicos, tem como pressuposto a estrutura da pergunta. Ao perguntar por algo, estaremos garantindo a efetivação da experiência hermenêutica, pois não há experiência sem pergunta. A pergunta é a força propulsora do diálogo especulativo. Cabe indagar, no entanto, sobre: O que Gadamer entende por experiência hermenêutica? Que relação poderá existir entre o conceito gadameriano de experiência hermenêutica, sustentado em Platão, e a metodologia dialógica? Ou melhor, até que ponto a discussão encabeçada por alunos e professores em sala de aula contempla o verdadeiro sentido do diálogo? Pode o diálogo ter “um” sentido verdadeiro? O que Gadamer chama de diálogo e, quais são suas exigências? Qual é, segundo Gadamer, a relação entre o pensar filosófico e fenômeno do diálogo? Estaria, neste contexto, o pensar filosófico restrito à capacidade dos participantes do diálogo em manifestar e fundir seus horizontes de sentido? No entender de Gadamer, para que a discussão possa ser considerada uma manifestação autêntica do diálogo é necessário que os interlocutores estejam dispostos a acompanhar, pelo pensamento, as perguntas e as respostas de seus pares. Dito de outro modo, para que haja a explicitação autêntica do diálogo, necessariamente deve haver interlocutores inclinados a compartilhar seus horizontes de sentido, ou melhor, a se manifestar reciprocamente. A disposição para a manifestação recíproca de horizontes implica, para Gadamer, na disposição para o acordo mútuo (fusão de horizontes).

ELISETE M. TOMAZETTI
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – RS

A proposta de trabalho a ser apresentado no GT Filosofar e Ensinar a Filosofar tem como referência básica a pesquisa *Filosofia, Cultura Juvenil e Ensino Médio*, em andamento desde março de 2004 no Centro de Educação da UFSM. Esta pesquisa vem se desenvolvendo a partir de base empírica em três escolas da rede pública estadual de ensino médio de Santa Maria, com alunos que frequentam a disciplina de Filosofia e com seus respectivos professores e de pesquisa bibliográfica relativa às temáticas do ensino de filosofia e da cultura contemporânea, mais especificamente da cultura produzida e vivenciada pelos jovens. Durante o ano de 2005 foram feitas as tabulações dos 320 questionários, transformadas em gráficos e analisadas detidamente. Foram realizadas entrevistas coletivas com grupos de oito alunos por série, em cada escola e entrevistas com os professores das escolas envolvidas. Os objetivos a serem atingidos são: identificação e análise das representações e das práticas dos alunos do ensino médio em relação à disciplina Filosofia; identificação e análise das representações e das práticas dos professores de Filosofia do ensino médio, acerca de seus alunos, de sua disciplina e da escola. A pergunta que orienta nosso trabalho é a seguinte: Como os alunos do ensino médio de algumas escolas da rede pública estadual concebem a disciplina Filosofia, e como interagem a cultura juvenil, a cultura escolar e o saber filosófico no cotidiano escolar? Do ponto de vista teórico temos estudado e refletido se as condições contemporâneas da sociedade e da cultura têm interferido na relação que o aluno/jovem tem com a escola e, especialmente, com a disciplina Filosofia. Interessa-nos compreender se o jovem se *implica* com o filosofar em sala de aula, se as habilidades de leitura e compreensão do texto filosófico são exercitadas na aula de filosofia e como o professor propõe o seu desenvolvimento. O “*implicar-se*” diz respeito à “*relação com o saber*” que o jovem/aluno estabelece, como desenvolve Bernard Charlot. Nos perguntamos se a aula de filosofia, ao acolher os alunos jovens, tem tomado como ponto de partida do ensino e da aprendizagem aquilo que o aluno vive fora da escola, seja na família, na rua, nos grupos. Outro elemento importante, contemplado em nossos questionários, entrevistas e leituras, refere-se às formas de diversão, ao acesso ao mundo das novas tecnologias da informação e da comunicação, a audiência à televisão, ao mundo da mídia de uma forma geral. Procuraremos, no texto a ser produzido, trazer todos os elementos oriundos da pesquisa empírica, já concluída em sua grande parte, e situá-los no quadro teórico que tem sido nosso objeto de estudo constante: Lyotard, ao propor a idéia do “*curso filosófico*” e das dificuldades de o aluno ingressar nele, devido as diferenças de idiomas. Hanna Arendt nos ajuda a problematizar o papel da escola contemporânea e da autoridade do professor; Guillermo Obiols, Alejandro Cerletti, Silvio Gallo e Walter Kohan, também autores fundamentais para a construção de nossa compreensão na pesquisa em questão, assim como Marília Spósito com seus estudos sobre cultura juvenil, entre outros.

ENSINA-SE A FILOSOFAR, FILOSOFANDO
GONZALO ARMIJOS PALÁCIOS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Se não se ensina filosofia, mas a filosofar (Kant), como se ensina a filosofar? Obviamente, filosofando. Por outro lado, se a filosofia não se define por um objeto próprio nem a distingue um só método privilegiado, em que consiste, então, essa ação que o filosofar aponta e que consiste em alguém estar filosofando? Que a filosofia não se define por um objeto nem por um método parece claro. No entanto, algo, em geral, deve caracterizar o filosofar. O que parece caracterizá-lo, mesmo que negativamente, é a tentativa de resolução de problemas que com o resultado de outras ciências ou do conhecimento obtido em outra áreas da atividade humana é impossível resolver. Isso nos

leva ao objeto desta comunicação: discutir como, efetivamente, é possível ensinar a filosofar -- e não simplesmente ensinar [história da] filosofia. Ensina-se a filosofar como se ensina outra atividade qualquer: pelo exemplo. Neste caso, pelo exemplo de um agir filosofante, ou seja, discutindo, avaliando e procurando respostas aos problemas que a cada um de nós, filosoficamente, nos preocupam. Em certas academias, o mais difícil não é achar pessoas que pensem sobre filosofia, mas que estejam dispostas a discutir seus próprios problemas.

VERSÃO ANTROPOLÓGICA DE COMTE NO DEBATE SOBRE A INFÂNCIA DENTRO DO PROJETO MODERNO E AS SUAS EXIGÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO POSITIVA DO HOMEM.

LEONI MARIA PADILHA HENNING

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – PR

Ao colocarmos em pauta a filosofia como uma disciplina formadora, torna-se um recurso indispensável o resgate dos grandes projetos político-educacionais que, sustentados por uma visão filosófico-antropológica, conferem à Infância alguns atributos e especificidades, permitindo que esta etapa ajude a efetivar, de algum modo, os objetivos e finalidades postas pelos referidos projetos. Desse modo, o projeto positivista não se furta a compartilhar desses grandes empenhos presentes na história da filosofia, transformados em importantes movimentos culturais, tendo em vista a realização de uma sociedade melhor. Ao analisarmos tais propostas podemos extrair do bojo das suas idéias, as expectativas e as possibilidades do trabalho da filosofia na construção de um novo homem forjado pelas diretrizes, princípios e ações educativas dentro de um quadro teórico inspirador peculiar. A história da razão na perspectiva evolutiva ou progressiva de Auguste Comte (1798-1857) aponta para a superação necessária da fase infantil, no ponto de vista do desenvolvimento individual e social, por ser esta fase impregnada pela imaginação fantasiosa das explicações fictícias, míticas ou teológicas acerca do mundo. Considerando-se o intenso debate da modernidade em torno da Infância como fase negativa, de um lado, aludida por René Descartes (1596-1650), e como fase positiva, de outro, defendida por Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), constatamos uma influente herança filosófico-educacional em nossa cultura, marcada por estas duas visões às quais se soma, posteriormente, as idéias de Comte que vem encaminhar importantes decisões e reformas no que tange à educação e a formação de nossa mentalidade, especialmente, a partir do momento da instalação de nossa República. Este trabalho pretende delinear os contornos da concepção comteana sobre a Infância extraindo-a da proposta apresentada no Sistema de Filosofia Positiva proposto pelo autor francês. Nele, a visão de Comte é guiada pela “lei dos três estados”, por uma “classificação das ciências” peculiar ao estabelecimento do progresso da humanidade como fim, tendo a ordem por base e o amor e a solidariedade como princípios elementares de convivência humana. Assim, seria alcançada a superação do egoísmo natural do homem, na sua origem, pelo altruísmo que, sendo gradualmente construído por procedimentos efetivamente educativos, encaminharia a humanidade à plenitude positiva de desenvolvimento. As reflexões resultantes deste estudo possibilitam o alargamento de nossa compreensão filosófico-educativa necessária à investigação sobre o ensino de filosofia e o papel desta disciplina dentro de um contexto de formação, onde a educação se apresenta não como um conjunto de procedimentos áridos e desconexos entre si e do conjunto das demais propostas político-sociais, mas de outra forma, se integrando num arranjo acoplado a um projeto maior de sociedade. Parece-nos que esta contribuição ampliada sobre a educação seria um dos importantes papéis da filosofia.

ESCOLA E VONTADE DE VERDADE: O ENSINO DE FILOSOFIA COMO DIAGNÓSTICO DO DISCURSO

MÁRCIO DANELON

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – MG

Já no primeiro período de elaboração filosófica de Nietzsche, que compreende os anos de 1869 a 1876, o tema da verdade emerge como pedra angular de seu incipiente edifício filosófico. De fato, é de uma crítica ao modelo racional socrático, em oposição à arte trágica, que apareceu ao mundo *O Nascimento da Tragédia* apresentando, talvez, um dos temas centrais do pensamento nietzschiano recorrentemente retomado nos anos posteriores sob a binomia verdade/moral. Para Nietzsche, haveria no espírito socrático uma *vontade de verdade* ao eleger a razão como instância fundadora de verdades universalmente válidas. Deste projeto emerge o processo de decadência da arte trágica, esta duramente criticada por Sócrates/Platão, pois guarda parentesco com o erro e a falsidade. Estipula-se, então, a equação, trágica na perspectiva de Nietzsche: razão=verdade e arte=falsidade. Nesse caso, cabe exclusivamente à razão, através do *logos*, produzir verdades que estabeleçam critérios avaliativos de certo, errado, justo, bem e mal. Além disso, é no cultivo do *logos* e da verdade que o homem encontra a possibilidade de ascensão, no caso de Platão, ao mundo das idéias. Na perspectiva de Roberto Machado, esse projeto socrático, sob a insígnia do termo *vontade de verdade* deu início a uma idade da razão que se estende até os dias atuais, como, por exemplo, nas profícuas análises de Adorno e Horkheimer acerca do conceito de razão instrumental. Assim, a filosofia de Nietzsche efetiva a denúncia mais cabal de que o projeto da humanidade tornou-se possível, em grande parte, com a emergência da vontade de verdade como um dos pilares do mundo da cultura. A partir deste cenário, queremos nos apropriar do conceito nietzschiano de vontade de verdade, como uma ferramenta conceitual para interpretarmos o projeto escolar como um dos lugares desde onde se pronuncia discursos verdadeiros e normatizadores da cultura, além de analisar o papel do ensino de filosofia neste aparato social. De fato, na medida em que a escola emerge como uma instância de produção e difusão da cultura num processo de apresentação e introdução do homem na sociedade, ela desempenha o importante papel de produzir sujeitos e formar cidadãos. É no desempenho dessa tarefa que a escola prescinde de discursos universais que vinculam, através do saber institucionalizado no aparato escolar, conhecimentos sintéticos formais que definem aquilo que é certo e verdadeiro, errado e falso, elementos fundante e fundamentais na emergência e manutenção da vida gregária/social. Nesse caso, encontramos na escola um aparato orgânico devidamente gestado e cuidado para a produção daquilo que Nietzsche denominou de vontade de verdade. A partir disto, queremos perguntar pelo lugar e papel da filosofia neste aparato institucional. A hipótese que colocaremos, dentro da filosofia nietzschiana, é que a filosofia e seu ensino, no uso do procedimento genealógico, devem constituir em espaços de crítica e desconstrução desses discursos universalizantes revelando sua origem e sua emergência, além de seu caráter conjectural e de seu efetivo papel de exercício de poder.

POSSÍVEIS SENTIDOS PARA PENSAR O CENÁRIO DA APRENDIZAGEM COMO ESPAÇO POLÍTICO

MARIA JOSÉ GUZMÁN

PROPED/UERJ

Procuramos explicitar em que sentido se fala aqui de política e qual a relevância que isto tem na tentativa de pensar filosoficamente a questão do ensino. Uma experiência de aprendizagem, uma força em seu devir, são acontecimentos sem lei, arbitrários, aleatórios, excepcionais. No entanto, afirmamos que um pensamento que visa explorar este tipo de acontecimentos, que persegue o excepcional e o imprevisível, é um pensamento político.

Esta é uma tentativa de pensar o cenário em que se aprende como cenário político. Mas não pelo fato da escola pertencer ao órgão que se entende implicitamente ligado ao conceito de política, o

Estado, senão porque para que exista a aprendizagem colocam-se em jogo uma série de forças e esse movimento em si mesmo é político.

Nos aproximamos de um conceito de política tal, através de Gilles Deleuze. Assim, tomamos a afirmação de que “todas as revoluções fracassam”, junto ao conceito deleuziano de devir revolucionário. Partindo desse conceito o política não é uma questão de princípios nem de declarações mas de agenciamentos. É um devir porque não permite já aos envolvidos se identificarem com o que eram antes, se reconhecerem.

Resgatamos também algumas idéias em torno ao conceito de política que propõe Jacques Rancière segundo o qual pode-se “atuar como sujeitos políticos no intervalo ou na falha entre duas identidades das quais não podíamos adotar nenhuma”, ou também “o lugar de manifestação da diferença não é o ‘próprio’ de um grupo ou sua cultura. É o *topos* de uma polémica. E o lugar de exposição desse *topos* é um intervalo”. Focando então neste autor a questão de uma identificação impossível e de uma “desordem original” da política.

Finalmente exploramos as implicações que tal conceito de política traz para pensar o que seja aprender e quais os elementos que se colocam em jogo quando isso acontece.

“PROBLEMA”, “EXPERIÊNCIA” E “EXPERIÊNCIA REAL” — TRÊS NOÇÕES PARA UMA PEDAGOGIA DO CONCEITO EM FAVOR DE UMA DIDÁTICA DA RECOMPENSA IMANENTE.

MAURICIO ROCHA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE / UERJ

Desde que os gregos transitaram do misticismo divinatório à especulação dialética, do “enigma”, de fundo religioso, ao agonismo laico dos homens livres, o uso do vocábulo “problema” define o que é próprio da Filosofia: ela *começa* quando as afirmações da consciência espontânea tornam-se problemáticas (o que quer dizer falar, ouvir, ver e sentir?) — e a *posição* de um problema é menos um obstáculo que nos limita do que a expressão de uma intuição profunda que o problema nos revela. A natureza “problemática” da Filosofia a define como ação especulativa fundada em experiências, perplexidades, sensações e visões que não derivam da história, nem apenas dos saberes constituídos. Pretendemos avaliar as noções de *problema*, *experiência* e *experiência real* como orientação para uma prática pedagógica do *conceito* — em favor de uma *didática da recompensa imanente*.

A FILOSOFIA E A IGUALDADE

PATRICE VERMEREN

UNIVERSIDADE DE PARIS VIII

Nesta comunicação defenderemos a seguinte proposição: a filosofia pode ser o lugar em que se inverte o fundamento da autoridade do saber. Isto significa que nela o sentimento da ignorância pode aparecer como a verdadeira superioridade do mestre. A filosofia pode ocupar esse lugar por que é ela que ocupa o lugar de uma ignorância consolidada. A transmissão da filosofia é sempre a transmissão de um sentimento de ignorância. Porém, o segundo ponto desse gesto questionador, desse inverter o fundamento da autoridade do saber, é aquele que coloca primeiro a igualdade, como o tem feito explícito J. Rancière. Segundo essa perspectiva, nenhum conhecimento tem interesse si alguém não se dá esse conhecimento a si mesmo. Nesse mesmo sentido, a filosofia é o ponto de vista segundo o qual nenhuma relação social tem interesse por fora da relação igualitária.

FILOSOFIA E EXPRESSÃO

PAULA RAMOS DE OLIVEIRA
UNESP

Em um dos debates de Rádio dos quais Theodor W. Adorno participou – “Educação – para quê?”, o filósofo alemão aponta a necessidade de investigarmos o que as crianças não conseguem mais aprender. Estão elas submetidas a um processo de empobrecimento da linguagem e de toda expressão. Já em “Educação após Auschwitz”, Adorno defende uma educação que seja dirigida a uma auto-reflexão crítica e que se concentre na primeira infância. Mas esse empobrecimento não atinge somente as crianças. Estamos todos submetidos a ele. Esse é um fato que merece toda a nossa atenção. Em uma sociedade que estimula o pensamento estereotipado e que se rege pela lógica instrumental quase não há espaço para a crítica e a criação. Certamente é enorme a complexidade que esse contexto traz para a prática filosófica em sala de aula, mas partimos do princípio de que a filosofia pode colaborar com um alargamento da capacidade de expressão e levar o aluno a uma auto-reflexão crítica, uma vez que se alimenta do pensamento criativo. Pensamos que a capacidade de expressão está diretamente relacionada à capacidade de compreensão crítica do mundo. Mas essa capacidade de pensar criticamente o mundo não pode ser algo imposto. É por isso que Adorno - em “Educação – para quê?” – afirma a necessidade da produção de consciências verdadeiras em oposição à modelagem de pessoas a partir do seu exterior. Tal processo de conscientização deveria, segundo o filósofo, ocorrer a partir da “primeira educação infantil” e de modo paralelo ao processo de promoção da espontaneidade. Eis então o que pretendemos discutir: a disciplina Filosofia para Crianças deve e pode caminhar nessa direção? Palavras-chave: filosofia; educação; pensamento; criatividade; expressão.

ENSINAR FILOSOFIA NA NECESSIDADE: PEQUENO ENSAIO SOBRE A SOCIEDADE DO TRABALHO E O ENSINO DE FILOSOFIA COMO DESENVOLVIMENTO DO ÓCIO.

ROBERTO RONDON

A filosofia hoje é cada vez mais solicitada como fundamento para a formação do cidadão trabalhador e produtivo. Nas faculdades, nas escolas, nas empresas, nos cafés, ela ocupa cada vez mais o tempo livre das pessoas como uma atividade vinculada ao enriquecimento desse “novo” profissional do século XXI. Nesse artigo, procuraremos discutir algumas possibilidades de seu ensino na sociedade do trabalho, situando-a dentro de uma cultura do ócio, quase extinta em nosso tempo. Ócio aqui é entendido – nas palavras de Sebastian de Grazia - como o “estar livre da necessidade de estar ocupado.” Liberdade da necessidade não é simplesmente uma condição material, isto é, não se trata apenas de uma situação de “prosperidade” econômica que nos possibilita ter tempo livre. Trata-se primeiramente de “uma condição do homem” que se afirma como negação aos ideais contemporâneos da vida ativa e produtiva. Ao nosso ver, a grande questão a ser desenvolvida por um ensino de filosofia é o desejo de libertar-se da lógica da necessidade e reaprender o valor do ócio e da liberdade.

O FILOSOFAR A CAMINHO DA ROÇA: UM OLHAR SOBRE O(S) PODER(ES) DAS MULHERES

ROSI GIORDANO – UFPA

A título de discutir o objeto *filosofar e ensinar a filosofar* e partilhar experiências de Filosofia no norte do país, ocupa-nos, aqui, o significado político das relações que (entre)laçam a universidade aos segmentos sociais dela excluídos, tendo como escopo a questão: em que contribui o saber formal na e para a vida dos povos da floresta, especialmente, na das mulheres camponesas da região

sul/sudeste do Pará. Em outras palavras, caminhando entre estas mulheres e suas memórias, que sulcam e se misturam às trilhas da roça, pode-se associar a(s) filosofia(s) e seu ensino (ou mesmo suas pesquisas e projetos de extensão) a transformações cujo horizonte repousa na igualdade político-econômica e cultural? No que concerne à concepção de Filosofia e Educação, a pesquisa que socializamos partiu de pressupostos que propõem o filosofar como exercício de experiências intelectuais e da criação de conceitos e a educação para a experiência como mediação para a emancipação. Justifica-se, assim, o *filosofar a caminho da roça*. De um lado, para desembaraçá-lo dos limites que lhe são impostos pela academia e, de outro, para problematizar a (in)visibilidade da mulher do campo e, ao fazê-lo, lançar o olhar sobre o(s) poder(es) das mulheres, sua/nossa autonomia e emancipação sociopolítica, voltando com saberes e filosofias outras às salas em que nos propomos a ensinar a filosofar. Ao longo d' *O filosofar a caminho da roça* perguntamo-nos, igualmente, pelos limites e desafios epistemológicos impostos à pesquisa empírica quando – na tentativa de superar o silenciamento imposto pela história oficial às comunidades e grupos sociais excluídos do saber formal – diferentes concepções de filosofia, história e memória, ao percorrerem itinerários de pesquisa que, a pretexto de assentarem-se na memória e na experiência desses grupos sociais, provocam seu desenraizamento, mutilando processos de resistência postos em circulação na tentativa do contestar a desumanização de que têm sido vítimas. Do ponto de vista teórico-metodológico, situamo-nos na fronteira em que se (re)encontram saberes da Filosofia, da História, da Psicologia e da Sociologia, tecendo uma trama urdida a partir do detalhe – na perspectiva de desmistificar uma filosofia da história positivista, totalizante e totalizadora, pois, entende-se que a história de uma(s) mulher(es) não é a história de toda(s) e que os códigos reguladores do comportamento das mulheres das cidades são diversos dos das do campo. Finalmente, não se tem como finalidade uma composição cuja natureza específica seja a da Educação ou da Filosofia. Antes, a pesquisa em meio às saliências das memórias das mulheres que vivem/trabalham na roça buscou mobilizar – para compreender suas histórias e sua relação com as instituições “guardiãs” do saber formal, com os pesquisadores e intelectuais – autores, obras e saberes que partilhassem da importância do princípio teórico da relação entre teoria e *empíria*, bem como do de substituir o paradigma da universalidade pelo da localidade, aqui compreendido como sendo aquele que, evocando a experiência e a memória como constituintes dos trabalhos da filosofia da história, permite-nos romper com o constructo filosófico que concebe a história e a consciência de alguns como sendo as de todos.

EM BUSCA DE UM CAMINHO DE VOLTA...

SÉRGIO A. SARDI
PUC – RS

A leitura de um texto é um momento da leitura da vida. Vista desse modo, se insere no quadro de um acontecimento mais amplo, que inclui não apenas a possibilidade de interagir o mesmo, mas de exercitar o sentimento de fruição do ato de ler. Pois, quando o texto nos diz algo, participamos desse dizer ante aquilo que é sugerido, em sua estrutura, a um pensar que o ordena e perspectiva para acolher e recriar sentidos. O texto sugere caminhos, a serem reinaugurados a partir das relações virtuais que cada leitor possa estabelecer com as suas próprias experiências vivenciais e a sua posição parcial de observador. Ao romper com a repetição, a construção da significabilidade inclui o dinamismo no qual o dito, o pensado e o aprendido deverá ser novamente ultrapassado. A leitura indicia, assim, um caminho de volta ao silêncio. A gênese do filosofar, esse processo de construção e reconstrução de sentidos, remonta, também, ao silêncio que se efetiva como tensionamento no limite do dizer. E o silêncio é esta impossibilidade de reduzir os significados ao dito e, simultaneamente, a impossibilidade de calar ante a sua densidade. É preciso reconhecer, portanto, uma posição assumida diante do problema das relações entre filosofia e linguagem, que

pressupõe que o dizer, ao tensionar com os seus próprios limites, em um caminho de volta que tangencia, sucessivamente, o silêncio da linguagem, guarda a latência de uma relação inaugural entre o viver e o pensar. Mas, as metáforas do “silêncio” e do “caminho de volta” indiciam uma multiplicidade de sentidos, e guardam em si um convite...

A PACIÊNCIA DO CONCEITO EM TEMPOS HIPERMODERNOS

SILVIO GALLO

UNICAMP – SP

Muitas são as trilhas e veredas na produção do pensamento filosófico. Para pensar o ensino de filosofia, tenho optado pela perspectiva oferecida por Gilles Deleuze e Félix Guattari (*O que é a filosofia*, 1991), de tomar a filosofia como ato de criação de conceitos. Assim, o ensino de filosofia torna-se, necessariamente, uma atividade produtiva, criativa. Não apenas recepção passiva de pensamentos produzidos ao longo da história, mas exercício de pensamento, atividade criativa, como preparação para uma autonomia intelectual. Para além das determinações legais, no caso do ensino médio, que prevê o ensino da filosofia como suporte para uma possível ação cidadã dos indivíduos, a perspectiva é a de tomar a filosofia e seu ensino como prática de pensamento autônomo e criativo, colocando a ação cidadã como possível decorrência e não como meta primeira a ser atingida, o que colocaria a filosofia numa posição de subordinação e instrumentalização, levando a uma domesticação do pensamento e não à construção da autonomia. Se a filosofia é o exercício do conceito, ela é também um exercício de paciência, na medida em que o trabalho com o conceito não é fugaz e leviano, mas exige tempo, dedicação, “ruminação”, para usar uma expressão de Nietzsche. Impõe-se então a pergunta: o tempo que vivemos é um tempo propício à filosofia? Para caracterizar nosso momento histórico, valho-me das considerações de Gilles Lipovetsky, que fala em “tempos hipermodernos”. Segundo este filósofo contemporâneo, no tempo em que vivemos as teses e modelos da modernidade foram não superados (como desejam os arautos da “pós-modernidade”), mas hiperbolizados, elevados à enésima potência. Esses tempos são marcados por uma cultura de fundo hedonista e psicologista, que investe na fruição imediata dos prazeres, na satisfação imediata das necessidades. É uma cultura da pressa, da rapidez, da eficiência, do frenesi, da hiperatividade. Em um tal contexto, haveria espaço para a leitura, para a reflexão, para a “ruminação” paciente dos conceitos, alimentando e fomentando o pensamento, possibilitando a emergência de novas idéias, de novos conceitos? Parece ser difícil afirmar que sim. E o ensino de filosofia, como uma espécie de propedêutica à paciência do conceito torna-se, assim, em um tal contexto, uma espécie de resistência. Neste texto, insisto e invisto em pensar a educação filosófica como uma forma de resistência. Resistência ao momento presente, momento de contínua aceleração, no qual nada mais é duradouro. E resistência à opinião generalizada, ao jogo daqueles que tudo sabem sobre todas as coisas. Resistência singular de si mesmo contra um mundo de finalidades generalizadas. Para além e contrariamente a uma cidadania do jogo de opiniões, insistir no pensamento e investir numa cidadania como resultado do exercício do pensamento. Em outras palavras, reivindico a possibilidade de afirmarmos “conheço filosofia, penso e sou cidadão”, em lugar de “sou cidadão porque conheço filosofia”.

ENSINO DE FILOSOFIA, FORMAÇÃO E CIDADANIA

Marcelo Senna Guimarães - Departamento de Filosofia do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro

A partir das perspectivas elaboradas por Patrice Canivez e Walter Kohan, pretende-se discutir as relações possíveis entre o ensino de filosofia e a formação para a cidadania. Canivez desenvolve um longo raciocínio em sua obra com o objetivo de responder à questão: “De que educação precisa uma democracia?”. Em sua resposta, encontramos que essa educação envolve uma formação que se pode chamar filosófica, pois envolve o desenvolvimento dos juízos críticos e políticos, além da participação na *discussão*, entendida como a discussão de princípios relativa à construção coletiva de um modelo de justiça. Por outro lado, Kohan formula uma crítica à idéia de educação como formação, onde se pretende que o educando se ajuste a um modelo pré-concebido do que ele deve ser. Essa crítica inclui a formação política, e, a partir da idéia de “experiência de pensamento”, Kohan discute as relações entre a filosofia (e seu ensino) e a formação do cidadão. A partir dessas duas perspectivas, à primeira vista divergentes, pretende-se discutir os sentidos possíveis de ensino de filosofia, levando em conta a injunção legal para a Educação Básica no Brasil, segundo a qual devem fazer parte dos currículos os conhecimentos de filosofia necessários para o exercício de cidadania.