

Educação e Filosofia

Samir Haddad*

Resumo: O trabalho busca problematizar as relações entre filosofia, educação, escola e ensino. Dividiremos a nossa abordagem em três questões balizadoras: as relações da filosofia com a cidade, a atividade de professor e a filosofia e a filosofia como disciplina no sistema escolar, questões que se entrecruzam, se justapõem e se confundem. Cremos que essas reflexões devem apontar os caminhos para nossa reflexão futura.

Palavras-chave: Filosofia, educação, escola, ensino.

* Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1297-0069>

Correio eletrônico: samir.haddad@unirio.br

Haddad, S.

“‘O conhecimento pelo conhecimento’ – eis a última armadilha colocada pela moral: é assim que mais uma vez nos enredamos inteiramente nela.”
(JGB/BM, § 64, KSA 5.85)

O trabalho aqui desenvolvido é um conjunto de questões que foram delineadas em trabalhos e exposições anteriores e que ainda permanecem como tópicos de interesse e servem de pressupostos para o trabalho no grupo de extensão da UNIRIO *Filosofia na sala de aula*, grupo do qual faço parte juntamente com outros professores e alunos da graduação e da e da pós-graduação, tanto da UNIRIO quanto de outras instituições.

O *Filosofia na sala de aula*¹ tem como objetivo: desenvolver a formação dos professores e licenciados por meio da discussão de temas relativos ao ensino de filosofia, à interdisciplinaridade, ao sentido do ensino e do aprendizado em filosofia e às questões teóricas, políticas e ideológicas de uma educação filosófica.

Quando em fins de 2014 e 2015 me reuni ao grupo, ele ainda se chamava: *A Filosofia como Matéria de Ensino na Educação Básica: Por uma Educação Filosófico-Pedagógica* e era a conjugação de esforços em torno da atuação da filosofia no ensino médio, em um momento em que tudo parecia possível. A filosofia havia recuperado seu lugar no ensino médio e se tratava de restabelecer o contato entre licenciados e a academia. Acabamos tomados pela barbárie que nos assola até agora. Veio o impeachment, a reforma do ensino médio e o corte de verbas.

Quando imaginamos que veríamos um secretário de cultura fantasiado de Goebbels?²

1 Filosofia na sala de aula. Projeto de extensão – UNIRIO – <https://ensinomediophilosofia.wordpress.com> e <https://www.instagram.com/sofianasaladeaula/>

2 Referência ao pronunciamento oficial do ex-secretário de cultura Roberto Alvim, em 2020, em cenário semelhante ao de Goebbels, citando suas frases e com música de fundo de Richard Wagner. Para os interessados ver <https://www.youtube.com/watch?v=61-99HUGbAs>

O que vamos apontar aqui é um campo de problematização que relaciona filosofia – educação – escola e ensino.

Não se pretende buscar soluções definitivas, mas compartilhar os caminhos que, cremos, devem orientar as reflexões sobre o tema e através dos quais, as relações entre filosofia e educação podem ser pensadas. Trata-se de sugerir perguntas mais do que fornecer as respostas.

A abordagem foi dividida em três questões orientadoras

1. As relações da filosofia com a cidade, isto é, as relações de uma forma específica de saber com a comunidade.
2. A relação entre filosofia e ensino – a atividade de professor e a filosofia
3. A filosofia como disciplina no sistema escolar.

Esses são os três eixos a partir dos quais podemos dividir e levantar alguns questionamentos que orientam o nosso trabalho. Claro que essas questões não são estanques e independentes uma das outras, ao contrário, elas geralmente se encontram misturadas, se entrecruzam, se justapõem, se confundem. A divisão é meramente ilustrativa.

A Primeira questão ou eixo é o lugar da filosofia na cidade. A pergunta que propomos é: do que a cidade tem medo? Qual o receita da *polis* com a filosofia? Questão que coloca as tensas relações entre filosofia e política, então também entre filosofia e sociedade.

Se partirmos do pressuposto de que a filosofia teve sua origem na Grécia, foi lá também que o conflito entre a filosofia e cidade teve seu primeiro momento.

Haddad, S.

Para Hannah Arendt³, por exemplo: *o abismo entre filosofia e política abriu-se historicamente com o julgamento e a condenação de Sócrates...* (Arendt, 1993, p. 91).

O julgamento de Sócrates marcaria simbolicamente esse abismo entre a filosofia e a cidade. No texto intitulado *Filosofia e Política*, Hannah Arendt procura mostrar que a condenação de Sócrates marca o limite que a *polis* estabelecia para o *sophós*, o homem das coisas eternas e não-humanas⁴.

O processo e condenação de Sócrates parecem ser a resposta irritada da cidade e de seus cidadãos à pretensão dos filósofos de educar e tornar os homens melhores. Os cidadãos atenienses se orgulhavam de ser educados para vida política e não precisariam da filosofia e sua pretensão de verdade. A *polis* tinha preconceitos contra filósofos na medida em que pareciam nada saber sobre o mundo dos homens.

Platão, na *República*, ao reivindicar para o filósofo o governo da polis estava afrontando a cidade, tanto ao afirmar que a preocupação com o eterno não fazia do filósofo um inútil quanto ao afirmar que, ao contrário, a visão das coisas eternas eram as mais valiosas, incluindo o *Bem*, para a administração da cidade. Nesse sentido: *A filosofia de Platão mostraria a rebelião do filósofo contra a polis.* (Arendt, 1992, p. 146-147).

3 Com referência à relação entre os pensamentos de Arendt e Nietzsche, indicamos o texto Sobre o trágico na ação: Arendt (e Nietzsche) em que Adriano Correia propõe a presença de um sentido trágico na ação humana a partir da obra de Hannah Arendt, aproximada da perspectiva de Nietzsche, afirmando que “Arendt e Nietzsche compreendem a ação humana como incontornavelmente contingente, também no que tange à relação agente/ato”, (Correia, 2011 p. 62.)

4 Sobre o tema da política em Nietzsche, concordamos com a leitura de Azeredo ao afirmar que: “Efetivamente, para a maior parte dos comentadores, Nietzsche não é um pensador político; ainda assim, encontramos em seus textos referências diretas à política com alusões à distinção entre uma dimensão de grandeza e singularidade a ser perseguida e uma outra de mediocridade e rebanho a ser preterida. Trata-se da afirmação de uma grande individualidade enquanto dimensão maior do fazer humano, cujas ações rechaçariam a regra em favor da exceção. É nessa perspectiva que a fisiologia é apresentada como mestra maior que viabilizaria o cultivo de uma humanidade superior no sentido de excluir tudo o que degenera na vida. De outra parte, a questão do poder é remetida ao poder de se impor”. (Azeredo, 2013, p. 189).

Uma das acusações imputadas a Sócrates é de corromper a juventude, o que poderíamos chamar hoje de “corrupção de menores”. Acusações semelhantes vivemos atualmente. A filosofia, mas não só ela, é acusada de desviar os jovens dos valores tradicionais da família e dos bons costumes. Nessa acusação se mesclam elementos da primeira e segunda questão que apontamos aqui. Há um ataque a filosofia mesma, mas que se dá através da atividade educativa – se ataca a disciplina através do professor.

Podemos dizer, então, que nesta perspectiva, em relação à cidade: *O filósofo seria um desajustado.*

E nesse sentido: *A filosofia foi e é um desafio à educação tradicional*

A questão que aqui se esboça é: *a despeito das circunstâncias políticas, que como circunstâncias são sempre transitórias, haveria algo na própria filosofia ou no ensinar filosofia que a predisporia negativamente contra a cidade ou faria a cidade se indispor contra ela?*

O que parece assustar a cidade é o questionamento do óbvio e do senso comum. O que a cidade não suportava e ainda não suporta, é que seus valores socialmente estabelecidos, ainda que derivem ou principalmente por que derivam de preconceitos e má compreensão sejam colocados em questão. A filosofia assusta quando questiona e não quando procura doutrinar, nesse caso é solenemente ignorada e nenhum mal é capaz de causar.

Podemos lembrar, também, de Giordano Bruno. Sabemos que foi condenado não por defender as teorias de Copérnico e Galileu, mas por contestar o poder. Giordano Bruno foi condenado por contestar ministros da igreja, negar à fé católica sobre a Trindade, a divindade de Cristo e a encarnação, a Jesus como Cristo, a virgindade de Maria mãe de Jesus e a Transubstanciação quanto a Missa. Também por reivindicar a existência de uma pluralidade de mundos e suas

Haddad, S.

eternidades.⁵ Giordano Bruno foi condenado por *contestar, negar e reivindicar*.

E temos Marx. Se o julgamento e condenação de Sócrates marcam o início do abismo nas relações entre filosofia e cidade, a 11ª tese de Marx sobre Feuerbach leva o problema para outro patamar. A filosofia se fazendo como *práxis*.

Hoje a questão fica ainda mais complexa e interessante na medida em que outras posições que antes não tinham espaço na academia, ganham voz e visibilidade. Nos referimos aos discursos decolonial, de gênero, etnia, da relação sul/norte, a predominância do discurso eurocêntrico. Questões que não fazem diminuir o receio em torno da filosofia.

Em resumo, o conflito filosofia e cidade atravessa toda a história da filosofia. Filosofia e ordem vigente condenou Sócrates a morte, queimou Giordano Bruno, anatematizou Espinoza e Marx foi expulso de todos os lugares de onde viveu.

Na relação filosofia – cidade – o primeiro momento é o do receio e da desconfiança.

Mas há também a mera indiferença. A filosofia divorciada da cidade. Como Platão nos aponta no diálogo *Teeteto*, ao mostrar o filósofo como aquele que só o corpo habita a cidade, mas que a alma vaga longe, preocupada com as coisas do alto.

A separação que revela o conflito entre a *pólis* e o filósofo está na origem da distinção medieval entre a *vita activa*, que seria a vida dedicada aos assuntos mundanos, e a *vita contemplativa*, o modo de vida alheio a qualquer tipo de engajamento nas coisas terrenas. A *vita contemplativa* era o modo de vida filosófico. Nasce assim certa preferência pela contemplação, como o melhor modo de vida, pois longe da confusão dos assuntos humanos e mais perto da verdade, relegando a política e a *vita activa* à condição hierarquicamente inferior.

5 Apud: <https://universoracionalista.org/tag/giordano-bruno/> – Acessado em 17 de abril de 2022.

O que nos leva a filosofia insossa. Presente no que Paulo Freire chamou de concepção *bancária* da educação onde:

“Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.” (Freire, 1974, p. 63)

A ideia da filosofia como um saber desvinculado do mundo dos homens, é a desculpa para que a filosofia assuma essa feição *bancária* e volte para seu lugar, longe dos homens e da cidade, lugar em que nenhum mal pode causar.

E historicamente isso parece também ter sido uma parte de seu destino. Afastada da cidade se encerrou nos castelos medievais, participou como entretenimento dos salões da burguesia, frequentou a universidade, criou seus profissionais e nenhum mal causou, ainda que, como afirma Castoriadis o desejo da filosofia de se tornar a conselheira dos tiranos – o sonho platônico de Siracusa – ainda permanece.

Um outro desdobramento da questão: o filósofo como conselheiro do tirano e a serviço da ordem vigente.

Para Castoriadis, Platão inaugura a era dos:

“ filósofos que se extraem da cidade.[...] ao mesmo tempo possuidores da verdade, querem ditar leis para ela, com total desconhecimento da criatividade instituidora do povo. E, impotentes politicamente, têm por suprema ambição tornarem-se conselheiros do príncipe” (Castoriadis, 2006, p. 116).

Muitos pensadores viram nas experiências políticas da história a expressão das ideias que concebiam, inclusive nas experiências totalitárias do século XX, como exemplos: Platão e Dionísio, Sêneca

Haddad, S.

e Nero, Diderot e Catarina II, Voltaire e Frederico, Heidegger e o nazismo⁶.

Percebemos que os três desdobramentos da questão podem ser capturados em Platão

No Teeteto – o afastamento do mundo e das coisas dos homens.

Na República – a contestação dos valores da polis.

Na Carta VII – o conselheiro do tirano.

Segunda questão: a relação entre filosofia e ensino. Que parece apontar para a inseparabilidade entre filosofia e ensino. A filosofia como saber específico e a atividade do professor, que nesse caso implica na pergunta pelo meu e o nosso fazer.

O que se coloca tanto no contexto socrático quanto agora é: como separar filosofia de ensino?

Vamos partir aqui da reflexão que se propõe Claude Lefort no ensaio *Filósofo?* (Lefort, 1999), ainda que não acompanhe seu desenvolvimento, visto que isso levaria novamente a questão anterior, e as relações entre filosofia e cidade, e a filosofia como analítica do presente. Lefort se pergunta, se seria possível separar filosofia de ensino, se essa não seria desde sempre a essência da filosofia. Quando perguntado como se tornou filósofo a resposta que deu foi oblíqua, revelando então a profissão e a atividade. Ele nos diz que a pergunta o deixou embaraçado porque “dava como suposto algo que não era evidente” (Lefort, 1999, p. 333), pois a resposta implicaria em que ele assumisse a identidade de filósofo. Sua resposta foi:

Professor, concluía eu – essa imagem agradava-me porque me fazia aparecer abaixo de mim. Consentindo em me nomear como tal eu conservava sem dúvida a esperança de exceder essa definição. Filósofo, a palavra perturbava-me porque parecia me designar acima de mim.

⁶ Ver o interessante texto de Maria das Graças de Souza, *Diderot leitor de Sêneca: o filósofo e o tirano*.

Não se tratava de um duplo engano? Não seria melhor se eu não rebaixasse tanto a função de professor e não realçasse tanto a função de filósofo? Não deveria eu, além do mais, prestar mais atenção a seu entrecruzamento: poderá a filosofia dissociar-se completamente do ensino? (Lefort, 1999, p. 335)

O que é instigante na pergunta de Lefort é esse – mais ou acima de mim – a filosofia, como algo superior e inalcançável e que revelaria uma ambição desmedida, e o menos, aquém ou abaixo de mim – o professor, o magistério, o contaminado com o mundo, com a prática.

Nessa imagem valorada da filosofia se encontram os ecos dos modelos que percorreram a história, enquanto o pouco valor atribuído ao magistério é evidente empiricamente. Sendo que o magistério de filosofia é duplamente desqualificado, como filosofia e como magistério (vide os ataques constante por parte, inclusive, das instituições que deveriam prezar o saber). No ensino superior, nas Universidades públicas e em algumas confessionais, o lugar do professor ainda não está completamente desqualificado, o mesmo, talvez, não possamos dizer das Universidades, faculdades e centros universitários privados espalhados pelo país.

Apesar de que nas condições contemporâneas, seja difícil pensar filosofia dissociado de ensino, e a nossa própria condição, como professores universitários, nos coloca a exigência do tripé – ensino – pesquisa – extensão, a relação entre filosofia e ensinar não pode ser dada como óbvio. É uma pergunta sobre o que é o pensar.

Para Hannah Arendt, por exemplo haveria diferenças entre pensar e agir, entre ensino e pensamento. Para pensar seria preciso se retirar do mundo. Questionada sobre se a atividade do teórico e a do professor são formas de agir, Arendt respondeu peremptoriamente que ensinar é algo diferente, e escrever também. Mas que pensar, em sua *pureza*, é diferente. Nos diz que os filósofos modernos afirmam de forma apologética que : “Pensar é também agir”. Para

Haddad, S.

ela, pelo contrário, para pensar tenho de em grande medida deixar de participar, de me comprometer. Só podemos agir em concerto e só podemos pensar sozinhos. O agir é ocupar o espaço da aparência. Pensar é de alguma forma se retirar do mundo. E ensinar é abrir a possibilidade ao pensamento, não é em nenhuma medida doutrinar. O comprometimento pode facilmente levar a não mais pensarmos. (Arendt, 2010 p. 125)

Por outro lado, Foucault afirma: “Não sou um escritor, um filósofo nem uma grande figura da vida intelectual: sou um professor.” (Foucault, 2006, p. 294). Aqui ele separa filosofia de ensino e se descreve como professor. Porém, durante sua exposição no *College de France* diz que o que fazia ali todos os anos não era ensino, mas prestação de contas da pesquisa, pois não tinha retorno, intercâmbio e contato. Essa prestação de contas era um substituto incompleto do processo de ensino ligado a pesquisa. Aqui relaciona e separa pesquisador e professor.

“o *College de France* funciona essencialmente como uma espécie de organismo de pesquisa: é-se pago para fazer pesquisa. E eu acho que a atividade de ensino, no limite, não teria sentido se não lhe déssemos, ou se não lhe atribuísssemos, em todo caso, o significado que aqui vai, ou pelo menos que sugiro: já que se é pago para fazer pesquisa, o que pode controlar a pesquisa que se faz? De que maneira se pode manter a par aqueles que podem se interessar por ela e aqueles que têm alguns motivos de estar ligados a essa pesquisa? Como é que se pode fazer, senão finalmente pelo ensino, isto é, pela declaração pública, a prestação de contas pública, e relativamente regular, do trabalho que se está fazendo? Portanto, não considero estas reuniões de quarta-feira como atividades de ensino, mas antes como espécies de prestações de contas públicas de um trabalho.” (Foucault, 2002, p. 3)

Os exemplos de Lefort, Arendt e Foucault, ainda que estabeleçam diferenças entre o fazer da filosofia e a atividade do professor, e do pesquisador, acabam apontando, cada um à sua maneira para um nexos intenso e íntimo entre ensino e filosofia.

Se não podemos separar filosofia de ensinar filosofia, nosso compromisso é também com o educador e o processo educativo.

Voltando a Lefort, e a pergunta sobre como se tornou um filósofo, a conclusão que ele chega é que se tornou filósofo – ou professor – por causa de um encontro no fim dos seus estudos secundários. Um encontro com um professor de filosofia, Merleau-Ponty, que segundo ele lhe serviu de inspiração, e que parecia antes “inventar seu pensamento quando falava do que instruir sobre o que ele já sabia”. No dizer dele era “um espetáculo insólito e desconcertante”, um professor “que sabia se subtrair à posição de mestre” e que este encontro o levou a considerar mais profundamente a relação entre ensino e filosofia“. (Lefort, 1999, p. 348-349).

Apesar desse belo elogio às relações entre filosofia e ensino, parece que a contemporaneidade nos traz transformações inquietantes. Aqui deixarei apenas esboçada uma questão que deve se fazer cada vez mais presente

Gostaria de falar brevemente da atividade de ensino no que poderíamos chamar, parafraseando Walter Benjamin de *Educação na era de sua reprodutibilidade técnica*. Estamos tomando emprestada a expressão para nos referir às condições para as quais se encaminha a educação e a atividade de professor e sua culminância nesse momento singular que vivemos⁷, no qual nossas aulas e eventos acadêmicos são virtuais e mediados por um aparato técnico, que possibilita encontros antes difíceis e improváveis, e ao mesmo tempo aponta para um futuro no qual o exercício da educação será bastante diferente.

Será que deveríamos nos sentir como um chofer de carruagem, um cocheiro na passagem do século XIX para o século XX? Podemos nos perguntar se a atividade de ensino como a conhecemos permanecerá a mesma. Já desde antes da emergência sanitária acompanhamos o crescimento dos inúmeros cursos à distância e virtuais. Cursos que se constituem de aulas gravadas há tempos e que permanecem

7 O texto se refere à pandemia iniciada em 2020 e que nos fez levantar questões como estas.

Haddad, S.

disponíveis mesmo o professor já tendo se retirado da instituição e nada recebendo por isso. Além disso vemos a proliferação de aulas e palestras oferecidas gratuitamente nos canais digitais, que claro algum dia podem ser cobradas, mas a receita provavelmente irá direto para as essas empresas. Canais especializados em todos os temas cobrindo todos os assuntos. A pergunta que devemos fazer é se: haveria alguma coisa na filosofia, no ensino de filosofia, na atividade do professor que possa resistir a esse processo? Descobriremos assim, propriedades insuspeitas no processo educativo que o impossibilitem ser substituído pela reprodutibilidade técnica?

E assim nos encaminhamos para o terceiro questionamento.

Terceira questão: as peculiaridades da filosofia – seu saber e fazer – frente as exigências do ensino, do sistema de ensino organizado.

A filosofia como disciplina no sistema escolar.

Mesmo as relações entre filosofia e educação estando presentes desde a Antiguidade, como vemos Platão na Academia e Aristóteles e no Liceu, outra coisa é o sistema escolar e a filosofia como disciplina. A própria atividade filosófica pode ser descaracterizada quando está submetida às exigências do sistema escolar – avaliação, produtividade e hierarquia.

Aqui várias questões podem ser abordadas, perguntamos pelo currículo, pelas formas de avaliação, material didático, métodos, abordagens possíveis, e agora competências e habilidades. Porém, para colocar essas questões alguns pressupostos já devem estar dados.

Chamo atenção para o que nos lembra Arendt em *A crise na educação*, nas palavras dela:

“Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto a escola não é de modo algum o mundo e não deve pretender sê-lo. A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tomar possível a transição da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado...” (Arendt, 1992, p. 238).

Aqui dois elementos se destacam. O papel do estado e a escola como espaço mediador entre o público e o privado.

O primeiro: ainda que a escola seja um direito humano fundamental, é o Estado que impõe a escolaridade. Resultado de um processo que é concomitante as revoluções burguesas e às formas de Estado daí derivadas, seus conflitos, interesses econômicos, políticos e sociais subjacentes. Como processo histórico, é o efeito da transformação nas formas de socialização.

Sendo a escolarização exigência pelo Estado, a filosofia como disciplina escolar estará atrelada de alguma forma a esses propósitos, a função da escola e do conhecimento estão incluídas no conjunto dos interesses em jogo. Isso fica mais evidente quando formas autoritárias assumem o poder do Estado – como agora – e se revela a contradição entre, por um lado, o projeto do conhecimento como crítica ou emancipação ou criação ou consciência das próprias determinações e, por outro, as concepções produtivistas ou funcionais ou conservadoras ou nacionalistas ou liberais (isso depende sempre das circunstâncias) desejada pelo Estado.

Assim, temos que ter em conta que qualquer projeto de resistência que a filosofia possa ter dentro do sistema escolar (seja o ensino médio ou o ensino superior) deverá levar em conta que está inscrita em um projeto estatal. Então, como diz a letra de uma canção dos anos 70 seria como se: “no centro da própria engrenagem inventar a contra mola que resiste”⁸.

No âmbito da filosofia como disciplina do sistema escolar, as concepções da escola e do sistema educativo devem nos deixar atentos. Se olharmos da perspectiva que privilegia o econômico como fundamento do poder, como, por exemplo, faz Althusser, encontraremos a escola como *AIE*, como *Aparelho Ideológico de Estado*. Segundo Althusser

⁸ *Primavera nos dentes* – grupo *Secos e Molhados*. Álbum: *Secos e Molhados* 1973.

Haddad, S.

“...a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, ‘pela palavra’ a dominação da classe dominante.”(Althusser, s/d, p. 21-22).

O pensamento de Althusser se enquadra no que Demerval Saviani chamou de teorias crítico-reprodutivas da escola (Saviani, 2009).

De fato, para Althusser o *Aparelho Ideológico de Estado* que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas modernas foi o aparelho ideológico escolar. Ele cumpre o papel que na Idade Média pertenceu a Igreja, formando hoje o par família — escola no lugar do par família – igreja.

Vemos que agora o sistema das igrejas, tanto as católicas quanto as protestantes procuram, ao mesmo tempo, recuperar o espaço diante do sistema escolar laico e retomar o poder que um dia tiveram como aparelhos ideológicos de estado. Daí a aliança do movimento *escola sem partido*⁹ (de triste memória) e grupos religiosos.¹⁰ Fica a dúvida se essa ação se deve à recusa da escola em reproduzir as condições ideológicas desejadas ou aos mecanismos de recomposição da hegemonia da classe dominante (Saviani, 2009, p. 47).

Se olharmos por outra perspectiva, a partir de uma compreensão autônoma do poder, do poder como não submetido ao econômico, ou como apêndice do econômico, como faz, por exemplo, Foucault, acabamos por encontrar a escola e o sistema escolar como uma instituição de sequestro e normalizadora, o que Foucault chama de *sociedade disciplinar* (Foucault, 2014). Um dispositivo, uma técnica

⁹ Referência ao movimento *escola sem partido*.

¹⁰ Os perfis expostos na internet por esse grupo, se dividiam entre acusações de doutrinação política e ofensa aos princípios religiosos.

e método que permite o controle minucioso das operações do corpo e os tornam dóceis, úteis e produtivos. Não há aqui só reprodução, mas produção. A disciplina fabrica corpos doces, produz subjetividades. Nas palavras dele:

“É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” – corpo manipulável. (Foucault, 2014, p. 134)

“Seu sucesso se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (Foucault, 2014, p. 167).

Olhar hierárquico ou vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame são a estrutura escolar. Pela primeira, a vigilância hierárquica, os meios de coerção se tornam claramente visíveis àqueles sobre quem se aplicam. Hierarquia dentro e fora das salas. A própria disposição da sala, as divisões dos grupos, o controle das atividades e do tempo, a fiscalização.

Pela sanção normalizadora se reproduz em miniatura um mecanismo penal :

“micro penalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações.” (Foucault, 2014, p. 175).

E o exame:

“É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se

Haddad, S.

reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade” (Foucault, 2014, p. 181).

Foucault aplica genericamente essas técnicas a todas as instituições de sequestro. Porém, quem já esteve em sala de aula sabe do que ele está falando.¹¹

De qualquer perspectiva que se olhe, a questão da filosofia como disciplina do sistema escolar nos levanta problemas. Esses elementos considerados aqui devem estar presentes em qualquer análise do papel da filosofia no sistema educativo. Permanecer no sistema é um ato de resistência, mas devemos ter cuidado com a armadilha.

Voltando para a citação de Arendt o outro aspecto que ela ressalta é o papel mediador da escola. Se a escola é a instituição que interposmos entre o domínio privado do lar e o mundo, ao contrário do que pedem as pressões conservadoras, a escola, e mais ainda a filosofia, não têm o compromisso fundamental e primeiro de fazer respeitar as convicções particulares construídas no âmbito da família singular e privada, deve colocar em questão suas certezas, idiossincrasias e princípios privados, seus conceitos prévios que não foram objeto de reflexão, ainda que o faça cuidadosamente e didaticamente. Por outro lado, como representa em certo sentido o mundo, deve revelar suas contradições e conflitos, ainda que o faça cuidadosamente e didaticamente.

Para concluir essa breve exposição gostaria de chamar a atenção para um ponto, que parece sempre ser deixado de lado quando falamos de filosofia na sala de aula. Tendemos a pensar na filosofia como disciplina no ensino médio e nos próprios cursos de filosofia, mas raramente olhamos para o ensino de filosofia como disciplina obrigatória nos ciclos básicos de diversos cursos de humanidades.

¹¹ Podemos pensar que a criação de escolas cívico-militares como propostas pelo governo federal seja a apoteose do modelo disciplinar.

Sabemos pouco o que se passa nas universidades, faculdades e centros universitários particulares e as condições em que a disciplina filosofia é oferecida, e como é percebida e entendida pelos discentes.

Entretanto, o problema não ocorre só nas Universidades privadas, mas também nas Universidades Federais. Na UNIRIO em revisões curriculares de alguns cursos das ciências humanas se planejou a saída, como disciplina obrigatória, da filosofia e suas matérias afins dos anos iniciais de formação de seus cursos. Mesmo na escola de Educação – pedagogia, houve essa proposta, que foi recusada, principalmente, pelos próprios alunos do curso, que questionaram dentre outras coisas, se isso faria sentido, quando se tramava a saída da filosofia do ensino médio. Retirá-la do curso de pedagogia seria também um aval de sua saída do ensino médio – a filosofia permanece, pelo menos durante um tempo, mas outras reformas curriculares estão em andamento.

Se isso acontece em curso dentro da universidade pública o que não acontecerá nas múltiplas universidades particulares pelo Brasil todo.

Precisamos conhecer e apoiar esses professores e lugares que a filosofia ocupa (como disciplina no sistema escolar). Estabelecer uma relação mais próxima entre cursos e faculdades de Filosofia e esses lugares distantes. Aproveitemos para pensar a relação entre a filosofia e os demais saberes.

Education and philosophy

Abstract: This work seeks to problematize the relations between philosophy, education, school and teaching. We will divide our approach in three questions: the relations between philosophy with the city, a teacher's activities and philosophy and philosophy as a subject in the school system, questions which crisscross, overlap and get confused. We believe that these reflections will show the ways for our future reflection.

Keywords: Philosophy, Education, school, teaching.

Referências

ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, s/d.

ARENDT, Hannah. *A dignidade da política. Ensaios e Conferências*. Organização, introdução e revisão técnica de Antônio Abranches. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

ARENDT, Hannah. *Crises da república*. Trad. J. Volkman. São Paulo: Perspectiva, 1973.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

ARENDT, Hannah. *On Hannah Arendt*. In: *Hannah Arendt: the recovery of the public world*. EDITED BY Melvyn A. Hill. New York: St. Martin's Press, 1979.

ARENDT, Hannah. *Sobre Hannah Arendt*. Trad. Adriano Correia. Inquietude, Goiânia, vol. 1, n° 2, p. 123-163, ago./dez. 2010.

AZEREDO, V. *Nietzsche e a condição pós-moderna*. São Paulo: Humanitas; FAPESP, 2013.

- CASTORIADIS, Cornelius. *As encruzilhadas do labirinto III: O mundo fragmentado*. Trad. Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- CORREIA, Adriano. Sobre o trágico na ação: Arendt (e Nietzsche). *O que nos faz pensar*, nº29, maio de 2011.
- FIRPO, Luigi. *Il processo di Giordano Bruno*. Roma: Salerno Editrice, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V. Ética, sexualidade, política*. Org. Manoel Barros da Motta. Trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da Sociedade*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhet. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012
- LEFORT, Claude. *Filósofo?* In: ____ *Desafios da escrita política*. São Paulo: Discurso editorial, 1999.
- Nietzsche – Obras Incompletas*, coleção “Os Pensadores”, tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho, São Paulo, Abril Cultural, 1978.
- _____. *Para além de bem e mal*, Trad. Paulo César Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- _____. *Genealogia da Moral*. Trad. Paulo César Souza, São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. *Ecce homo*, Trad. Paulo César Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- PLATÃO. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
- PLATÃO. *Cartas*. Trad. Conceição Gomes da Silva e Maria Adozinda Melo. Lisboa: Editorial Estampa, 1980.
- PLATÃO. *Teeteto*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

Haddad, S.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SOUZA, Maria das Graças de. *Diderot leitor de Sêneca: o filósofo e o tirano*. Discurso. Revista do Departamento de Filosofia da USP. São Paulo, v. 45, n. 1, p. 67-77, ago. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/102540/100832>. Acesso em 17 de abril de 2022.

Enviado: 14/07/2022

Aceito: 12/10/2022