

IMPLICAÇÕES SOCIAIS E DIDÁTICA FILOSÓFICA

SOCIAL IMPLICATIONS AND PHILOSOPHICAL DIDACTICS

Marcos Machado¹

Resumo: Este texto tem como objetivo apontar algumas considerações a respeito de uma possibilidade de didática filosófica no âmbito do Ensino Médio, pois no que diz respeito à filosofia enquanto disciplina, o tratamento da questão didática entre os docentes dessa área é efetuado de maneira pífia. Por essa razão, pretende-se apresentar o modo pelo qual os costumes de determinada sociedade interferem na elaboração de uma proposta didática filosófica nesse nível de ensino e indicar que toda metodologia, sobretudo filosófica, deve considerar a situação contextual, projetar certo tipo de civilização e idealizar certos tipos de comportamentos, antes de sugerir qualquer didática. Além disso, pretende-se também analisar os pressupostos dos estudantes. Principalmente, quando eles imaginam que suas determinações de uma aula diferente resolveriam a problemática relação entre *o que ensinar e como ensinar*. Com efeito, quando estudantes do Ensino Médio sugerem: “professor nos dê uma aula diferente”, quais implicações estariam, mesmo que de maneira velada, nesses tipos de discursos? O que eles estão entendendo por diferente quando exigem uma aula com outras configurações? Que tipo de aula almejam? Quais fatores externos interferem em suas inquietações?

Palavras-chave: Didática. Didática filosófica. Ensino filosófico. Sociedade. Modernidade.

Abstract: This text aims to point out some considerations about a possibility of philosophical didactics in the scope of High School, because in what concerns philosophy as a discipline, the treatment of the didactic question among the teachers of this area is done in a irrisory way. For this reason, it is intended to present the way in which the customs of a certain society interfere in the elaboration of a didactic philosophical proposal at this level of education and indicate that every methodology, especially philosophical, must consider the contextual situation, project a certain type of civilization and idealize certain behaviour types, before suggesting any didactics. In addition, it is also intended to analyze the assumptions of students. Above all, when they imagine that their determinations of a different class would solve the problematic relationship between what to teach and how to teach. In effect, when high school students suggest: "teacher give us a different class", what implications are, even if veiled, in these kinds of speeches? What do they understand by different when they demand a lesson with others configurations? What kind of class do they crave? What external factors interfere in their concerns?

Keywords: Didactics. Philosophical didactics. Philosophical teaching. Society. Modernity.

1. Introdução

“É possível uma didática da filosofia?” (CERLETTI, 2015, p. 28).
Pormenorizando essa questão no âmbito do Ensino Médio: é possível uma didática da filosofia no contexto desse nível de ensino? Quais fatores poderiam motivar os docentes

¹ Mestrando no PROF-FILO. Mestrado Profissional em Filosofia pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Bolsista: CAPES. E-mail: marcos.machado@ufabc.edu.br

a refletir sobre a pertinência de uma didática específica da filosofia nas escolas públicas brasileiras? O que os docentes podem levar em consideração ao propor uma didática da filosofia? Devem os hábitos de uma sociedade interferir na elaboração de uma didática filosófica? É possível pressupor que uma didática filosófica seja capaz de conceber um tipo de sociedade?

Inicialmente, por meio dessas questões, pretendemos justificar que antes de propor qualquer método de ensino os docentes devem reconhecer as transformações sociais e morais ocorridas em seus ambientes de trabalho, bem como na sociedade. A fim de que consigam compreender a celeridade do tempo, característica da civilização “moderna” acaba por colidir com o tempo que se move no espaço educacional e que devido a esses descompassos, sociedade e escolas se apresentam como antagônicas.

2. A supervalorização do imediato

Sabe-se que desde Comenius² (1592-1670) até os dias atuais, a preocupação entre educadores e pedagogos por uma proposta didática que consiga entender a complexidade de seu tempo e com isso possa auxiliar no processo de ensino tem sido um exercício constantemente empreendido. No que diz respeito à filosofia enquanto disciplina, esse tratamento da questão didática entre os docentes da área é efetuado de maneira pífia. Dentre as razões para isso destacaremos o “[...] não aceitar de bom modo que alguém fundamente a sua didática; ela própria seria o seu fundamento. E assim a didática da filosofia seria ‘pleonasma, ou pior, um intruso’” (BOAVIDA, 1996, p. 92). Pois ela deixa explícito seu caráter didático por si só, expressariam alguns. Entretanto, no ambiente da sala de aula, principalmente do Ensino Médio, é comum que professores sejam surpreendidos por seus alunos, quando esses lhes aconselham que a aula tenha outra configuração e não aquela usualmente adotada, a saber, uma forma de ensino apoiada em determinado “[...] esquema fechado *exposição* (*explicação*) *verificação* (*repetição*) do ‘*aprendido*’ [...]” (CERLETTI, 2009, p. 84).

Em contraste com esse modelo habitual de transmissão do saber encontramos em Cerletti uma sugestão de aula que desloca o ensino para o ciclo problematização compartilhada e tentativa de resolução compartilhada (Op. Cit., p. 84). Nesta dinâmica de aula os estudantes são estimulados também a refletir sobre o que lhes afetam. Por

² Cf. Bispo protestante da Igreja Morávia, educador, cientista e escritor checo. É considerado o grande expoente da didática moderna.

isso, à medida que se resolve certo dilema, recomenda uma nova problematização que exigirá ainda mais dos estudantes. Além disso, para que se evite a recorrência e a padronização do ensino usual, a problematização terá que levar à criação de sentido para os discentes. Dessa forma, o ato de problematizar, bem como a tentativa de resolução, deverão ser planejados de maneira coletiva. Com isso, o docente evita que aquilo que problematizou engendre significado somente para si. Especialmente porque ignora o processo de esquema fechado no qual o professor explica o conteúdo e verifica se ocorreu a aprendizagem através de determinado método de avaliação. A aplicação dessa metodologia pressupõe que o nível do que foi assimilado pelos estudantes é mensurado regularmente pela mesma fórmula. Isto é, transmite-se certo conteúdo e com o término da exposição verifica-se se houve aprendizagem através de uma única forma de avaliação. O que esse procedimento não leva em consideração são as maneiras como se ensina e se a avaliação dispõe de capacidade para comensurar toda a aprendizagem. Sem essas ressalvas o ensino acaba por ser reduzido à seguinte fórmula: algo tendo sido explicado e avaliado os alunos dispõem de todos os meios para realizar a avaliação, e se não obtém um desempenho satisfatório nesta significa que não ocorreu uma aprendizagem. Esse esquema, todavia, não problematiza o modo pelo qual o conteúdo foi exposto. Por isso, tanto o processo de aprendizagem como a não assimilação do saber passam a ser de responsabilidade absoluta dos alunos, uma vez que se rejeita o como ensinar e diversos outros aspectos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de nível médio, como aqueles de ordem social e cognitiva.

Por esse motivo, consideramos imprescindível que a escola seja capaz de proporcionar um espaço para que os estudantes problematizem diversas questões. Mas alguns docentes podem se sentir incomodados quando os alunos interrogam a sua maneira de ensinar. Quando isso ocorre, sobretudo nas aulas de filosofia, o docente pode permanecer por algum período atônito, porque o seu próprio método de ensino foi colocado em questão. Dessa maneira, quando os discentes solicitam: “professor nos dê uma aula diferente” esta proposta que gera em alguns certa perplexidade, certamente, sinaliza a problemática relação entre *o que e como* ensinar. De fato essa “despretensiosa” sugestão coloca em evidência todo o processo de preparação de determinada aula, que se situa além do domínio de conteúdos. Assim sendo, ao longo da fase de elaboração de determinado plano de ensino se supõe que todo professor se preocupa também com a metodologia que pretende utilizar na transmissão do saber. De modo que seu saber (teórico) e a sua experiência (prática) sejam integradas nas etapas

de preparação do plano de ensino, na escolha das estratégias didáticas e, sobretudo no momento da aplicação da metodologia de ensino. Com isso, eventualmente, se evita que determinada didática torne inflexível o trabalho do docente.

Ademais, os docentes-filósofos poderiam se atentar aos fatos que contribuem para que os discentes realizem determinadas exigências ou sugestões, já que elas nos afetam e nos movem a pensar sobre a própria maneira de ensinar. Igualmente, poderiam nos motivar a desnaturalizar (Cf. CERLETTI, 2009, p. 84)³, a desembaraçar e a especificar as razões pelas quais os estudantes tencionam uma nova forma para aprender.

Em vista disso, presumimos que a ausência de estímulos dos alunos, também é decorrente da rotina das aulas e que, para eles, as suas exigências solucionariam o problema do tédio, proporcionado pela aula repetitiva. Diante desse quadro, antes de propor qualquer metodologia de ensino é imprescindível investigar os prováveis motivos das reivindicações dos estudantes.

Nesta perspectiva, encontramos no professor Franklin Leopoldo e Silva (Cf. SILVA, 2008, p. 149-162), que investigou o fenômeno da rotina vivenciado pelo sujeito moderno, indícios de que as condições exigidas pelos estudantes espelham as exigências da sociedade atual, a saber, por aquilo que produz um efeito rápido, prático e útil.

De acordo com Franklin, vive-se hoje um paradoxo entre as condições de rotina e novidade. Mas qual “[...] o motivo dessa estranha identificação na qual o frenesi das mudanças equivale à mais previsível rotina?” (Ibid., p. 154). Se as alterações são incessantes o novo torna-se habitual num espaço breve. De tal maneira que não há uma fronteira nítida entre o tempo passado e o momento atual. Como resultado, a ausência de percepção dessas duas condições conduz a existência de modo dramático a um estado permanente da rotina.

O novo, que a cada dia nos chega, não nos afeta como surpresa, antes tende a nos entediar como continuidade rotineira de um processo com o qual já nos acostumamos e que, na medida mesma em que se define pela apresentação do novo, nada de novo tem mais a nos oferecer. Isso significa que o progresso deixou de ser uma expectativa ou uma crença para tornar-se hábito (Ibid., p. 155).

³ Cf. Ainda de acordo com Cerletti, o processo de desnaturalizar o que parece óbvio auxilia na construção de olhares problematizadores sobre a realidade. Além disso, nos ajuda a compreender que os fatores sociais tiveram uma origem, mas que sutilmente aparenta-se como natural, por isso se mostra de modo antagônico ao que se vive no presente.

Por essa razão, defenderemos que as reivindicações dos estudantes e o “aborrecimento” gerado pela forma de aula repetitiva estão diretamente vinculados aos princípios da modernidade, erigidos sobre constantes mudanças sociais e morais. Com efeito, isso provoca certa volubilidade no sujeito e a instituição escolar é compreendida como monótona, uma vez que a sua dinâmica de funcionamento está estagnada no tempo frente à rapidez das transformações da sociedade.

Desse modo, objetivando entender o que não está explícito nas recomendações dos estudantes, destacaremos as seguintes provocações com o propósito de apresentar alguns pressupostos relativos às posições tomadas por determinados discentes. O que eles estão entendendo por diferente quando exigem uma aula com outras configurações? Que tipo de aula almejam? Quais fatores externos interferem em suas inquietações?

Mediante o exposto, tentaremos descortinar as razões dos estudantes através de seus próprios discursos e fundamentaremos que estes estão repletos das crenças, valores e costumes que nossa época tanto estima. Nesse sentido, como definiu Lima Vaz, os hábitos do tempo presente são resultados de diversos episódios que provocaram na modernidade descontinuidade de significados. Entre eles apontamos o advento da racionalidade como forma de compreender os fenômenos quase em sua totalidade, pois com a possibilidade de interpretá-los de diversas maneiras a razão se sobressaiu como um sistema de conhecimento “revolucionário”. De fato, essa supervalorização da razão provocou mudanças consideráveis no sujeito, tanto de ordem objetiva quanto subjetiva. Inicialmente, o indivíduo foi direcionado para a “[...] passagem do mundo *natural* ao mundo *técnico*” (VAZ, 2002, p. 15). Nesse contexto, ele foi inserido no horizonte da técnica por intermédio da racionalização da mesma. Em seguida, o homem moderno “[...] define-se aqui como ser *social* [...]”, por isso, sua existência adaptar-se-ia na circunstância “[...] da formação, da profissão, do trabalho, do lazer [...]”. Assim, com esse novo panorama foi estabelecido o “[...] *individualismo*” (Op. Cit., p. 15), dado que para atingir cada uma dessas condições os sujeitos modernos devem competir entre si.

Feitas essas considerações, o procedimento de encontrar nos discursos dos estudantes suas finalidades pode auxiliar a explicar o sentido de tais incertezas. Sobretudo quando nem aquele que propõe algo tem consciência ou sabe exatamente do que trata sua própria propositura. Nesse sentido se faz necessária uma investigação que mostre os objetivos dos discentes, para que assim venham à superfície as suas respectivas motivações e que estas sejam explicitadas a eles próprios. Utilizando, porém, desse subterfúgio esbarramos noutra questão. Ao inferir que as manifestações

dos estudantes, as quais demandam uma mudança de direção no percurso das aulas, são comumente orientações inconsistentes, já que não possuem precisão sobre o que se reivindica, defenderemos que aquilo que é vivenciado pelos estudantes socialmente entra em conflito com o ambiente escolar. Por esta razão, a recomendação por uma suposta didática diferente, proferida por certos discentes, se respalda no forte apelo da modernidade, que busca cativar através de meios tecnológicos seus respectivos discípulos. Como resultado, diagnosticando os estímulos que se sobressaem na contemporaneidade, temos um panorama para sugerir uma didática que compreenda as relações sociais e as suas expressões. Até porque, segundo Antonio Gramsci, “[...] não se pode ser filósofo – isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente – sem a consciência da própria historicidade [...]” (GRANSCI, 1999, p. 95).

3. O tempo da escola e o tempo da sociedade

Em primeiro lugar constatamos que, de maneira similar ao personagem do mito de Narciso (Cf. NASÓN, 1983, p. 53-8)⁴, que foi atraído pelo esplendor de sua própria beleza, também nossa civilização está submersa, enfeitiçada e entorpecida pelo brilho e pelos efeitos da tecnologia. O homem dos dias correntes se definha estupefato por causa de tantas informações oriundas do fluxo contínuo de imagens da televisão, das séries, do cinema, das redes sociais, dos computadores, dos tablets, dos smartphones, etc.

Não pretendemos com essa observação culpabilizar a tecnologia, mas identificar quais os resultados produzidos pela utilização desse recurso sobre os estabelecimentos de ensino. Especialmente os impactos no Ensino Médio, uma vez que esta ferramenta provoca enorme interesse nesse público. Além disso, nossa apreensão surge frente à maneira como o recurso da técnica é utilizado e incorporado com certa naturalidade, ao ponto de ser caracterizado como “indispensável” para a sobrevivência do ser humano e do ensino. Essa necessidade de estar a todo instante entretido com um de seus instrumentos gera a impressão de que o ambiente da sala de aula, juntamente com a relação professor/aluno tornaram-se tão obsoletos quanto determinados mecanismos tecnológicos, que há pouco tempo eram intensamente utilizados, como os discos de vinil, os aparelhos de vídeo-cassete e as suas respectivas fitas. Não situaremos aqui o

⁴ Cf. No livro terceiro, o poeta Romano Ovídio, como é conhecido, narra o célebre mito de Narciso. Sua trajetória inicia, bem como, sua derrocada, assim: “Quando Narciso completou os dezesseis anos foi pretendido por muitos jovens e meninas, e a todos recusou” (tradução nossa).

passado em oposição ao presente. Porém indicaremos que as avaliações negativas que, particularmente o Ensino Médio recebe, certamente estão correlacionadas com a noção de tempo na modernidade. Nesse contexto, quando se fala em reforma na educação (Cf. O que é a reforma do ensino médio?)⁵ os argumentos que concedem base para se exigir mudanças são repletos de ideais modernos e nutridos de fórmulas mágicas – panaceia (Cf. BRANDÃO, 2014, p. 483)⁶ – capazes de medicar o problema do ensino. Mas o que não é demonstrado de maneira explícita põe em dúvida a eficácia da suposta reformulação. De acordo com o filósofo francês Christian Laval, eventualmente uma revisão educacional deve levar em consideração que a reforma tem o intuito de “[...] construir que tipo de escola e uma escola destinada a que tipo de sociedade?” (LAVAL, 2004, p. X).

Em razão disso, o sistema educacional “teria” que se adequar aos parâmetros da modernidade, ou seja, comprometer-se com a idealização de um futuro inovador. O descrédito pelas instituições escolares e conseqüentemente pelos atuais modelos de aulas possui nexos diretos, portanto, com a noção de passado, presente e futuro. Deste modo, constatamos que há entre a sociedade e a escola um paradoxo, pois o tempo que se passa num local produz determinada impressão e em outro os efeitos são assimilados de modo distinto.

Por um lado, na presente civilização tudo se transforma como se houvesse uma “necessidade” pelo atual. Por outro, a dinâmica dos eventos nas dependências escolares são as mesmas há bastante tempo. Longe de querer inserir os estabelecimentos de ensino no nível da modernidade, nossa hipótese é de que os discursos dos estudantes são fabricados e influenciados pela rapidez das mudanças na esfera social.

Nesse sentido, o filósofo alemão Christoph Türcke ao analisar o contexto vigente afirma que há entre a civilização e o mundo da técnica uma harmonização. Para ele a “[...] sociedade moderna se ara como nenhuma sociedade anterior. Seu progresso tecnocientífico minou tudo aquilo que pareceu ser natural [...]” (TÜRCKE, 2010, p. 9). Diante desse antagonismo, a instituição educacional ora se conserva incólume diante das alterações culturais, ora entra no mesmo ritmo frenético do dispositivo tecnocientífico, de modo que alguns currículos escolares privilegiam o quantitativo

⁵ Cf. O que é a reforma do ensino médio? Ministério da educação, plataforma de dúvidas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em 23 jan. 2018.

⁶ Cf. Panacéia é a deusa que personifica a cura universal, graças as plantas. Filha de Asclépio e de Lampécia, tinha duas irmãs, Iaso e Hígia, e dois irmãos médicos, Macáon e Podalírio.

acima do qualitativo. Por este motivo, seja no ambiente escolar, seja nos ambientes externos a ele, segundo Türcke hoje em dia

[...] todos que queiram permanecer atualizados precisam, por sua vez, selecionar rapidamente o material relevante a partir de uma superabundância de notícia, precisam permanecer constantemente atentos para que sua escolha esteja no nível da concorrência, e expor-se, para esse fim, a um tiroteio midiático (Ibid., p. 19).

Nessa circunstância, as escolas, efetivamente, deveriam se adaptar frente às mudanças culturais, e com isso, estar à disposição de uma sociedade mercadológica que incentiva o progresso por intermédio dos mecanismos tecnocientíficos, ou os estudantes deveriam se adequar ao funcionamento do âmbito escolar? Nossa impressão é que há um abismo entre o que ocorre na cultura (Cf. ABBAGNANO, 2007, p. 225)⁷ e o que acontece no interior da instituição escolar. Ou seja, os estabelecimentos de ensino até procuram promover um espaço de ampliação cultural (Cf. Ibid., p. 226)⁸, mas raramente os saberes transmitidos no Ensino Médio são assimilados pelos discentes⁹ de forma que consigam compreender suas realidades. Principalmente entender que aquilo que se passa fora do âmbito escolar está num processo de transfiguração constantemente acelerado. Por isso, são frequentes os questionamentos acerca da relevância de aprender determinado conteúdo. Neste contexto, os conhecimentos disponíveis aos alunos nas escolas são quase sempre antagônicos às vivências externas à instituição. Por esta razão, a teoria (aprendizagem) e a prática (experiência)¹⁰ dos estudantes geralmente não se conectam.

Dessa forma, constatamos que o tempo vivido nas instituições escolares não corresponde ao mesmo de nossa civilização. Enquanto nas escolas o ritmo das relações e das aprendizagens permanece o mesmo há anos, no espaço externo das unidades escolares as vivências estão sujeitas a modificações constantes. Sob os efeitos desses tempos descompassados evidenciamos que os professores, raramente, conseguem

⁷ Cf. Aqui, entendemos por cultura: “[...] o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, polidos, que também costumam ser indicados pelo nome de *civilização*.”

⁸ Cf. Nesse ponto, cultura é entendida como “[...] ‘enciclopedismo’, isto é, conhecimento geral e sumário de todos os domínios do saber.”

⁹ Cf. Essa ausência de compreensão da realidade não é particularidade dos estudantes. Alguns docentes do Ensino Médio também não entendem a dinâmica de suas próprias conjunturas.

¹⁰ Cf. Não pretendemos com essa análise pregar uma vivência uniforme entre o que se passa no ambiente escolar e na sociedade, mas identificar que há um problema quando os estudantes exigem uma nova forma de aprender. Por um lado, acreditamos que os estabelecimentos de ensino devam ser o local da diversidade. Por outro lado, o entendimento da sociedade atual é imprescindível para compreender a relação dos discentes com a instituição educacional, bem como sua relação com os professores e com a esfera pública como um todo.

comunicar-se com os seus estudantes, visto que os docentes estão estagnados na representação do passado e colocam-se em contraste com a experiência dos alunos. Eventualmente por causa desse sintoma as unidades escolares são inseridas pelo Estado progressivamente em uma nova era. A saber, no domínio do mercado, cujo empreendimento promete solucionar, até mesmo, uma aula enfadonha. Além disso, os currículos oficiais não conferem uma conexão do conteúdo com a realidade dos discentes. Por isso, eles não atribuem significado para o que deve ser aprendido.

Aqui o eco de Nietzsche continua válido. Logo no início do segundo prefácio das cinco Conferências *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* (Cf. NIETZSCHE, 2003, p. 41-137)¹¹, ele esclarece quais devem ser as qualidades de seu leitor. Segundo o filósofo, o leitor “deve ser calmo e ler sem pressa, não deve sempre privilegiar a si e à sua ‘cultura’, não deve, enfim, esperar por encerrar um quadro de resultados” (Ibid., p. 46).

Em José Carlos Bruni vamos encontrar o seguinte esclarecimento acerca da concepção de cultura pensada por Nietzsche. Para o autor, é “[...] justamente pela distinção entre o tempo da lentidão e o tempo da pressa que os conceitos de cultura autêntica e de pseudo-cultura podem ser estabelecidos” (BRUNI, 2002, p. 34).

A primeira característica que o filósofo exige de seu leitor reforça o que estamos criticando na civilização atual, onde tudo passa num ritmo apressado, e com a consequência de que os sujeitos não se detêm de maneira minuciosa em qualquer atividade que exija lentidão, como a leitura. Os estabelecimentos de ensino vigentes reforçam justamente a ideia de que deva ser ensinada uma quantidade excessiva de conteúdos. Com esses traços, Nietzsche critica a modernidade, que já na sua época revelava esse teor apressado. No tocante a tal processo o filósofo espanhol Jorge Larrosa, sustenta que,

[...] a arte da leitura é rara nesta época de trabalho e de precipitação, na qual temos que acabar tudo rapidamente.” Por esta razão, os “[...] ‘leitores modernos’ já não tem tempo para esbanjar em atividades que demorem, cujos fins não se veem com clareza, e das quais não podem colher imediatamente os resultados (LARROSA, 2009, p. 14).

¹¹ Cf. Em 1872, o filósofo apresenta a sua primeira obra intitulada *O nascimento da tragédia*. Nesse mesmo ano realiza cinco Conferências na Universidade da Basileia, na qual ministrava aulas de filologia clássica. Ainda, nesse período, envia para Cosima Wagner uma correspondência com um conjunto de cinco ensaios que abordavam temas diversos. Estes escritos foram denominados de *Cinco prefácios para cinco livros não escritos*. O segundo desses foi direcionado para as cinco Conferências que havia proferido. Este ensaio compõe o segundo prefácio *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino*.

O trágico é que esta arte não é ensinada nas escolas. O ambiente onde se poderia criar um lugar de resistência aos fatores externos sucumbiu como qualquer outro lugar da esfera social devido à intensidade das exigências classificadas como “modernas”. Nesse cenário, mesmo que a educação receba um tratamento utilitarista à disposição do Estado e do Mercado, ainda que, atualmente, a filosofia enquanto disciplina no contexto do Ensino Médio, encontra-se ameaçada, no que se refere a sua permanência na educação básica, o ensino de filosofia poderia se posicionar como uma prática de resistência, visto que ele se encontra num local privilegiado para engendrar estudantes conscientes de suas realidades; críticos e capazes de pensar os fenômenos políticos, religiosos e culturais. Para isso, o ensino, por vezes demasiado, das outras disciplinas presente nas unidades escolares poderia ser evitado e com isso ampliar-se-ia durante o desenvolvimento da disciplina de filosofia, propiciando momentos em que os alunos pudessem ser estimulados a pensar e a refletir sobre as suas vivências e visão de mundo, bem como sobre as suas maneiras específicas de interagir com a sociedade.

De acordo com Nietzsche, este modo de arte que se contrapõe aos hábitos do sujeito moderno “[...] precisamente em nossos dias está bem esquecido [...] para o qual é imprescindível ser quase uma vaca e não um ‘homem moderno’: ruminar” (NIETZSCHE, 1998, p. 14). A metáfora do animal em oposição à modernidade sintetiza exatamente a repulsa do indivíduo contemporâneo pelo tempo da lentidão. Nessa perspectiva, substitui-se a calma pela excitação, o silêncio por ruído. Em suma, a modernidade não incentiva uma cultura nos termos postos por Nietzsche; ela está antes entregue à intensidade do fluxo incessante da mudança.

Além disso, se estimula a rapidez em adquirir conhecimento, tanto na sociedade quanto nas unidades escolares com objetivos idênticos: angariar informações suficientes para emitir suas opiniões. Nesse aspecto, estão implícitas as interferências da sociedade sobre o espaço escolar. De grosso modo, a interposição dos poderes político e econômico, os quais incentivam a competitividade como parte “fundamental” das relações humanas, deixa em evidência a compreensão de que os termos utilizados na esfera social invadem o espaço educacional com a mesma vivacidade. Em última instância, esses poderes também atuam sobre a sociedade promovendo o empreendedorismo como característica “intrínseca” dos sujeitos. Na linguagem educacional, por sua vez, esses elementos são subentendidos da seguinte maneira: 1º) quando certo discente se “destaca” em meio a tantos outros estudantes e conquista o almejado, o que corresponde ao aspecto da disputa característico da sociedade atual; 2º)

quando o aluno torna-se protagonista do seu próprio conhecimento, utiliza-se o mesmo termo empregado para se referir a um trabalhador dinâmico – empreendedor.

Voltando ao item anterior, no tocante ao processo dual (informação e opinião), inferimos que a profundidade das posições defendidas não está correlacionada à quantidade de dados obtidos, como é supostamente fundamentado no tempo presente. Na visão de Larrosa, o “[...] sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina” (LARROSA, 2002, p. 22). Com a rapidez da obtenção contínua de informações e a concomitante propagação de opiniões, no entanto, observamos desenvolver-se uma incoerência. O que o sujeito não compreende é que à medida em que ocorre esse processo incessante de atualização de dados tem lugar a criação, na mesma intensidade, do efeito contrário: as informações são consumidas velozmente e as opiniões entram em descrédito com a mesma rapidez.

Transferindo o que foi mencionado quanto ao que acontece na atual sociedade para o espaço educacional, diagnosticamos que o incentivo pelo quantitativo, no tocante aos conteúdos, se sobressai ao qualitativo. Ou seja, no presente Ensino Médio brasileiro o aluno tem que estudar treze disciplinas obrigatórias; todas delas exteriorizando excessos de conteúdo e com a exigência de serem aprendidas no prazo de três anos. Nesse contexto, o discente é submetido a suportar uma carga horária extenuante. O que nos conduz a emitir, mesmo de modo rápido e hipotético, que um dos motivos da evasão escolar (Cf. LAVAL, 2004, p. IX)¹² tem vínculo direto com o acúmulo de conteúdos, alguns dos quais estão inteiramente desarticulados da experiência dos estudantes, que por esse motivo optam por abandonar um ambiente educacional que para eles está ausente de significados.

Nesse ponto de vista, a tarefa do professor se amplia, pois além de transmitir certo saber, entre outras exigências às quais ele está submetido, tem que produzir efeitos significativos no processo de aprendizagem a fim de que os envolvidos em alguma metodologia sintam-se estimulados. No entanto, a função mais árdua é proporcionar um conhecimento ausente de determinado caráter utilitarista e livre de uma aprendizagem meramente interesseira. Isto é, aquela cujo propósito se restringe a adquirir um diploma, e com isso, ingressar no mercado de trabalho ou iniciar na vida acadêmica que muitas vezes reproduz o que se observa no âmbito do Ensino Médio. Com efeito, essa postura

¹² Cf. Para além dessa questão, o filósofo destaca outro problema que contribui para o esvaziamento das unidades escolares, a saber, o “[...] aumento das desigualdades que afetam de muitas formas o funcionamento da escola”.

não considera as experiências dos estudantes e nem tampouco valoriza os caminhos que eles percorreram durante o processo de aprendizagem. Nesse sentido, o conhecimento nos estabelecimentos de ensino, tanto da educação básica como do nível superior é enaltecido em razão do seu fim.

Portanto, os impactos no interior do estabelecimento de ensino revelam esse grave problema de nossa sociedade que favorece a excitação dos acontecimentos. Uma vez que esse mal-estar que é vivenciado em nossa civilização expõe a fragilidade dentro da unidade escolar que de maneira dramática é refletido principalmente no ato da transmissão do saber, isto é, no modo como se ensina e com qual finalidade o conhecimento é aprendido.

A partir desse quadro destacaremos alguns pedagogos e filósofos que ousaram diagnosticar o contexto de sua época para em seguida sugerir uma metodologia de ensino com o propósito de atuar sobre a mesma.

4. Coordenadas para uma didática filosófica

As reflexões a respeito de educação, comumente são direcionadas para a questão da finalidade daquilo que se ensina e também em relação ao como se ensina. Contudo, atualmente não há certo consenso sobre a maneira correta de ensinar, visto que não há única forma para fazê-lo, somente sugestões. Isto é: “Coordenadas e pistas que abrem a possibilidade de um processo, mas que não indicam o ponto de chegada nem o percurso correto para lá chegar” (GALLO, 2012, p. 90). Por esse motivo, indicaremos algumas propostas metodológicas.

João Amós Comenius, por exemplo, viveu o efervescente clima religioso de sua época. Após a Guerra dos trinta Anos preferiu se exilar a renunciar à sua fé no protestantismo. Sem pátria, foi convidado por regiões e instituições que não professavam a fé católica. “Na Inglaterra, na Suécia e na Transilvânia passou dez anos a estudar e a realizar as reformas escolares para que fora convidado” (ABBAGNANO; VISALBERGHI, s/d p. 365). Como peregrino, morreu, em 1670, em Amsterdã. Das suas obras destaca-se a *Didática Magna*, sobre a qual nos referimos.

Comenius inicia a sua principal obra realizando uma exaustiva exortação referente a Deus e uma extenuante apresentação moralista¹³. Nela propôs uma didática capaz de ensinar tudo a todos.

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, ou seja, uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados, de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para conduzir à verdadeira cultura, aos bons costumes, a uma piedade mais profunda (Ibid., p 13).

Esta recomendação indica que o ensino deve alcançar determinado resultado. É pensada, portanto, com certa finalidade.

Segundo o autor “[...] os requisitos genuínos do homem são: 1) conhecer todas as coisas; 2) dominar as coisas e a si mesmo” (Ibid., p. 55)¹⁴. A possibilidade do conhecimento, então, consiste na possibilidade de aprender tudo e no domínio sobre as coisas, sobretudo de si. O conhecimento – aprendizagem – para Comenius é compreendido como meio capaz de tornar o indivíduo mais “humano” e, conseqüentemente, afastá-lo do estado animalesco.

Para Comenius as práticas desenvolvidas no ambiente da escola produziriam sujeitos, que mesmo que sem habilidades para a aprendizagem, seriam capazes de tornarem-se “[...] mais civis nos costumes e [...] aptos para aprenderem [...] a obedecer às autoridades civis e aos ministros da igreja” (Ibid., p. 90).

Comenius estabeleceu também as formas pelas quais as escolas deveriam instruir os jovens. Para ele, deve-se ensinar “[...] sem severidade e sem pancadas [...]” (Ibid., p. 109); com o intuito de ser “[...] guiado por sua própria razão e não pela de outrem [...]” (Ibid., p. 110). Ademais, que “[...] essa educação não seja cansativa, mas fácil: que aos exercícios de classe não sejam dedicados mais de quatro horas, de tal modo que um só preceptor possa ensinar até cem alunos simultaneamente [...]” (Op. Cit., p. 110). O ensino voltado para todos com o objetivo de ensinar tudo, consiste na imitação da natureza e repetir seus gestos através de uma metodologia organizacional. A

¹³ Cf. “Por isso, Deus deu às criaturas os anjos da guarda (Mt XVIII, 10) e os pais, para que educassem os filhos dentro da disciplina e do temor do senhor (Ef VI, 4); a todos os outros ordena que não escandalizem ou corrompam a juventude com maus exemplos, anunciando castigos eternos a quem se comportar de outro modo (Mt XVIII, 6,7).” A maneira moralista como o inaugurador da didática moderna apresenta sua obra central, está claramente em sintonia com o seu tempo. Nossa objeção é frente à possibilidade desse modo de se expressar dominar os discursos oficiais do Estado vigente.

¹⁴ Cf. Suprimimos o item três que corresponde aos quesitos genuínos do homem. 3) reconduzir a si mesmo, levando consigo todas as coisas para Deus, que é fonte de todas as coisas”.

saber, iniciando de forma simbólica na estação da primavera (infância); continuando no verão (juventude) e no outono, quando os sujeitos são mais viris; mas, jamais no inverno (velhice). Por esse motivo, o autor propõe que as “[...] horas matinais são as mais propícias aos estudos (porque o período da manhã corresponde à primavera; o meio dia ao verão; e o ciclo da tarde ao outono; e a noite ao inverno)” (Ibid., p. 148). Para esta formação ensina-se tudo aquilo que é útil. Uma educação, portanto, livre de infortúnio passa pelo crivo da utilidade terrena¹⁵. Além disso, a aprendizagem se fixa na memória quando o aprendiz exercita o ensinar. Ou seja, tudo aquilo que ele aprendeu deve pôr-se a ensinar. Desse modo o mestre, após explicar, deverá conduzir os aprendizes a reproduzir tudo aquilo que ele orientou. Numa repetição constante. Duas, três, quatro vezes. Quantas repetições forem necessárias.

De acordo com Comenius, a figura do professor é imprescindível no processo de ensino, pois ele deve facilitar a aprendizagem. A princípio, o docente deve tecer elogios sobre o que ensinará “[...] ou suscitando problemas: sejam problemas já propostos, e por meio dos quais se chegue ao assunto do dia [...]” (Ibid., p. 211). Em outras palavras, segundo Comenius, “[...] a tinta didática é a voz do professor” (Ibid., p. 366).

Outro autor que gostaríamos de destacar é Jacques Rancière. Na obra *O mestre ignorante* ele estabelece cinco lições a partir das quais se produzirá emancipação intelectual e prevenção contra uma sociedade pedagogizada, pois essa busca pelo fim da desigualdade partindo da concepção de igualdade. Nesse sentido, a igualdade sempre será postergada, uma vez que a tentativa de eliminar a desigualdade mostra o equilíbrio da sociedade que vivencia uma relação de classe, entre aquele que dá ordens e aquele que obedece. Por esse motivo, quem obedece deve compreender a ordem dada e deve obedecê-la. De modo semelhante à dinâmica que pode se estabelecer na relação entre mestre e aluno, principalmente quando esse se submete às ordens do mestre. O máximo que pode decorrer desse vínculo, no entanto, é a uniformização de ambos.

Por um lado, Rancière caracterizou esse tipo procedimento como embrutecimento. Por outro lado, denominou de emancipação intelectual a forma de aprendizagem na qual o mestre busca ser superado. Dessa maneira, a sociedade pedagogizada atribui à escola o poder de eliminar a desigualdade ou ao menos de reduzi-la (Cf. RANCIÈRE, 2002, p. 12).

¹⁵ Cf. Bem como da utilidade celeste.

Rancière, analisando a posição tomada pelo professor Joseph Jacotot, constata que em 1789, quando o docente tinha seus dezenove anos e vivia também numa sociedade desigual, este buscava diminuí-la. “A sociedade se representa, assim, como uma vasta escola que tem seus selvagens a civilizar e seus alunos em dificuldade a recuperar” (Ibid., p. 13).

Segundo Rancière o professor Joseph Jacotot se reinventou em meio ao acaso. Exilado na Bélgica, passa a lecionar a um grupo de estudantes que não falavam francês. Jacotot, por sua vez, não dominava o holandês¹⁶. Antes, porém, do professor Jacotot se reinventar, ele procedia do mesmo modo como os demais docentes: acreditava que para haver aprendizagem era necessária a explicação do professor. E de maneira gradual os exercícios se intensificariam, isto é, partindo do simples ao complexo.

A relação entre professor/estudante é examinada por Rancière no vínculo antagônico entre o mestre/explicador. Por exemplo, ao selecionar certo livro para realizar uma leitura, qual a diferença para a aprendizagem entre explicar uma obra para os estudantes ou não explicá-la? Diante dessa dualidade, o mestre reconhece a distância entre o que será ensinado e para quem será ensinado. O explicador, no entanto, elimina a distância e estabelece hierarquia, pois explicar o livro para o ouvinte é a sua meta. Com isso fica caracterizado que o ouvinte necessita de explicação por ser considerado “inferior” ao mestre.

Para Jacotot, nas análises de Rancière, “[...] é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender” (Ibid., p. 19). Por esse motivo, o processo explicativo cria uma lacuna entre duas inteligências. Aquela que sabe (superior) em relação a esta outra que não sabe (inferior). Nesse espaço o mestre explicador mede o que proferiu para detectar se houve compreensão. Esse processo Jacotot denominou de embrutecimento, pois as inteligências do explicador e do aprendiz foram mapeadas. Nessa perspectiva, poderíamos provocar: de que modo o ensino filosófico é desenvolvido nas instituições de nível médio? No atual contexto, o docente tem necessidade de explicação, pois parte do princípio de que os estudantes não são capazes de apreender sem a interferência do professor.

A iniciativa de Jacotot ao fornecer para os aprendizes um texto em um idioma que não dominava fez com que eles aprendessem através de suas próprias vontades.

¹⁶ Cf. São encontrados na Bélgica, devido a alguns fatores históricos, a presença de três idiomas predominantes. O holandês, o francês e o alemão, entre outros de menor representatividade.

Esse elemento é fundamental para estabelecer uma forma de aprendizagem como “lei universal”, ou seja – como os alunos obtiveram êxito a repetição da prática poderá funcionar novamente, mas sempre recordando do componente dito anteriormente, a saber, a vontade de querer aprender por si só. Nesse sentido, o mestre ignorante é caracterizado por Rancière como a representação do mestre explicador. O mestre emancipador, por sua vez, utilizando do método da igualdade entre as inteligências, acredita na vontade de cada aprendiz ao invés de na necessidade de explicação. Dessa forma, segundo Rancière não é necessário, no processo educacional, a persistência de um mestre explicador. No entanto, a presença de um mestre é importante para evitar que as inteligências sejam equiparadas ou subordinadas uma à outra.

Por isso, a diferença daquilo que Jacotot denominou de embrutecimento e emancipação corresponde ao aspecto da vontade. Quando na aprendizagem se sobressai a vontade do mestre à do aprendiz, é estabelecida uma hierarquia, com uma vontade superior (mestre) e a outra inferior (aprendiz). Por conta dessa classificação o mestre tem necessidade de explicação e conseqüentemente embrutece. Para o mestre emancipador, no entanto, o aprendiz submete a sua vontade à do educador através da inteligência oriunda dos livros e não dele próprio. Assim, para a emancipação ocorrer o próprio mestre deve ser emancipado. Isto é, incentivar o próprio uso da inteligência. De modo que o aprendiz sintá-se encorajado “[...] a usar sua própria inteligência” (Ibid., p. 27).

De acordo com Rancière o fato de poder aprender por si determina o “Ensino Universal”. Essa possibilidade de ensino se intensifica à medida que o processo emancipatório não se preocupa com aquilo que o aluno aprendeu, pois se o propósito é a emancipação o sujeito aprenderá aquilo que quiser. Para ampliar esse método de ensino, todas as inteligências – mestre/aprendiz – devem ser equiparadas no mesmo nível. Dessa maneira, utilizando da inteligência se aprende sozinho, bastando aplicar o mesmo método para aprender sobre tudo aquilo que o indivíduo quiser. Ou seja,

[...] o meio de se realizar esse Ensino Universal: aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência (Ibid., p. 30).

Neste contexto, diferente da proposta de Comenius, que estabeleceu que o ensino depende do modo daquele que ensina, para Rancière a aprendizagem depende especialmente da vontade do estudante em querer aprender por si. Rancière compreende

por vontade “[...] essa volta sobre si do ser racional que se conhece como capaz de agir” (Ibid., p. 66). Partindo dessa concepção de vontade, o caminho para o êxito do Ensino Universal seria através das seguintes sequências: “[...] aprender, repetir, imitar, traduzir, decompor, recompor” (Ibid., p. 77).

Segundo Rancière este método contribuiria para anular a desigualdade social, porque mudaria a concepção de que há uma inteligência superior e outra inferior. Feito isso os reflexos educacionais seriam sentidos em outros setores da sociedade.

5. Considerações finais

Como toda proposta de metodologia de ensino filosófico reflete de modo específico, de quem a recomenda, as maneiras de lidar com o ensino e a aprendizagem da filosofia, bem como sua visão de mundo, qual tipo de homem se espera com a aprendizagem desse saber, qual tipo de sociedade se espera alcançar e quais conjuntos de valores pretende-se defender ou objetar (Cf. BOAVIDA, 1996, p. 94).

Desse modo, como coexistem diversas definições de filosofia haverá também outras tantas formas de ensiná-las. Nesse sentido, a metodologia de ensino sugerida pelo filósofo Alejandro Cerletti coaduna com nossa convicção filosófica. Segundo Cerletti, a organização do encontro (neste caso a preparação das aulas) com os discentes é imprescindível. E, embora o evento seja preparado, isto é, as aulas serão rigorosamente bem elaboradas e a sua finalidade premeditada, a possibilidade do advento de um pensar diferente, tanto dos estudantes como do professor, é totalmente impossível de se prever. E essa condição Cerletti denomina de “didática aleatória”. Em última análise, uma situação de didática que defende a impossibilidade de antever o pensamento do outro sugere que a irrupção do pensamento se dá de forma incontrolável e imprevisível. De modo que mesmo que as aulas sejam precisamente planejadas, nenhuma metodologia conseguirá prever o pensamento do outro, por isso, a chance de o planejado seguir outros percursos em razão da eclosão do pensamento. Com essa postura não compreendemos que a metodologia didática descumpra com os propósitos filosóficos ou que ela mostre determinada lacuna em seu desenvolvimento, uma vez que esse fenômeno escapa ao controle do docente. Longe disso, uma sugestão de ensino que explora a diversidade do pensamento fundamentado na história da filosofia, por exemplo, expõe a própria atitude filosófica. Uma vez que a irrupção do pensamento é motivada por aquilo que é intrínseco ao ato do filosofar, a saber, é pensar de maneira

diferente sobre determinada convicção, bem como se apropriar de um pensamento alheio para recriar novas possibilidades de entendimento e resignificação. Dessa maneira, a nova interpretação “[...] irrompe *no planejado*, altera *o estabelecido*” (CERLETTI, 2015, p. 30).

Assim, propositadamente a organização de ensino é elaborada com a finalidade de que a desorganização irrompa como resultado do filosofar. Mas para que isso se realize basta que o professor transmita (Cf. CEPPAS, 2010, p. 44-54)¹⁷ determinado conteúdo filosófico? Ou é suficiente que o estudante aprecie a justificativa filosófica? Pois entendemos que além do planejamento do encontro que permite a originalidade e a resignificação do pensamento, tanto no docente como no discente, é imprescindível a problematização. Além do mais, ela deve gerar significado necessariamente para ambos, porque à medida que o professor expressa uma inquietação direcionada para os estudantes, estes, por sua vez, impulsionados pelo ato de filosofar, criarão novas condições de questionamentos, as quais estimularão ainda mais o professor a tornar mais complexas as interrogações iniciais. Nesse sentido, pensar “[...] filosoficamente, ou filosofar, é, na realidade, um pensar-fazer conjunto [...]” (CERLETTI, 2015, p. 32). Desse modo, a novidade do pensamento romperá de uma dimensão dialógica entre quem se põe a ensinar e aprender. Neste caso, na relação professor/aluno ambos ensinam e aprendem de modos específicos na mesma situação didática.

Nessa proposta de didática, como caracteriza Cerletti, a tarefa do professor torna-se múltipla, “[...] já que deve ao mesmo tempo transmitir, provocar, acompanhar, estimular, sobretudo, saber escutar” (Ibid., p. 33). Além dessas funções o ato de problematizar deve exercer dupla intencionalidade. Primeiro, estimular os discentes para responder às provocações; em seguida, proporcionar a eles um espaço para problematizar também as suas convicções. Neste contexto, a didática específica da filosofia é considerada aleatória sobretudo porque não almeja um único resultado, que seria necessariamente medido pelo professor através de determinada avaliação. Antes, ela é aleatória porque o professor planeja o encontro – as aulas –, elabora a problematização e espera que por meio desse processo o discente problematize também as suas convicções. Por isso, a dinâmica aparentemente contraditória pressupõe que o planejado prevê o descontrole de maneira intencional, uma vez que assim faz irromper o

¹⁷ Cf. Nesse artigo o professor Filipe analisa a imagem do docente como transmissor de certo conhecimento e os alunos, por sua vez, como receptores de determinado saber. Nesse sentido, propõe que todo ensinar “[...] é sempre caminhar em direção a um desconhecido”.

pensamento do outro. Embora, com esse ensino filosófico não se pretenda que o estudante chegue a certo resultado de modo definitivo, almeja-se que o discente do Ensino Médio desenvolva habilidades críticas diante de conceitos e fatos.

Como analisado por Cerletti,

[...] a didática aleatória é, num sentido preciso, uma meta-didática [...] porque parte de uma aposta central: é possível aprender e ensinar filosofia se se assume que todo ensino da filosofia é estabelecido pela aprendizagem filosófica, e que todo encontro tem uma dimensão repetitiva (a filosofia colocada em jogo) e outra aleatória, que será o foco de uma criação por parte de quem aprende e ensina; e esse é o filosofar compartilhado (Ibid., p. 35).

Assim, nessa sugestão metodológica não há um protagonista. O saber é produzido na dinâmica entre docente/discente. Dessa forma, o conhecimento é construído de maneira coletiva. O protagonista, portanto, é “[...] o coletivo dialógico” (Op. Cit., p. 35).

Referências

- ABBAGNANO, N. Dicionário de filosofia. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. História da pedagogia. Trad. Glicínia Quartin. Lisboa: Livros Horizonte, s/d. v. II.
- BOAVIDA, J. Por uma didática para a filosofia: análise de algumas razões. “Revista filosófica de Coimbra”, Coimbra, v. 5, n.9, 1996.
- BRANDÃO, J. S. Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRUNI, J. C. O Tempo da Cultura em Nietzsche. “Revista da Sbp”, São Paulo, v. 54, n.2, 2002.
- CEPPAS, F. Desencontros entre ensinar e aprender filosofia. “Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação”. Nº 15, 2010.
- CERLETTI, A. O ensino de filosofia como problema filosófico. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CERLETTI, A. Didáctica filosófica, didáctica aleatoria de la filosofía. Educação (UFSM), Santa Maria, 2015.
- GALLO, S. Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio, 2012.
- GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Introdução ao estudo da filosofia. Apontamento para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- LARROSA, J. Nietzsche e a educação. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. “Revista Brasileira de Educação”, jan/fev/mar/abr., 2002.
- LAVAL, C. A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

- NASÓN, P. O. *Metamorfosis*. Trad. Antonio Ruiz de Elvira. Barcelona: Bruguera, 1983.
- NIETZSCHE, F. W. *Escritos sobre educação*. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Loyola, 2003.
- NIETZSCHE, F. W. *Genealogia da moral: uma polémica*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.
- O que é a reforma do ensino médio? Ministério da educação, plataforma de dúvidas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em 30 mar. 2018.
- SILVA, F. L. Descontrole do tempo histórico e banalização da experiência. In: NOVAES, A (Org.). *Mutações*. Rio de Janeiro: Agir; São Paulo: Edições SESC SP, 2008.
- TÜRCKE, C. *Sociedade excitada*. Trad. Antonio A. S. Zuin... [et AL.]. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.
- VAZ, H. C. L. *Escritos de Filosofia VII: raízes da modernidade*. São Paulo: Loyola, 2002.

Recebido em: 12/07/2018
Aprovado em: 29/10/2018