



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JORGE ALVES DE OLIVEIRA**

**O PROFESSOR DE FILOSOFIA E O INCÔMODO FILOSÓFICO  
FRENTE AO CONHECIMENTO**

**SÃO PAULO**

**2017**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JORGE ALVES DE OLIVEIRA**

**O PROFESSOR DE FILOSOFIA E O INCÔMODO FILOSÓFICO  
FRENTE AO CONHECIMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação. Orientador: Professor Doutor Marcos Antônio Lorigi.

**SÃO PAULO**

**2017**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Professor Dr. Marcos Antonio Lorieri**

**Orientador — UNINOVE**

---

**Professora Dra. Patrícia Del Nero Velasco**

**Universidade Federal do ABC**

---

**Professor Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho**

**Universidade de São Paulo**

---

**Profa. Dra. Cleide Rita Silvério de Almeida.**

**UNINOVE**

---

**Professora Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias**

**UNINOVE**

---

**Professor Dr. Manuel Tavares (Suplente)**

**UNINOVE**

---

**Professora Dra. Branca Jurema Ponce (Suplente)**

**PUCSP**

Oliveira, Jorge Alves de.

O professor de filosofia e o incômodo filosófico frente ao conhecimento. / Jorge Alves de Oliveira. 2017.

185 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.

Orientador (a): Marcos Antônio Lorieri.

1. Conhecimento. 2. Incômodo filosófico. 3. escola. 4. humanização

I. Lorieri, Marcos Antônio. II. Título

CDU 37

--

## RESUMO

Essa tese busca ser uma proposta, um convite e um exercício para que se tenha um 'olhar filosófico' sobre a escola e a educação escolar públicas. Esse 'olhar filosófico' busca identificar e caracterizar essa instituição como lugar *de e do* conhecimento. Conhecimento que transita entre o apaziguamento e o incômodo, pois ele se referencia àquelas questões da existência e das inúmeras relações entre os humanos e o mundo que os cerca objetivando significá-las e com isso apropriarem-se de elementos que possibilitem realizar intervenções relevantes neste meio. Conhecimento que é elemento caro à filosofia a ponto de ser objeto de estudo deste componente curricular desenvolvido pelo professor de filosofia. Neste sentido, esse professor, lançando mão de sua prática pedagógica, o "exercício da fala" e de seu "repertório filosófico" que compõe o 'incômodo filosófico' pode contribuir significativamente com os estudantes, com a equipe escolar, bem como, com a comunidade escolar a enfrentar o incômodo ou a incomodar-se frente ao apaziguamento que não contribui com a ressignificação da existência. O que se apresenta por fim é o desenvolvimento de um outro '*ethos*', o do 'incômodo filosófico', que possibilita a identificação do incômodo até mesmo no processo educativo, mas, sobretudo, oferece elementos importantes para o seu enfrentamento nesse mesmo processo. Este texto que é construído a partir de pesquisa bibliográfica é composto por três capítulos: "A escola, o conhecimento e a filosofia", "O conhecimento incomoda?" e "O incômodo filosófico". As considerações finais versam sobre o tema: "Incomodar (-se) para humanizar (-se) e ser feliz". Por fim, todo o esforço para imprimir, na instituição escola, a marca de que ela deva ser o espaço da aventura em meio aos esforços para que as pessoas possam conhecer e, assim, criar ações que humanizem a todos. O compromisso com a justiça e com a dignidade deve ser a marca maior desta instituição a fim de que todos se humanizem.

**Palavras-chave:** Conhecimento; incômodo filosófico; escola; humanização.

## **ABSTRAT**

This thesis seeks to be a proposal, an invitation and an exercise to have a 'philosophical view' on public school and school education. This 'philosophical gaze' seeks to identify and characterize this institution as a place of and knowledge. Knowledge that transits between appeasement and annoyance, since it refers to those questions of existence and innumerable relationships between humans and the world around them aiming to signify them and with that to appropriate elements that make it possible to carry out relevant interventions in this environment . Knowledge that is expensive element to the philosophy to the point of being object of study of this curricular component developed by the professor of philosophy. In this sense, the teacher using his pedagogical practice, the "speech exercise" and his "philosophical repertoire" that composes the "philosophical nuisance" can contribute significantly with the students, with the school team, as well as with the school community To face the annoyance or to bother oneself in the face of the appeasement that does not contribute to the resignification of existence. What finally presents itself is the development of another ethos, that of the 'philosophical nuisance', which makes it possible to identify the nuisance even in the educational process, but, above all, it offers important elements for its confrontation in the same process. This text, which is constructed from a bibliographic review, is composed of three chapters: "The school, the knowledge and the philosophy", "Knowledge bothers" and "The pedagogical annoyance". The final considerations are on the subject: "To bother (to be) to humanize oneself and be happy." Finally, all the effort to print, in the school institution, the mark that it should be the space of the adventure in the midst of the efforts so that the people can know and, thus, create actions that humanize to all. Commitment to justice and dignity must be the hallmark of this institution in order to make everyone humanize.

**Keywords:** Knowledge; Philosophical annoyance; School; Humanization.

## RESUMEN

Esta tesis pretende ser una oferta, una invitación y el ejercicio con el fin de tener una "mirada filosófica" sobre la escuela y la educación pública. Esta "mirada filosófica" busca identificar y caracterizar esta institución como un lugar de y el conocimiento. El conocimiento que se mueve entre el apaciguamiento e incómodo, ya que se refiere a esas cuestiones de la existencia y las numerosas relaciones entre los seres humanos y el mundo que les rodea con el objetivo significarlos y elementos de apropiarse de ese modo que permiten la realización de las intervenciones pertinentes en este medio. El conocimiento de que es un elemento costoso de la filosofía como para ser estudiado este componente curricular desarrollado por el profesor de filosofía. En este sentido, este profesor haciendo uso de su enseñanza, el "ejercicio de expresión" y su "repertorio filosófico" que conforma lo 'incómodo filosófico' puede contribuir significativamente a los estudiantes, con el personal de la escuela, así como de la comunidad escolar para hacer frente a lo incómodo o incomodarse delante de apaciguamiento que no contribuye a la ressignificación de la existencia. Lo que se presenta es, finalmente, el desarrollo de otro espíritu, lo 'incómodo filosófica', que permite la identificación de incómodo, incluso en el proceso educativo, pero, sobre todo, ofrece elementos importantes para la solución de ellos en ese proceso. Este texto está construido a partir de una revisión de la literatura se compone de tres capítulos: "La escuela, el conocimiento y la filosofía", "Conocimiento incomoda?" y "Lo incómodo pedagógico". Las consideraciones finales tratan el tema: "Incomodar (si) para humanizar (si) y ser feliz." Por último, todos los esfuerzos posibles para imprimir en la institución escolar, la marca que debe ser la aventura espacial en medio de los esfuerzos para que las personas puedan reunirse y crear así las acciones que humanicen todos. El compromiso con la justicia y la dignidad debe ser la marca más alta de esta institución para que todos humanizar.

**Palabras clave:** Conocimiento; molestia filosófica; la escuela; humanización.

### ***Dedicatória***

*Este texto destina-se a todas e a todos aqueles que ainda acreditam e a seu modo agem perseguindo incansavelmente a humanização de todos pautados na promoção da justiça e na dignidade. É voltado aos profissionais da educação que continuam a apostar nos estudantes acreditando que eles poderão fazer a diferença necessária no esforço contínuo pró-justiça e dignidade humana. É dedicado ainda aos estudantes que constantemente desafiam os adultos obrigando-os a rever e a reafirmar o que de fato é pontual para se acreditar e agir a favor da justiça e da dignidade humana. Por fim este texto é dedicado a todos aqueles que se dedicam a pensar e a pesquisar sobre a educação escolar para que ela seja pública oferecendo novas possibilidades de relações primadas pelos ideais de humanização.*





## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	<b>04</b>
<b>MEMORIAL</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>26</b>
<b>A escola, o conhecimento e a filosofia</b>	<b>26</b>
<b>1. Sobre a Escola</b>	<b>26</b>
<b>1.1. Escola e educação, públicas</b>	
<b>– contribuições de Freire</b>	<b>28</b>
<b>1.2. Escola e educação, públicas</b>	
<b>– contribuições de Arendt</b>	<b>36</b>
<b>1.3. Escola e Educação, públicas</b>	<b>42</b>
<b>2. Sobre o conhecimento</b>	<b>46</b>
<b>2.1. O esforço humano para conhecer em Sócrates</b>	<b>50</b>
<b>2.2. O esforço humano para conhecer em Kant</b>	<b>56</b>
<b>2.3. O esforço humano para conhecer em Horkheimer</b>	
<b>e Adorno</b>	<b>61</b>

<b>3. Sobre a Filosofia</b>	<b>70</b>
<b>4. Sobre o que se quis construir</b>	<b>83</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>86</b>
<b>O conhecimento incomoda?</b>	<b>86</b>
<b>1. Sobre o incômodo</b>	<b>86</b>
<b>2. O conhecimento como incômodo e suas manifestações</b>	<b>87</b>
<b>2.1. As concepções de conhecimento nos combinados escolares e o incômodo</b>	<b>88</b>
<b>2.2. O conhecimento constituinte da autoridade e da tradição e o incômodo</b>	<b>95</b>
<b>2.3. O conhecimento, o privado e o público e o incômodo</b>	<b>97</b>
<b>2.4. O processo de conhecimento e o incômodo</b>	<b>99</b>
<b>2.4.1. O processo de conhecimento em Sócrates</b>	<b>101</b>
<b>2.4.2. O processo de conhecimento em Kant</b>	<b>103</b>
<b>2.4.3. O processo de conhecimento em Horkheimer</b>	<b>107</b>
<b>3. O objeto de conhecimento incomoda?</b>	<b>109</b>
<b>3.1. O objeto de conhecimento como incômodo nas áreas de saber</b>	<b>110</b>
<b>3.2. A filosofia, o objeto do conhecimento e o incômodo</b>	<b>111</b>
<b>4. Sobre o que se quis construir</b>	<b>118</b>

<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>120</b>
<b>O incômodo filosófico</b>	<b>120</b>
<b>3.1. O que se entende por incômodo pedagógico</b>	<b>120</b>
<b>3.1.2. O aspecto positivo do incômodo pedagógico</b>	<b>122</b>
<b>3.1.3. O incômodo pedagógico na relação eu, o outro         e o conhecimento</b>	<b>125</b>
<b>3.2. O incômodo pedagógico confunde-se com o         incômodo filosófico</b>	<b>127</b>
<b>3.3. O incômodo filosófico e a exposição do sujeito</b>	<b>132</b>
<b>3.3.1. Exposição intelectual</b>	<b>132</b>
<b>3.3.2. Exposição cultural</b>	<b>135</b>
<b>3.3.3. Exposição moral</b>	<b>138</b>
<b>4. A dimensão política e a dimensão ética do         incômodo filosófico</b>	<b>141</b>
<b>4.1. Dimensão política do incômodo filosófico</b>	<b>142</b>
<b>4.1.1. Buscar juntos a palavra que signifique o mundo</b>	<b>148</b>
<b>4.1.2. A fala alicerçada em repertórios comuns</b>	<b>152</b>
<b>4.1.3. Espaços de construções de falas comuns</b>	<b>154</b>
<b>4.2. Dimensão ética do incômodo filosófico</b>	<b>156</b>
<b>4.2.1. Compor com o outro</b>	<b>158</b>
<b>4.2.1.1. Compor com o outro para além da contingência         biológica</b>	<b>158</b>
<b>4.2.1.2. Reconhecer o outro como pessoa</b>	<b>160</b>

<b>4.2.1.3. ‘Compor com o outro’, ‘reconhecer o outro’ em função de temas comuns</b>	<b>161</b>
<b>4.2.2. Acreditar no outro</b>	<b>165</b>
<b>4.2.2.1. Desafiar-se a partir do outro</b>	<b>166</b>
<b>4.2.3. Compromisso com a continuidade do mundo</b>	<b>167</b>
<b>5. O que se quis construir</b>	<b>169</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>170</b>
<b>Incomodar (-se) para humanizar (-se) e ser feliz</b>	<b>170</b>
<b>Objetivo 1</b>	
<b>Propor outra leitura da escola tendo como referência o conhecimento</b>	<b>171</b>
<b>Objetivo 2</b>	
<b>Ampliar, por meio dos referenciais teóricos, o entendimento do caráter público do conhecimento</b>	<b>175</b>
<b>Objetivo 3</b>	
<b>Explicitar os conceitos de ‘incômodo pedagógico’ e de ‘incômodo filosófico’ no processo de conhecimento que, por sua vez, deva promover justiça e emancipação</b>	<b>178</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>182</b>

## **MEMORIAL**

A apresentação desta tese intitulada “O professor de filosofia e o incômodo filosófico frente ao conhecimento” marca o meu vigésimo quarto ano consecutivo de trabalho voltado à educação escolar. Um período dividido entre a docência, propriamente dita, junto à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, tendo como sede as cidades de Jundiaí e a de Praia Grande; a docência em importantes escolas particulares de Jundiaí - SP; e, a vida discente em meio a grupos de estudo/pesquisa acadêmicos na capital paulista e na cidade de Campinas – SP.

Ao longo destas décadas o público alvo, específico, foi composto por estudantes do ensino fundamental, do ensino médio, do ensino superior. Foi possível, ainda, dialogar com professores e gestores de escolas administradas pelo setor público municipal e estadual, bem como, pelo setor privado.

Em todas as ações, o tema em questão foi o da filosofia, com o viés marcadamente voltado para a educação escolar. A demanda apresentada e, perseguida, foi sempre: como trabalhar a filosofia junto aos estudantes nas diversas faixas etárias?

Frente ao volume de trabalho e às responsabilidades que se agregaram, se fez necessário retomar a vida acadêmica, para além do curso básico de graduação em filosofia, realizado entre 1989-1992, em Curitiba-PR, na Universidade Federal do Paraná. O primeiro passo para o retorno se deu em meio às reuniões de formação, verdadeiros grupos de estudo, voltados à filosofia para ser apresentada e realizada junto às crianças. Tais reuniões ocorriam na sede do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças - CBFC, na capital paulista, tendo como coordenador o Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri e, em Campinas-SP, no Centro de Filosofia Campinas - CFC, coordenado pelo professor pesquisador e escritor José Auri Cunha. Estive ligado aos dois centros entre 1994 e 2000 e, foi neste período, 1995-1997, que fiz a pós-graduação na Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP. O curso teve como tema “Fundamentos filosóficos para uma educação para pensar”, com o

referencial teórico pertinente à questão da filosofia e do seu ensino. Em 2007 tive o prazer de ministrar um módulo deste curso apresentando alguns pontos da teoria de Mathew Lipman.

A década de noventa foi importante para o debate sobre o ensino de filosofia enquanto conteúdo oficial no currículo das escolas. Muitos eventos por todo o país estimularam a produção de significativos materiais sobre o tema filosofia, sobre a educação e sobre a filosofia da educação. Vale ressaltar a importância do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, o CBFC, em ter trazido para o país, na década de 80, a teoria e a proposta pedagógica do americano Mathew Lipman, que defendia, com muita propriedade, a introdução da filosofia já nas séries iniciais. Inúmeras das produções da época convergiram e até mesmo aderiram à tese de Lipman, outras por sua vez refutaram o pensador, mas ao fazê-lo, contribuíram em muito com o debate. Outras produções objetivaram ser uma terceira via, alternativas frente à polarização que se apresentava. O fato é que nesta década de 90 pude percorrer inúmeras cidades do Estado de São Paulo, bem como algumas capitais do país falando, ponderando, refletindo junto a professores e gestores sobre a importância da filosofia na formação dos estudantes, na formação dos discentes, na configuração da educação escolar como um todo.

Diante das inúmeras questões que se colocavam e que também eram minhas me propus a pesquisar sobre o tema do ensino da ética e, para tanto, me inscrevi nos processos de seleção para o mestrado de várias instituições. Assim, entre 2004 e 2006, convivi com o Prof. Dr. José Sérgio Fonseca Carvalho, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a FEUSP. Além das aulas e, das orientações, pude participar, também, do grupo de estudo que realizava o projeto “Direitos Humanos na escola” coordenado pelo referido professor. O projeto atendia os professores da rede municipal da educação da cidade de São Paulo propondo uma leitura da educação a partir da concepção dos direitos humanos. Daquela ação foram produzidos: o livro “Educação, Cidadania e Direitos Humanos” (2004) e o vídeo “Escola Pública” (2006).

No ano de 2006 apresentei a minha dissertação de mestrado que teve como título “A educação e a formação de atitudes que envolvam valores morais”, tomei como texto base o diálogo “Protágoras” (PLATÃO, s/d). Naquela obra Sócrates e Protágoras debatem sobre a possibilidade ou não do ensino da moral, uma questão que ainda se faz presente no espaço escolar. Ao considerar as peculiaridades históricas da política do país e os reflexos que estas produziram no campo da educação, a temática sobre a moralidade soa, para muitos, como algo emblemático. A expressão “educação moral” aproxima-se, para estes, à doutrinação. Não é sem sentido que muitos gestores conclamam os professores de filosofia para que atuem com mais propriedade junto às turmas, evidenciando as questões comportamentais, ou seja, enquadrando-os ao padrão da escola. Postulei, portanto, ao longo da pesquisa, que o trabalho do professor de filosofia, nesta temática de valores e princípios, seria mais educativo e eficaz se fossem oferecidos aos estudantes espaços efetivos de reflexão. Que em tais espaços fossem desenvolvidas reflexões, marcadamente filosóficas, possibilitando assim: 1) a leitura do contexto em que se vive. 2) que esta contextualização fosse problematizada. 3) que houvesse recurso filosófico para se abordar as questões levantadas por meio da conversação. 4) que, por fim, na interação do grupo pudessem os conceitos, valores, princípios serem assumidos por que significam, de fato, algo para todos.

Após o mestrado passei a dividir o tempo lecionando, também, no ensino superior. Mesmo nos cursos de Ciências Sociais e de Filosofia, o foco permaneceu voltado à educação, prevendo que muitos daqueles universitários, no limite de suas carreiras, poderiam se voltar para o ensino como docentes. No curso de Pedagogia a ênfase foi para a filosofia da educação, preocupação que já se apresentou no início deste relato.

Em 2011 fiz a experiência mais marcante da minha vida profissional enquanto educador. Por nove meses estive na direção de uma unidade escolar onde pude delinear um projeto de trabalho relacionando os aspectos burocráticos da função ao pedagógico. Um trabalho de equipe onde cada um



exercia a sua tarefa específica, mas com liberdade para transitar entre as diversas áreas da unidade objetivando dinamizar as ações. Alguns princípios básicos de gestão, de equipe e, especialmente, de postura pedagógica foram evidenciados e vivenciados. Neste período o Plano de Gestão foi revisto e o Projeto Político Pedagógico passou por ajustes significativos. O final abrupto daquele exercício de direção e o retorno à sala de aula possibilitou um olhar diferenciado sobre a escola e a educação. Tais incômodos me levaram a redigir um novo projeto de pesquisa, agora para o doutorado.

Antes, porém, de apresentar o projeto para o doutorado, fechando este memorando, resta dizer que também produzi alguns materiais teóricos. Desde 2007 tenho uma coluna quinzenal no Jornal de Jundiaí Regional, que atende a cidade e a região, bem como está disponibilizada nas mídias eletrônicas. Ocupo o espaço tratando de temas da atualidade sempre com foco nos reflexos sobre a educação. Procuro, também, manter presente a questão étnica negra nos textos, pois há tempos venho interligando tal temática com a filosofia, apoiando-me na produção dos movimentos sociais e políticos, bem como nos pesquisadores acadêmicos que tratam da negritude, do racismo, da educação pró diversidade étnica. Em 2013 publiquei, pela Editora In House, Jundiaí-SP, o livro “Amantes do Futebol e da Música – uma discussão étnica afro-brasileira”. Trata-se de um livro paradidático, voltado para o ensino fundamental e médio, com a proposta de subsidiar as turmas a enveredarem na questão étnica negra por meio da reflexão filosófica. Vale o registro de que o conteúdo do livro já havia sido pilotado junto a vários estudantes e até mesmo professores antes da sua publicação.

Ainda sobre a produção teórica, vários outros artigos foram publicados em formato de capítulos de livros, em anais de congressos e em revistas. No ano de 2015, após um longo período de seleção, de releitura e de adequação, reuni no livro “Um esboço de Escola Pública nas páginas de jornal”, também editado pela Editora In House, vários dos meus textos publicados no jornal que expressam o meu entendimento sobre escola pública e educação pública, um material que está muito afinado com o projeto de doutorado apresentado no

processo seletivo que me possibilitou o ingresso no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Nove de Julho.

## INTRODUÇÃO

O problema de pesquisa para essa tese encontra-se dentro desse contexto. É fato que existem vários olhares sobre a escola e estes produzem as suas respectivas leituras. O foco destes olhares se dirige com frequência para estes pontos: a) os objetivos da escola, tais como a formação humana ou a formação técnica ou a socialização. b) os meios – metodologias e didáticas – que serão utilizados para atingir aqueles objetivos. c) os processos cognitivos que passam pelas formulações emocionais, psicológicas, biológicas. Todos estes olhares contribuem com a efetivação da educação escolar, mas provocam também inúmeros mal-estares. Dada a especificidade da formação acadêmica voltada para os conteúdos da área escolhida, nem sempre atenta com as questões pedagógicas, ainda menos com as questões macro da educação, muitos profissionais da educação não dialogam a contento com aquelas contribuições. Não é sem sentido as falas recorrentes em tom de desabafo: “Me formei para lecionar tal conteúdo e não para tratar de carências sócio afetivas”. “A escola transformou-se em centro de convivência onde os novos se socializam, se alimentam, estão longe das ruas e eventualmente aprendem a ler e a escrever.” E, ainda encontra-se o discurso que desresponsabiliza a todos de uma intervenção mais incisiva: “Estes novos não aprendem em função da sua origem social, da baixa e má qualidade de vida que possuem, da desestruturação familiar a que estão expostos.” Em poucas palavras o que se depreende é que a contribuição daqueles olhares se transforma, para muitos, em um alibi para não observar no interno da escola suas próprias demandas e saídas e com isto cotejar as possíveis trocas. O resultado prático de tudo isto é a desconfiança que paira sobre a instituição escola e, em especial, sobre a figura dos profissionais da educação sendo questionados e desafiados na sua prática cotidiana. Da mesma forma como estes se colocam na defensiva frente às falas externas.

A pesquisa que se apresenta também considera a presença destes mal-estares e busca ser um outro olhar sobre a escola objetivando identificar algo que lhe seja próprio e que lhe dê identidade. Algo que lhe conceda o caráter de

instituição voltada à educação dos novos sobre o qual se criam inúmeras relações internas e externas, mas que estão ao alcance dos envolvidos e cabe a eles o enfrentamento, valendo-se ou não, das demandas e leituras que lhes são externas. As suspeitas apontam que este algo próprio da escola é o conhecimento. A formulação é esta: em meio a quaisquer outras atribuições dadas à instituição escolar, aquela que lhe é fundamental, inalienável, é a da disponibilização do conhecimento. Cabe a ela, a escola, na pessoa do profissional da educação, encontrar os meios adequados e efetivos para que os novos se apropriem do conhecimento. Tal tarefa delegada à instituição escolar não pode ser repassada a outrem sob pena de descaracterizar a sua razão de ser. Como se disse, outras leituras podem agregar na sua tarefa, mas não substituí-la.

Diante do exposto a pergunta que se apresenta é esta: Não será, portanto, o conhecimento a grande fonte de incômodo posto à escola e à educação escolar? E, se for, o que isto revela em termos formativos? Dizer que o conhecimento é fonte de incômodo promove uma atitude diferenciada frente à escola? Quem em sã consciência se fiará a uma instituição que apresenta, trabalha e oferta algo, reconhecidamente, promotor de mal-estar?

Frente a estes incômodos tem sentido a volta à filosofia que está presente no corpo curricular da escola. A filosofia que tem uma contribuição significativa para se pensar o conhecimento (teoria do conhecimento) e, expressivas produções sobre o humano e sua formação (antropologia filosófica). Será que ela não tem algo a oferecer no sentido de enfrentar o conhecimento e de superar o mal-estar que ele carrega consigo? E, para operacionalizar tal possível contribuição o fazer pedagógico do professor de filosofia não tem algo a contribuir? Assim, portanto, de forma sintética é possível apresentar o problema da pesquisa nestes termos: o professor de filosofia e sua prática pedagógica tem algo a contribuir com a equipe escolar no que se refere à formação dos estudantes?

A hipótese é a de que o professor de filosofia tem sim algo significativo a oferecer à escola e à educação escolar. E o que será? Ofertar elementos para que se desenvolva um 'olhar filosófico' sobre a escola e a educação escolar. E o que será este 'olhar filosófico'? É aquele que busca identificar aquilo que é central na educação escolar e o faz refletindo na especificidade desta instituição frente à sociedade contribuindo com isso na construção de uma identidade para a escola e seus profissionais. Um olhar que, a princípio, identifica o conhecimento como elemento identitário da escola, o reconhece como promotor de incômodos, mas que o toma pedagogicamente como objeto de formação de tal forma que o incômodo se transforma em promotor de novos conhecimentos que em última instância contribuem no processo de humanização expressa em termos e ações pró-justiça e emancipação de todos os envolvidos.

Atente-se, portanto, que o propósito deste o olhar sobre a escola e a educação escolar afasta-se do olhar socializante, do olhar economicista, do olhar psicologista, do olhar tecnicista para ser um 'olhar filosófico'. O que se apresenta é a filosofia da educação. É a contribuição da filosofia para que se leia a educação escolar dentro da perspectiva de formação humana para que estes criem outras relações com o meio. Olhar a escola e a educação escolar dizendo que os incômodos percebidos e vividos no seu interno estão associados ao conhecimento. Conhecimento enquanto resultado, enquanto processo e enquanto esforço. Em outras palavras é fazer ver que o conhecimento, centro da escola, é também fonte de incômodo e deve ser enfrentado sem paliativos externos. As contribuições externas se somarão aos esforços internos, mas não substituirão as intervenções dos profissionais da educação.

Este 'olhar filosófico' por fim configura o caráter formativo da filosofia que se expande na ação formativo-pedagógica do professor de filosofia em dois aspectos, a saber: O primeiro é o de auxiliar na identificação do mal-estar frente à grandeza, ou à incerteza, ou pequenez da significação promovida pelo conhecimento. O segundo é o do enfrentamento deste mal-estar por meio da

‘pedagogia da fala’ e da oferta do ‘repertório filosófico’ buscando ressignificações advindas do conhecimento que se quer configurar.

Assim, são três os objetivos que se apresentam:

- a) Propor outra leitura da escola por meio do olhar filosófico tendo como referência o conhecimento.
- b) Ampliar, por meio dos referenciais teóricos, o entendimento do caráter público do conhecimento.
- c) Explicitar os conceitos de ‘incômodo pedagógico’ e de ‘incômodo filosófico’ no processo de conhecimento que, por sua vez, deva promover justiça e emancipação.

Resta dizer ainda que houve uma busca a respeito da existência de produções em comum ou complementações à tese que foi construída. Consultou-se três bancos de teses: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, Dissertações e Teses - Sistema Nou-Rau: Biblioteca Digital da Unicamp, Banco de Teses CAPES – SciELO. Solicitou-se a pesquisa por meio do título, por meio das palavras-chave e das expressões, como: incômodo; incômodo e educação; Karl Jaspers, incômodo e educação; incômodo e a filosofia; incômodo e o conhecimento. Como resultado foram encontrados títulos importantes, mas com outros vieses. A ideia de incômodo se faz presente nas análises da escola e da educação escolar como um todo, mas está relacionada ao comportamento dos estudantes, às questões de trabalho e até mesmo ao conhecimento que se quer apresentar. A abordagem, subsequente, segue para os referenciais da psicologia, das questões políticas e sociais, não enfatizando que o próprio processo de conhecimento e o conhecimento são elementos que incomodam.

Com estes dados procurou-se referências bibliográficas que pudessem dialogar com o objeto de pesquisa e com o projeto em si. A primeira grande referência é o personagem Sócrates por inspirar um comportamento inquieto e crítico permanente. A atitude de alguém que se encontra acerbado de

posicionamentos até seguros, mas que incomodado, insiste em enfrentá-los, depurá-los, reconstruí-los, ressignificá-los. É o que se lê na “Apologia de Sócrates” (1957) e que se tornou máxima em meio às gentes: “Uma vida sem exame não é digna de ser vivida.” (PLATÃO, 1957, p. 73) Este *‘éthos’* de Sócrates sinaliza uma postura que pode ser incorporada pelos adultos educadores que atuam diretamente sobre os novos, também, passíveis de se apropriarem do ‘incômodo filosófico’.

Naquilo que se refere à filosofia e ao conhecimento o próprio Sócrates (469-399 a.C.) é referência, Immanuel Kant (1724-1804) se faz presente, Max Horkheimer (1895-1973), Theodor Adorno (1903-1969) traz contribuições importantes para a contemporaneidade juntamente com Karl Jaspers (1883-1969) que chegou a associar a filosofia com o incômodo, por ser, segundo ele, “perturbadora da paz”. (JASPERS, 2011, p. 157).

Em relação ao professor de filosofia, para além do que já se disse acima a partir de Sócrates ele também se questiona ou deveria se questionar, incomodando-se positivamente. Pela sua experiência de vida, de cidadão, de educador ele já deve ter considerado os absurdos que cercam a vida humana. Já deve ter sido acuado em algum momento da vida pela questão apresentada pelo escritor e pensador argelino Albert Camus, em seu “O Mito de Sísifo”, onde se lê: “julgar se a vida vale ou não vale a pena ser vivida.” (CAMUS, 1989, p 23) o que lhe possibilita uma postura filosófica, um repertório filosófico, uma condição de tratamento pedagógico sobre os incômodos junto aos novos e, que se estende aos demais adultos envolvidos com a unidade escolar.

A ação incômoda que cerca o fazer pedagógico do professor de filosofia é melhor aceita e absorvida quando ele se apresenta com autoridade, e esta se compõe de conhecimento teórico/acadêmico e, pela investidura institucional. Esta ‘investidura institucional’ merece um tratamento especial em duas dimensões. Hannah Arendt, no texto “A crise na educação” (2003), fala do professor enquanto representante ‘oficial’ do mundo frente aos novos. A outra dimensão é a do compromisso em transformar a si mesmo, o outro, a

sociedade como um todo, algo presente em toda a obra “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire (1987).

A estas três referências foram integradas, ainda: Antônio Joaquim Severino (2007) que há tempos vem discutindo sobre a presença da filosofia no ensino médio. José Auri Cunha (2002) que publicou várias de suas experiências e fundamentações sobre a prática do professor de filosofia. Marcos Antônio Lorieri (2002) que, também, traz produções significativas na área da filosofia, da educação e no campo da metodologia de ensino em filosofia (1990; 1994) e inspirou fortes debates sobre a filosofia na sala de aula voltada às crianças e jovens. A eles se somaram a legislação e outros autores segundo a referência bibliográfica no final do texto.

Este texto, por fim encontra-se estruturado desta forma: No capítulo um, “A escola, o conhecimento e a filosofia”, a proposta é a de fazer um desenho da escola, em especial, da escola que se quer pública. Esta escola ganha contornos públicos e se caracteriza como tal, a partir dos seus agentes – profissionais da educação – que não negam esforços no sentido de disponibilizar os conhecimentos que possibilitam aos estudantes identificarem o contexto em que vivem, analisarem este contexto, identificarem as situações que não promovam justiça. Ação que culmina na abertura de espaço para que se criem outros conhecimentos e estratégias efetivas a favor da promoção da dignidade de todos.

O ponto central do capítulo é tratar o conhecimento como elemento central da escola e fonte principal do incômodo. O conhecimento como aquele que provoca o incômodo. O conhecimento como resultado do incômodo provocado. O conhecimento como incômodo no seu próprio processo de constituição. Procurou-se, também, corroborar com a caracterização de conhecimento como esforço, no sentido de significar e expressar a compreensão de si mesmo e de tudo aquilo que cerca os sujeitos. Neste sentido houve a aproximação do conhecimento com a filosofia.



O capítulo dois, “O conhecimento incomoda?”, marca o enfrentamento direto da questão principal desta tese. Houve a preocupação em precisar o que se entende por conhecimento e o processo que leva até ele. Para tanto, colocou-se em evidência três filósofos que trataram do tema conhecimento, especialmente, porque colocaram o indivíduo como sujeito do processo de conhecer.

A caracterização que se buscou fazer é de que o conhecimento é uma das preocupações da filosofia tanto que se tem a área da teoria do conhecimento também chamada de epistemologia. Ao mesmo tempo esta mesma filosofia é tomada na sua dimensão de um pensar incessante em busca de significações e ressignificações. Nesta condição, também, ela não apazigua, mas é agente mobilizador. No contexto escolar significa dizer que o estudante, bem como todos os agentes ligados à unidade escolar, deve sair de sua ‘zona de conforto’, entendida como espaço de segurança ou de apatia, permeada de conhecimentos que não se quer questionar e, portanto, não são ressignificados no novo contexto que se apresenta.

O terceiro capítulo, “O incômodo filosófico” é destinado para explicitar o caráter pedagógico do incômodo que nasce do ‘incômodo filosófico’. No ‘incômodo filosófico’ está a atitude de enfrentamento do incômodo. A atitude daquele que não se priva das novas investidas sobre o conhecimento e, desta forma lança mão da problematização, da conversação e da sistematização para alcançar o seu intento. Esta atitude de enfrentamento é intencional e pode ser formativo o que inspira conceber a ideia de um ‘incômodo pedagógico’ onde se estrutura as ações para que o incômodo não seja algo que diminua ou pese sobre a pessoa. Este incômodo é composto por dois elementos: o ‘fazer pedagógico’ e o ‘não, mas pedagógico’. Trata-se da ação fundamental do professor de filosofia junto a seus assistidos retirando-os da zona de conforto, mas, também, contribuindo para que construam novos arrimos. Objetiva-se, por fim, explicitar a ideia de que o ‘incômodo filosófico’ e o ‘incômodo pedagógico’ podem auxiliar em muito na leitura da escola e da educação escolar, na perspectiva do conhecimento algo próprio da escola e da educação escolar.

Nas considerações finais, focando na ideia de “Incomodar (-se) para humanizar (-se) e ser feliz”, é feita uma retomada do que se fez ao longo do texto, tendo como norteadores os objetivos anteriormente apresentados. Dizem-se, também, as razões básicas para que se justifique porque os novos são expostos ao conhecimento, a saber: para que se humanizem e, assim, busquem ser felizes.

Não se nega o incômodo como mal-estar, muito menos se nega a sua presença no processo do conhecimento, mas seria insano aventurar-se neste processo se ele não promovesse algo de significativo na vida das pessoas. Este algo significativo, entre outros, é a possibilidade de uma leitura mais ampliada da vida e de tudo que a cerca e neste sentido uma melhor condição de relacionar-se condição básica para ser feliz. E, o ser feliz, se faz presente na tomada de consciência de que se é humano, que se compreende como alguém inacabado, mas na convicção de que se é alguém com todas as possibilidades de crescimento. Alguém que ressignifica e pode alterar a sua existência.

O espaço escolar, portanto, não pode ser local de apatia, muito menos ser marcado pela violência. A marca maior desta instituição deve ser o da aventura em meio aos esforços para que as pessoas possam conhecer e, assim, criar ações que humanizem a todos. O compromisso com a justiça e com a dignidade deve ser a marca maior desta instituição a fim de que todos se humanizem.

## Capítulo 1

### A escola, o conhecimento e a filosofia.

#### 1. Sobre a escola

As elaborações que seguem nascem e se dirigem ao espaço territorial ‘escola’ e, mesmo que pareça ser um reducionismo, o foco é a escola pública. Entenda-se por ‘escola pública’ aquela instituição que possibilita ao estudante o acesso, a permanência, a apropriação do conhecimento que o auxilie na própria emancipação e na de seus pares, promovendo ações contrárias às injustiças que ferem diretamente a dignidade de toda e qualquer pessoa. Tal entendimento se aplica à unidade escolar gerida pelo poder público, mas se expande para as outras tantas unidades escolares com seus respectivos gerenciadores.

É dentro daquele espaço físico que intencionalmente os adultos, profissionais da educação<sup>1</sup>, realizam suas ações pedagógicas sobre os novos, ou seja, as crianças, os adolescentes e os jovens, objetivando lhes disponibilizar conhecimentos que entendem ser necessários para o seu melhor ingresso na sociedade. Aqueles conhecimentos são comumente tomados no conjunto social, com reflexos no espaço escolar como ‘resultados’ obtidos por pessoas individuais ou grupos de pessoas ao longo de uma série de análises e de combinações de dados produzidos na história humana buscando responder as questões que lhes colocaram a existência e lhes serviram como saídas para seus problemas. No espaço escolar o conhecimento se apresenta em forma de currículo distribuído em conteúdos específicos que formam os componentes curriculares. No sentido amplo é em função deste ‘conhecimento resultado’ que

---

<sup>1</sup> No atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) retoma-se a expressão ‘profissionais da educação’ explicitada no texto-referência do CONAE-2014 que diz: “Por profissionais da educação a lei considera todos aqueles que estão em efetivo exercício na educação básica, formados em cursos reconhecidos.” E acrescenta [...] “temos, ainda, os profissionais da educação que atuam na educação superior.” São professores (Eixo 6, Parágrafo 383). Ao longo de todo este texto, salvo observação específica, ‘profissionais da educação’ são, também, todos os demais adultos que compõem as diversas equipes que atuam no espaço escolar. Cada qual, no exercício da sua função e na relação que criam entre si, com os estudantes e com a comunidade escolar, contribuem no processo formativo.

as pessoas se voltam para a escola. Esta tese, contudo deseja ampliar o entendimento sobre o conhecimento e neste sentido dizer que o ‘conhecimento resultado’ não se esgota em si mesmo, ele (o conhecimento) também se faz presente como ‘processo’, pois aquela questão central, mesmo não atingida, ou seja, mesmo não produzindo o resultado final (resposta cabal) gera outros conhecimentos tão importantes e significativos quanto aquele buscado primeiramente. É preciso, portanto que se identifique esse ‘conhecimento processo’ e signifique a sua importância. Resta ainda caracterizar o ‘conhecimento como esforço’, a atitude daquele que se propõe a debruçar sobre uma temática e produzir entendimentos significativos, mais do que uma resposta pontual, que ele seja capaz de dar sentido ao entendimento das coisas e das ações que as pessoas realizam. Estes três entendimentos sobre o conhecimento serão retomados ao longo do texto, portanto é preciso que se retome o que se dizia sobre o que a escola, na pessoa do profissional da educação, realiza com os estudantes.

Estas precisões sobre a escola, suas atribuições e os agentes responsáveis pela execução das tarefas são necessárias e devem ser explicitadas. É o que se faz presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB/96: “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.” (Art. 1º, inciso 1).

Nos conhecimentos trabalhados pela e na escola estão contidos aqueles que são da ordem intelectual, mas que são acompanhados por aqueles de ordem prática, pois, se dirigem à ação. Citando mais uma vez a LDB/96 cabe à escola realizando a educação escolar, “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art. 1º, inciso 2). Vale dizer que na intencionalidade da ação dos adultos, também, se apresentam aqueles conhecimentos voltados à estética, pois, a sensibilidade, também, deve ser considerada<sup>2</sup>. A educação que ocorre

---

<sup>2</sup> Considerar a dimensão estética é trazer para o processo educacional a ideia de beleza e de leveza ainda que aquele processo se realize em meio a conflitos e mal-estares. O compromisso com o conhecimento não pode retirar o brilho da magia contida no processo de

na escola precisa ver o novo e todos àqueles que interagem com ela na sua totalidade – intelectual, prática, subjetiva.

Na execução prática destes fins os adultos profissionais da educação, os adultos responsáveis pela organização escolar, os próprios agentes fins da educação, o estudante e seus familiares, configuram a instituição ‘escola’ e as ações correspondentes à educação escolar segundo critérios, opções, intencionalidades que sinalizam para apelos de ordem privada ou para apelos de ordem pública. É, portanto, necessário que se estabeleça uma distinção entre estas escolas e a educação escolar que ofertam. A implicação prática desta distinção se revela nos fins que se objetivam com tal educação onde se identifica que pessoas se quer formar.

### **1.1. Escola e educação, públicas – contribuição de Freire.**

Tendo como ponto de partida a existência de escolas e de educação escolar não afinadas com os pressupostos e objetivos públicos tal como se quer configurar, segue-se alguns pontos objetivando promover reflexões, contribuindo assim para que os envolvidos com esta temática reafirmem suas atuais posições ou então constituam outras novas.

Ainda que a produção freireana seja bastante referenciada nos estudos iniciais onde ocorre a alfabetização sempre é preciso se fazer ouvir as ressalvas de que o autor dirigiu suas atenções aos adultos não alfabetizados. E dentro desta perspectiva o projeto alfabetizador de Freire não se resume, nem se finda na aquisição da capacidade de ler e escrever as palavras. O projeto ambicioso de Freire passa por esta capacitação, mas se amplia na direção de que o novo alfabetizado possa também ser o leitor e o escritor da sua própria leitura do mundo que o cerca. Uma leitura onde se faz presente as inúmeras e complexas relações que cercam a sua existência, a existência do outro, a existência do mundo. Algo que se constrói com o outro, que passa pelo outro, que envolve o outro. A opção por Freire deve-se assim à sua leitura social e

---

conhecimento muito menos na expressão do resultado obtido. Isto ficará mais explícito quando for relacionado incômodo, humanização e ser feliz.

política da educação colocando-a dentro de uma dimensão humanizadora. Isto possibilita pensar a escola e a educação escolar em todas as suas dimensões, suas etapas, seus personagens, seus fins. Para o que se constrói é pertinente a leitura formulada pelo autor sobre a educação:

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante. (FREIRE, 1998, p. 110-111)

Nesta apresentação da educação segundo Freire está contida a oposição entre os dois modelos de escola e de educação escolar que se quer explicitar. Educa-se para que o modelo social-político-econômico vigente se mantenha tal e qual ou educa-se possibilitando um olhar crítico sobre aquele modelo a ponto de que surjam intervenções que alterem aquilo que não humaniza. A educação aqui apresentada não pode querer se eximir nem pretender ser neutra, pois para qualquer apontamento que assumir ela estará realizando uma inserção no meio social e político pró um modelo ou outro. Aquele que se propõe a pensar a educação e ter sobre ela um olhar filosófico perceberá que fazer tal opção não é simples, sobretudo se considerar que “o desmascaramento da ideologia dominante” é um pensar, é um olhar para dentro de si e das relações que se tem e a partir deste movimento identificar, depois compreender e no final posicionar-se agindo de uma maneira ou de outra. Tal movimento requer um leque de conhecimento e, acima de tudo, mesmo sendo mediado por alguém os fins não são determinados previamente.

Destas primeiras palavras a apropriação que se faz para esta construção de tese é estabelecer uma relação onde a educação, que pura e simplesmente mantém uma ideologia, revela a particularização do conhecimento que em última instância privatiza aquele segundo um projeto e fins também privados.

Há um recorte daquilo que será oferecido, como será apresentado de acordo com os fins previamente dados. Por sua vez o desmascaramento daquela ideologia tende a ser uma educação que publiciza o conhecimento ampliando a sua compreensão e aplicação e, neste sentido, coloca em xeque aqueles projetos descolados dos fins públicos.

Este último modelo de educação não se efetiva por meio de ações solitárias e é o próprio Freire que sinaliza para a importância e o papel significativo do diálogo. O que segue se dirige à relação professor-estudantes, mas também se faz presente na relação adulto-adulto que pensam a escola e a educação escolar. Estes também podem e devem se colocar em diálogo se auto questionando e se posicionando frente o que objetivam com a escola, com a educação escolar, com o que almejam no final do processo.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 79)

Freire se reporta agora ao diálogo como elemento central deste processo de educação escolar. De fato há uma complexidade nas configurações relacionais da vida humana e individualmente os resultados finais ficariam comprometidos, sobretudo se alguém se colocasse como o leitor, aquele único a apontar as ações para todos. Uma outra forma de privatizar a leitura e de dizer o mundo, é a leitura e o dizer de um sobre os demais. A saída freireana, contudo também não é algo simples considerando e defendendo que todos possam se manifestar. Frente ao novo impasse, mas tendo a necessidade de se posicionar é significativo que tal leitura seja feita por todos buscando a construção de algo que possibilite a humanização de todos. Esta é a leitura e o dizer público do mundo. Acolhendo esta construção freireana sobre a importância do diálogo, mas entendendo-a como desafio, esta tese dirá do “exercício da fala” no tópico “Dimensão política do incômodo

filosófico”. É a contribuição explícita do fazer pedagógico do professor de filosofia no espaço escolar.

Ainda referenciando a citação acima e reforçando o que se vem construindo tome-se por privada aquela educação escolar que oferta ao estudante apenas e tão somente uma leitura do que se tem por realidade e com isto o capacita a realizar uma interferência específica no conjunto social e no mundo do trabalho. Por sua vez a educação escolar com viés público deve ofertar ao estudante um leque de possibilidades de leituras desta mesma chamada realidade capacitando-o a intervir de diversas maneiras no conjunto social e no mercado de trabalho. A dicotomia apresentada tem um problema de fundo que os adultos não podem negligenciar, a saber: Ao submeter os novos à educação escolar estes adultos estão considerando o modelo social, político, econômico como pronto, acabado, único e assim os novos devem ser educados para atender as demandas que estão postas ou existe uma margem aberta para que se possa analisar e questionar o modelo presente inclusive intervindo de tal forma que este modelo seja modificado ou mesmo substituído? Freire (1987) apresenta este questionamento ao adulto que se descobre em meio a um emaranhado de dilemas. Aqui tal questionamento é direcionado ao adulto educador.

Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. (p. 35)

Ao trazer tais questionamentos apontando para a necessidade do diálogo objetiva-se comprometer os adultos profissionais da educação para que tomem posição. Paralelo ao movimento de identificação de que escola e de que educação escolar está sendo oferecida aos novos há também aquele onde o próprio profissional da educação olha para si buscando localizar o que pauta



a sua ação. Ele não pode querer apresentar-se como neutro nem enquanto pessoa em meio à sociedade nem como educador que é. Freire é enfático e até provocador ao apresentar as polarizações a que se deve posicionar. Mas é compreensível que se coloque tal questão pois será este profissional que estará à frente do processo educativo tendo que responder a questão fundamental: que sujeito se quer no final do processo educativo?

Mas esta oposição entre educação escolar privada ou educação escolar pública não se caracteriza apenas no que foi exposto acima. Na sua efetivação no espaço escolar, em especial na sala de aula, fará surgir o grande personagem do adulto professor que se colocará frente aos novos como a autoridade que traz o conhecimento pronto e acabado e, como tal, imutável. Algo a ser absorvido e executado em função de um fim já determinado. Em contrapartida poderá surgir por sua vez o outro adulto professor que se colocará frente aos novos como a autoridade que traz o conhecimento pronto e acabado, mas sabedor de que aquele é mutável, algo necessitado e passível de resignificação. Algo a ser absorvido, mas motor para outras construções significativas que lhes renderá a possibilidade de interferirem naquilo que está sendo posto como determinado. Ainda que seja aguda tal polarização ela é real e precisa ser explicitada junto aos profissionais da educação, junto aos estudantes, junto à comunidade escolar como um todo. Sobre o que se disse, Freire já havia feito a seguinte caracterização valendo-se das expressões: “educação bancária” e “educação libertária”.

Sobre a “educação bancária” é pertinente a leitura:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p. 58)

Este educador de Freire se apresenta como autoridade, mas para tanto retira do estudante a possibilidade do mesmo de considerar e cotejar as suas

próprias ideias. Este é o agravante da “educação bancária” que se quer evidenciar: agir de tal forma sobre o outro a ponto de que ele passe a acreditar que não é capaz de ter ideias. Em tais condições só lhe resta absorver o que lhe é ofertado. Mais uma vez haverá a apropriação do pensamento freiriano transferindo-o para o binômio público-privado. O que a “educação bancária” realiza é a privatização do conhecimento de tal sorte que o educador se apropria de algo que é público e o trata como seu para fins específicos. Na linguagem freiriana para os fins daqueles que historicamente promovem a opressão e conseqüentemente injustiças ferindo a dignidade de todos. Nestes tempos este tipo de educação escolar contribui para que se consolide o modelo político-social-econômico vigente também promotor de exclusão, injustiça e indignidade. Em ambas as leituras se faz presente o que ponderou Freire (1987).

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. (p. 60)

A escola, os profissionais da educação, a educação escolar ofertada, não podem retirar dos estudantes a capacidade da crítica, a possibilidade da dúvida, o direito à suspensão frente ao que lhe é dado. Dentro de uma perspectiva antropológica e ética trata-se de desacreditar na própria pessoa enquanto alguém que cria, alguém que pensa por si mesma. Em uma palavra: é negar-lhe a dignidade. A postura contrária ao que foi dito é o da “honestidade intelectual”<sup>3</sup> que faz com que o adulto afirme, mas com reticências, pois, o conhecimento é dinâmico, passível de alterações em todos os sentidos. É portanto fundamental que os educadores se atentem para o final da citação acima onde se lê: “o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua

---

<sup>3</sup> “Honestidade intelectual” onde aquele que sabe diz abertamente de suas intenções, de suas limitações, do quanto está aberto para outras formulações. Fundamentalmente ele faz com que as relações sejam transparentes. Expressão que empresto do amigo e inspirador José Auri Cunha.

transformação”. Novamente se coloca a questão: Educa-se com qual objetivo final? Que pessoas são esperadas no final do processo?

Em oposição à educação bancária é necessário que se diga que:

[...] na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. (FREIRE, 1987, p. 71)

O ponto que se deseja enfatizar nesta citação é o da ação dos educandos que muitos educadores não levam em conta. Frente ao que lhes são expostos os educandos vão captando e compreendendo segundo suas capacidades e estabelecendo suas próprias relações. Uma educação escolar que não privatiza o conhecimento não cria obstáculos para aquelas reconstruções pessoais, ao contrário, as incentiva ainda que a custa de colocar o modelo presente em xeque. Tal cenário não se configura como um caos nem como irresponsabilidade porque mais uma vez é preciso lembrar que está em curso um diálogo entre os agentes em processo de educação o que implica considerar que as formulações, os questionamentos, as repulsas, as reprovações e conseqüentemente as proposituras serão auto avaliadas e acolhidas se apontarem para um bem comum ou descartadas se indicarem para a manutenção de injustiças e indignidades.

O que está sendo formulado é que:

A tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar e agir. (IDEM, p. 72)

Tudo isto para enfatizar que ‘é fundamental o desnudamento do mundo’, o grande e mais nobre convite que a educação escolar pode fazer aos novos que a ela se agregam. E por que este é o convite mais nobre colocado pela educação escolar? Porque o mundo não se dá a conhecer de pronto, nem o

conhecimento que se tem dele é definitivo e acabado, o que possibilita pensar e acreditar que todos e cada um tem algo a contribuir nesta construção que é humana. O mundo que se apresenta a ser conhecido revela o homem e suas relações com os outros homens. De acordo com Freire, portanto:

O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização. (FREIRE, 1987, p. 75)

A nobreza contida nestas últimas citações encontra-se na possibilidade concreta, intencionalmente buscada, de retirar o véu que cerca o mundo e, que recorrentemente é apresentado como algo inatingível, algo impensável, algo inacessível e que nesta condição alguém, em especial um adulto e em especial o professor, são os únicos a dizer sobre ele. Ora, é exatamente neste esforço de desnudamento do mundo, nesta relação dos profissionais da educação-mundo-estudantes, que a escola se faz pública. Acrescentando que paralelamente a este desnudamento do mundo vai se dando também a emancipação. E em que consiste esta emancipação? Na capacidade efetiva de dizer, de pronunciar o mundo e assim poder transformá-lo. É em Freire (1987) que se lê:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. (p. 78)

Algo que, segundo o autor referência, é feito com outros homens, seus pares, também, desejosos de desnudar o mundo e transformá-lo.

[...] dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. (FREIRE, 1987, p. 78)

A presença de Freire neste primeiro tópico, que objetiva identificar a escola e a educação escolar que sejam públicas, encerra-se aqui. O “opressor”, expressão utilizada pelo autor neste texto, é aquele que privatiza o conhecimento e oferta ao estudante apenas e tão somente aquilo que lhe apraz segundo o seu projeto pessoal ou de alguns que lhe são partícipes nas posições frente ao mundo. Evidentemente que o resultado final são pessoas direcionadas a executarem uma função específica e com uma capacidade de criar pensamentos segundo aquilo que lhes foram determinados. Por sua vez o educador que superou o estágio de “opressor” coloca-se como alguém à procura de um significado a mais do que se tem e proporciona aos estudantes esta busca. E considerando que o resultado final é incerto, aceita o risco da mudança que talvez os novos encabecem. A dimensão pública contida nesta postura possibilita o surgimento do novo e provoca a ressignificação do humano. Enfim é preciso que se identifique qual escola e quais educações escolares possibilitam ou dificultam, para não dizer impedem, esta humanização.

## **1.2. Escola e educação, públicas – contribuição de Arendt.**

A reflexão continua agora contando com o auxílio da pensadora Hannah Arendt. É de domínio público que ela pouco escreveu especificamente voltado para o universo escolar, educacional como outros autores chamados de educadores, mas seu texto “A crise na Educação” (2003) não pode ser desconsiderado.

À parte essas razões gerais que fariam parecer aconselhável, ao leigo, dar atenção a distúrbios em áreas acerca das quais, em sentido especializado, ele pode nada saber (e esse é, evidentemente, o meu caso ao tratar de uma crise na educação, posto que não sou educadora profissional), há outra razão ainda mais convincente para que ele se preocupe com uma situação problemática na qual ele não está imediatamente envolvido. É a oportunidade,

proporcionada pelo próprio fato da crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu, e a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo. (p. 222-223)

A ênfase a ser feita encontra-se na liberdade da autora de poder dizer sobre algo que não é da sua área, mas fazê-lo porque o tema em questão, educação, afeta, significativamente, a continuidade do mundo. Como se verá mais tarde, o mundo é construção dos homens em relação e, sua manutenção ou seu fim, está associado àquilo que os adultos oferecerão aos novos. A educação, portanto, não se finda nas reflexões feitas somente pelos especialistas da educação.

Feitas estas observações sobre Arendt, é importante afirmar que esta tese participa do entendimento que aponta a escola como local de e para o estudo. É esperado e, muitas vezes reconhecido, que os profissionais que ali atuam promovam a educação por meio de situações intencionais de ensino. A sociedade como um todo cobra das autoridades constituídas que ofereçam o serviço escolar a toda a população, facultando que outras instituições privadas possam fazê-lo igualmente. O que se apresenta quase como um consenso a respeito da instituição escola e a sua missão termina aqui, pois, duas questões dividem a muitos, a saber. O que será ofertado aos estudantes (currículo escolar)? E o mais grave: Como ofertar (as estratégias) de ação sobre/com os estudantes? Há ainda uma terceira questão, mas que não é tão considerada em função das respostas que se tem de imediato. A questão é o que se quer com esta educação escolar no final do processo? É uma dificuldade problematizar os posicionamentos relativos à última questão e expressos nas seguintes afirmativas: ‘ser alguém na vida’, ‘ter uma boa profissão’, ‘para não ser ignorante’. De modo geral, esta questão é superada pelas demais e, especialmente pela segunda: as discussões sobre a escola e a educação escolar se resumem ao ‘como fazer?’. Deixam-se de lado as questões sobre o que ensinar e sobre as finalidades deste ensinar na escola. A cada resultado negativo, a cada situação de impasse, a cada período surge uma proposta de

‘como fazer’ que se coloca como novidade. E frente a esta novidade as duas outras questões não são enfrentadas e, no limite, são adaptadas ao novo “como fazer”.

A leitura que se faz dos estudiosos especialistas<sup>4</sup> em Arendt e, do próprio texto citado, leva a crer que é esta a crítica da autora e a sua grande contribuição, especialmente em relação à terceira questão que, julgamos, deveria ser a primeira em ordem de importância. Frente à escola e frente à educação escolar a grande questão proposta por Arendt é: o que se quer como resultado no final do processo. Melhor dizendo: que pessoas se objetiva ter no final do processo educacional?

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 2003, p. 247)

A citação acima corresponde ao encerramento do texto “A crise na educação”. Pode se dizer que é o legado que fica das observações e formulações produzidas pela autora sobre o tema educação. De pronto é preciso que se tire qualquer aceno para um sentimentalismo muito frequente em discursos adocicados sobre a relação professor-estudante. O significado do ‘amor’ presente na referida citação sugere acima de tudo uma atitude de cuidado, de responsabilização pelo outro, pois, há o entendimento de que muitas coisas estão em jogo, em especial, o jogo da própria existência humana

---

<sup>4</sup> Muitas das observações que seguem surgiram de conversas, aulas e leituras de textos elaborados pelo Prof. José Sérgio Fonseca Carvalho leitor e estudioso das obras de Hannah Arendt.

nas relações que se criam. Considere-se, portanto, o primeiro apontamento de amor, enquanto cuidado, acenado por Arendt ao colocar o antagonismo preservação-renovação do mundo.

Um olhar atento filosófico sobre o processo educacional levando em conta o texto citado de Arendt revela que aquele é marcado pelo antagonismo – preservação-renovação – expresso de três formas, a saber: A primeira pelo desejo de que certos fatos e certos saberes não sejam esquecidos. A segunda porque esses fatos e saberes necessitam de serem recordados. Por fim a terceira forma onde se afirma que estes fatos e saberes jamais devem ser esquecidos e, acima de tudo, repetidos. A explicitação que se faz destas formas é esta.

Sobre o ‘desejo de recordação’, pode-se dizer que tais fatos e saberes assinalam como uma pessoa e seus pares se encontravam em um determinado contexto, como leram a sua realidade identificando os problemas, como agiram para solucioná-los e, com isto, como significaram a sua existência. Tal conteúdo é apresentado como inspirador, motivador e, até mesmo, como incômodo para que novas ações e formulações sejam realizadas. Quanto à ‘necessidade de recordação’ se diz daqueles fatos e saberes tidos como basilares, enquanto, aqueles que sustentam e referenciam as relações sociais e humanas. Esta ‘necessidade de recordação’ aproxima-se em certo sentido daquilo que Arendt postulou a respeito da tradição, pois a supressão da mesma é elemento causador importante da crise da educação, considerando que ao retirar tais bases sem colocar outras em seu lugar tudo fica sem sentido e instaura-se o caos. É evidente que é preciso ressignificar o contexto atual e considerar a adequação ou não daquelas bases, até porque o aceno da autora é para a criação do novo e não a repetição do mesmo já feito pelos adultos, contudo, não se pode, simplesmente, desconsiderá-las de pronto. Por fim ‘o dever de memória’ expressão que remete à obra do pensador Paul Ricoeur, mas que neste momento transita em meio a estas formulações que objetiva cotejar o texto de Arendt. Assim tenha-se presente que se encontram fatos e saberes bem como teses e ações que promoveram situações de injustiças, violentando profundamente a dignidade humana. Isto



não pode ser esquecido, primeiro, por respeito às vítimas, segundo, para que, tomado como exemplo, não ocorram mais coisas semelhantes.

Falar, portanto, de amor no âmbito da educação, tendo Arendt como referência, é cuidar para que os novos tenham acesso àquilo que as pessoas construíram ao longo da história promovendo humanidade, ou atentando contra ela, se apropriando daquilo que vale ser preservado, possibilitando o surgimento de novidades que digam respeito à continuidade da história humana. O segundo apontamento de amor, expresso em termos de responsabilização para com o outro, deve impelir os adultos a incentivar os novos a promoverem as renovações, compreendendo que este é o caminho mais eficaz para que sejam de fato recordados. Cabe aos adultos, ainda, darem sustentação aos novos para que estes assumam o compromisso de serem criadores. Neste sentido tal sustentação confunde-se com a ideia de crença, pois, com tal gesto o adulto está dizendo aos novos que eles podem reelaborar outro mundo com outras significações. Este é o grau de amor/cuidado que exige de todos os envolvidos com a educação um novo posicionamento sobre o que é educar os novos, ou seja, abrir espaços para que eles possam criar outros feitos. Tudo isto se configura na dimensão pública da escola e da educação escolar que se deseja construir.

Na sequência das ideias de Arendt, ainda que pese o exposto anteriormente, ainda se faz necessário perguntar: Cabe aos adultos oferecer algo que subsidie as ações dos novos ou é possível deixá-los a sós para que criem a partir deles próprios? Diante destas alternativas, a autora radicaliza optando pelo cuidado com os novos por parte dos adultos:

Assim ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se

rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. A reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos. (ARENDDT, 2003, p. 230-231)

No universo educacional de Arendt o professor, representante dos adultos, não abandona os novos esperando que criem sozinhos a partir de si mesmos. A ideia de amor, caracterizado aqui como cuidado/responsabilização, está presente no arrimo que este adulto oferece para que as crianças possam se sentir e realmente estarem seguras. E por que o professor, o representante dos adultos, se apresenta como arrimo? Coloca-se como arrimo porque oferta às crianças o mundo dos adultos. Arendt dirá que “o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é.” (Arendt, 2003, p. 239). Infere-se que este apresentar o mundo é acolhimento e que este apazigua os novos, ao mesmo tempo em que lhes possibilita criar o novo. Algo lógico: como falar de algo novo sem ter presente algo que veio antes para se referenciar? Assim, afasta-se a ideia de educação sem a intervenção do professor (uma pseudoneutralidade do professor), nem se permite chamá-lo de autoritário, pois é, em função da necessidade de apresentação do mundo aos novos e da sua capacidade para isso, que se reveste de autoridade.

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo. (ARENDDT, 2003, p. 239)

Nestas reflexões Arendt recoloca à escola e ao professor a sua dignidade que, por tantas situações, fica envolta em névoa. Ambos, escola e professor, têm sim algo a dizer e, o que trazem, não é de pouca monta: trata-se do mundo onde cada um dos seres humanos já vivem suas vidas, trata-se do ingresso dos novos neste mundo, trata-se da possibilidade concreta da construção continuada de outros mundos humanos. E aqui é preciso que se diga o que é o mundo humano para Arendt: segundo ela “onde quer que as pessoas se reúnam, o mundo se introduz entre elas e é nesse espaço intersticial que todos os assuntos humanos são conduzidos” (ARENDDT, 2008, p. 159). O entendimento que se depreende é que o mundo humano, ou o mundo humanizado, é o próprio espaço de relações criado entre os homens – o eu e os outros. Pode parecer vago a princípio, mas a grandeza da ideia aparece no final da referida citação quando se diz que neste espaço de relações entre os homens eles se ocupam com os assuntos humanos. De outra forma: o mundo existe porque os homens detectam ou necessitam ou desejam falar de assuntos que lhes são comuns, que lhes dizem respeito como um todo. O mundo, portanto, existe porque homens isolados se agrupam para tratar de questões que lhes são próprios enquanto humanos que são. Nesta condição, cada qual se manifestará enquanto pessoa que é, sem uma hierarquia de função, de privilégio, de status além da dignidade que os reveste. Daqui se pode falar de público entendendo que é algo de e para todos. De fato, este ‘de’ e ‘para todos’ está em referência aos ‘assuntos que dizem respeito a todos’, por que todos são e participam dos ‘assuntos humanos’. Há duas necessidades envolvidas aqui: a necessidade dos novos de se inserirem no mundo humano e a necessidade dos mais velhos apresentarem este mundo já feito (não acabado) aos novos. Sem atender a estas duas necessidades, o mundo humano pode se acabar. Na primeira necessidade é possibilitar aos novos as condições para que entrem neste mundo, mas sabendo que ao fazer isto está se dando aos novos as condições para que eles recriem e, também, criem os seus mundos. Na segunda necessidade apresenta-se a maturidade do adulto em saber que esta é a condição para que o mundo se recrie. Serão os novos de posse do conhecimento que criarão as novas relações e significações

necessárias para a construção do mundo. Possibilitar tais condições implica em identificar o que se deseja preservado, o peso e a força da tradição para que não haja desconexão com a humanidade, ao mesmo tempo em que os novos estabeleçam novas relações entre si para tratar das suas questões em comum, que se renovam com eles, possibilitando as novidades neste mundo. O que significa continuar a produzir o mundo humano.

O caráter público da escola e da educação escolar a partir de Arendt transita entre a oferta da tradição aos novos sem o qual eles não conseguirão se inserir no mundo dos adultos e o incentivo para que eles construam o seu próprio mundo. Esta compreensão da escola e da educação escolar é a expressão maior do que se tem de público no âmbito educativo.

### **1.3. Escola e educação, públicas.**

Estas contribuições de Arendt são importantes para que se pense a escola e a educação escolar temas caros para esta tese, pois é em meio a eles que ocorre a ação pedagógica do professor de filosofia. É necessário lembrar que neste tópico o que se objetiva é caracterizar a escola como local principal e privilegiado do conhecimento onde ocorre a educação escolar que se deseja pública. Neste sentido, tenha-se presente o que se disse acima sobre a ideia de público – algo de todos, pois, diz respeito a todos e, portanto, é tratado por todos, com isto, entende-se a ideia de amor, enquanto cuidado e responsabilização, na relação professor e estudante.

É importante que sejam retomadas, também, aquelas formulações de Freire, feitas no início do texto, enfatizando o esforço do professor e do estudante em buscarem e falarem juntos a palavra que diz ‘o mundo’ (realidade histórica em que se vive) e com isto emanciparem a si e os demais (também pronunciantes desta palavra) promovendo situações de justiça. A justificativa de recorrer aos autores assenta-se no propósito que esta tese carrega ao apontar para a escola que seja pública (de todos e para todos), ou seja, que ela explicitamente trate, problematize, reflita sobre as questões que de fato dizem respeito ao conjunto de homens e mulheres como um todo. Uma ação sem amarras que, mesmo tomando uma posição A ou B, com transparência,

possibilite o contraditório, o divergente e, até mesmo, a suspensão dos encaminhamentos por falta de elementos ‘conclusivos’. Acreditando que com tal ação esta escola esteja de fato promovendo emancipação, construindo situações de justiça a favor da dignidade de todos.

A compreensão que se apresenta de escola pública, portanto, vai muito além do seu vínculo administrativo estatal, seja ele, município, estado, federação. Neste sentido estas precisões sobre escola pública se fazem necessárias porque uma escola privada, confessional ou laica, ou mesmo uma escola estatal, técnica/profissionalizante, pode se caracterizar como pública ao centrar-se nas questões de todos os humanos.

As escolas, por honestidade intelectual e moral, ou até por estratégia de marketing, deixam explícita a sua missão e os meios que utilizarão para atingir seus fins. Isso é uma das características do seu caráter público e é uma opção louvável. Em muitos casos, escolas privadas acabam realizando o escopo da escola pública, além de tornar públicos seus ideais e procedimentos, tal como apresentado no início deste tópico, pois, retomando, a escola é pública quanto maior for a compreensão que se tem do humano e quanto mais ela disponibiliza os conhecimentos que melhor contribuam com a formação do humano para todos os humanos, indistintamente. É assim, como já afirmado, que se verifica que a escola está sendo pública: na medida em que ela possibilita a seus confiados (os estudantes) a apropriação de conhecimentos que os auxiliem na própria emancipação com reflexos expressivos na comunidade em que vivem promovendo assim ações contrárias às injustiças que ferem diretamente a dignidade de toda e qualquer pessoa.

A explicitação destes conceitos – escola, público, escola pública – se faz necessária, também, para que se pense não somente sobre os assistidos por ela, a saber, os estudantes, mas, também, sobre outros afetados por ela: os professores, todos os adultos das diversas equipes que compõem a unidade escolar, bem como a comunidade ao seu redor. Esta preocupação com o humano, nela presente, revela a dimensão antropológica da escola, fator determinante da sua existência. Neste espaço escola, as ações são intencionais e devem ser pensadas por humanos, desenvolvidas por humanos,

voltadas à formação de humanos, objetivando a melhor inserção de todos (do público) na sociedade de humanos por meio do exercício da cidadania e da efetiva participação no universo do trabalho – criação/tecnologia, produção – na aquisição dos produtos deste trabalho por todos, e no desfrute, por todos, do bem-estar final do processo de produção do mundo humano. E mais: em meio a tudo isto, cabe à educação auxiliar para que todos sejam capazes de identificar o que não é humano e tenham recursos para agir contra as situações desumanizantes.

Para realizar tal missão a ela confiada a escola lança mão do conhecimento, dos saberes historicamente consagrados pela humanidade, sistematizados e pedagogicamente disponibilizados aos novos e, também, a todos que se aproximam da unidade escolar, ainda necessitados destes saberes. E aqui se encontra mais uma vez a sua missão central, repetindo: disponibilizar estes conteúdos de saberes que são públicos pois dizem respeito àquelas questões e temas comuns a todos por sermos todos igualmente humanos. Esforço não apenas em disponibilizar, mas, também, em assegurar que todos os assistidos pela escola se apropriem verdadeiramente destes conteúdos. E mais: esforço por criar espaços para a formulação de novos conhecimentos a partir da ressignificação dos conteúdos já apropriados. O não entendimento desta dimensão faz com que a escola, ainda que pública enquanto gerenciamento estatal, privatize o conhecimento, privatize os saberes que são de todos. E, qual é a agravante desta privatização? O não acesso aos bens construídos, dentre eles aos bens denominados de saberes, que dizem respeito a todos os humanos, a manutenção de situações de indignidade por falta do conhecimento comum a todos para uma ação mais efetiva e, por consequência, a não construção de estratégias que promovam a emancipação de todos.

Repensar a escola, redimensionar seu caráter público não é tarefa fácil nem mesmo entre os profissionais da educação. É por isso que se acena para os inúmeros olhares sobre aquela instituição e os seus 'fazer' querendo que haja uma atenção especial também para o 'olhar filosófico'. Um olhar que de dentro da escola e da educação escolar possa auxiliar a ambos a se auto olhar

e identificar aquilo que é nuclear no sentido de lhes imprimir uma identidade e expressar de forma mais intensa a sua missão. E se já existe um entendimento bastante consolidado de que a escola é o lugar do conhecimento este deve se constituir no escopo dos personagens presentes e daqueles que estão no seu entorno. O conhecimento que não pode ser privatizado como se construiu nas páginas anteriores. Esta tese entende e postula que neste sentido, de forma especial, cabe ao professor de filosofia, lançando mão da 'pedagogia do incômodo', incomodar-se e incomodar seus pares a encarar este desafio. Por que ele, o professor de filosofia? Primeiro porque o que se objetiva é ser um 'olhar filosófico' sobre a escola e a educação escolar tal como explicitado e justificado acima. Segundo porque a filosofia se divide em áreas que tangenciam com a escola, com a educação escolar e com seus personagens, a saber: a antropologia, a ética, a política, o social, a estética, o conhecimento. Terceiro porque a filosofia configura um jeito de pensar que se aproxima do público que se vem apresentando. Considere-se que não se pensa filosoficamente de forma privada. Mesmo no ato solitário de pensar, de se incomodar, de produzir síntese a pessoa está em relação com outros tantos pares e situações. O pensamento filosófico é público e necessita ser publicizado pois é desta forma que ele se consolida e se amplia frente à significação que produz junto aos demais. No que se apresenta, portanto, o conhecimento é algo público porque trata daquelas questões que são de todos e para todos mesmo sendo originado de situações particulares ou desenvolvidas por alguém que assina a autoria daquela. Questões de todos tal como se apresentam nas áreas da filosofia. Porque são estas questões que envolvem compreensivamente os assuntos humanos aos quais devem se reportar, necessariamente, a escola que se quer pública, ou seja, para todos.

Tomar o desafio de pensar a escola é enfrentar, de pronto, dentre outras questões, a questão sobre o conhecimento. Pois é dele, de maneira especial, que trata a escola e é para assegurar acesso a ele que a escola, precipuamente, se destina.

## **2. Sobre o conhecimento.**

Afirmou-se, acima, que o conhecimento é o elemento central da missão da escola e, tal sentença, é retomada e reafirmada agora e, no que segue, ganhará um tratamento específico.

É preciso que se considere o conhecimento como elemento fundante do humano que, por sua vez, questiona a sua própria existência (eu e eu), a existência do outro (eu e o outro), a existência e a intervenção possível no meio em que vive (eu, o outro e o mundo). Um questionamento que busca fundamentos, intencionalidades, fins e que exige daquele que questiona um posicionamento que pautará suas ações. E se é o humano quem se coloca estas questões é ele mesmo também quem buscará as respostas. Para muitos estas respostas se configuram como conhecimento por terem ou darem sentidos na relação direta que se estabelece entre o sujeito que deseja conhecer e o objeto em questão. É sem dúvida a formulação mais disseminada a respeito do que é o conhecimento ou sobre o que ele proporciona. No espaço escolar, sala de aula em especial, é comum o entendimento de que o professor traz o conhecimento ao estudante em forma de respostas. A título de ilustração diante da questão: porque o ser humano não consegue viver sozinho? Tem-se como resposta até passível a de “que ele é um ser associativo”, “um ser social”. Note-se que nesta apresentação não está em jogo o processo que levou àquele resultado mesmo que neste caminho lançando mão de habilidades e competências tenham sido produzidos outros conhecimentos correlatos. Em outras palavras o processo de conhecimento não é considerado como parte do conhecimento. A ilustração aqui é esta: Na própria questão sobre ‘a impossibilidade de viver sozinho’ está embutido vários outros conhecimentos tais como ‘a presença do outro’, ‘as inter-relações’, ‘a ideia de (in) possibilidade’, ‘a afirmação da sociabilidade’. Não se faz presente como tudo isto foi construído, como se formatou tal formulação nem se considera a existência de outros posicionamentos. Ao atentarem-se ao processo professor e estudante utilizarão de outros conhecimentos que por sua vez comporão o processo de conhecimento constituindo outros conhecimentos ainda que nem sempre pontuais ou definitivos. Por fim, para o propósito desta tese, é preciso evidenciar o conhecimento como esforço, a tentativa que se faz para dizer



sobre algo e para significá-lo. Neste esforço se fazem presentes outros conhecimentos que se relacionam, objetivando a construção de outras significações. Não se afastando das ilustrações acima a mesma questão será abordada, mas na perspectiva de contextualizá-la de trazê-la para o momento em que se vive redimensionando as relações. A ideia de esforço implica na existência concreta do professor e do estudante que não apenas contemplam uma questão, mas que a assumem como suas. É evidente que estas caracterizações não são estanques nem são excludentes, contudo precisam ser explicitadas, pois empenham uma atitude das personagens envolvidas com elas. Que atitude é esta? A de passividade frente à resposta dada, ou a de observador frente ao que se veio construindo ao longo da história, ou a de protagonista que se pensa em meio a tudo que lhe cerca. Isto, colocado no universo da escola e da educação escolar, reafirma o caráter público desta instituição, da ação pedagógica e do próprio conhecimento considerando que ele próprio pode e deve ser pensado e repensado em todas as suas facetas. Um pensar que pode reafirmá-lo, mas pode também questioná-lo a ponto de ser superado. Aqui se apresenta o quadro propício para que se postule que o conhecimento é o centro da unidade escolar e da educação escolar ao mesmo tempo em que é também a fonte de incômodos. Já se afirmou o desejo das pessoas pelo conhecimento e é plausível considerar que sua posse produz um bem-estar que nesta tese será expresso em termos de apaziguamento ou zona de conforto. Obter uma resposta, poder acompanhar o processo que levou as pessoas a afirmar ou refutar algo para muitos é o máximo em termos de educação escolar. Mas há um dado que escapa por vezes dos olhares panorâmicos, a saber: a possibilidade de revisitar aquilo que está posto como consolidado. E como isto ocorre? Quando aquilo que está dado como consolidado não atende a contento o que lhe é esperado. De outra forma. Certas respostas e certos processos que levaram a elas foram se consolidando dentro de um contexto e tiveram ecos em outros momentos. Mas considerando a dinâmica da vida humana aquelas respostas e os processos perderam a força de significação exigindo novas investidas. A não realização destas novas investidas faz eclodir os mal-estares, os incômodos seja porque já estavam

reprimidos, seja porque o contexto os promove. Neste sentido esta tese acolhe a formulação que acena para o conhecimento enquanto esforço sem rejeitar o conhecimento enquanto resposta e o conhecimento enquanto processo. No esforço, resposta e processo se fazem presentes dentro de um movimento dialético desafiando a todos a se superarem. Diante disto busca-se e apropria-se da formulação feita por Severino (2004) sobre o conhecimento, diz o pensador: “[...] o conhecimento se configura, em suas linhas gerais, como o esforço do “espírito” humano para compreender a realidade, compreensão esta que se realiza como uma atribuição de sentido, de uma significação.” (p. 11) A ideia principal que salta aos olhos é a do esforço. Esforço para compreender a realidade e assim poder dizer algo sobre ela. Esforço para significar, para dar ou visualizar um sentido à realidade. A ideia de esforço trazida por Severino inspira uma atitude frente ao desconhecido, frente àquilo que está disforme, carente de significado. Enquanto em atitude esta pessoa encontra-se mobilizada para algo, afastando a ideia ou a postura de passividade frente a si mesmo e tudo aquilo que o cerca. De fato a realidade ou o que se entende por realidade desafia a pessoa a ter um posicionamento sem o qual até a sua interação fica prejudicada, afinal, como agir sobre algo que não se conhece? Apropriando-se destas observações para tratá-las agora dentro do binômio apaziguamento/incômodo pode-se dizer que a ausência de compreensão ou de significado promove o incômodo, o mal-estar, mas que se transformam em motor para a busca, para o esforço pró-novos conhecimentos, novas ressignificações. Por sua vez o apaziguamento se associa à posse do conhecimento que significa, sabendo que nesta condição a pessoa não deve se desmobilizar, pois ao contrário não há novas incursões. O esforço neste contexto promove ou encontra-se em meio ao incômodo e ao apaziguamento e há que se buscar o equilíbrio para que o mal-estar não diminua a pessoa muito menos o apaziguamento não retire dela a iniciativa, a inventividade. Antecipando a ideia que se quer construir adiante, o conhecimento tomado como apaziguador é algo que promove incômodo, pois retira as pessoas da sua zona de conforto onde as questões estão apaziguadas as mantendo mobilizadas em atitude de esforço contínuo.

O conhecimento, portanto, ofertado pela escola pública é no limite um mosaico de construções de milhares de humanos que aceitaram o questionamento e o enfrentaram com propriedade significando e auxiliando novas significações. Nesta condição momentaneamente o conhecimento apazigua, pois, norteia a localização da pessoa no contexto da humanidade, mas, também, o incomoda quando a formulação sistematizada não corresponde ou não se adequa mais ao novo contexto que se lhe apresenta. Isto faz com que a educação escolar transite dialeticamente entre a afirmação e a interrogação constante ao mesmo tempo em que os novos que se achegam lhe apresentam as suas demandas. Não se atentar sobre isto diminui a dimensão que deve ser dada ao conhecimento, na escola, e desfoca o que é ou deveria ser a educação escolar pública.

Esta iniciativa humana do esforço em compreender e de significar se faz presente em toda a história da humanidade produzindo toda sorte de reações e resultados. Para efeito deste escrito e, do espaço que se tem, é necessário recortar esta história e destacar alguns pensadores dentre outros que versaram sobre o tema conhecimento. São eles: Sócrates (Apologia de Sócrates), Kant (Crítica da Razão Pura), Adorno e Horkheimer (Conceito de iluminismo) e, respectivamente (Educação e Emancipação, Teoria Tradicional e Teoria Crítica). Não se trata de reproduzir a teoria de conhecimento de cada um deles, mas sim de enfatizar a iniciativa e o esforço humano em busca de conhecer e de significar a sua existência e o contexto em que se encontra.

### **2.1. O esforço humano para conhecer em Sócrates (469-399 a. C.)**

A presença de Sócrates neste trabalho é justificada a partir da 'ideia de esforço' desenvolvida anteriormente. Nesta perspectiva não cabe às análises, os estudos e as construções que questionam a postura de Sócrates. Ainda que aqueles estudiosos e críticos coloquem o filósofo como alguém que forjava uma abordagem onde o interlocutor era induzido a dizer aquilo que previamente ele (Sócrates) desejava e, assim, agindo com falsa modéstia à ideia de que era de fato o sábio, é possível extrair dele elementos importantes

para a ação do professor junto aos estudantes, bem como dos adultos entre si no espaço escolar e no seu em torno nesta temática sobre o conhecimento. A construção a ser feita é a de explicitar algumas situações em que seja possível aproximar o filósofo à 'ideia de esforço' em conhecer, em significar e agir no contexto em que se encontra.

Ainda para justificar a presença de Sócrates nesta tese foi considerado que o filósofo participa do entendimento de que cabe à pessoa o movimento de busca e de construção do conhecimento corroborando com os apontamentos que se fez entre permanecer na zona de conforto ou enfrentar o incômodo por deixá-la. Sócrates coloca na pessoa a responsabilidade pela tomada de posição pró-conhecimento e este é o ponto. No que se segue serão desenvolvidos quatro destaques sobre Sócrates, a saber: o homem que incomoda, o homem da dúvida, alguém que participa do surgimento de outros conhecimentos, alguém que sabe das motivações para esta busca do conhecimento. Vale recordar que estes quatro destaques são feitos em meio ao tópico "Sobre o conhecimento" que está sendo apresentado como elemento central da escola e, portanto da educação escolar. Conhecimento que está sendo caracterizado como fonte de incômodo.

O primeiro destaque é o da própria pessoa de Sócrates que é apresentado como aquele que incomoda seus pares provocando-os com questões sobre temas já consolidados. O filósofo coloca o interlocutor em conflito de tal sorte que este se vê obrigado a reorganizar seus posicionamentos. Seria cômodo, contudo para ele aceitar de bom grado o que lhe era ofertado. Seria cômodo para todos que interagem com ele aceitar o que já tinham consolidado enquanto entendimento da vida e das coisas. O próprio Sócrates faz esta consideração: "Ora, é possível que alguém pergunte: - Sócrates, não poderia tu viver longe da pátria, calado e em paz?" (PLATÃO, 1957, p. 73). Mas, o filósofo entendia que o que tinha de certeza e de conforto (e colocado no plural, o que todos tinham) era insuficiente e, acima de tudo, que era possível ir além dos mesmos. Neste sentido é inevitável a transcrição da citação corrente atribuída a Sócrates que sentencia: "uma vida sem exame não é digna de ser vivida." (PLATÃO, 1957, p. 73). Tal sentença se impõe a

todos, indistintamente, mas em especial, sobre aqueles que dizem ter o conhecimento encontrando-se por isso em uma zona de conforto. Somente a própria pessoa incomodando-se ou incomodada pode oferecer um posicionamento à altura da sentença posta, afinal aproximar-se do conhecimento, ou desejar se aproximar dele é voltar-se a si e examinar-se. A postura socrática pode ser transferida para o espaço escolar, pois ali se realizam diversas aproximações com o conhecimento e estas provocam desconfortos que precisam ser enfrentados a despeito das afirmações e formulações já consolidadas. Ter esta postura é aceitar os rótulos que virão, dentre eles a de ser alguém que incomoda.

O segundo destaque é o complemento do primeiro, mas é também a apresentação de Sócrates agora como homem da dúvida. No diálogo “Apologia de Sócrates” (1957) onde se lê a defesa do filósofo frente ao tribunal que o levará à morte, é possível identificar que se trata de alguém em dúvida em busca de certezas mesmo tendo à sua frente várias orientações e afirmações que se colocam como seguras ou, que no limite, blindam as iniciativas que poderiam se transformar em problematizações. Há uma zona de conforto que reveste o filósofo mas é latente a ausência de significação na mesma que o faz permanecer em estado de dúvida. Nesta obra específica a dúvida que consome Sócrates advém da revelação feita pelo Oráculo de Delfos afirmando que ele é o mais sábio entre os homens. É ele quem relata o episódio e indica haver uma testemunha do ocorrido, diz: “Uma vez, de fato, indo a Delfos, ousou interrogar o oráculo a respeito disso [...] perguntou-lhe, pois, se havia alguém mais sábio que eu. Ora, a pitonisa respondeu que não havia ninguém mais sábio. E a testemunha disso é seu irmão, que aqui está.” (PLATÃO, 1957, p. 18) A revelação da posse de tal sabedoria dava a Sócrates a condição de ser referência para todos em termos de domínio do conhecimento bem como lhe dava condição para agir com propriedade em meio às pessoas. E mais Sócrates não ouvira sozinho a voz da pitonisa já que entre os seus acusadores haviam pessoas próximas daquelas que também participaram do evento. Mas ao contrário a mesma revelação provocou o grande mal-estar que assolará Sócrates ao longo da vida a ponto de fazê-lo réu frente à sociedade ateniense.

A suposta condição de homem mais sábio incomodou o filósofo que assume a condição de dúvida e vai colocá-lo em atitude de esforço para confirmar ou não o que se lhe apresenta. Tal destaque transportado para esta tese reforça a sinalização anterior de que a dúvida e o esforço se fazem presentes até mesmo diante de informações e de afirmações que se apresentam com larga margem de credibilidade. Ainda, sinaliza que diante do incômodo que se faz presente a atitude socrática é a do enfrentamento e até mesmo do insuflar por meio da dúvida e do esforço que se faz para superá-lo. Eis assim uma outra postura para aqueles que se envolvem com o conhecimento no espaço escolar: a do enfrentamento. O incômodo neste contexto não se coloca como enfraquecimento ou diminuição da pessoa, mas como estímulo para que a dúvida promova o esforço para novas formulações. Desta forma é possível ler a inscrição no portal do templo: “Conhece-te a ti mesmo”, que também acompanhou Sócrates, tomando forma concreta de elemento mobilizador de uma constante busca do conhecimento tal como interpreta Chauí (2002):

Se assim é, a inscrição no pórtico do templo de Apolo – “Conhece-te a ti mesmo” – significa que o conhecimento não é um estado (o estado de sabedoria), mas um processo, uma busca, uma procura da verdade. Eis o motivo que leva Sócrates a praticar a filosofia como missão: a busca incessante da sabedoria e da verdade e o reconhecimento incessante de que, a cada conhecimento obtido, uma nova ignorância se abre diante de nós. Isso não significa que a verdade não exista, e sim que deve ser sempre procurada e que sempre será maior do que nós. (p. 188)

Tal interpretação participa desta tese, pois a escola e a educação escolar na perspectiva de pública como se constrói deseja projetar as pessoas para outras construções de conhecimento. Como já se disse há uma tradição a ser preservada (Arendt) porque ela continua sinalizando significados para a vida das pessoas, para a vida em sociedade, mas tem-se a compreensão de que este ser inacabado (Freire) se vê diante de situações que carecem de significações que não estão dadas e somente com muito esforço poderá

significá-las. O aceno contido na citação indicando para a busca incessante pela sabedoria e pela verdade deve ser posto como um dos escopos maiores do processo educativo ainda que seja permeado de incômodos. Cotejar, se apropriar, valer-se do conhecimento são ações impregnadas de esforço contínuo e tomado como algo benéfico. É nele e por ele que os novos e os adultos vão realizando o processo de conhecimento e com isto se humanizando. É aquilo que deve mobilizar as pessoas a se retirarem da zona de conforto que diminui a todos quando esta zona não possibilita mais as significações do mundo em que se vive. “Conhecer-te a ti mesmo” é demanda intrínseca à educação e à educação escolar que deve ser enfrentada com os elementos que lhes são próprios dentre eles o próprio conhecimento ainda que este transite entre afirmações e construção.

No terceiro destaque o que se deseja enfatizar é a atitude de acompanhamento realizado pelo filósofo. O Sócrates que incomoda, que se apresenta com dúvidas, que assim retira o outro da zona de conforto é o mesmo que não abandona este outro no desassossego das questões agora sem respostas, ao contrário, acompanha-o no delicado processo de reconstrução do conhecimento. Ele sabe que esta reconstrução deve ser realizada por meio de um rigoroso e complexo caminho de saída de si mesmo para atingir algo que não se tinha. Na sua defesa “Apologia de Sócrates” (1957) já citada, este acompanhamento não foi suficientemente entendido. Por várias vezes o filósofo repete a sua abordagem e relata a reação do interlocutor que naquele contexto é majoritariamente negativa. É compreensível, contudo esta negatividade pois Sócrates encontra-se em um tribunal onde a sentença de morte é iminente, sobretudo porque os acusadores não conseguiram assimilar o resultado do exercício socrático de pensar suas questões. Um exemplo do que se diz pode ser lido nesta passagem, é Sócrates que diz:

Além disso, os jovens ociosos, os filhos dos ricos, seguindo-me espontaneamente gostam de ouvir-me examinar os homens, e muitas vezes me imitam, por sua própria conta, e empreendem examinar os outros; e então, penso encontraram grande quantidade daqueles

que acreditam saber alguma coisa, mas, pouco ou nada sabem. Daí, aqueles que são examinados por eles encolerizam-se comigo assim como com eles, e dizem que há um tal Sócrates, perfidíssimo, que corrompe os jovens. (PLATÃO, 1957, p. 26)

Esta passagem é significativa em vários aspectos. Primeiro porque Sócrates se apresenta como examinador e não como quem diz ao outro o que deve ou não saber. Segundo porque é na própria intervenção socrática que se promove ou se revela o conhecimento, algo que não desvincula método de conhecimento e o objeto de conhecimento. Tanto que na sequência da passagem transcrita fica evidente que o interlocutor de Sócrates não compreendeu que cotejou o conhecimento, é desta forma Sócrates o diz: “E quando alguém pergunta o que ele faz e ensina, não tem nada que dizer, pois ignoram.” (p. 26). Vale lembrar que no espaço escolar isto também ocorre pois como o foco é o conhecimento enquanto resultado pronto muitos se alvoram contra o método que leva até ele e acima de tudo quando se veem contrariados em suas certezas. É neste sentido que a presença do adulto educador se faz necessária para que os novos não se sintam desamparados e compreendam que o conhecimento advém de um processo de construção onde o incômodo e a dor se fazem presentes. Não é sem sentido que Sócrates é caracterizado como “parteiro das almas” frente ao acompanhamento que realiza junto ao outro. Em outras palavras, na linguagem socrática, o conhecimento se revela como um parto e, nesta condição, é algo que exige muito daquele que se coloca a buscá-lo, seja o adulto, seja o novo. Sócrates, portanto, é apresentado aqui como apoio seguro para que o interlocutor reestabeleça o equilíbrio por meio do novo conhecimento concebido.

O quarto e último destaque refere-se à motivação que se tem sobre este conhecimento. Como se disse “examinar a vida” é dar a ela um sentido, é fazer com que a existência não seja em vão, que se possa dizer algo sobre o contexto em se que se vive bem como se possa intervir nele com ações deliberadas. Para tanto se faz necessário o conhecimento em todas as suas dimensões seja aquele que já está consolidado, seja aquele que está se



consolidando. O que se impõe é investigar e ter um posicionamento frente à questão: o que se deseja de fato para que a vida tenha sentido? No texto *Apologia de Sócrates* (1957) Sócrates afirma que o cuidado com a alma é mais precioso do que o cuidado com a riqueza, certamente, é um indicativo importante para a pergunta que se faz. O filósofo faz a seguinte declaração:

[...] enquanto eu respirar e estiver na posse de minhas faculdades, não deixarei de filosofar e de vos exortar ou de instruir cada um, quem quer que seja que vier à minha presença, dizendo-lhe, como é meu costume (...). Por toda a parte eu vou persuadindo a todos, jovens e velhos, a não se preocuparem exclusivamente, e nem tão ardentemente, com o corpo e com as riquezas, como devem preocupar-se com alma, para que ela seja quanto possível melhor, e vou dizendo que a virtude não nasce da riqueza, mas da virtude vêm, aos homens, as riquezas e todos os outros bens, tanto públicos como privados. (p. 44 -45)

Com isto Sócrates está indicando um testamento acerca do conhecimento. Inicia dizendo do propósito de continuar a filosofar e nesta condição ser um incansável promotor de incômodos, de reflexões, sem deixar de acompanhar aqueles que desejarem buscar o conhecimento significativo que dê sentido à existência. Afirma com firmeza que esta busca pelo conhecimento é algo diferenciado e em termos hierárquicos mais importante do que todas as ações e preocupações humanas. Encerrando com o indicativo do benefício que se tem na busca do conhecimento já que esta promove e participa da virtude e desta advém os demais bens para a vida.

Transportar tais formulações socráticas para o espaço escolar não é tarefa simples. Tão complexo como na época de Sócrates nestes tempos o conhecimento é buscado na maioria das vezes por aquilo que ele possibilita no seu fim e não enquanto ele próprio. É fato que muitos acorrem à escola e se submetem à educação escolar para se apropriarem de um conhecimento que lhes possibilite o acesso ao mercado de trabalho, outros até exercerão funções onde o conhecimento será o foco, os chamados formadores de opinião, e até mesmo os profissionais da educação, contudo nem todos tomarão o

conhecimento pelo conhecimento percebendo os benefícios que tal procedimento lhes proporciona. Justifica-se assim ainda uma vez a necessidade de se ter um ‘olhar filosófico’ sobre a escola e sobre a educação escolar. Atentar-se ao conhecimento e pensá-lo como objeto do próprio conhecimento acrescenta e agrega às pessoas novos conhecimentos e novas possibilidades de inserção na realidade em que se encontram em especial no que se refere à significação da existência e da ação que se realiza.

São, portanto, estes os destaques a serem feitos sobre Sócrates – alguém que incomoda; um ser em dúvida; alguém que acompanha o outro no surgimento de novos conhecimentos; alguém que busca a significação da vida e com isto a melhor ação a ser realizada entre seus pares. Tudo isto em meio ao esforço humano em enfrentar os incômodos que se fazem presentes no conhecimento e na sua construção.

## **2.2. O esforço humano para conhecer em Kant (1724-1804)**

A presença de Kant neste tópico sobre o conhecimento é estratégica. É sabido que Kant é o grande nome da filosofia moderna e recorrentemente apresentado pelos pensadores da educação, em especial aqueles que cuidam da educação escolar na condição de professores de filosofia no ensino médio. Duas máximas se destacam, a saber: “não se ensina a filosofia, mas se ensina a filosofar” e “*Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu *próprio* entendimento [...]” (KANT, 1885, p. 100). Esta última máxima é a mais contundente e peça chave para a presença do filósofo neste texto refere-se à necessidade de sair da minoridade para alcançar a maioridade. Mas, longe de ser uma adesão modista ou de um simplório caminhar junto com a onda kantianista, o pensador aparece aqui para que se realcem dois aspectos substanciais a respeito do conhecimento que está sendo apresentado como a base fundamental para que se compreenda a profundidade daquelas máximas dentro do espaço escolar. Os dois aspectos, a saber, são: o papel do sujeito no pensamento kantiano; a dimensão da razão em Kant. Tenha-se presente que neste momento do texto o conhecimento está sendo contemplado por se acreditar que ele é o centro fundante do que é a escola pública, pois, sem este

entendimento, essa escola é qualquer coisa menos aquela que promove a educação escolar que se deseja pública. Ainda: porque se visualiza o conhecimento envolto ao incômodo, ora aquele como sendo promotor deste último, ora o incômodo provocando e promovendo o conhecimento. Destas relações é possível compreender o esforço imposto às pessoas que desejam tratar sobre ele e possuí-lo.

A respeito do primeiro aspecto a ênfase centra-se no papel que o sujeito ocupa na tese de Kant. Depreende-se da análise do filósofo que exista um comportamento adotado pelas pessoas o que as coloca na condição de desconhecedoras das coisas que as cercam e também sobre si mesmas deixando-as assim à mercê da condução realizada por outros. Nessa condição essas pessoas se comportam tal como crianças que são orientadas e tuteladas por vozes externas. Mas o mais relevante deste relato é o fato de que em meio a essas pessoas que desconhecem encontram-se aquelas que de bom grado deixam-se levar pelos outros abrindo mão, portanto, do conhecimento e da possibilidade de agir com mais propriedade segundo suas posições. Ora, é frente a essas constatações que Kant adverte e exorta dizendo que cabe tão somente à pessoa assumir-se como sujeito do conhecimento. Uma atitude fundamental, para não dizer, radical, que agora de forma explícita afirma o sujeito como pivô deste processo.

*O homem é o próprio culpado dessa minoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. (KANT, 1985, p. 100)*

A admoestação de Kant é incisiva. A pessoa é a única capaz de promover o salto da condição de conduzida – a minoridade – para a condição de condutora de si mesmo – a maioridade. Mas para tanto ela deverá assumir um posicionamento, adotar uma atitude de coragem em busca de um conhecimento que lhe possibilite conduzir sua vida sem ficar na dependência de um outro. É neste sentido que se compreende a dimensão do movimento

filosófico que tem em Kant a referência maior: “Esclarecimento [<Aufklärung>] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem direção de outro indivíduo.” (idem, p. 100)

Essa postura de menoridade desejada também se faz presente no espaço escolar em meio aos inúmeros personagens que ali se encontram, trafegam, se referenciam e se expressa na abdicação que aquelas pessoas fazem frente às questões e problemas que pedem uma atenção ou uma ação especial. O conhecimento – organizado em forma de currículo ou no seu sentido amplo – que lhes é ofertado não é problematizado, as suas aplicações ou implicações não são ponderadas e mesmo as demandas do cotidiano escolar não são colocadas como objeto de reflexão, portanto, não há ressignificação nem construção no sentido estrito de conhecimento. Menos ainda ocorre um olhar de volta sobre si mesmo indagando sobre a razão e a importância de se estar ali. Recorde-se que a ausência aqui referida é para o olhar filosófico sobre essas questões e situações. Em meio a tal ausência adultos e estudantes lidam com o conhecimento sem muito se dar conta dos problemas que se tem, tais como o que segue. Muitos se apoiam no peso da experiência como elemento fundante para se ter o conhecimento. Aliás, para estes as reflexões, as abstrações, as especulações têm pouca aceitação frente àquilo que se comprova e se evidencia na experiência. Por sua vez, outros tantos se apoiam no exercício reflexivo buscando internamente as condições e facilitações para se apropriar daquilo que se expõem. Se houvesse um olhar filosófico sobre estas duas posições descritas, ter-se-ia uma atenção maior e um zelo diferenciado, sobretudo com relação às práticas pedagógicas e com o próprio cotejamento do conhecimento. A questão que deveria ser colocada é esta: do que trata o conhecimento supostamente adquirido, ou seja, aquilo que se passou a conhecer é o objeto considerando que o mesmo se apresenta agora por meio daquilo que o professor depreendeu dos livros e das aulas que teve e das inúmeras intervenções que a turma realizou ao longo daquela exposição e evidentemente daquilo que a mesma pensou ou formulou? Tal questão não é pequena nem beira ao diletantismo, pois o que está em jogo é a

questão da certeza, da confiabilidade do que se diz ser o conhecimento. E tudo isto ocorre sem que seja explicitado mesmo para e pelos adultos, os profissionais da educação. Não é sem sentido o que se postula sobre o incômodo que envolve o conhecimento, pois, manter-se na menoridade não se atentando a isto posto acima, é não dispensar esforço e assim não se incomodar. A exortação kantiana chamando todos a assumirem a maioridade e assim serem os sujeitos dos esforços pró-conhecimento só pode causar incômodo. Incômodo que o filósofo enfrentou, pois a seu tempo a questão do conhecimento advindo da experiência ou advindo do raciocínio também estava posto. É o próprio Kant (1974) que apresenta a tensão por meio destes termos:

Por conhecimento *a priori* entenderemos, portanto, no que se segue, não os que se realizam independentemente desta ou daquela experiência, mas *absolutamente* independente de toda a experiência. Opõem-se a eles os conhecimentos empíricos ou aqueles que são possíveis apenas *à posteriori*, isto é, por meio da experiência. (p. 24)

Ainda no campo da filosofia essas oposições deram origem a duas correntes filosóficas, a saber: os empiristas para quem a fonte do conhecimento é a experiência e os racionalistas para quem a fonte de conhecimento é a razão. Kant se põe a tarefa de dirimir essa oposição e o faz colocando a razão (e este já é o segundo aspecto a ser destacado) como centro do conhecimento. Segundo Kant:

De tudo isso resulta a ideia de uma ciência especial, que se pode denominar *Crítica da Razão Pura*. Pois a razão é o poder que fornece os princípios do conhecimento *a priori*. Por isso é a razão pura aquela que contém os princípios para conhecer algo absolutamente *a priori*. (p. 33)

A citação acima carece de outra informação. Kant prioriza o *a priori* por considerar a existência de questões que vão além daquelas suscitadas no campo da experiência sensível. São aquelas primeiras que de fato fazem a diferença. É assim que o filósofo justifica a sua posição:

E justamente sobre estes últimos conhecimentos – que se elevam sobre o mundo sensível, onde a experiência não pode fornecer nem guia nem correção – repousa as investigações da nossa razão, que pela sua importância consideramos muito mais eminentes e pelo seu objetivo último muito mais sublimes do que tudo o que o entendimento pode aprender no campo dos fenômenos. (KANT, 1974, p. 25)

Retomando, portanto, as citações, tem-se que Kant sinaliza para a razão pura a fim de que, com esta, a pessoa possa filtrar aquilo que ele acredita ser o conhecimento que tem elementos da experiência, sensível, mas também elementos pré-ofertados pela razão. Submeter-se à razão é construir fundamentos críticos a respeito do que se diz e é tomado como sendo conhecimento, bem como tê-los como referência para justificar as escolhas e as ações. É somente nesta condição que se pode dizer de responsabilização do sujeito do conhecimento e da ação atribuindo a ele o seu próprio sucesso ou insucesso. Atribuir a terceiros o próprio sucesso ou insucesso é aceitar-se na condição infantil de menoridade no uso da própria razão.

Com tal formulação o filósofo pode dizer que é sujeito autônomo aquele que desencadeia o olhar sobre o objeto segundo as suas capacidades internas de captar tal objeto utilizando o próprio equipamento *a priori* de que todos são dotados e pelo que todos devem ser educados para fazer bom uso a fim de realizar experiências (*a posteriori*). Mas o sujeito deve ser o único responsável por toda a formulação que fizer sob o crivo do uso crítico da razão esclarecida para verificar a sua pertinência, a sua validade. De outra forma, trazendo para o ambiente escolar, o conhecimento não está na fala daquele que o oferta dizendo tê-lo, nem está no objeto exposto, pois é o sujeito que o capta. O conhecimento está naquilo que o sujeito é capaz de apreender e processar a partir da apreensão que fez do objeto por meio da sua experiência e dos elementos internos.

No espaço escolar tais formulações implicam no compromisso de todos do uso da razão frente ao conhecimento que se faz presente no processo de

educação escolar. Algo que é distante do descaso frente ao outro, buscando assim uma falsa autonomia. Colocar-se sob o crivo da razão crítica passa também pelo aval do outro no sentido de que com ele algumas posições são fortalecidas e, portanto, criticadas quanto aos fundamentos, criticando-se a validade das formulações individuais. Tal ação é permeada de incômodos, mas deve ser enfrentada pelo processo de formação do sujeito da aprendizagem e do conhecimento e, também dos sujeitos que ensinam a fim de que cada pessoa alcance aquela maioria prometida por Kant. Eis, portanto a contribuição kantiana neste tópico sobre o esforço humano para conhecer.

### **2.3. O esforço humano para conhecer em Horkheimer (1895-1973) e Adorno (1903-1969)**

Para fechar este subtema é pertinente observar as considerações e críticas formalizadas por Horkheimer e Adorno. Estes pensadores provocaram outras problematizações neste período contemporâneo que podem auxiliar na compreensão e na adesão do qual é necessária uma atenção especial ao que se chama de conhecimento e ao esforço por constituí-lo. Vale recordar que esta questão do conhecimento não pode estar ausente das pautas das unidades escolares sob o risco de fazer com que a educação escolar seja tão somente uma automática repetição de informações que não contribuem a contento para que os estudantes, os profissionais da educação e toda a comunidade assistida signifiquem suas vidas e promovam ações que os emancipe, ou seja, sendo capazes de identificar e de mudar aquelas situações de injustiça que atentam contra a dignidade de todos. É por isso que se insiste na ideia de uma escola e de uma educação escolar que sejam públicas. Neste contexto é importante lembrar de Adorno, que incomodado, assumiu o desafio de significar o cenário de violência, de injustiça e acima de tudo de negação de humanidade vividos por sua sociedade. Neste sentido a temática da emancipação e da promoção da justiça se faz presente na obra do autor “Educação e Emancipação” (1995) que é o resultado de entrevistas dadas a uma rádio alemã, onde, entre outras coisas, se pensa sobre a dimensão e o

limite da educação, o quanto ela promove, ou não, a emancipação. Dirá Adorno (1995): “A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia”. (p. 169). O que parece óbvio precisa ser explicitado para que se torne objeto de reflexão, de reelaboração e de compromisso. De fato, em uma democracia as pessoas chamam para si as responsabilidades e livres de conduções externas opressivas elas se posicionam e agem o que revela o grau de emancipação que atingiram. Para tanto se faz necessário o acesso ao conhecimento que traz consigo a tradição que baliza a sociedade, mas que ao mesmo tempo impulsiona a todos a novas investidas com o objetivo de significar o momento em que se vive. Todo este processo se efetiva de fato quando a sociedade deseja e se coloca como democrática, considerando que a democracia também é algo em construção. Adorno, portanto, assumiu o desafio de análise e de significação da sua época voltando-se para a educação e impondo a ela duas demandas. A primeira é esta: “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.” (ADORNO, 1995, p. 121) A segunda: “a educação que tem por objetivo evitar a repetição [...]” (Idem, p. 121-122). É possível concordar com Adorno e se apropriar destas demandas no conjunto do que se constrói nesta teste. A educação escolar deve centrar-se no conhecimento e este deve ser ofertado a todos, por todos apropriado e, uma vez ressignificado, orientar as ações. Mas qual sentido teria educar os novos para que repetissem aquelas ações que notoriamente promovem injustiças, ferem a dignidade das pessoas e no limite desumaniza a todos? E, como não educá-los sensibilizando-os e dando condições para que eles próprios sejam capazes de analisar que determinadas ideias, práticas, encaminhamentos promoverão atentados tão nocivos quanto aqueles já vividos? Arendt já alertava para o fato de que não se educa os novos para consertar as ruínas feitas pelos adultos, mas o faz possibilitando que eles construam os seus mundos. A seu modo Freire enfatizou que não desejava que o oprimido viesse a ser o novo opressor. Estas lembranças para corroborar com a ideia de que a educação aqui apresentada não objetiva a repetição, mas a ressignificação segundo o contexto que se apresenta e para tanto a auto-reflexão é algo necessária. A não repetição e a auto-reflexão são elementos importantes para



que ocorra a emancipação, algo que é caro para os autores presentes nesta tese e para a escola e a educação que se quer pública como está sendo apresentada.

Ao falar de emancipação o próprio Adorno (1995) aproxima-se de Kant, é o que se lê:

Para precisar a questão, gostaria de remeter ao início do breve ensaio de Kant intitulado “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”. Ali ele define a menoridade ou tutela e, deste modo, também a emancipação, afirmando que este estado de menoridade é auto-culpável quando sua causa não é a falta de entendimento, mas a falta de decisão e coragem de servir-se do entendimento sem orientação de outrem. (p. 169)

A apropriação a ser feita desta ideia de emancipação em Adorno remete às postulações que se fizeram e que permanecem de que aproximar-se do conhecimento é incomodar-se e de que a educação escolar é permeada de incômodos. Que relação existe? Tem-se de pronto que o educar de Adorno para a emancipação e, com isto, a consolidação da democracia não promove apaziguamento no sentido de calmaria. Na emancipação existe algo de ruptura, de negação e nestas situações humanamente falando instaura-se o mal-estar. Evidente que, uma vez superado este momento e agora apropriando-se de suas capacidades para agir, haja serenidade, mas em constante tensão algo próprio do conhecimento, do processo emancipatório e da democracia. Este estado não é querido por todos e acima de tudo contraria a imagem que se tem de educação escolar. O mesmo ocorre com a ideia de democracia quando começa a ocorrer a descrença frente às situações contraditórias que nela se apresentam. Tal descrença é resultado do não entendimento de que a democracia aceita o conflito. Frente a isto retomando a citação de Adorno impõe-se à pessoa a decisão e a ação pró-emancipação assumindo assim o ônus e os benefícios que isto traz. Mas resta ainda a questão central: emancipar-se do que? Segundo Adorno (1995) de uma condução que oferta à

pessoa apenas uma possibilidade viável, é o que se depreende desta leitura sobre as necessárias mudanças na educação, mudar as estruturas para que:

[...] por intermédio de uma oferta formativa bastante diferenciada e múltipla em todos os níveis, da pré-escola até o aperfeiçoamento permanente, possibilitando, deste modo, o desenvolvimento da emancipação em cada indivíduo, o qual precisa assegurar sua emancipação em um mundo que parece particularmente determinado a dirigi-lo heteronomamente, situação que confere uma importância ainda maior ao processo. (p. 170-171)

E isto é muito sutil, tênue: que conhecimento ofertar aos novos para que possam traçar os seus próprios caminhos? Aqui se faz presente as reflexões sobre a intencionalidade que marcam a educação escolar. Nesta tese e no indicativo de Adorno há um compromisso com o público (ainda que o pensador não lance mão deste termo) entendido no sentido da oferta de conhecimentos amplos “bastante diferenciados” ao contrário da opção que privatiza o conhecimento, a “heteronomia” do pensar, recortando-o de tal forma que se crie apenas um entendimento, um posicionamento. No que segue esta oposição público-privado será tratada a partir da crítica de Horkheimer tendo em vista como se deu a apropriação do projeto iluminista colocando em risco as formulações e ações pró-emancipação. Neste momento Horkheimer ficará em evidência procurando mostrar a dimensão, mas, também, os limites do projeto iluminista que contraditoriamente projetou o indivíduo como centro do conhecimento, mas como este acabou refém da ciência que ele próprio criou. As observações que seguem apoiam-se nos textos “Conceito de Iluminismo” (1975-a) e “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” (1975-b)

Sobre o projeto iluminista Horkheimer (1975-a) faz a seguinte apresentação:

Desde sempre o iluminismo, no sentido mais abrangente de um pensar que faz progresso, perseguiu o objetivo de livrar os homens do medo e de fazer deles senhores. Mas, completamente iluminada, a terra resplandece sob o signo do infortúnio triunfal. O programa do iluminismo era

o de livrar o mundo do feitiço. Sua pretensão, a de dissolver os mitos e anular a imaginação, por meio do saber. (p. 97)

É difícil desconsiderar que o projeto acima descrito por Horkheimer, não tenha se consolidado. A leitura atenta de diversos textos pós “Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (“Aufklärung”)” de Kant (1985) indica para uma outra formatação de entendimento e de comportamento a respeito do sujeito frente ao conhecimento e sua ação sobre o todo que o cerca. Nestes tempos é visível o comportamento dos estudantes frente ao conhecimento ofertado pela escola. Exceto aqueles que ainda não participam da dinâmica que cerca o conhecimento e o seu processo de apropriação e permanecem passivos, os demais manifestam inquietações e os mais incomodados se colocam efusivamente frente ao que lhes é ofertado. Com muita frequência esta última postura é tomada como indisciplina e tais sujeitos rotulados como inconvenientes. Mas, se tomados no conjunto social se verificará que aquela postura é também o comportamento, refletido ou não, de grande parte da população que se coloca frente a todos os grandes temas da atualidade expressando suas ideias aderindo a outras ou até excluindo-as. É preciso ser dito também que os profissionais da educação, os adultos que se fazem presentes em todos os seguimentos da unidade escolar, também se colocam frente ao conhecimento que se apresenta ora sobre suas práticas, ora aquelas trazem orientações gerais sobre a educação. Estas presenças têm por objetivo repercutir a citação feita sobre o projeto iluminista quando diz que seu propósito é o de ‘livrar os homens do medo e de fazer deles senhores’. Livrar-se do medo de se expor, livrar-se do medo de ser submisso, livrar-se do medo de se calar, livrar-se do medo de aventurar-se ao novo.

Ao longo da história a postura acima resultou para a humanidade os avanços nas áreas das ciências e com elas significativas conquistas no campo produtivo, econômico, social, político. A superação do medo possibilitou um outro olhar sobre a natureza e como ação concreta um voltar-se sobre ela para desvelá-la e assim se apropriar daquilo que ela pode oferecer. Desta ação ampliou-se o conhecimento consolidando a ciência, que para muitos é o saber

maior, associando a ela a ideia de progresso. Progresso que “livra o mundo do feitiço” porque o sujeito, valendo-se da lógica da ciência, se vê capaz de identificar o porquê das relações presentes na natureza valendo dos dados captados por ele. O combinado, sujeito pensante por si mesmo que superou o medo e a nova ciência que se passa a praticar, objetivando entre outros o domínio da natureza, possibilitará ainda as ações concretas de transformação desta natureza em produto, dando ao sujeito uma condição mais favorável de vida em meio ao contexto em que vive trazendo implicações econômicas e políticas importantes para o convívio social. Nesta nova condição a razão que é algo próprio e específico do sujeito passa ocupar todos os espaços humanos e faz com que ele seja agora o centro tal qual o pivô do conhecimento, pois, possibilita um pensar de forma ilimitada, posto que “o saber que é poder não conhece limites”. (HORKHEIMER-ADORNO, 1975-a, p. 98) O que se quer evidenciar a partir de agora é o contraditório presente nesta nova condição da razão.

É com a razão que o sujeito se vale para se localizar no meio em que se encontra podendo, assim, dizer algo sobre o meio em que vive, bem como, sobre si mesmo. Ao realizar tal empreendimento o sujeito vai significando as coisas do mundo e sua própria existência. Com estas ações o sujeito produz conhecimento e o aplica, entre outros, sobre os elementos da natureza, estabelecendo uma relação de acomodação a ela. Em outros momentos este mesmo conhecimento é aplicado para que se domine a natureza fazendo com que ela se conforme às necessidades do sujeito. Em ambas as direções pode-se considerar que não há limites para o conhecimento e que, em tais condições, sobressai fortemente a ideia de poder exercido pelo sujeito que alcançou a maioria como assinalou Kant.

Mas, depreende-se daquelas considerações feitas por Horkheimer e das consolidações do projeto iluminista que se fez destacar, que houve uma deturpação quando o uso da razão coloca, em segundo plano, a significação da existência humana a favor da dominação da natureza objetivando a produção. De outra forma: quando o uso da razão, que agora acredita ser capaz de controlar a natureza, submete e limita a existência humana àquele

escopo de produção em função do novo sistema econômico, político e social que se concebeu. O resultado prático/concreto é que se controla a natureza, por meio da razão, para produzir aquilo que passou a ser considerado como necessário para se viver bem, seja lá o que isso for. O desejo de produção e o apelo para que se adquira esse produto condicionaram a razão para a busca de maior efetividade, sem considerar se isto amplia ou não a significação da vida. O fato é que “pensar para conhecer e significar a vida” transformou-se em “pensar para conhecer e, com isto, dominar a natureza para produzir” e, desta lógica produtiva condicionar a racionalidade humana. Instaura-se, assim, outro modelo econômico, político, social que levará Horkheimer a dizer que: “A técnica é a essência desse saber. Seu objetivo não são os conceitos ou imagens nem a felicidade da contemplação, mas o método, a exploração do trabalho dos outros, o capital.” (HORKHEIMER-ADORNO, 1975-a, p. 98) O que autores como Horkheimer e Adorno realizam é a formulação de uma “teoria crítica” na tentativa de analisar e até mesmo desmistificar o sucesso pleno do projeto iluminista apontando o desvio de rota a que este foi submetido ao longo da história. E que desvio é este? Neste contexto vale considerar dois pontos de desvio.

O primeiro desvio é o do conhecimento voltado para a técnica que se finda na produção de utensílios em detrimento das questões sobre o autoconhecimento. Neste sentido o conhecimento, que como já se disse, busca orientar a ação e que aqui ela está sendo restrita à produção, automatizando a pessoa que se vê impedida até mesmo de fazer uma autocrítica sobre a sua ação, contribui com o afastamento do projeto da maioria kantiana. O segundo desvio é o da negação da subjetividade em favor do rigor objetivo expresso na linguagem científica. Nesta linguagem científica o subjetivo não é contemplado fazendo com que o objetivo não se instaure enquanto construção de várias leituras daqueles que adquiram ou buscam a maioria, mas sim se apresente como imposição daquele que domina o método científico. Vale assinalar que no espaço escolar o conhecimento, em muitos momentos, também é reduzido à objetividade reduzindo os espaços para a subjetividade.

A respeito do conhecimento enquanto técnica para a produção é importante considerar que “o que importa não é aquela satisfação que os homens chamam de verdade, o que importa é a *operation*, o proceder eficaz.” (HORKHEIMER-ADORNO, 1975-a, p. 98) Isto porque a chave do modelo econômico, político e social que se construiu tem a produção pró bem-estar como ponto central. Tais afirmações, para esta construção de texto, não são tidas como juízos avaliativos dizendo que este ou aquele é o modelo melhor, nem são dosadas de saudosismo de um tempo até não localizável. São tão somente apontamentos de uma leitura concreta que se faz de pessoas concretas que como tais se articulam e, acima de tudo, creem que este é o modo de viver e de operar. Tanto que ao se fazer a crítica nem sempre é entendido onde se deseja chegar com ela. No espaço escolar muitos se perguntarão: mas não é para isto que se educa os novos a fim de que produzam novas tecnologias?

Na medida em que o pensamento teórico não se relaciona com fins muitos especiais ligados a essas lutas, sobretudo com a guerra e sua indústria, diminui o interesse por esse pensamento. Não se emprega mais tanta energia em formar e desenvolver a capacidade de pensar, independente de seu tipo de aplicação. (HORKHEIMER-b, 1975, p. 136)

Isto que marca a vida dos adultos, também se faz presente na vida dos novos que se pegam às voltas com este discurso prático. Porque ficar pensando em coisas que não levam a nada? Porque ficar dando volta em círculo sem um ponto concreto? Com tal entendimento e posicionamento compreende-se o que o autor chamou de razão instrumentalizada.

O processo técnico, no qual o sujeito se reificou depois de ter sido extirpado da consciência, é isento da plurivocidade do pensar mítico, bem como de todo e qualquer significar, pois a própria razão tornou-se mero instrumento auxiliar do aparato econômico que tudo abrange. Ela serve de ferramenta universal que se presta à fabricação de todas as outras, rigidamente dirigida para

fins, tão fatal como o manipular calculado com exatidão na produção material, cujo resultado para os homens escapa a qualquer computação. (HORKHEIMER-ADORNO, 1975-a, p. 116)

Da citação feita, destaque especial para a palavra 'plurivocidade' com o qual se encerra este primeiro ponto. A razão voltada para a produção tal como está posta pelo modelo econômico, político e social que se tem, razão esta que se torna instrumento de produção, não permite que a pessoa se relacione com outros e com as coisas de forma plural. É possível dizer que não admite outras razões diferentes das mesmas partícipes do seu escopo produtivo. Escopo este que não leva em conta as variantes relacionáveis ao seu entorno, variantes estas que se abrem para outras possibilidades. No afã deste modelo produtivista por que se questionar sobre temas como emancipação e superação de injustiças se ambos põem em xeque o que se quer consolidado como produtor? Admitir a 'plurivocidade' é admitir, também, a subjetividade que é o segundo ponto de desvio a ser considerado.

Vale dizer que no processo de construção do conhecimento a subjetividade é elemento significativo. Sobre isto Horkheimer (1975-b) lendo Kant diz que este último “[...] compreendeu que, atrás da discrepância entre fato e teoria que o cientista experimenta em sua ocupação especializada, existe uma unidade profunda, a subjetividade geral de que depende a cognição (*Erkennen*) individual.” (p. 135) A desejada objetividade, na apreensão das coisas e na formulação de um conhecimento seguro buscado especialmente pelo cientista, mas, também, por outros teóricos das diversas áreas, não estão ilesos da subjetividade. E o que isto acrescenta à questão do conhecimento, tal como está sendo apresentado neste subtema? Primeiro, a ruptura com a possível existência de uma linha única entre fato e teoria, ou seja, o indivíduo que percebe a coisa e diz sobre ela o faz por meio de uma reelaboração interna que lhe é própria diferente de todos os outros seus pares. Segundo, todas as teorias consagradas pelas diversas gerações que são historicamente

repetidas passam a ser tomadas como provisórias<sup>5</sup> e passíveis de releituras e de alterações. Horkheimer ao apresentar a “teoria crítica” dirá que “[...] o pensamento teórico compreende a si mesmo como hipótese e não como certeza”. (HORKHEIMER, 1975-b, p. 137)

Estas duas observações trazidas para o campo da educação escolar alteram profundamente a própria organização do que é ser escola. O que a escola define como conteúdo (o currículo), as estratégias de apresentação do mesmo (didática) e a aferição do que fora assimilado (avaliação) precisam ser repensados, pois a subjetividade faz dos sujeitos, até então passíveis, meros receptores de um conhecimento pronto e acabado, em sujeitos da construção do conhecimento, alguém que reelabora a seu modo e condição aquilo que lhe é ofertado. Mas, isto, também, deve ser dito a todos os agentes que participam da unidade escolar, em especial, aos professores que estão diretamente envolvidos com conteúdos, metodologia, avaliação e, evidentemente, os estudantes. A todos se impõe, contudo, o desafio de busca pelo equilíbrio, pois, como se disse, anteriormente, a escola, o professor têm algo a oferecer aos estudantes que não pode ser omitido, trata-se da tradição à qual acenava Arendt, pois, aquela é a baliza que sustenta e faz o elo entre as gerações.

Mais uma vez fica em evidência a expressão plurivocidade apresentada por Horkheimer. O processo de construção do conhecimento ocorre em meio a uma multiplicidade de vozes que se opõem, que se contradizem, que se somam, mas que, acima de tudo, se entendem como provisórias, passíveis de alterações. Algo que deve ser considerado no espaço escolar como estímulo para que os novos e os adultos entendam-se como sujeitos de suas existências. A provisoriedade do conhecimento, contudo, não deve se confundir com ausência de autoridade (e nem com a desistência da busca de certa objetividade) nos diversos temas, com um relativismo inconsequente e individualista, muito menos como desestímulo à busca. Este estado contínuo

---

<sup>5</sup> A provisoriedade porque até aqui, neste momento é possível dizer isto e agir pautado no que se tem. Mas há a possibilidade de mudança. Tudo isto com a responsabilidade que se apontou ao citar Arendt a respeito do peso da tradição, algo que não pode ser omitido, muito menos desprezado.



de busca é o que possibilita o crescimento de todos. Tal ideia será ainda explicitada ao longo da escrita, especialmente, no capítulo 2.

### **3. Sobre a Filosofia**

As observações e reflexões sobre a filosofia fecham este capítulo e tal posição de destaque se justifica por duas razões. Primeiro porque esta tese se volta para a filosofia colocando-a como centro das reflexões e das formulações. Vale lembrar que o objetivo maior é o de propor e realizar uma leitura filosófica da escola e da educação escolar que se quer pública. Foi por isso que inicialmente se acenou para o 'olhar filosófico' sobre a escola. Segundo porque a filosofia e suas questões se fazem presentes no ambiente escolar enquanto conteúdo curricular, mas sobretudo enquanto incômodo vivido no interno das relações que se estabelecem entre as pessoas e em especial aquelas mediadas pelo conhecimento. Em que sentido? Aquelas relações entre profissionais da educação e os estudantes, entre profissionais da educação e a comunidade escolar, da própria escola com o conjunto social são permeadas de mal-estares porque exigem esforços para que as pessoas realizem significações de suas existências valendo-se das inúmeras formas de expressão do conhecimento.

É possível considerar que mesmo não se dando conta as pessoas filosofam e o fazem com os recursos de suas experiências de vida, das trocas com os pares e no espaço escolar lhes são possíveis acréscimos advindos dos textos teóricos, dos textos didáticos, dos textos literários, dos textos filosóficos enriquecendo aquelas significações. Este processo ora descrito dentro do espaço escolar pode e precisa ser intencional, ou seja, aquele "incômodo" que é de cunho filosófico tratado de forma pedagógica pode amenizar o mal-estar que se sente ao mesmo tempo em que potencializa os esforços estratégicos pró-significações. Porque é de cunho filosófico? Porque as questões tratam do humano: do ser e do estar no mundo em relações. Assim, ler, escrever, interpretar, produzir textos, fazer as operações básicas ou as mais complexas é também apropriar-se de várias visões significativas de mundo e isto não pode

ser algo secundário, algo agregado, mas sim o “carro chefe” de uma educação escolar que se quer pública.

Tal encaminhamento justifica também a ideia já apresentada de que a escola e a educação escolar são promotoras de incômodos, pois o que elas cultivam o conhecimento, o é. O suposto apaziguamento e as imagens de paz que se quer ver na escola e na educação escolar de fato não existem espontaneamente. Eles poderão ser alcançados, mas com duas ressalvas: A primeira é que para alcançá-los será necessário o enfrentamento dos incômodos. Segundo, este apaziguamento e esta paz não se eternizam, não se petrificam, o que faz com que a pessoa permaneça sempre em estado de alerta. O que se tem de fato são incômodos e isto remete à apresentação da filosofia feita por Karl Jaspers (2011). Segundo o pensador a filosofia é [...] perturbadora da paz.” (157) E o que se entende por isto? Entenda-se entre outros que aquele que se volta às coisas da filosofia irá experimentar o mal-estar que a cerca. Viverá os efeitos provocados por aquela ausência de paz e provocará nos outros os incômodos advindos da exigência de novas significações. Mas, este estado de incômodo nesta tese não deseja promover o caos, ao contrário ela quer sinalizar para a adoção e a prática do pensamento filosófico. Pensar filosoficamente é promover e enfrentar os incômodos provindos dos rearranjos ou da sua necessidade frente ao que se tinha como ambiente pacificado. Neste sentido é significativo considerar porque se quer uma escola apaziguadora marcada por sinais de paz, pois para muitos a filosofia “[...] é perigosa. Se eu a compreendesse, teria de alterar a minha vida. Adquiriria outro estado de espírito, veria as coisas a uma claridade insólita, teria de rever meus juízos.” (JASPERS, 2011, p. 156) Aquele que se submete à educação escolar pública, mas que não toma as questões filosóficas como objetos centrais de reflexão e de estudo, não visualiza nem coteja as outras áreas de conhecimento relacionando-as a estas questões filosóficas, não considera a possibilidade e, acima de tudo, a necessidade de mudança passa por ela sem ter se dado conta da sua dimensão. Tal observação é válida até mesmo para os novos já nas séries iniciais, pois as crianças são as primeiras a se manifestarem explicitamente buscando significados para aquilo que ouvem

e aquilo que lhes é apresentado como tarefas. Vale aqui a lembrança das ações das mães que ao longo de toda a gravidez e nos anos iniciais dedicam um longo tempo introduzindo a criança no novo mundo e explicando a ela o que é, como funciona, estimulando os sentidos e as sensações. A criança pede por significações frente às inúmeras relações. Já a criança em idade escolar não pode ser interrompida deste processo de aprendizagem e de construção de significados. Ao longo da história vários autores já sinalizaram para esta necessidade da educação, e o mesmo ocorre nestes tempos. Autores contemporâneos visualizam, discutem e produzem textos teóricos e atividades pedagógicas neste sentido. Assim o incômodo que surge da pessoa ou que lhe é apresentado por outra, produzindo mal-estar em função da não significação pode ser enfrentado pedagogicamente por meio do pensamento filosófico. Destaque para dois deles: Lipman e Auri Cunha. Os autores são trazidos neste contexto pela produção relevante e pelo impacto que provocam nos espaços por onde passam. Não são unanimidades, mas é exatamente por isso que provocam novos debates e, conseqüentemente, novas formulações o que beneficia a todos.

O destaque inicial recai sobre Lipman (1994) quando diz sobre o impulso e a capacidade de significação da criança, mas o impedimento passivo que os adultos lhes impõem quando estes deixam de questionar, a formulação do autor é esta:

Para muitos adultos a experiência de se admirar e refletir nunca exerceu nenhuma influência sobre suas vidas. Assim, esses adultos deixaram de questionar e de buscar os significados da sua experiência e, finalmente, se tornaram exemplos da aceitação passiva que as crianças acatam como modelos para sua própria conduta. (p. 55)

A citação pode ser pensada a partir de situações concretas vividas ou presenciadas por todos, assim: Que adulto não se perturbou frente àquelas questões desconcertantes das crianças sobre a origem da vida, sobre as razões da existência das coisas, sobre as ações, em especial aquelas que promovem dor e que elas percebem que estão em desacordo com a promoção

da justiça e da vida? O descaso e a tomada da questão como sendo banal tornam-se estímulos para o silêncio. Da mesma forma como a resposta bem elaborada, mas muito além do que foi solicitado. Mas, acima de tudo a ação de quem não toma a questão como um problema real que merece uma investigação, uma reflexão, uma construção de significado. A postura do adulto possibilita o mundo à criança ou tão somente um quintal. No espaço escolar os adultos também são desafiados e não deveriam pautar-se apenas nas respostas, ainda que sensatas e de peso, produzidas pela humanidade e que estão contidas nos livros didáticos, livros paradidáticos e nas mídias eletrônicas. Poderiam sim dar-se o direito de ponderar com eles outras possibilidades. De forma alguma esta tese ou o autor citado desprezam o “conhecimento resultado”, aquele que foi produzido ao longo da história humana, as citações de Arendt sobre a tradição atestam este compromisso, e é isto que a escola deve por honestidade intelectual ofertar, mas enquanto humanos é preciso, também que sejam repensados e assim os ressignificados.

Temos que aprender como estabelecer as condições e oportunidades que capacitarão as crianças, com sua curiosidade natural e ansiedade por significados, a se apoderarem das pistas adequadas e, por si mesmas, imprimirem significados às coisas. (LIPMAN, 1994, p. 32)

É o desafio posto aos adultos, profissionais da educação, pois eles trazem estas “pistas adequadas” e devem garantir que os novos se apropriem delas, mas ao mesmo tempo saibam trabalhar com elas a seu favor ou prazer tendo como único compromisso: a emancipação e a promoção de justiça que possibilita dignidade a todos. A proposta de educação escolar de Lipman configura-se concretamente como incômodo e ao mesmo tempo como seu enfrentamento quando ele apresenta a pedagogia da Comunidade de Investigação. E o que é esta “comunidade”?

[...] é uma realização mais substancial do que uma simples ideia de um ambiente aberto. Certas condições estabelecem-se como pré-requisitos essenciais: a prontidão para a razão, o respeito mútuo (das crianças

entre si e das crianças e professores entre si) e ausência de doutrinação. Já que essas condições são intrínsecas à própria filosofia, são por assim dizer, parte da sua verdadeira natureza [...] (LIPMAN, 1994, p. 72)

E onde está o incômodo no que foi exposto? Ele se encontra em todo o processo de construção da “comunidade” e nos encaminhamentos que se farão. A ‘prontidão da razão’ está referenciada na atitude daquele que está identificando as situações que se apresentam desconfiguradas, sem sentido. Mas, também na busca pela superação daquelas desconfigurações que são feitas com o auxílio dos demais que também as visualizam ou que apresentam outras tantas. O incômodo ainda se faz presente nas relações entre o professor e as crianças, pois espera-se que aquele traga os elementos concretos para que todos alcancem a superação, mas ocorre que este também se vê imerso nas questões e, acima de tudo, não pode se colocar como a única palavra negando ou enganando a todos com uma fórmula definitiva, doutrinal. Tal dilema que se fez presente acima se apresenta novamente. O professor se faz autoridade exatamente por trazer o “conhecimento resultado” e deve ofertar aos estudantes, é o seu papel e dever, mas sempre permanecerá um espaço para as novas formulações que exigirão de todos novos empenhos pró-conhecimento. Volta-se, portanto ao ponto onde se disse que fazer filosofia é romper com a paz, é sair do seu espaço de conforto e conseqüentemente buscar outras formulações. Algo que todos os envolvidos no espaço escolar são instigados a fazerem, até porque:

[...] a variedade de estilos de pensar na sala de aula, em conjunto com a variedade de fundamentos, valores e experiências de vida, pode contribuir significativamente para a criação de uma comunidade de investigação. Além disso, a investigação compartilhada acaba sendo uma contrapartida positiva do pensar por si mesmo. (LIPMAN, 1994, p. 69)

É importante ter presente o final do texto acima. A “comunidade de investigação” retira o protagonismo perigoso e inconsequente de querer achar que é possível sozinho dar conta de todas as questões e apoiar-se de forma

individualista nas suas próprias convicções. O “pensar por si mesmo” é autonomia frente ao pensamento dos demais e não uma negação destes. As formulações de Freire já sinalizaram que a palavra significativa promotora de emancipação, que possibilita a justiça e a dignidade é dita com o outro.

Para poder avançar nesta apresentação da filosofia e de evidenciar como ela é central na educação escolar que se quer pública vale apresentar algumas contribuições advindas das teses de Auri Cunha (2008). Também ele participa da compreensão de que:

“É um engano considerar que o filosofar é uma atividade abstrata superior, própria somente do pensamento adulto quando capaz de manusear os termos técnicos criados pelos grandes pensadores.” (p. 18)

É evidente, contudo que o autor não nega os acréscimos que se tem quando os adultos se remetem e dialogam com os pensadores, mas o contexto aqui é o da educação dos novos, iniciantes na aventura do pensar. E, qual é a razão para se crer neste filosofar? Escreve o autor:

A educação para o Filosofar é uma educação para o pensar bem, e pensar bem é poder compreender as questões de fundo que se escondem nos enfeitiçamentos da linguagem, aproveitando suas rachaduras para perscrutar em suas profundezas os significados mais cheios de amplidão, suscetíveis de compreensão vasta, capazes de aquietar as indagações profundas que podem ser formuladas como o que chamamos de “questões de fundo”. (CUNHA, 2008, p. 19)

Do texto citado vale destacar que a linguagem não revela tudo o que se quer. Ainda que se exalte o refinamento conquistado e construído pela humanidade ao constituir seus códigos de linguagem e dizer suas palavras significando ideias, coisas, ações entre outros ela ainda deixa margens para novas significações. Ora, é isto que se está sendo construído enquanto texto: o fato de uma pessoa se dirigir e ocupar o espaço escolar e ali se apropriar de suas linguagens não significa que ela faça as releituras e as significações para

que possa se localizar no seu mundo. Ela adquire uma linguagem, mas talvez, não seja a sua própria linguagem. E como é possível que esta linguagem venha a ser sua? É possível no enfrentamento de aceitar o risco de olhar pelas “rachaduras” e enveredar-se naquelas “profundezas” e, como se aponta, isto é feito por meio do pensamento filosófico. E, porque por ele? Porque as “questões de fundo” são aquelas que compõem as diversas áreas da filosofia e que estão diretamente ligadas à existência e ao estar no mundo. Mais: é pensamento filosófico, também porque é um pensamento que se volta sobre si mesmo buscando seus próprios fundamentos, suas próprias significações. Note-se por fim que o autor assinala para um apaziguamento ao final do processo quando se tem alguma formulação consistente frente às indagações feitas. Tal indicativo é importante para que não se tenha o que se apresenta como filosofia apenas como mal-estar. O incômodo se faz presente e não é retirado, mas ele é algo que se quer ver superado. Em outras palavras: o incômodo não é algo a ser perpetuado, cristalizado, ao contrário, ele deve ser identificado, assumido e enfrentado. Certamente outros incômodos virão em função da própria dinâmica da existência humana. Ter esta compreensão é fundamental para que os novos e os profissionais da educação possam desenvolver uma educação a contento que humaniza a todos. Tanto que Auri Cunha (2008) toma estes enfrentamentos das questões filosóficas com tons de leveza. Diz:

O professor de filosofia precisa saber criar uma comunidade de diálogo. [...] Ora, é um grupo que gosta de conversar para trocar ideia e trocar de ideia uns com os outros. [...] sentem-se enriquecidas com a cooperação honesta com os outros membros do grupo. Descobrem que há um ideal comum entre todos do grupo, que é aprender uns com os outros, visando construir o melhor ponto de vista sobre os assuntos da discussão. (CUNHA, 2008, p. 45)

Da construção oferecida pelo autor salta de pronto a presença do professor de filosofia que acolhe a todos e em especial as questões colocadas dando a elas um tratamento que afasta ou aplaca o mal-estar que provocam.

Porque se trata de professor e este atua no ambiente escolar, intencionalmente ele confere à sua ação o caráter pedagógico do enfrentamento possibilitando os tons de leveza que afeta a todos porque há a crença e a aposta de que é possível se expor frente ao outro e que este saberá acolher esta exposição. Tal acolhimento mescla a pessoa que diz, que ouve, que interage e a temática em questão de tal forma que os envolvidos podem tratar a seu modo do assunto em pauta. Assim a comunidade não será uma confraria de pessoas simpáticas entre si, nem será um intelectualismo desprovido de humanidades, mas uma comunidade que se instaura para tratar de um tema comum onde todos têm algo a dizer sobre ele. Mais: o grupo sabe que está construindo algo, mesmo que não saibam como será o formato final. “Está formada uma comunidade de diálogo quando o grupo se organiza para preservar essa busca comum do melhor ponto de vista.” (CUNHA, 2008, p. 45) Vale repetir. Este é o enfrentamento que se deseja quando se admite ou se identifica a presença do incômodo. É isto que possibilita a ressignificação como se vem construindo ao longo do texto. Sair da zona de conforto implica na busca constante “do melhor ponto de vista”.

As últimas observações a partir de Auri Cunha se voltam para o conjunto escolar, personificadas na equipe gestora e nos profissionais da educação, diz: “O filosofar serve, portanto, para formar a dignidade de pessoas livres, aquelas que escolhem seus próprios valores. Desde Platão, o filosofar é o caminho da felicidade de pessoas e de cidadãos livres.” E, porque esta citação para os profissionais da educação? Porque na intencionalidade que cerca a educação escolar pública é o que se deseja. Os estudantes presentes na unidade escolar merecem uma educação que lhes possibilite significar o mundo e as suas inúmeras relações. É uma outra forma de se dizer da emancipação, da justiça e da dignidade de todos. Tenha-se com estas contribuições de Lipman e de Auri Cunha dizendo da relação educação escolar e a filosofia a continuidade e a posição frente a questão da mudança acenada no texto de Kaspers. Estas contribuições provocam os adultos, tanto os profissionais da educação como os demais que participam da unidade escolar, a ressignificarem suas vidas e a estarem em constante vigília para poder atender estes novos. Estes novos que



estão buscando os sentidos das coisas e de suas vidas e que nesta busca são taxados por muitos como indisciplinados, atrevidos, rebeldes. Quando não, seus comportamentos são lidos com os naipes de classe social, de conjuntura econômica, com conceitos étnico-racial, mas não os filosóficos. Assim, é preciso que se diga com ênfase que mesmo correndo perigo filosofando, a pessoa não pode permanecer no mesmo lugar, cultivando as mesmas coisas anteriormente adquiridas, pois na paz não se filosofa. Tal sentença se sustenta na própria dimensão do pensamento, pois nada passa incólume ao pensamento filosófico especialmente àquilo que é mais fundamental na pessoa: seus pensamentos, seus valores, seus princípios, suas ações. Aquela postura de paz é de alguém que deliberadamente se fecha à reflexão, ainda que muitos a tomem sem se dar conta do fechamento e da limitação em que se encontram. Vale assim traçar um paralelo entre a ideia ou a sensação de paz com a ideia e a sensação de zona de conforto. Nesta “região” cercado de certezas, valores, princípios, encaminhamentos todos pré-concebidos muitos sentem-se absortos e seguros levando a diante suas vidas e orientando aqueles que os cercam. No espaço escolar esta paz se apresenta de várias formas: Por vezes no silêncio da cópia dos textos da lousa ou dos livros. Em outros no silêncio imposto pelas regras disciplinares. Também, no silêncio da apropriação das ideias, mas sem questionamento. Ainda, no silêncio daquilo que se faz presente, mas que não é e nem pode ser dito ou explicitado. Os adultos, profissionais da educação e os da comunidade escolar também participam deste silenciamento seguindo o script traçado para cada um deles. Note-se, portanto, que o que se apresenta como filosofia transita enquanto proposta de leitura da escola e da educação escolar e a filosofia enquanto conteúdo curricular que deveria ser ofertado a todos os novos desde o início do processo escolar. Trânsito possibilitado e exigido em função das questões que precisam ser explicitadas e pedagogicamente trabalhadas.

Esta explicitação e este enfrentamento ocorrem em meio ao incômodo que se faz presente quando alguém ou alguns se atentam que aquela paz é silenciamento ou então que aquele silêncio é tamanho que necessita ser quebrado. Estes que passam a agir assim lançam problemas para si e para os

demais. Desta forma, “quem se dedica à filosofia põe-se à procura do homem, escuta o que ele diz, observa o que ele faz e se interessa por sua palavra e ação, desejoso de partilhar, com seus concidadãos, do destino comum da humanidade.” (JASPERS, 2011, p. 157) Com esta postura quebra-se o silêncio e todos se veem à volta da necessidade de novas significações. Necessidade que será satisfeita na interrelação com o outro, tratado e reconhecido como aquele que tem algo a contribuir e construir em conjunto com os outros. Contribuir e construir o quê? Significados para a realidade na qual se vive e isto será feito por meio da filosofia. Avançando.

Como já se fez anteriormente quando se tratou do conhecimento aqui, também ao se falar de filosofia a ideia de esforço se faz presente. Severino (2004), escrevendo sobre a filosofia, formula “[...] uma primeira aproximação do sentido da filosofia, podemos caracterizá-la, de um modo ainda muito geral, como o esforço que o homem faz para compreender a realidade, buscando significação mais densa, completa e aprofundada.” (p. 11) Tal formulação sugere uma aproximação significativa entre o conhecimento e a filosofia, inclusive porque retomam-se as ideias de ‘esforço’, de ‘compreensão’, ‘de significação’ que se vem desenvolvendo. É o mesmo Severino que traça um paralelo entre o conhecimento e a filosofia dizendo que esta última é “uma forma de conhecimento.” (Idem, p. 11) Mas, o pensador oferece uma diferenciação entre o conhecimento e a filosofia, diz ele sobre a última: “sua prática envolve um distanciamento sistemático do vivido, exigindo de seu praticante uma atividade metódica de reflexão.” (SEVERINO, 2004, p. 12) A filosofia se relaciona com o conhecimento, mas como faz ver a citação que este conhecimento distancia-se daquela relação imediata onde o sujeito diz do objeto tal qual a ciência objetiva busca fazer. Na filosofia este “dizer o objeto” é acompanhado de uma releitura advinda do distanciamento que a própria pessoa realiza do objeto, do que se diz dele e do processo que o levou a abordar e dizer algo sobre o objeto. “Dizer o objeto” na filosofia é em suma dizer daquilo que a reflexão feita sobre este objeto possibilitou dizer e neste sentido compreende-se a expressão a “filosofia busca a significação”. Não se trata de dizer “o que é”, mas sim de identificar o “que significa”. Evidente que

isto, também é conhecimento, mesmo sendo de outra ordem e com outras especificidades. Este distanciamento já é a atitude contida no “fazer pedagógico” que enfrenta ou atende ao “incômodo filosófico”. O incômodo tomado sozinho é mal-estar que pode levar ao desespero, à fobia, à amargura, mas o que se coloca nesta tese é a aceitação do incômodo e seu enfrentamento de tal forma que a pessoa possa ser sujeito da ação. Assim, esta pessoa será capaz de afastar-se do cenário imediato e porque o visualiza de outras perspectivas é capaz de interpretá-lo e realizar formulações que o ajudem a agir. É o distanciamento que ameniza o desconforto e possibilita um estado de análise do contexto em que se encontra.

A filosofia propõe a reflexão que pretende um afastamento do sujeito frente ao seu contexto para melhor pensá-lo. Há algo de prático nesta ação reflexiva, mas difere em muito daquele conhecimento intencional que objetiva uma intervenção direta nas coisas próprio das ciências. A reflexão acenada pela filosofia coloca até mesmo aquela intervenção em suspensão. Uma ação filosófica que permite acima de tudo a “[...] busca insistente do significado mais profundo da existência humana, sem dúvida alguma para torná-la mais adequada em si mesma.” (SEVERINO, 2004, p. 12) Colocada nestes termos a filosofia que participa de inúmeras formulações se apresenta aqui com propriedade para ser aquela que questiona entre outros o “processo técnico”, anunciado por Horkheimer, processo este que não tem como centro o compromisso com a significação da existência. A filosofia que aqui se acredita ser capaz de potencializar a “plurivocidade” que cerca os temas relativos aos humanos. Tal atitude marcada pelo viés filosófico passa a ser o *éthos* daquele que se encontra incomodado, mas que enfrenta tal incômodo pedagogicamente. Por mais que o incômodo provoque mal-estar, por mais que a filosofia retire a paz, por mais que a reflexão seja radical é possível tomar tudo isto de forma pedagógica, ou seja, cotejá-las dentro de um processo de crescimento de si e dos outros. Uma demanda que se impõe à escola e à educação escolar nestes tempos fazendo com que a avaliação seja positiva somente quando atende aos reclamos daqueles “processos técnicos”. Tal postura nega a base do conhecimento e da filosofia enquanto possibilidades de

significação para ser algo que determina, pontua fazendo das pessoas concordes e conformados com suas situações pontuais e históricas. Não se nega a busca de sintonia entre a educação escolar e a sociedade em que se vive. Ao longo do texto defende-se que ela, a educação escolar, é pública exatamente por dar esta condição aos novos de lerem a realidade, mas que se diferencie a apropriação pura e simples que revela aceitação passiva do que é ofertado seja para quaisquer fins; o referendo que se faz àquilo que se oferece e sinaliza como resultado; a capacidade de releitura por meio do que é ofertado e se foi apropriado. Ressalte-se que nestas duas últimas diferenciações há uma ação reflexiva importante. Nada impede que aquele modelo apresentado seja acolhido como o melhor a ser seguido. A releitura que se apresenta pode produzir no final aquele entendimento e há que ser aceito. E como isto ocorre? Por meio da reflexão. E, o que é a reflexão neste contexto? É o que Lorieri (2004) expõe nestes termos:

O pensar e o repensar é o que podemos chamar de reflexão. “Re-flexão”: “flexão” é dobra; o “re” indica retorno, para trás. Flexão para trás: retorno do pensar sobre si mesmo para pensar melhor. Para examinar melhor o já pensado numa primeira vez. (p. 22)

No movimento apresentado pelo autor é possível supor que o pensamento primeiro torna-se objeto para o pensamento no segundo momento o que leva a afirmar do distanciamento que se faz necessário para melhor pensá-lo. E esta reflexão vai ganhando contornos filosóficos quando o objeto em questão diz respeito à existência e a ação humana. De forma mais explícita é necessário ter presente os elementos que compõem este pensar reflexivo. Tomando ainda como base a apresentação de Lorieri a formulação que se faz é esta: O pensamento reflexivo comporta o “pensamento crítico”, pois “[...] o pensar e o repensar de maneira examinativa provoca uma crise” (p. 22) exigindo da pessoa um “[...] ir mais fundo na compreensão” das questões tendo-se assim o “pensamento profundo” (idem, p. 22). Em meio às diversas variantes que surgem é necessário agir “[...] com rigor, no sentido de ordenamento de passos” (idem, p. 22) e assim desenvolver um pensamento

metódico. Por fim, este pensamento reflexivo deve levar em conta o contexto em que se desenvolve, pois mesmo ocorrendo no campo do pensamento ele tem efeito na ação: “[...] a reflexão não se volta apenas para o pensar, mas também para o agir, uma vez que entre o pensar e o agir há uma relação estreita, que chamamos de *dialética*.” (Idem, p. 23) Assim, tem-se que o pensamento reflexivo também é um “pensamento abrangente” (idem, p. 23) Colocada nestes termos de “esforço”, de “(re) significação”, de “reflexão”, de “pensamento reflexivo” a filosofia não se afasta da assertiva de Loriger (2004): “A filosofia busca *compreensão*, que diz respeito ao *sentido*, ao significado, ao valor. Ela se apresenta, assim, como uma “maneira de pensar” que tem “um conteúdo próprio: os aspectos fundamentais da realidade e da existência humana.” (p. 24)

Do que se apresentou das contribuições de Loriger quer se reforçar a ideia de que a filosofia provoca incômodos no compromisso com a significação da existência, ao mesmo tempo em que indica uma pedagogia, um caminho que pode promover significações. Isto pode e deve ser aplicado àquele “olhar filosófico” sobre a escola e a educação escolar. Uma ação filosófica conduzida por uma ação pedagógica que objetiva significar o quê? Por tudo isso é que a educação escolar pública não pode ser lugar de apaziguamento como se deseja. Buscar posicionamentos que sinalizem rumos para a vida é assumir a sua existência e em outras palavras responsabilizar-se por isso, levando em conta que não se está sozinho. Mas, que se lembre: este não apaziguamento, o mal-estar advindo do ‘incômodo filosófico’ não são sinônimos de desespero, de tristeza, de amargura. É sim o *éthos* que marca aquele que está em constante busca de si mesmo interagindo com seus pares para constantemente se superarem. Eis, portanto, a centralidade da filosofia que se quer evidenciar.

#### **4. Sobre o que se quis construir:**

Com as observações acima sobre a filosofia encerra-se este primeiro capítulo que objetivou apresentar e ser uma outra leitura possível da escola, do

conhecimento e da filosofia. Outra leitura com viés filosófico. Tal exercício se mostra empenhativo porque se quer afastar de uma leitura de cunho prescritivo no sentido de dizer ou tentar responder à pergunta “como fazer?”. O que se objetiva é olhar para a escola buscando identificar o que lhe é própria e a partir daí pensar em suas ações que é ao mesmo tempo dizer da sua autonomia frente às demais instituições e, acima de tudo, conferir aos profissionais da educação uma caracterização atrelada à instituição que estão vinculados. Neste exercício de identificação do que é próprio da escola tem-se que seja o conhecimento, por decorrência os profissionais da educação se caracterizam como aqueles que tratam e se dedicam àquele tema e a seus correlatos, neste sentido é de se esperar que o conhecimento seja objeto de análise e de reflexão constante. De um lado o que se diz apenas confirma o que historicamente se diz e se confia à escola, mas vai além ao dizer da necessidade de se pensar sobre o conhecimento. Em outras palavras: a proposta contida nesta tese extrapola duas ações comuns: Aquela de recortar o conhecimento dentro de uma perspectiva imediata de uso, ou seja, aquela que se dá apenas para cobrir as situações pontuais do cotidiano, mas sem nenhuma conexão com um todo ou com um projeto. Mas, também não quer ser aquela que recorta o conhecimento para compor um currículo, seja ele qual for ou a que fim almeja. Pensar sobre o próprio conhecimento é identificar a sua gênese, a que veio à tona e sua dimensão na vida das pessoas, tudo isto dentro de uma concepção filosófica, ou seja: o que motivou a pessoa a se propor a pensar tal questão, a formular um tal entendimento, a amplitude do que produziu e os efeitos que promoverá no cotidiano de sua vida e das demais pessoas. Em poucas palavras: o quanto este conhecimento auxilia na significação da existência humana e nas suas relações. O que se coloca é o pensar sobre o conhecimento, é dobrar-se sobre a própria pessoa produtora e consumidora do conhecimento.

E, aqui tem-se o ponto crucial da tese: o conhecimento, bem como o ato de conhecer são, geram e ocorrem em meio a incômodos. Se o seu resultado final provoca uma sensação de paz, de conforto, sinaliza para o que se tem como progresso, a sua construção não o é. De forma básica: frente ao incerto,

frente à dúvida instaura-se o incômodo. Alguém pode ser o promotor do incômodo. A própria temática pode fazê-lo. E, por quê? Pela própria condição humana que não segue um padrão estático, linear - ao contrário - a cada momento, a cada situação lhe é exigido ou ele mesmo se põe questões que pedem novas elaborações. Não se trata de negar o que se tem e partir do zero a todo momento, mas tomar o que se tem para ler o contexto presente verificando o quanto o que se apresenta tem ou não sentido e, assim promover novas formulações.

Apresentar, portanto o conhecimento como incômodo potencializa as ações em busca do apaziguamento significativo. E o que é isto? É o resultado do esforço humano que produz conhecimento que por sua vez auxilia na significação da existência humana. Todos os autores trazidos neste capítulo sinalizaram à seu modo e com suas especificidades para o esforço em busca da significação. Freire acenando para o esforço em dizer a palavra que significa o mundo com o outro. Arendt apostando no novo como possibilidade de construir outros mundos, mas sem abrir mão da tradição. Sócrates dizendo da inutilidade de uma vida que nunca fora pensada, ou seja: significada. Kant desafiando e responsabilizando a todos a pensarem por si mesmos e assim atingindo a necessária maioria. Horkheimer redefinindo a dimensão do conhecimento para além do pragmatismo produtivo de bens materiais. Adorno sinalizando para uma educação escolar que auxilie na emancipação das pessoas.

Tudo isso para fundamentar que o contato com o conhecimento não pode ser algo passivo como muitos entendem. Querer pessoas passivas no ambiente escolar é negar-lhes a reflexão. Aqui a filosofia e o professor de filosofia têm uma contribuição importante a ofertar. O incômodo por si só produz e é um mal-estar, mas somente quando enfrentado de forma pedagógica produz algo de positivo que promove a pessoa. Como se apresentou é de forma pedagógica que o incômodo pode promover novas formulações e com elas novos conhecimentos significativos. É neste contexto que Lipman e Auri Cunha foram considerados. Há o respeito e o entendimento das particularidades dos dois autores, contudo eles apresentam a filosofia

dentro de uma pedagogia promotora de pensamentos significantes. Assim, o incômodo e os seus mal-estares transformam-se em motores que proporcionam novas investidas, tendo presente a ideia de esforço trazida por Severino e a constante reflexão filosófica acenada por Lorigieri.

O que se quis construir neste primeiro capítulo continua no seguinte focando mais atentamente o tema do conhecimento e suas manifestações no espaço escolar e como ele está sendo caracterizado como incômodo.



## CAPÍTULO 2

### O conhecimento incomoda?

As pretensões expressas e explicitadas no capítulo primeiro sobre 'Escola, Conhecimento e Filosofia' continuam agora a partir da pergunta acima: O conhecimento incomoda? Antes de enfrentar a questão será oportuno investigar algumas questões contextuais, a saber: o que é o incômodo? O ambiente escolar que abriga o conhecimento sistematizado é lugar que apazigua? O processo que leva ao conhecimento é desprovido de incômodo? Por fim, o enfrentamento da questão principal, ou seja: o próprio conhecimento incomoda?

#### 1. Sobre o incômodo.

A etimologia explica 'incômodo' como a junção de palavras In – negação; Com – juntos; Modus – medida, maneira, jeito. Uma possível formulação: incômodo é a negação de um jeito de arrumação ou de ser que deveria ser regular. Outro comentário etimológico diz de 'commodos' aquilo que é conveniente, adequado, satisfatório. Ora, incômodo é o inconveniente, é o inadequado, é o insatisfatório.

No dicionário Aurélio (2001, p. 381) encontra-se o verbete incômodo como “1. Que não oferece comodidade, 2. Desagradável, desconfortável. 3. Enfadonho, cansativo. 4. Doença ligeira; indisposição.”

O que há em comum entre estas formulações sobre o incômodo? A ideia de mal-estar. O incômodo se instaura quando algo cômodo é retirado da pessoa, ou quando esta pessoa passa a necessitar de algo. Em ambos os casos está presente a “ideia de falta”. Este algo cômodo se associa ao conforto, à rotina, ao apaziguamento, àquilo que se tem como continuidade; uma vez rompido isto tudo, há o mal-estar que incomoda. Enfim, o que está sendo apresentado acima para o incômodo no sentido de algo oposto ao conforto, à regularidade, que afeta o bem estar. Quando se tem o que se imagina ser tudo, quando se atinge o estágio de saciedade não se sente falta de nada. É quando se atinge ou se instaura o que comumente se chama de

zona de conforto. Nesta zona de conforto a pessoa sente a segurança, sente o êxtase, vê nela o brilho, a luz. Vale considerar a ideia de que a zona de conforto também possa ser o local de fuga ou de acomodação exatamente para não se colocar em crise e assim se ver necessitado de enfrentá-la. O incômodo, como oposto da zona de conforto, é insegurança, é privação do êxtase, é escuridão, é treva. Mas, estrategicamente enfrentado pode produzir crescimento para a pessoa sendo motor importante para novos rearranjos.

## **2. O conhecimento como incômodo e suas manifestações.**

Pois, bem, retome-se as questões iniciais e em especial: o conhecimento incomoda? O caminho adotado para tratá-las será o de abordar as manifestações mais intensas do conhecimento que se faz presente no ambiente escolar. A leitura filosófica que já se anunciou deverá desvelar aquelas situações onde os profissionais da educação, os estudantes, a comunidade escolar e mesmo os setores da sociedade como um todo não identificam o conhecimento como promotor do incômodo que afeta a todos e por isso acabam buscando fora da unidade escolar explicações, respostas e até mesmo encaminhamentos. No mesmo sentido outras áreas do saber, tais como a sociologia e a psicologia são invocadas para auxiliarem na superação do mal-estar, mas recorrentemente não se lança mão da filosofia. Em poucas palavras: O conhecimento incomoda, provoca incômodo e precisa ser tratado como tal, sob pena de que suas consequências sejam tomadas de forma pontual. Assim, no que segue serão apresentadas quatro manifestações marcadamente permeadas pelo conhecimento, mas, que não são identificadas como tal e acabam recebendo tratamentos que eclipsam a identidade da unidade escolar e da real função dos profissionais da educação. É o que ocorre com a temática da “indisciplina” tomada como comportamento inadequado do estudante, mas desconsiderando o conflito promovido pelo conhecimento ou ausência deste nas relações que se estabelecem no ambiente escolar. Conflito que também se vê na relação “autoridade-tradição” onde o conhecimento se assenta com mais propriedade onde idade e hierarquia auxiliam a desviar o foco. Não se pode passar ao largo da tênue delimitação “público-privado” onde

também o conhecimento se faz presente. Por fim, a maior das descon siderações do mal-estar advindo do e com o conhecimento: o próprio processo de conhecimento. Nas quatro manifestações o conhecimento se faz presente provoca incômodo, mas não é identificado como tal e, por isso não é filosoficamente contemplado. É com este quadro que se quer tratar do conhecimento enquanto incômodo.

## **2.1. As concepções de conhecimento nos combinados escolares e o incômodo.**

Para muitos, pode soar como um contrassenso a pergunta título deste capítulo “o conhecimento incomoda?”, pois, no imaginário, presente no cotidiano, ter conhecimento é sinal de serenidade que concede à pessoa o status de equilibrado, aquele que vê as coisas com distinção, desprovido de sentimentos outros que o retirem do foco racional. Neste sentido estas pessoas veem a escolarização na “[...] dimensão imediatamente *epistêmica* do ensino, isto é a escola estaria a serviço da apropriação, por parte da criança e do adolescente, dos conhecimentos acumulados pela Humanidade” (AQUINO, 1996, p. 39) o que lhes renderia status e equilíbrio necessário para acessarem e atuarem na sociedade. De certa forma estas ideias de acesso e de atuação obtidas por meio da escolarização estão presentes, também, na LDBEN (1996) quando esta enfatiza os objetivos da educação escolar, apontando que ao final dos estudos do ensino médio, o estudante possa dominar e praticar os princípios da cidadania e, mais, que este estudante possa ingressar com mais segurança e propriedade no mundo do trabalho. Há nisso tudo, uma amarração que tem seu foco central no conhecimento ofertado pela escola que, acredita-se, é capaz de conformar o estudante à sociedade já estabelecida. É neste sentido que se diz sobre o conhecimento como elemento apaziguador. Em ambas as metas, postas à educação escolar, é possível relacionar conhecimento com apaziguamento considerando que o cidadão e o trabalhador, no entendimento comum, devam ser pessoas ‘equilibradas’, conforme a organização que sociedade necessita.

É, portanto, nesta compreensão que se encontram aqueles que associam o conhecimento ao apaziguamento e levam, de bom grado, seus filhos às unidades escolares acreditando que aqueles novos serão investidos pelo saber e, por consequência sairão de lá mais centrados. Tem-se, assim, “[...] uma dimensão *socializante* da escola, definindo-a como ensaio, preparação do jovem cidadão para o convívio em grupo e em sociedade”. (AQUINO, 1996, p. 39, *Itálico no original*)

Mas um olhar atento à escola, bem como, ao que se disse no primeiro capítulo, sobre o sujeito frente ao conhecimento, possibilita atestar esta condição de apaziguador, atribuído a ele? Não é exatamente o conhecimento que uma vez questionado promove a sensação de incômodo por retirar a pessoa de sua zona de conforto? Não é ainda o conhecimento aquele que desafia a todos, especialmente, na sala de aula, onde o professor o oferece sistematizado, mesmo tendo ressalvas? E o que dizer do estudante! Não é contra este conhecimento sistematizado que ele se rebela? Não é, por fim, este estado de incômodo o gerador de conflitos, presente no espaço escolar, comumente tratado como indisciplina, distúrbio psicológico, questão sócio afetiva, ou então, como questões de ordem econômica ou política? O que se busca apresentar com todas estas questões é uma leitura da escola a partir do seu objeto central, o conhecimento, que é, ao mesmo tempo, algo desejado por todos, mas, também, o promotor de incômodo.

Pode, portanto, parecer estranho, mas a escola que tem como centro o conhecimento, não se assenta em ‘berço esplêndido’ sonolento e passível, uma zona de conforto, como se disse a partir do imaginário de muitos. Ao contrário, ela se encontra em meio a um vulcão que solta labaredas constantes prestes a explodir a qualquer momento, pois, mesmo o conhecimento, já consolidado, precisa ser ressignificado.

Tal leitura da escola não deve ser vista com desalento, com tristeza, com desespero. O que se quer enfatizar é que na própria constituição desta instituição, voltada para o conhecimento, já há o embate que incomoda a todos os gestores, os profissionais da educação, as várias equipes internas da unidade escolar, os estudantes, a comunidade que a circunda e é atendida

pela escola. O alerta que se faz aqui é sobre o tratamento que se dá ao embate descrito acima. São poucos os que se atentam para o fato de que o próprio conhecimento é promotor de desconfortos que acabam sendo tratados em termos psicológicos, sociais, econômicos, políticos, ou seja, não são enfrentados a contento na sua própria base. O entendimento que se constrói e se apresenta é que este incômodo, nem sempre verbalizado, se manifesta em forma de violência extrema ou no que, corriqueiramente, se denomina como indisciplina. Aquino (1996), que lê a escola a partir do viés psicológico, discutindo a questão da indisciplina constrói a argumentação de que esta não é originada no externo da instituição escola, mas ao contrário, há um embate que surge no próprio interno das relações de seus agentes. Diz: “[...] não é possível imaginar que a saída para a compreensão e o manejo da indisciplina resida em alguma instância alheia à relação professor-aluno, ou que esta permaneça sempre a reboque das determinações extraescolares.” (p. 50) A apropriação do texto de Aquino se justifica para que se crie esta analogia: a chamada indisciplina no espaço escolar tem sua origem, também, no próprio objeto central da escola, a saber, o conhecimento, portanto, não se busque fora dele próprio as saídas para a solução dos conflitos. A primeira ação efetiva, que se impõe a todos, nesses termos, é o de identificar o caráter incomodativo presente no conhecimento. Isto posto, para reforçar a tese de que a unidade escolar, buscada pelos pais a fim de que pelo conhecimento apazigue seus filhos, não existe na relação direta que imaginam: escola-professores-estudantes-conhecimento-apaziguamento (cidadão e profissional do trabalho).

Frente a esta incompreensão do fundamento do incômodo e, da não realização do apaziguamento, expresso nas muitas atitudes dos estudantes e, até mesmo dos adultos que participam do ambiente escolar, muitos apontam para o aprimoramento, ou pior, para o recrudescimento dos combinados para superar o mal-estar e, assim, focar exclusivamente no trato com o conhecimento, enquanto pacote fechado que deve ser assimilado pelo estudante, esperando com tal ação, o apaziguamento desejado. Por combinados entenda-se as regras e normas que estão presentes no espaço escolar. Algumas delas simplesmente são postas sem margem de negociação

por serem estruturantes fugindo até mesmo do alcance dos responsáveis legais da unidade escolar. Já outras são passíveis de negociação e a própria unidade escolar, bem como a comunidade criam os canais de para tanto. Vale registrar a presença de combinados desejados e construídos pelos próprios estudantes em suas respectivas salas. Mas, mesmo diante destas observações, querer elevar a importância do papel dos combinados a um patamar que não é dele, acreditando que com isto haverá o apaziguamento, supostamente advindo da aquisição tácita do conhecimento, obriga mais uma vez a se voltar o olhar atencioso para a escola e, para o conhecimento.

É preciso que se perceba que tudo o que se tem na escola é construção humana que implica, fundamentalmente, na formulação e na aceitação de combinados entre o 'eu' e o 'outro', inclusive os próprios combinados. A escola, neste sentido, é aceita, em função de combinados, como local onde se tem acesso ao conhecimento selecionado e eleito como oficial. O conhecimento, por sua vez, também, é construção humana, é um combinado que se faz e que se aceita como algo que diz e significa algo ou alguém. Um combinado que nasce ou se apoia no esforço que as pessoas fazem para dizer e significar a si mesmo e aquilo que o cerca. E, mais: é construção humana que passa pelo crivo do outro, pois ambos vão consolidando, ou refutando, ou suspendendo posições. O conhecimento, assim apresentado, configura-se como um grande combinado entre aqueles que buscam significar e agir em sua existência.

Mas é necessário considerar que também no combinado haja concepções de conhecimento, enquanto leitura de uma situação que se quer significar. De outro modo: o combinado traz consigo uma concepção daquilo que se deve fazer, porque se compreende que aquilo é o mais correto a ser feito. Pode ser, por sua vez, que o combinado seja o entendimento daquilo que não se deseja realizado. Mas, em ambos os casos, permanece a ideia de que há nos combinados um conhecimento que se quer balizador das relações. A título de exemplificação: A professora determinou que a turma deve realizar tarefas escolares em casa. Ao explicitar seu comando para a turma ela fez transparecer a relação existente entre o comando e a concepção de conhecimento do qual ela participa e sobre o qual se assenta a sua ação.

Porque ela concebe o conhecimento como resultado da pesquisa e esta extrapola os espaços escolares é salutar que o estudante realize a pesquisa por meio das tarefas solicitadas. Tenha-se presente que a exemplificação é uma justificativa, mas assentada em uma concepção do conhecimento. A não percepção gera o que comumente se vê no embate daquele que quer impor um comando, mas não vê acolhimento por parte do outro até porque este não compreendeu o que está posto ou então diverge da concepção do conhecimento do outro, mas ainda não consegue verbaliza-lo. Não é, portanto, sem sentido que se exija, em muitas situações, a explicitação das razões daqueles combinados, algo muito comum na unidade escolar, onde inúmeros dos novos verbalizam seus incômodos, entre outros que apenas agem de forma incompatível com a formatação que se quer e, são taxados, portanto, de indisciplinados. Já se fez o aceno indicando que muitos acreditam que a chamada indisciplina será superada com o aumento do rigor dos combinados. Estes, talvez, não se deram conta de que os combinados, também, são fontes de incômodos porque expressam a seu modo um conhecimento. Enfim, novamente, se coloca a questão do incômodo frente ao conhecimento, agora, contido nos combinados.

No espaço escolar os combinados objetivam, entre outros fins, a administração das diversas relações existentes, bem como levar a bom termo aquilo que se tem como missão. Assim, o conhecimento não será devidamente ofertado ao estudante se não houver bons combinados entre os adultos educadores que selecionam os conteúdos e criam as estratégias pedagógicas. O mesmo se dirá na relação professor-conhecimento-estudante, aqui, também, faz-se necessário, também, os combinados. Tudo isto porque na escola circulam pessoas e, estas, executam diferentes funções e, sem os combinados, o risco de dispersão e de insucesso são maiores. Os combinados, por fim, no espaço escolar, sinalizam, entre outros, para o que se quer preservado; para qual postura se deve ter neste espaço; e, fundamentalmente, para onde se quer chegar com as ações internas da escola tudo isto ligado a uma concepção de conhecimento que se tem. Nisto está expressa uma concepção de escola,

de educação escolar, de ser humano, remetendo, portanto, a uma concepção de conhecimento.

Neste sentido, é possível tomar como exemplo dois tipos de combinados que revelam o entendimento de conhecimento de uma administração escolar e, como estes atuam sobre outras pessoas para que realizem o trabalho a contento. No primeiro tipo de administração há uma preocupação com a pessoa dos comandados, que na linguagem administrativa, são chamados de recursos humanos. Há a crença de que com tal tratamento as pessoas possam lançar mão de suas habilidades, de suas competências, dizer da sua leitura do mundo para que assim executem com mais propriedade suas tarefas. Paro (2008), escrevendo sobre a administração escolar e os “recursos humanos” formula que “[...] essa expressão “recursos humanos” precisa ser entendida no sentido específico de recursos *do* homem e não do homem *como* recurso.” (p. 25) O alerta feito pelo pesquisador é importante. Uma administração escolar que não compreenda esta diferenciação do “como” para o “do” contribui com as ações que não possibilitam a interação com o outro reconhecendo que ele traz consigo significativas contribuições. Revela-se aqui, sem dúvida, uma postura hierárquica onde os comandados tão somente executam funções. Tal visão se estenderá, com muita probabilidade, aos demais setores da escola atingindo, fortemente, as relações interpessoais. E, mais: reforçam os argumentos daqueles que veem a escola como lugar de repressão, como uma reprodução de sistemas sociais autoritários que inibem qualquer iniciativa diferente do comando oficial. Trata-se, portanto, do segundo tipo de administração que vê o ‘homem como recurso’. Aqui o comandado não é pessoa para interagir, mas, sim, para executar o que é atribuído. Retira-se, deste modo, a ideia de pessoa, produzindo situações, tal como Aquino transcreve a partir de um documento destinado à disciplina escolar. O autor comenta. “Ora, não é difícil constatar que aquela disciplina era imposta à base do castigo ou da ameaça dele; segundo a autora, de acordo com as “penas necessárias”. Medo, coação, subserviência.” (AQUINO, 1996, p. 43) É evidente que este relato aponta para uma administração escolar que não possibilita a construção coletiva dos combinados, ao contrário, ela os impõe unilateralmente. No que se apresenta o



conhecimento que baliza os combinados fica escondido não auxiliando na compreensão do que se quer construir. É, possível, dizer que o faz acreditando que desta forma a equipe escolar realizará suas funções, haverá maior efetividade na aproximação dos novos com o conhecimento e, no final de tudo, ocorrerá o esperado apaziguamento.

Como contraponto, a este segundo tipo de administração, é possível dizer da leitura democrática da escola e da educação escolar, que se quer pública. Aqui, o entendimento é este: é com o outro que se ressignifica a existência e, os combinados serão legítimos se passarem pela negociação sabendo o que esta sendo colocado como premissa, como princípio, pela compreensão da concepção de conhecimento contido nestes combinados. O combinado pode não agradar, mas pode ser que o que ele encerra seja pertinente e até desejável o que facilita a sua aceitação e acima de tudo sua observância promovendo outras ações desejáveis.

Paro (2008) dirá que:

A possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e no conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso da Administração Escolar, sua especificidade deriva, pois: a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. (...) A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos da educação transformadora, determinam, (...) a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar. (p. 151)

Destaque-se, na citação, a relação “administração democrática” e a expressão “fins e natureza da coisa administrada”. Este texto vem apresentando a tese de que a educação escolar deve ser pública, porque o conhecimento o é. Administrar, portanto, a escola é fazer com que este bem público se torne efetivamente público. Neste sentido, os combinados, no interno da escola, devem contribuir com este fim, ou seja, tornar público o

conhecimento. E, este é o espírito de uma administração que se quer democrática.

Com tais reflexões objetiva-se questionar aquela ideia inicial que preconizava o aumento do rigor dos combinados, para conter os conflitos entre os estudantes e, com isto melhorar a concentração dos mesmos frente aos estudos (apaziguamento). Há, na verdade, a necessidade de se criar outra visão sobre o conflito ou de explicitar algo que já se sabe, ou seja, uma consciência crítica nascerá e se fortalecerá em meio aos conflitos próprios dos contextos em que se vive, buscando solucionar os incômodos por meio da instauração e do exercício efetivo de combinados que sejam comuns. Para tanto os olhares deveriam se voltar para o conhecimento que se quer desenvolver. Tal formulação, contudo, não desconsidera a existência de orientações e deliberações que se colocam como combinados para todos, mas que foram encaminhados por alguns. Estes alguns se legitimam pelo peso da função institucional que exercem e pela relevância dos combinados no sentido prático funcional que proporcionam.

Retome-se, assim, a assertiva inicial que dizia da presença do conhecimento em meio aos combinados. É esta presença que promove o incômodo, pois, em última instância, os combinados transitam entre a tradição e o novo, tal como faz o conhecimento.

## **2.2. O conhecimento constituinte da autoridade e da tradição e o incômodo.**

No esforço de responder à questão “o conhecimento incomoda?” e, apresentando algumas manifestações deste incômodo, que se entende, advindo do conhecimento, chega-se a esta segunda onde se coloca em evidência a autoridade e a tradição. Tenha-se presente o que disse Arendt (2003) “[...] a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é novo em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação” (p. 235). Aqui, a citação objetiva evidenciar este cenário de incômodo, pois a

escola, por meio do conhecimento, procura apresentar o mundo que aí está aos novos – estudantes, sabendo que eles irão/deverão criar o seu mundo, portanto, suplantando o anterior. Lembrando que por mundo, em Arendt, deva-se entender as relações construídas pelos próprios homens e os seus resultados, o que foi feito e continua a ser feito, também discutindo questões que lhes são comuns. As relações produtoras do mundo, bem como estas discussões, envolvem produção e transmissão de conhecimentos. Desta produção/transmissão participa a escola que, ao mesmo tempo, vai acompanhando o crescimento biológico e físico destes novos e contribuindo para o seu desenvolvimento. Do ponto de vista do adulto, mesmo não expresso, é o caminho que se constrói para que ele (o adulto) saia de cena, pois, seu mundo será substituído, inclusive pelo fato do definhamento de sua vida biológica. Ao entregar aos novos as produções deste mundo humano, dentre elas, as produções dos conhecimentos, ambos, os novos e os antigos, se sentirão desconfortáveis. Uns pela antevisão de sua saída de cena. Outros pela antevisão de que deverão continuar este mundo sem a presença, até certo ponto confortável, dos que o fizeram. Como não haver desconforto para ambos? A escola, fazendo parte desta história, não pode ser um lugar apenas de conforto.

Ainda recorrendo a Arendt (2003), este importante foco de incômodo que se apresenta neste ambiente escolar, que muitos acreditam ser apaziguador por abrigar o conhecimento, também, concebido como elemento apaziguador, refere-se à questão da tradição e da autoridade. Segundo a autora:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. (p.246)

O incômodo aqui é a expressão maior da transição entre o passado e o futuro da qual o adulto – autoridade, enquanto responsável pela tradição –, e

esta última – aquela que baliza as relações do mundo dos adultos sinalizando aquilo que é comum a todos –, não pode abrir mão de ofertar aos novos que por sua vez, também não podem abrir mão de se apropriarem dela. Aqueles que se propõem a educar os novos o fazem alicerçados em algo maior do que eles próprios, ou seja, são porta-vozes de algo que é comum a todos os adultos, seus pares, o que se pode chamar de algo público. Nisto se assenta a sua autoridade. E, isto que é público, é também tradição, pois, orienta a vida das pessoas e, sem ela, fica inviabilizada a própria sobrevivência de cada um em particular. O não exercício desta autoridade ou a não aceitação desta autoridade, bem como, a não oferta desta tradição ou a não aceitação da mesma, compromete sobremaneira a construção do novo, inviabiliza, até mesmo a construção da vida física e biológica dos novos apesar dos incômodos que fazem parte desta jornada.

Do que está sendo exposto transportado para o ambiente escolar têm-se duas vias do incômodo. A primeira é a oposição que se faz entre a tradição tomada como antiguidade frente à novidade representada pela contemporaneidade. Não são raras as vezes que na sala de aula haja uma verdadeira aversão e até uma certa rejeição em admitir certos conhecimentos ou suas origens em tempos tão distantes da atual tecnologia que se tem nestes dias. O incômodo se revela entre outros no não reconhecimento do outro que fornece as bases para o que se tem hoje, ao mesmo tempo em que os clássicos são preteridos frente aos discursos pró tecnológicos. A outra via de incômodo se manifesta nos próprios adultos que no afã de se fazerem aceitos pelos novos diluem de tal forma a tradição e acabam com isto abrindo mão de sua autoridade para se fazerem próximos. Pior ainda quando o próprio adulto não identifica este mal-estar e quer impor sua autoridade por meio de ações e práticas que distanciam a todos do conhecimento significante. Perde-se com isto a possibilidade de visualizar como as pessoas em suas épocas diante das suas questões produziram seus conhecimentos e como estes ainda podem auxiliar nestes tempos. A condição, contudo é a mesma: considerar que o conhecimento incomoda e que é preciso que seja enfrentado de forma pedagógica.

### **2.3. O conhecimento, o privado e o público e o incômodo.**

A terceira manifestação de incômodo, que advém do conhecimento, envolve a relação conflituosa entre o privado e o público. A escola, instituição que para muitos contribui com o conhecimento que, segundo eles, pode apaziguar seus filhos, incomoda a todos por conter em seus limites diversas visões de mundo. Tais visões se originam das famílias que indicam valores, posturas, ações, entendimentos que são de ordem privada; e, ainda, de cada adulto que compõe as diversas equipes que atuam no interno da unidade escolar, contrastando aqueles, com os valores públicos presentes em uma escola, que se quer pública. Atenção especial para os adultos que atuam na escola, pois estes, mesmo sendo humanos, portanto, viventes em meio à sociedade, na unidade escolar, assumem a autoridade da tradição e daquilo tudo que é público. Arendt (2003) escreve:

Quanto mais completamente a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é público, entre o que somente pode vicejar encobertamente e aquilo que precisa ser exibido a todos à plena luz do mundo público, ou seja, quanto mais ela introduz entre o privado e o público uma esfera social na qual o privado é transformado em público e vice-versa, mais difíceis torna as coisas para suas crianças, que pedem, por natureza, a segurança do ocultamento para que não haja distúrbios em seu amadurecimento. (ARENDR, 2003, p. 238)

Este último apontamento que coloca em oposição o público e o privado atinge diretamente as relações com o outro – o sempre diferente enquanto faixa etária, gênero, etnia, tribo, cultura, classe social, entre outros. É possível formular que o interesse privado de apaziguamento não se conjugue com a polifonia de vozes que provém do espaço público.

A leitura que se apresenta quer construir e apontar que a escola não é um lugar de apaziguamento ou um oásis em meio à sociedade conflituosa.

Evidente que poderá vir a ser, mas a princípio os elementos constituintes promovem o conflito, incomodando a todos. Ora, se o espaço escolar que abriga o conhecimento incomoda o que dizer do conhecimento, uma produção humana que não é unívoca entre todos os atores da vida e, no caso, da escola?

O que se quer expor com estas observações e formulações é que a crença no apaziguamento dos novos por meio da aquisição do conhecimento (daquele que se supõe ou se admite ser “o” conhecimento) não se sustenta.

Como se apresentou, o próprio ambiente que reconhecidamente guarda o conhecimento sistematizado é permeado de incômodos. Fica, portanto, em suspensão a ideia de que colocar os novos no ambiente escolar para que adquiram conhecimento lhes dê a condição de apaziguados.

Sobre a investigação que se pergunta: “o conhecimento incomoda?”, a primeira incursão assinala que sim: ele (o conhecimento) incomoda. Já a partir da própria realidade da instituição que o abarca, pois, a “[...] escola como lugar de florescimento das potencialidades humanas parece ter sido substituída, às vezes, pela imagem de um campo de pequenas batalhas civis; pequenas, mas visíveis o suficiente para incomodar” (AQUINO, 1996, p. 40). Mais, ainda, pelas várias maneiras de se conhecer e pela variedade de conhecimentos que se cruzam neste ambiente escolar.

Estas caracterizações obtidas sobre a escola e as três manifestações apresentadas não respondem a questão inicial: afinal, o conhecimento, dentro deste contexto traçado, incomoda? Incomoda, sim, e de uma maneira muito peculiar, porque, é exatamente aquilo que é nuclear da escola e da educação escolar, o causador do incômodo. E para reforçar o que se afirma, vale atentar-se para a quarta manifestação do conhecimento, a saber, a que se refere ao processo que leva ao conhecimento. É neste processo que a escola e os profissionais da educação mais recebem e buscam auxílios fora do espaço escolar. Quando não aqueles ouvem as áreas da sociologia da educação e da psicologia da educação, mas poucos se voltam à filosofia. Para tanto, novamente, as referências são: Sócrates, Kant e Horkheimer.

#### **2.4. O processo de conhecimento e o incômodo.**

Esta quarta manifestação indicativa de que o conhecimento incomoda merece uma atenção diferenciada. Trata-se do processo de conhecimento que implica basicamente na apresentação de um conteúdo, na sua apreciação, na sua apropriação e na aplicação prática, tal como na avaliação. É a atividade comum presente nas salas de aula nas mais variadas áreas. Mas coerente ao que se constrói visando ser um olhar filosófico sobre a escola e a educação escolar é preciso ater-se a um outro encaminhamento. O processo descrito acima não ocorre sem que haja também a seguinte sequência: a percepção, a problematização, o cotejamento, a sistematização e a significação. Há um objeto concreto a ser apresentado para a turma e pedagogicamente ele é trazido a todos, mas é necessário também considerar como ele é percebido e trabalhado por quem o recebe. Esta tese quer atentar-se nesta última sequência por entender que tal processo é o da filosofia no sentido do esforço em busca da significação. Por inúmeras razões, mesmo no espaço escolar as atenções se voltam para a primeira sequência apresentada e desta forma conhecer é acumular conteúdos ainda que não sejam significantes. Entende-se, ou nem se considera, que com tal procedimento os incômodos não afloram e se por ventura aflorarem eles não serão contemplados na própria esfera do conhecimento, mas por meio de ações outras como o silenciamento, o acirramento das sanções disciplinares, pelo descaso dos questionamentos, por possíveis distúrbios pessoais que impedem a aprendizagem. Tal postura contraria o que está sendo construindo na afirmação de que o próprio conhecimento incomoda e deve ser enfrentado como tal. É preciso reafirmar, contudo que há um conhecimento a ser ofertado aos novos e que é dever dos profissionais da educação fazê-lo, mas isto precisa ser significativo. Para sê-lo o conhecimento deve ser problematizado e neste sentido provocar algum mal-estar ou acolhê-lo se já estiver aflorado, para então ser enfrentado. Mais, existe ainda uma outra questão: nestes processos o incômodo se faz presente tanto no conteúdo em si, quanto no processo de construção do conhecimento no interno de cada um. Certos comportamentos associados à não aprendizagem,

tais como dispersão, esquecimento, aversão, revolta, indisciplina entre outros comumente tratados com conceitos sociológicos, psicológicos, econômicos seriam enriquecidos se tratados com o viés filosófico tal qual se apresenta. O que segue busca explicitar o incômodo presente no processo de conhecimento onde o próprio conhecimento é o objeto de mal-estar.

Para enfrentar esta questão é preciso que se retomem os três pensadores, intencionalmente selecionados e apresentados no capítulo um, por entender que são referências/matrizes da filosofia até mesmo nestes tempos. Isto, porque, explicitamente, eles colocaram o sujeito como responsável/centro no processo que leva ao conhecimento. Neste sentido é proposital o uso do termo “processo”, pois, conhecimento neste contexto, não é um pacote fechado que se apresenta pronto aos sujeitos e, por estes, é simplesmente assimilado. Ao contrário, o conhecimento é algo construído, há um caminho, há um percurso, portanto, um processo do qual o sujeito participa na primeira pessoa. Nisto tudo já há o forte indicativo de que o próprio processo de conhecimento produz incômodo.

#### **2.4.1. O processo de conhecimento em Sócrates.**

A preocupação com o processo do conhecimento e este local central do sujeito se apresentam em Sócrates. Não foi a sua insistência (sujeito da ação pró-conhecimento) que o fez buscar e incitar seus pares a serem, também, sujeitos da ação pró-conhecimento e juntos buscarem apurar o que chamavam de conhecimento o que o levou à morte? Insistência que tomou conta de alguém incomodado com a revelação de que era o mais sábio entre os homens. Incômodo que o faz incomodar a outros a fim de confirmar ou não sua sabedoria. Dizia Sócrates aos seus a respeito de como buscou o conhecimento sobre sua sabedoria:

Sei bem que não sou sábio, nem muito nem pouco; que quer dizer, pois, afirmando que eu sou o mais sábio? Certo não mente, não é possível. E fiquei por muito tempo em dúvida sobre o que pudesse dizer; depois de grande fadiga, resolvi



buscar significação do seguinte modo. Fui a um daqueles detentores da sabedoria, com a intenção de refutar, por meio dele, sem dúvida, o oráculo e, com tais provas, opor-lhe a minha resposta [...] (PLATÃO, 1957. p. 19)

Do texto citado faço algumas observações livres. Primeiro Sócrates tem uma sentença e, deve aceitá-la como conhecimento verdadeiro, a saber, “ele é o mais sábio entre os mortais”. Segundo, frente à sentença há a dúvida que incomoda e que necessita ser dirimida. Terceiro, a atitude do filósofo de ir ao encontro de outros como ele, para examinar a sentença que tinha recebido. Tenha-se, portanto, que estes sejam os três passos que compõem o processo de conhecimento e, que se note o papel importante que tem a pergunta. Vai-se ao encontro do outro e examina-se a sentença por meio de perguntas mútuas, fortalecendo ou enfraquecendo os argumentos. Por meio de indagações cada vez mais meticolosas que exigem de ambos uma maior precisão na construção das respostas para que, no final, se tenha uma nova formulação ou suspenda-se a investigação. É o que se lê: “[...] interroga-se um homem. Se as perguntas são bem conduzidas, por si mesmo ele dirá, de modo exato, como as coisas realmente são” (PLATÃO, 1991, p. 76). Na compreensão socrática a pergunta auxilia na construção do conhecimento que já está presente na pessoa. Já se disse no capítulo primeiro que Sócrates acompanha o nascimento de novas ideias. Tenha-se, portanto, que o processo traçado por Sócrates para que se atinja o conhecimento é exigente, meticoloso o que leva a supor que causa incômodo. Seria mais tranquilo aceitar o que está posto ou, no limite, fiar-se à resposta de alguém reconhecido como autoridade.

Ao trazer estas observações para o espaço escolar se dirá que o conhecimento será construído pelos estudantes mesmo diante do conhecimento cristalizado expresso em sentenças, fórmulas, gráficos, descrições de fatos, como por exemplo: Na aula de história sobre a escravidão no Brasil apresentar que foi em 1888 por meio da Lei Áurea que aquele sistema foi extinto. Frente ao exposto deverá ocorrer no sujeito que ouve uma quantidade de processos que resultarão na formação do conhecimento para si.

Se o que é exposto promover incômodo ou se quem expõe acolher os incômodos e com isto haja os enfrentamentos, também será grande a possibilidade de que o conhecimento seja significativo. Caberá ao professor apresentar as construções relevantes sobre o tema em questão, ou seja, a tradição, fomentar, lançar e acolher as perguntas. Promover espaço para que haja argumentações e tecer os comentários que auxiliem na formulação de outras tantas argumentações cada vez mais seguras. Atente-se, enfim, para a presença dos três itens já acenados, promotoras de incômodo nas observações sobre Sócrates. O professor incomoda por meio da temática apresentada, das suas perguntas, de seus comentários. Ele se coloca como alguém em dúvida, também intrigado com a problemática. Procura envolver os novos nesta problematização e acompanha a formatação de novas formulações. Neste sentido, é compreensível e ganha maior sentido a exortação feita por Sócrates (1957) para que se busque o conhecimento.

Por toda a parte eu vou persuadindo a todos, jovens e velhos, a não se preocuparem exclusivamente, e nem tão ardentemente, com o corpo e com as riquezas, como devem preocupar-se com a alma, para que ela seja quanto possível melhor e, vou dizendo que a virtude não nasce da riqueza, mas da virtude, vêm, aos homens, as riquezas e todos os outros bens, tanto públicos como privados (SÓCRATES, 1957, p. 45)

No processo de conhecimento socrático a preocupação é com a alma, entendida, como o intelecto e a virtude, enquanto a busca pela excelência, o que aponta para o compromisso com o conhecimento. Não se trata, portanto, de qualquer recordação, não se trata de qualquer pergunta, muito menos é uma ação solitária. Se se tomar estas breves colocações a respeito do processo de conhecimento na perspectiva de Sócrates será possível compreender o quanto ele (o processo) incomoda a ponto de ter lhe custado a vida. Ele mesmo o atesta: “Ora, dessa investigação, cidadãos atenienses, me vieram muitas inimizades e tão odiosas e graves que delas se derivaram outras

tantas calúnias e me foi atribuída a qualidade de sábio [...] (PLATÃO, 1957, p. 25).

Com estas reflexões a partir de Sócrates quer-se indicar para uma outra perspectiva de pessoa ao longo da educação escolar pública e no seu final. Este sujeito de Sócrates é um contínuo ser em busca de significações, comprometido com a obtenção de algo que seja de fato confiável. Quando se disse nesta tese sobre a constituição de um novo *éthos* marcadamente filosófico, neste momento ele ganha mais contornos, pois são nestas condições apresentadas que se espera do sujeito em meio à sociedade enquanto cidadão e no mercado de trabalho. É concreta a possibilidade de que pela educação escolar pública os novos sejam iniciados a enfrentarem os incômodos e fazer deles, fazer com eles, fazer a partir deles um percurso que possibilite significações importantes promotoras manutenção ou de reparos naquelas situações de injustiça que ferem a dignidade de todos. Esta é a contribuição maior que a filosofia pode oferecer à educação escolar que se quer pública.

#### **2.4.2. O processo de conhecimento em Kant.**

O processo de conhecimento em Kant passa pelo apelo-desafio “saia da minoridade” que soa como um possível convite, mas que na sequência da leitura, soa quase como um insulto, “assuma a maioria!” Observe-se com atenção a redação de Kant (1985).

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma tão grande parte dos homens, depois que a natureza de há muito os libertou de uma direção estranha (*naturaliter maiorennnes*), continuam no entanto de bom grado menores durante toda a vida. São também as causas que explicam por que é tão fácil que os outros se constituam em tutores deles. É tão cômodo ser menor. (p. 100)

Essa formulação kantiana é direta para aqueles que se encontram e querem permanecer na zona de conforto não identificando ou não querendo identificar a falta de significação na leitura que fazem do mundo, não problematizando assim o seu entorno, e não se aventurando a novas

incursões. Aceitar o que diz Kant é por certo admitir enormes incômodos. *“Se tenho um livro que faz às vezes de meu entendimento, um diretor espiritual que por mim tem consciência, um médico que por mim decide a respeito de minha dieta etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo.”* (Idem, p. 101-102) Ora, o processo de conhecimento que se depreende da leitura de Kant tem em seu início essa proposta de emancipação do sujeito o que contraria a zona confortável da não responsabilização de si, atribuindo culpa ao outro por tudo o que cerca a ambos.

É o impacto que ocorre em sala de aula quando se compreende a extensão da expressão “pensar por si mesmo” que, no primeiro momento, foi acolhida como sinônimo de ‘fazer qualquer coisa que se tenha vontade’. O incômodo aparece ao se tomar consciência de que a vontade e a razão não estão desconectadas como, supostamente, se imagina. Para alguns a vontade está ligada aos instintos ou ao bom-humor, ou seja: ser autônomo significaria que “não se deve refrear os instintos” ou “a ação é realizada quando a pessoa estiver disposta a fazer”. “Fazer o que se tem vontade” nesse entendimento é em última instância não se responsabilizar por nada. Assim, tudo aquilo que pede empenho, esforço é preterido dentro do discurso “não estou com vontade”. No espaço escolar tal expressão é posta muitas vezes diante de uma atividade de leitura onde a pessoa se nega a fazê-la ou mais agravante ainda quando ela não se submete a uma avaliação entregando-a sem respostas. Tal atitude é tomada como indisciplina e os encaminhamentos são os burocráticos.

Também, se levantam as hipóteses emocionais, psíquicas, até clínicas. Os adultos profissionais da educação e os demais, bem como o próprio estudante nem sempre consideram que aquelas atitudes são seletivas, pois em outras situações a vontade se volta para ações muito mais empenhativas. O não enfrentamento filosófico da questão impede que se visualizem os incômodos presentes nas escolhas, no processo contido nas escolhas e o quanto isto é de ordem da capacidade do bom uso da razão. Ser uma pessoa racional é saber como usar bem a razão, para deste modo dever usá-la bem.

Saber como usar a razão para dever usá-la bem constitui em suma a tarefa do ensino-aprendizagem. Tanto quem ensina precisa saber como usar

criticamente a razão para assim dever usá-la bem nas atividades de ensino, quanto quem aprende precisa esforçar-se para aprender como usa bem a razão, e assim ser responsabilizado pelo dever de usá-la bem. Mas se o professor não sabe usar bem a razão como exigir que os estudantes o saibam? O incômodo, portanto, é mútuo. É de todo o processo educacional, tanto o de formação do professor, quanto o de desenvolvimento mental e cognitivo dos estudantes.

Kant ao relacionar vontade com razão constrói uma teoria sobre a moral em sua *Crítica da Razão Pura Prática*. A razão, elemento central da teoria do conhecimento, se vê agora no campo da moral, da ação. Portanto, não se trata de qualquer ‘pensar sobre si mesmo’, muito menos, de qualquer ação motivada, sabe-se lá por qual vontade. O autor escreve:

A vontade é concebida como faculdade de se determinar a si mesmo a agir em *conformidade com a representação de certas leis*. E uma tal faculdade só pode se encontrar em seres racionais. Ora aquilo que serve à vontade de princípio objetivo da sua determinação é o *fim* (zweck), e este, se é dado pela só razão, tem de ser válido igualmente para todos os seres racionais. (KANT, 1988, p. 67)

Com outras palavras, Kant (1985), está indicando que o ‘pensar por si mesmo’, o uso da razão deve contribuir para que a pessoa identifique aquela ação que será válida na medida em que possa ser alçada ao patamar de uma lei universal. No caso, lei universal de conduta, que Kant formulou como imperativo categórico: “Age de tal modo que a máxima de tua ação possa valer como lei universal de conduta para todo ser racional”.

Portanto, passa a haver uma dimensão ética neste modo de pensar a conduta e agir que assim permite responsabilizar o indivíduo, pois este passa ‘a pensar por si mesmo’. Esta condição afasta a leitura apressada e presunçosa de cada um querer pensar e fazer a seu bel prazer. Ao contrário, trata-se de um fazer cirúrgico na construção do sujeito do entendimento

atuando no contexto prático em que vive. Este é o enfrentamento que se quer frente ao incômodo.

[...] o uso *público* de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento [*<Aufklärung>*] entre os homens. O uso *privado* da razão pode, porém, muitas vezes ser muito estreitamente limitado, sem, contudo, por isso impedir notavelmente o progresso do esclarecimento [*<Aufklärung>*]. Entendo, contudo, sob o nome de uso público de sua própria razão aquele que qualquer homem, enquanto SÁBIO, faz dela diante do grande público do *mundo letrado*. (Idem, p. 104)

A dimensão ética reside, portanto, nessa relação privado-público de alguém que é agora o sujeito de seu processo de conhecimento em meio a outros tantos sujeitos que realizam a mesma ação. Público-privado na questão da busca do bem comum. Assim, o sujeito é autônomo para pensar e agir, mas com responsabilidade consigo e com o outro na busca de um bem comum. Eis o que sinaliza o processo de conhecimento em Kant: a busca deste bem comum.

Não há, nesses apontamentos de Kant, diversos itens que promovem incômodo para além do desafio do 'pense por si mesmo'? Não há um mal-estar em ter que assumir, responsabilmente, os resultados da ação, da qual não se pode responsabilizar ninguém além do próprio raciocínio que levou à ação?

Ora, o incômodo atinge o seu ápice no enfrentamento, inadiável, do maior dos desafios: pensar por si mesmo levando em conta a presença do outro – aquele que é sempre diferente, mas que compõe com o indivíduo para formar a sociedade esclarecida. Mais uma vez, trata-se do processo de como conhecer e do processo de educar, ambos sem dúvida, permeados e movidos por grandes incômodos.

#### **2.4.3. O processo de conhecimento em Horkheimer.**

O processo de conhecimento em Horkheimer, também, empenha a pessoa colocando-a como sujeito deste movimento. Mais: caberá a este sujeito identificar a concepção de conhecimento presente na sociedade em que vive, como ele se faz presente nas relações (com a natureza e as interpessoais) e, como tudo isto modela um estilo de vida.

Para muitos o que se vive em sociedade é algo dado, algo externo à capacidade humana de alteração cabendo, portanto, às pessoas adequar-se a ela. Vive-se, assim, na concordância dos encaminhamentos que se lhes apresentam e, busca-se conformar a eles. Mas, segundo o autor em destaque, o que se tem na sociedade é construção dos humanos, um entendimento que se criou e que se deseja presente em meio às pessoas orientando seus pensamentos e suas ações. É o que se lê em sua 'teoria crítica':

A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida. As situações efetivas, nas quais a ciência se baseia, não é para ela uma coisa dada, cujo único problema estaria na mera constatação e previsão segundo leis da probabilidade. O que é dado não depende apenas da natureza, mas também do poder do homem sobre ela. Os objetos e a espécie de percepção, a formulação de questões e o sentido da resposta dão prova da atividade humana e do grau de seu poder. (HORKHEIMER, 1975, p. 163)

Do que se apresenta, a 'teoria crítica' coloca dois desafios básicos à pessoa, a saber: identificar na sociedade o que é criação humana e quais são as bases que a sustenta. E, por quê? Para que a pessoa não tome as relações em sociedade como algo imutável e saiba as bases teóricas que orientam as ações de todos. O processo de conhecimento em Horkheimer, a partir da 'teoria crítica' "[...] não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber, ela intenciona emancipar o homem de uma situação escravizadora." (HORKHEIMER, 1975, p. 164).

A dimensão do que se diz sobre a 'teoria crítica' amplia-se ao retomar as elaborações sobre Horkheimer presentes no capítulo dois deste texto. Recorde-se que o autor postula que houve uma apropriação deliberada das teses iluministas por setores do poder e da economia que moldaram um outro estilo de vida em relação à natureza e entre as pessoas. Neste novo modelo a razão, até então colocada pelo primeiro iluminismo como elemento central de emancipação da pessoa, agora se reduz a pensar em como dominar a natureza e com isto elaborar estratégias de produção material. Tal apropriação vai além, pois, esta redução do uso da razão, tornou-se um modo de agir aceito sem sobressalto por um conjunto significativo de pessoas. A ideia de progresso, a satisfação pelas conquistas científicas, a produção de bens que promovem um bem estar, a sensação de domínio e de poder sobre a natureza impedem a muitos de construir uma visão crítica sobre os tempos em que se vive. Impedem, em especial, o pensamento crítico sobre a própria existência e significação da própria vida.

Frente ao exposto o incômodo se apresenta na própria dificuldade de se colocar o problema e encaminhar a reflexão. Como questionar esta lógica do progresso que promete o bem-estar e, que coloca a pessoa como sujeito do seu sucesso por meio da produção (trabalho)? Vale lembrar que até mesmo as orientações da educação escolar oficial apontam para a cidadania e para o ingresso no mercado de trabalho, portanto, para a produção. O mesmo incômodo que se apresenta na necessidade de se pensar como o 'eu', indivíduo, deixa de ser sujeito nesta lógica da produção para se transformar em peça do jogo.

Sem dúvida é aqui que a leitura filosófica sobre a educação escolar que se quer pública precisa se fazer presente. As formulações de Horkheimer revelam o *éthos* dos tempos atuais e como isto marca a cultura das pessoas. Nos discursos dos estudantes as metas são: estudar para ser alguém na vida e ter um bom emprego ganhando bem. "Ser alguém na vida" é ser uma pessoa responsável, um cidadão que cumpre as leis, alguém que trabalhará e que se casará e terá uma família. É o que revelam os projetos de vida que se faz no início do ano e vão sendo xecados até o final. O que chama a atenção é não se



apresentam formulações alternativas para a sociedade. O modelo social ainda que questionado é capaz de promover desafios, mas tão somente para que a pessoa busque se adaptar a ele. Há a ressalva para aquelas ações de rebeldia, mas estas carecem de embasamentos que nem sempre são oferecidos pelo ambiente escolar. Assim os incômodos são abafados.

A questão, já apresentada, é a de fazer entender que tudo é construção humana, que não foi sempre assim e, nem precisa ser assim. O conhecimento que se busca, portanto, não é, tão somente, de construir um outro alternativo, mas acima de tudo, desenvolver uma outra atitude frente ao mundo e às pessoas. Ora, isto tudo não se faz sem significativos incômodos para todos aqueles que se aproximam do conhecimento. Registre-se, contudo que neste item os adultos, profissionais da educação, precisam de fato realizar o esforço de significação sem o qual terão dificuldade de tratarem dos incômodos junto aos estudantes.

Guardadas as especificidades de cada pensador sobre como caminhar até ao conhecimento, que se apresenta aqui como algo a ser construído – o processo do conhecimento – há em comum o convite/desafio para que o sujeito saia do lugar comum em que se encontra. Neste sentido o próprio processo de conhecimento já é em si algo que promove e provoca incômodo. Chama a atenção, contudo, que não está em evidência o resultado obtido com este processo, o que se pode chamar de conhecimento, mas tão ‘somente’ o processo que leva a ele.

### **3. O objeto de conhecimento incomoda?**

Assim, após apresentar o conhecimento nas suas várias manifestações, enquanto, incômodo 1. No lugar-instituição onde ele se encontra sistematizado; 2. Nos combinados existentes neste lugar-instituição que acreditam auxiliar na aquisição deste conhecimento. 3. Na relação autoridade-tradição. 4. Na dimensão pública do conhecimento que se quer privado. 5. Por fim no processo de conhecimento, resta, ainda, um olhar atencioso sobre o objeto que se coloca a ser conhecido. Frente a este propósito alguém pode indagar: ‘Que objeto é este?’ E, este terá como resposta: ‘O objeto é tudo aquilo que se

apresenta ou que se coloca a ser conhecido.’ A pergunta seguinte será: ‘o que se coloca como objeto para ser conhecido?’ De forma direta, entende-se que seja, a trinca: o próprio ‘eu’; o outro; a natureza. Parafraseando o que disse Severino (2004), o sujeito se esforça para compreender os elementos daquela trinca e significá-los. Acrescente-se a esta compreensão e a esta significação a possibilidade de que o sujeito diga algo sobre os objetos, que melhor interaja com eles e que estabeleça ações concretas em suas relações.

### **3.1. O objeto de conhecimento como incômodo nas áreas do saber.**

A humanidade se ocupou com aquela trinca de objetos, citada no tópico anterior, ao longo da história, e produziu uma quantidade enorme de formulações. Nos primeiros tempos da humanidade, frente ao incômodo do não saber, construíram-se as grandes ‘áreas’ do conhecimento que buscavam falar de tudo, compreendendo existir uma única totalidade possível de ser compreendida e significada como tal, daí se tem a mitologia, a religião, as primeiras ciências e a filosofia. Mais tarde, houve uma outra tentativa de organização destas complexas formulações e foram estabelecidos outros critérios para o agrupamento das mesmas. A título de exemplificação: sobre o ‘Eu’ conhecimento da área da psicologia, da biologia, da comunicação; sobre o ‘Eu e o Outro’ conhecimento da área da sociologia, da história; sobre a Natureza conhecimento da área da matemática, da física, da química. No ambiente escolar, em especial, na sala de aula, todos estes elementos se fazem presentes e sem os quais, como já se disse, a escola perde a razão de existir. Na atual conjuntura educacional tudo o que se expôs é chamado de conteúdo, organizado em currículos dentro de quatro áreas do conhecimento, a saber: Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias. Infelizmente, contudo, nem sempre é explicitado, mesmo no ambiente escolar, que tudo o que cerca a escola e a educação escolar, que se deseja pública, em última instância objetiva dizer algo sobre aquilo que é o núcleo do conhecimento, gerador de todos os demais e, portanto, de todos os incômodos: em relação ao eu; ao eu e o outro; ao eu o outro e a natureza.

O que se apresenta de um lado pode parecer um reducionismo dizer que são três os objetos do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo admiti-los mostra a grandeza e a nobreza que cerca os esforços em conhecer e em significar este conhecimento. O incômodo se faz presente exatamente por que o sujeito está em questão, ora como aquele que deseja conhecer, ora como objeto que se quer conhecer. E este sujeito em suas relações é tão complexo que o que se produz e os caminhos para esta produção levaram à construção destes agrupamentos sem os quais todos se perderiam. Mas, esta formatação didática não pode ofuscar aquilo que é nuclear: a tríade.

O incômodo, presente no espaço escolar e, em especial, na sala de aula se deve muito certamente ao silenciamento, ou ao desconhecimento que se tem sobre o objeto mesmo que se apresenta ao sujeito. Este que deseja conhecer, mas que se perde nos assessórios sem atingir aquilo que de fato é o núcleo de suas preocupações. E, atentem-se, quantas ações são realizadas, quantos esforços são despendidos e até mesmo o horizonte que aponta para a formação de cidadãos e de inserção no mercado de trabalho não são suficientes para apaziguar os ânimos. Não será, portanto, esta não explicitação sobre o objeto de conhecimento (ou quem sabe, o entendimento de que este é o objeto) o causador do incômodo? Este texto propõe este novo recorte e se volta para a filosofia, enquanto componente curricular, presente na escola. Tal recorte se justifica porque a filosofia, explicitamente, se dedica a esta temática do objeto de conhecimento – o eu, o outro, a natureza –, tal como se vem apresentando, e, até mesmo se confunde com ele aceitando o enfrentamento aberto dos incômodos que se tem.

### **3.2. A filosofia, o objeto de conhecimento e o incômodo.**

De imediato é significativa a leitura formulada por Lorieri (2002) sobre certas questões que a filosofia traz consigo. Segundo ele:

Há questões que nos fazemos que pedem algo mais que constatações, descrições, explicações, quantificações, causas próximas. Elas nos pedem posicionamentos amplos, e ao mesmo tempo,

significativos, de tal forma que nos ofereçam sentidos, quer como grandes explicações, quer como rumos de vida ou direções. Podemos chamar esses posicionamentos de referências, de princípios, de significações. (LORIERI, 2002, p. 35)

Note-se na formulação apresentada que o sujeito da ação é a própria pessoa: “há questões que nos fazemos”. Segundo, “nos pedem posicionamento”, portanto, é algo que implica a pessoa que realiza a ação. Terceiro, seu resultado final: “oferecem sentidos”, “grandes explicações”, “rumos de vida e direção.” Atente-se, portanto, que o objeto de conhecimento, comum a todas as áreas, como já exposto, tomado pela filosofia, não é algo separado da própria existência do sujeito que deseja conhecer. Ao contrário, ele até se confunde na condição de sujeito que quer conhecer e de objeto a ser conhecido. Não é de se estranhar, portanto, que há um incômodo frente ao objeto de conhecimento e, que muitos preferem manterem-se na sua zona de conforto e não buscam dizer nada a mais do que já se tem sobre o tema, o que valida objetar: não dizer algo sobre esta temática, sobre as coisas em geral, acarreta algum prejuízo? Muitas vezes na sala de aula as questões existenciais são tomadas a princípio em tons de zombaria ou até mesmo como questões menores. Uma turma pode ficar horas desenvolvendo problemas de equação na aula de matemática buscando o “x” da questão. Mas esta mesma turma pode se mostrar avessa a pensar como equacionar as situações básicas que envolvem a temática étnica-racial na própria unidade escolar. Ambas as questões, da matemática e a étnico-racial provocam incômodos, mas a segunda pede um posicionamento pessoal.

Dentre as questões que nos pedem posicionamentos amplos e significativos, Lorieri (vide 2002, p. 54-58) aponta as seguintes: o que é o ser humano? O que é o bem ao se agir? O que é o belo? O que é conhecimento? Por que os seres humanos precisam de conhecimentos? O que é viver em sociedade? Por que, ao viverem em sociedade, os seres humanos deparam-se com a realidade do poder? A questão do conhecimento, que é o foco desta

tese, leva o pensador filósofo (e todos devem sê-lo) a se perguntar por que do conhecimento na vida humana e a se perguntar por quais devem ser produzidos/aprendidos pelas pessoas. E mais: quando se aprende conhecimentos, deve a pessoa dar-se por satisfeita de pronto, ou deve submeter a exame crítico todo e qualquer conhecimento com o qual se depare? E muitas outras questões que envolvem valores, deliberações, atitudes. A busca pelas respostas a elas, no caso das que se referem ao conhecimento, e o alcance de algumas respostas, deve auxiliar as pessoas a se sentirem, por um lado, apaziguadas e, por outro, inquietas. As duas atitudes são benéficas, principalmente se conviverem de maneira dialética, ou seja, transitando sempre entre o apaziguamento das respostas e a inquietude das perguntas, sabendo ser isso a riqueza da produção humana.

Tome-se, por exemplo, a situações dos habitantes da caverna no Mito da Caverna (PLATÃO, 1956, p. 237) Que mal haveria permanecerem a vida toda na caverna? A princípio, nenhum. Nestes tempos, com toda a tecnologia midiática, são muitos os que se encontram nas diversas cavernas contemporâneas, literalmente, falando. Nestes ambientes vivem suas vidas de acordo com seus códigos e símbolos. No ambiente metafórico das cavernas atuais, também, se vive com desenvoltura e o que se diz basta para a vida moderna. O mesmo se vê ao longo da Apologia (PLATÃO, 1957), referência básica deste texto onde Sócrates insiste em questionar pessoas cujas ideias já estão consolidadas e que, portanto, já construíram sua zona de conforto sem desejarem se desalojar.

O fato, contudo, é que os inquietos o são, exatamente, porque buscam um algo a mais naquilo que já está consolidado, sobretudo, quando está em questão aquilo que lhes diz respeito, na sua totalidade. O objeto em questão é o próprio 'Eu', o sujeito, em relação consigo mesmo; em relação com o outro; em relação com o outro e a natureza. Estes inquietos aceitam o incômodo e querem desafiar a si próprios e aos demais a fazerem novas incursões. É a postura daqueles que exploram os limites. Neste ambiente passam a ser instigantes alguns pontos da tese de Camus (1989).

O primeiro apontamento que se faz para a pergunta 'que prejuízo acarreta não dizer nada sobre os temas?' equivale assumir o que Camus apresentou como 'suicídio filosófico', ou seja, "matar-se é de certo modo, como no melodrama, confessar. Confessar que se foi ultrapassado pela vida ou que não se tem como compreendê-la. [...] confessar que isso "não vale a pena". (CAMUS, 1989, p. 25) Ora, de acordo com o que se vem apresentando, a pessoa é o sujeito do conhecimento, é ela quem está à frente do processo e, com suas potencialidades e recursos, busca dizer algo sobre si mesma, sobre o outro, sobre a natureza que envolve a todos. É este poder pensar sobre si e os demais que lhe dá todas as diferenciações sobre os demais seres, sobretudo, por poder significar sua existência. Abrir mão e não dizê-lo, portanto, é negar esta condição de sujeito, não apenas enquanto ser em meio aos demais, mas como ser pensante e, neste sentido, é suicidar-se. Fugir, enfaticamente, do incômodo. "Morrer voluntariamente pressupõe que se reconheceu, ainda que instintivamente, o caráter irrisório desse hábito, a ausência de qualquer razão profunda de viver, o caráter insensato dessa agitação cotidiana e a inutilidade do sofrimento." (IDEM, p. 25) Neste sentido, Camus reescreve a máxima socrática a seu estilo dizendo: "Só existe um problema filosófico realmente sério: é o suicídio. Julgar se a vida vale ou não vale a pena ser vivida é responder à questão fundamental da filosofia". (IDEM, p. 23) No contexto desta tese se dirá que, ou se assume o incômodo e, com isto tem-se um salto pró resignificação da existência ou, então, mantém-se recluso na zona de conforto refazendo o mesmo eternamente.

O segundo apontamento, buscando uma resposta para a pergunta, tentando traçar uma opção que seja contrária ao do suicídio filosófico, nada mais é do que o assumir o absurdo que é viver. E o que se deve entender por isto?

Em certas situações, responder "nada" a uma questão sobre a natureza de seus pensamentos pode ser uma dissimulação para com um homem. [...] Mas se essa resposta é sincera; se representa esse estado d'alma em que o vazio se torna

eloquente, em que o coração inutilmente procura o anel que a reestabeleça, então ela é como que primeiro sinal da absurdidade.” (CAMUS, 1989, p. 320)

De fato viver o absurdo é perceber a descontinuidade daquilo em que, até então, se via continuidade; é vivenciar a inexistência de significado naquilo que, então, preenchia de sentido as coisas e as ações; é mesmo não ter palavras para dizer sobre as coisas. É, em última instância, assumir e conviver com o incômodo.

Ainda é Camus (1989) quem escreve:

Vivemos para o futuro: “amanhã”, “mais tarde”, “quando você tiver uma situação”, “com o tempo você vai compreender”. Essas inconseqüências são admiráveis porque afinal se tratam de morrer. [...] Amanhã, ele queria tanto amanhã, quando ele próprio deveria ter-se recusado inteiramente a isso. Essa revolta da carne é o absurdo. (p. 33)

A consciência do tempo e, com ela o da finitude, também, é elemento que compõe o absurdo e foge do controle humano. Algo somado à outra constatação do autor:

[...] dar-se conta de que o mundo é “espesso”, entrever até que ponto uma pedra é estranha, nos é irredutível, e com que intensidade a natureza ou uma paisagem pode negar. [...] A primitiva hostilidade do mundo, através dos milênios, se levanta de novo contra nós. Por um segundo, não a compreendemos mais, porque durante séculos só compreendemos nela as figuras e os desenhos com que previamente a representávamos, e porque doravante nos faltam forças para nos valermos desse artifício. O mundo nos escapa porque volta a ser ele mesmo. [...] essa espessura e essa estranheza do mundo é o absurdo. (IDEM, p. 34)

Vários autores escreveram sobre o silêncio do mundo e como tal silêncio impactou a humanidade. De fato olhar para o mundo (natureza) e não conseguir ler os seus códigos provoca mal-estar, incomoda, ao mesmo tempo em que não se tem como fugir dele. E de novo está se falando de absurdo.

Por fim, Camus (1989) apresenta um terceiro ponto a ser considerado: o absurdo do inumano.

Os homens também destilam um tanto de inumano. Em certas horas a lucidez, o aspecto mecânico de seus gestos, sua pantomina destituída de sentido faz ficar estúpido tudo o aquilo que os rodeia. [...] Esse desconforto diante da inumanidade do próprio homem, essa queda incalculável ante a imagem do que nós somos, essa “náusea” como denomina um autor dos nossos dias, é também o absurdo. (CAMUS, 1989, p. 34)

Camus traz à luz três elementos que compõem a absurdidade que cada pessoa deve assumir: a escassez do tempo, o silêncio da natureza e, o inumano do humano. E, voltando à questão que o trouxe aqui “se causa prejuízo não dizer nada sobre as coisas” fica mais latente que é preciso dizer algo. Tanto que é o próprio Camus que diz: “o clima de absurdidade está no começo” (IDEM, p. 31) significando que tudo o que se disse do absurdo, não é conclusão, ponto final, ao contrário, é início para novas jornadas. Da mesma forma como o incômodo que se apresenta como elemento que retira as bases da pessoa. Chega-se, por este caminho, à importância e necessidade desta compreensão consciente, “pois tudo começa com a consciência e nada sem ela tem valor” (IDEM, p. 33) Até porque “começar a pensar é começar a ser minado.” (IDEM, p. 26) E é este pensar que se depreende como resposta de Camus à alternativa de suicídio filosófico que se configura como não pensar. Ainda que não se tenha todas as respostas para as questões que se apresentam, bem como não se aplaque todo o mal-estar que envolve o absurdo, o que se tem de concreto é o viver o presente.



Se considero verdadeira essa absurdidade que regula minhas relações com a vida, se me compenetro desse sentimento que se apossa de mim ante os espetáculos do mundo, desse descortino que me impõe a busca de uma ciência, devo tudo sacrificar a estas certezas e encará-las de frente para mantê-las. E devo, sobretudo, pautar de acordo com elas o meu comportamento, levando-as adiante em todas as suas consequências. (CAMUS, 1989, p. 41)

Todos estes apontamentos devem ser tomados dentro do entendimento do crescimento humano, dentro daquilo que se tem como virtude. Aristóteles (1999) ensina que “o bem para o homem vem a ser o exercício ativo das faculdades da alma de conformidade com a excelência, e se há mais de uma excelência, de conformidade com a melhor e mais completa entre elas.” (p. 24) A mais completa, entre elas, pode ser a reflexão, o pensar atento, profundo (faculdade da alma), virtude por excelência, o que indica que as respostas sobre os objetos de conhecimento devem ser buscadas a todo o tempo, incansavelmente.

Em outras palavras os inquietos incomodam porque realizam o exercício infundável do pensamento buscando superar limites que lhes dê, por fim, a sensação de bem estar, na linguagem aristotélica, a felicidade, o bem supremo. “[...] a felicidade é algo final e autossuficiente, e é o fim a que visam as ações.” (ARISTÓTELES, 1999, p. 24).

Estas pessoas assumem, portanto, o incômodo em função do bem maior que objetivam alcançar. Tudo isto sem considerar dois outros elementos fundamentais que mobilizam alguém, a saber, a necessidade e o prazer. Ambos já são, em si, fortes indícios de incômodo. Considere-se que a necessidade se apresenta quando há falta, há ausência de algo. Por sua vez o prazer é algo que se quer perpetuado e é buscado para evitar ou afastar-se da dor. Falta, ausência, dor, provocam incômodo.

É por essa razão que afirmamos que o prazer é o início e o fim de uma vida feliz. Com efeito, nós o

identificamos como o bem primeiro e inerente ao ser humano, em razão dele praticamos toda recusa, e a ele chegamos escolhendo todo bem de acordo com a distinção entre prazer e dor. Embora o prazer seja nosso bem primeiro e inato, nem por isso escolhemos qualquer prazer [...] (EPICURO, 2002, p.37)

Então que se aproximem as questões! E, o incômodo só pode aumentar, pois, não é qualquer resposta que apaziguará a pessoa. Não é tão simples falar de si mesmo, recorde-se da esfinge, a partir do relato de Rocha (1985), que impõe a todos e a Édipo, em especial, a questão. “Qual é o animal que, de manhã, tem quatro pés, dois ao meio dia e três ao entardecer?” alertando: “decifra-me ou te devoro” (ROCHA, 1985, p. 55) O mesmo se dirá da ausência da palavra e da significação que se busca sobre a relação ‘eu e o outro’, afinal, o que se quer construir com este outro? Por sua vez as dúvidas e, mesmo, angústias que o ‘eu’ e o ‘outro’ sentem frente ao ‘silêncio’ da natureza, o esforço para decifrá-la, para dominá-la, para modifica-la a favor das pessoas.

Com estas elaborações buscou-se construir um quadro que amplia o entendimento de conhecimento e que permite visualizar como ele se manifesta no espaço escolar. Reafirma-se, mais uma vez, que é uma tentativa concreta de ler a escola pelo viés da filosofia que encontra no conhecimento a sua razão de existir. Ao fazê-lo não se nega o mal estar que se coloca, mas, também, se tem o entendimento de que o próprio conhecimento já é por si mesmo, incômodo, bem como o processo que leva a ele. Por fim, tal incômodo que se apresenta não deve ser tomado como um peso, mas como potencialidade para o surgimento do novo.

### **Sobre o que se quis construir:**

O que se objetivou neste segundo capítulo foi demonstrar como efetivamente o conhecimento incomoda, como ele provoca o mal-estar mesmo estando presente e sendo a razão central da instituição escola. Dentro daquele esforço maior de fazer uma leitura da escola e da educação escolar com o olhar filosófico é preciso que se atente aos elementos que de fato promovem

os desconfortos para que assim os encaminhamentos surtam efeitos na sua totalidade.

Ao apresentar e refletir sobre as manifestações do conhecimento que se faz presente nos combinados, na autoridade e tradição, na relação público-privado, no próprio processo que leva ou produz conhecimento e no objeto de conhecimento quis se indicar acima de tudo que a filosofia, na pessoa do professor de filosofia, pode contribuir em muito com as abordagens sempre bem-vindas das outras áreas inclusive daquelas que não estão diretamente ligadas com a escola e com a educação escolar. Identificar que é a concepção de conhecimento, portanto que é a significação que se quer dar a uma situação, a um evento, a uma ação a causa do mal-estar deve fazer com que os adultos revejam suas intervenções junto aos estudantes. Este conhecimento pode dizer muito para alguns, mas pode se constituir como elemento de repulsa para outros tantos. Em suma: tratar as manifestações de repulsa como ato indisciplinar, como afronta à autoridade ou à tradição personificada no adulto. Não tratar dos limites tênues entre público e privado. Não considerar as dificuldades de se enfrentar certos temas que se quer assimilados apenas mudando o formato da apresentação desconsiderando que o processo de conhecimento está prejudicado já na sua temática. E, por fim não se ter presente o que de fato é o objeto em questão. Tudo isto desvia o foco do conhecimento que se quer significante.

Tomar, portanto, a atitude de reconhecimento de que o conhecimento incomoda é assumir com propriedade os desafios e a missão da escola que é o de ofertar o conhecimento aos novos e diante das dificuldades que surjam buscar nela própria as saídas. Desta forma é possível potencializar a responsabilidade dos profissionais da educação que intencionalmente atuam sobre os estudantes fazendo recortes sobre quais conhecimentos serão ofertados. Eles não podem ser insensíveis quanto ao impacto que aqueles temas/conteúdos produzirão. Ao mesmo tempo lhes é pedido preparo para que saibam enfrentar e auxiliar os estudantes a fazerem o mesmo. Aqui se encontra o fazer pedagógico que também pode ser assimilado pelos

estudantes para que saibam identificar nos diversos ambientes o que os incomoda e como lidar com eles a fim de se beneficiarem no final.

Por fim evidenciar que o objeto do conhecimento é o sujeito em suas relações consigo, com o outro e com a natureza longe de ser um reducionismo, pode ser a chave para a perseguição da significação e a motivação maior para o enfrentamento do incômodo. A todo momento o que está em jogo é o maior entendimento sobre si mesmo em relação. Por tudo isto é que se diz que a filosofia, o professor de filosofia e o conhecimento incomodam.

## **CAPÍTULO 3**

### **O Incômodo Filosófico.**

Neste capítulo o objetivo é explicitar a ideia de incômodo explicitando a ideia de incômodo filosófico tendo presente o problema motivador desta pesquisa, lembrando: o professor de filosofia e sua prática pedagógica tem algo a contribuir com a equipe escolar no que se refere à formação dos estudantes? E, se tem, esta contribuição não provoca incômodo? Trata-se, portanto de delinear um perfil de profissional da educação e de sua ação junto ao estudante e aos demais adultos em conformidade com a tese que se constrói. Considerando, contudo que o incômodo filosófico configura-se acima de tudo como um *éthos* será necessário desenvolver o entendimento que se tem sobre outra expressão cara ao texto: o incômodo pedagógico. Assim, o que se objetiva é apresentar a contribuição do professor de filosofia na formação dos novos e das equipes de uma unidade escolar que passa fundamentalmente pelo incômodo filosófico e pelo incômodo pedagógico.

#### **3.1. O que se entende por incômodo pedagógico.**

Entende-se por 'incômodo pedagógico' a junção de duas ações específicas do professor em relação aos estudantes. De pronto será identificado que estas ações já se fazem presentes na prática da grande maioria dos profissionais da educação, contudo ao longo da construção se verá

elementos que são específicos do professor de filosofia, mas que podem e se deseja que sejam assimilados pelo conjunto escolar. Entre as tantas razões para evidenciar o professor de filosofia está o fato de que a filosofia provoca, aceita e trabalha o incômodo e o faz por meio das ações que seguem. As ações que compõem, portanto o 'incômodo pedagógico' são identificadas pelas expressões: o 'fazer pedagógico' e o 'não, mas pedagógico', realizadas no espaço escolar onde se desenvolve a educação escolar que se deseja pública. Sobre o 'fazer pedagógico' é necessário dizer que é a ação fundamental da escola, algo que lhe é específico e que deve ser também aquilo que a caracteriza como tal, ou seja, aquilo que lhe dá identidade segundo a sua missão: disponibilizar o conhecimento construído ao longo da história humana de tal forma que os novos possam se apropriar dele e, assumirem a realidade em que vivem, construindo a partir disto o seu próprio mundo. Para tanto é fundamental, para não dizer que é elementar, que se criem estratégias para levar a cabo tal missão. Neste sentido o 'fazer pedagógico', o fazer da escola, é algo, intencionalmente pensado para sua execução e acompanhamento, ele é estratégico e, como tal é composto por metas. Estas metas auxiliam a execução das práticas pedagógicas e metodológicas que se desenvolvem junto aos novos, bem como, contribuem na avaliação da pertinência dos conteúdos ofertados.

O 'fazer pedagógico', que está sendo apresentado, é acompanhado pelo 'não, mas pedagógico', isto porque, o fazer da escola, intencionalmente pensado, pode sofrer desvios na sua efetivação levando a erros. Assim, será necessário corrigir a rota, o que se faz por meio do 'não', mas um 'não' carregado de valores pedagógicos que possibilitam o crescimento do novo, bem como com o crescimento de todos. Em uma palavra: o 'não, mas pedagógico' é a expressão da 'aposta pedagógica' que os adultos/profissionais da educação fazem em relação aos novos/aos estudantes.

A compreensão contida nesta tese é a de que o 'incômodo pedagógico' composto do 'fazer pedagógico' e do 'não, mas pedagógico', configura-se como uma aposta que o professor/a educador/a faz acreditando que o outro, o estudante, pode crescer, ao mesmo tempo em que busca mobilizar este

estudante a acreditar que ele (o professor/educador), também, tem algo a lhe oferecer. Esta é, pois, a essência da 'aposta pedagógica', onde todos acreditam na possibilidade de crescerem mutuamente. O dizer 'não', portanto, é atitude fundamentalmente intrínseca ao processo de lapidação por que passa cada ser humano. Fica, portanto, afastada qualquer conjectura, de que este 'não' seja uma humilhação ou impedimento para o crescimento individual ou do grupo.

A que, ou a quem, se dirige, fundamentalmente, o 'não, mas pedagógico'? Àquelas ações que sinalizam para a ruptura do compromisso com o conhecimento, para aquelas ações que diminuem o outro, àquilo que pode implodir o projeto de crescimento da própria pessoa. O 'fazer pedagógico' quando se vê desviado ou em risco de insucesso precisa lançar mão do 'não, mas pedagógico' e é nisto que consiste o seu incômodo. Os personagens, sujeitos do processo educativo deveriam estar cientes e abertos para o 'não', pois, é ele o balizador do crescimento, afinal, no esforço de pensar e de pesquisar a educação escolar ao longo dos tempos é difícil identificar a ausência do 'não'. É necessário, por fim, que se compreenda que o 'não' é pedagógico porque é dito por aquele que está convicto de que, quem o ouve, é capaz de compor e construir humanidades.

A leitura atenta e a compressão das duas expressões 'fazer pedagógico' e 'não, mas pedagógico' indicam o sentido do 'incômodo pedagógico'. O fazer da escola incomoda, pois, intencionalmente, se quer mobilizar o outro pró conhecimento. Retirar o outro da zona de conforto, mas de forma segura, por meio do conhecimento acumulado, da tradição, como diria Arendt. Por sua vez, o 'não, mas pedagógico', continuamente, caminha junto às ações pedagógicas buscando incessantemente o crescimento. Crescimento este que não tem um limite pré-determinado, e, ainda que se estabeleça um indicativo, a cada momento ele desafia, ele pede superação. As ações, portanto, da escola em função do conhecimento, tal como estão sendo apresentadas até agora, apontam para o incômodo e este pode se configurar em algo benéfico para todos.

Aqui se assenta o problema e a tese que se constrói. O questionamento sobre a possível contribuição do professor de filosofia, com sua prática pedagógica, ao conjunto escolar tem a sua atenção voltada para a noção de incômodo, especificamente, para o incômodo 'pedagógico', entendendo que, ambos, promovem o crescimento e que o professor pode assessorar este processo de crescimento, retirando-se, assim, o peso, a possível amargura e, o desânimo frente ao mal-estar do abandono da zona de conforto, que no espaço escolar se traduz na aquisição do conhecimento, enquanto processo, e, que com ele se promovam ações pró justiça e emancipação de todos.

### **3.1.2. O aspecto positivo do incômodo pedagógico.**

O ponto de partida deste capítulo reafirma o entendimento comumente aceito de que o fazer pedagógico dos profissionais da educação é algo intencional. Freire (1987) oferece um exemplo de intencionalidade de prática educativa ao dizer com clareza o que pretende com a sua prática denominada de "pedagogia do oprimido": Ela é uma " pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará" (FREIRE, 1987, p. 32).

A citação de Freire é pertinente, ainda que se tenham presentes duas ressalvas ao pensamento do autor. A primeira é quanto à terminologia. Nestes dias os termos, oprimido e opressor, provocam incômodos e muitos tentam desqualificar tal polarização. A segunda refere-se à advertência de que o autor fala de uma educação voltada aos adultos e não para a escola de educação regular que atende os novos – crianças, adolescentes e jovens em idades adequadas para a escolarização. Feitas, portanto, as duas ressalvas, permanece contemplado o indicativo de que a educação escolar tem uma intencionalidade e, este texto, também, entende que a intervenção dos educadores sobre os estudantes visa à humanização de ambos, fazendo-se necessária a superação de tudo aquilo que promove injustiça e fere a dignidade de todos.

Outra contribuição sobre a intencionalidade da educação escolar vem de Libânio (2010), que, por sua vez, pensa a escola que busca adequar idade biológica e idade escolar, a chamada escola regular. O autor aponta para a intencionalidade presente na ação educativa, seja ela desenvolvida no espaço escolar, seja, desenvolvida em outras instâncias sociais. O distintivo, contudo, desta educação encontra-se na sua intencionalidade, pois, efetivamente se objetiva criar uma marca no outro. Assim, tal educação,

[...] seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. [...] Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal [...] desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistemática e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco do escolar propriamente dito. (p. 88-89)

Por fim, apresenta-se a intencionalidade da intervenção pedagógica a partir de Severino (2004). Segundo ele a educação

[...] deve ser entendida como prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica, fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse tríplice universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais. (p. 10)

Depreende-se da leitura acima que os novos enquanto educandos são, intencionalmente, assistidos para que se apropriem de uma linguagem que lhes permita integrarem-se com propriedade no momento histórico da sociedade em



que vivem e, para que, assim, possam tomar para si a responsabilidade de construir suas próprias relações com o mundo.

Tudo isto objetiva explicitar que, intencionalmente, o educador quer tirar o estudante de uma situação de 'não saber' para a situação 'do saber'. Atente-se, contudo, que não se trata de tomar o estudante como alguém vazio a ser preenchido pelas ações do professor, mas de dizer, abertamente, que a ação deste (do professor) é a de trazer algo de novo àquele que lhe é confiado (o estudante) tal como já foi observado a partir das formulações de Arendt, de Freire e de outros neste mesmo texto. Colocar-se no processo de conhecimento é sair da zona de conforto é colocar-se em suspeição em relação ao que se tem, portanto, é assumir a situação do não saber ainda, certas ou muitas coisas, sem o que, não se verá sentido na caminhada que se faz.

Desta forma, fica, em primeiro plano, que este deslocamento 'não saber'-'saber' não se realiza sem que haja incômodos, ou seja, 'incômodos pedagógicos', vistos como algo benéfico, pois é com eles que se promovem os saltos. Saltos que podem ser na direção da aquisição de novos saberes, ou com a negação de saberes errôneos. São intervenções pedagógicas importantes para o resgate de algo obscurecido no processo educacional, a saber, a alegria em conhecer. Alegria que advém dos aprendizados, apesar dos incômodos. Seja do incômodo do esforço exigido, seja do incômodo provocado pelo desalojar de saberes errôneos, tidos até então como corretos. Nestes termos é possível apresentar o incômodo pedagógico como algo positivo, pois, o mal-estar não é vivido na angústia da solidão, mas algo compartilhado com os outros, objetivando, significar a existência do 'eu' e do 'outro' em relação.

### **3.1.3. O incômodo pedagógico na relação eu, o outro e o conhecimento.**

Para o desenvolvimento deste tópico é necessário que se tenha presente algumas ideias centrais já desenvolvidas anteriormente, mas que agora serão novamente relacionadas. Atenção, portanto, às características do 'incômodo pedagógico' – 'fazer pedagógico' e o 'não, mas pedagógico' –

presentes na relação professor-conhecimento-estudante que exigem, mesmo de forma velada, a disposição à crença na ‘aposta pedagógica’ que o educador faz e, de modo especial, o educador escolar, que acredita na possibilidade do crescimento do outro. A educação escolar exige um pacto entre o professor e o estudante no sentido de que ambos acreditem em si e entre si apesar da limitação que marca o humano. Acreditar que podem crescer e que o fazem, mutuamente, aceitando as limitações que trazem em si. Este dado do inacabamento humano é pertinente e significativo no que seguirá.

Assim como a ideia de incômodo não deve ser tomada como algo meramente negativo, o mesmo se dirá a respeito da expressão ‘inacabamento humano’. Assumir-se como inacabado é potencializar as ações para que haja crescimento e, com isto, se busque aquilo que falta. Este caráter de inacabamento pode, neste sentido, contribuir em muito com as ações pedagógicas no espaço escolar. A relação ‘inacabado’ com ‘educação’, também, pode ser vista na formulação de Freire (1987), nestes termos:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que delas têm. Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser, tem de estar sendo. (FREIRE, 1987, p. 73)

A educação escolar é realizada por humanos inacabados e tem seu foco no conhecimento que, como já se disse, está em processo de construção. Caso queira se falar em conhecimento, enquanto resultado daquele processo, será necessário admitir que o mesmo (o resultado) é passível de alterações, portanto, mutável ou até mesmo incompleto. Tal condição de inacabamento faz com que se conviva com a mutabilidade que, por sua vez, coloca a todos em

permanente atenção a fim de repensarem e de ressignificarem o que dizem, o que fazem, o contexto em que se encontram. É exatamente frente a este quadro que se disse desde o início que a pessoa é o sujeito deste processo de conhecimento com todas as vantagens e ônus desta condição. Observe-se, contudo, que frente à dimensão da tarefa posta a cada sujeito, é perceptível que não a fará sozinho, isoladamente dos demais. Ao contrário, por ser alguém em relação, é com o outro que deverá pensar e ressignificar a sua existência.

Trazendo tudo isto para o universo escolar e, tendo presente, acima de tudo, o problema desta tese, novamente o papel do professor de filosofia será significativo, lembrando que o componente curricular que mais se aproxima desta demanda escolar é o da filosofia, aquela que identifica o incômodo e oferece elementos necessários para seu enfrentamento. Espera-se que aquele profissional da educação promova, ou então, explicito o incômodo pedagógico desenvolvendo uma ação pedagógica que dê sustentação ao sujeito, ao mesmo tempo em que o coloca frente aos demais sujeitos neste processo de conhecimento.

### **3.2. O incômodo pedagógico confunde-se com o incômodo filosófico.**

Há uma literatura bastante significativa a respeito da filosofia no quadro curricular da educação básica nacional, mas ao longo da história sempre se questionou (e, se questiona ainda nos dias de hoje) em que momento a filosofia deveria ser apresentada aos novos, quais temas filosóficos seriam os mais adequados, que metodologia atenderia melhor estes sujeitos. Não será possível reproduzir este debate, mas alguns indicativos se fazem necessários, pois, é preciso que se tenha um posicionamento frente ao ensino de filosofia.

O ponto de partida que se toma aqui é assertiva de Epicuro (2002).

Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde

do espírito. Quem afirma que a hora de dedicar-se à filosofia ainda não chegou, ou que ela já passou, é como se dissesse que ainda não chegou ou que já passou a hora de ser feliz. (p. 21)

Com o texto de Epicuro quer-se afirmar que a filosofia deve ser apresentada a todos, sem distinção de idade ou tempo de escolaridade. Até, porque, na construção desta tese, o que se objetiva evidenciar é a dimensão do conhecimento que possibilita, entre outras, a ressignificação da realidade. Lorieri e Rios (2004) dizem que “a filosofia é a manifestação histórica que testemunha a produção das significações da realidade.” (p. 26) Esta busca pelas ‘significações da realidade’, presente no processo de conhecimento, é realizada por todos aqueles que se propuseram a busca-los, sem distinção, por que possibilita ao sujeito o apaziguamento frente a si mesmo, frente ao outro, frente à natureza. Tal apaziguamento difere-se daquele limitador da pessoa que já se apresentou. Neste contexto, o apaziguamento que se alcança é ainda abertura para algo de novo que possa vir. Tais questões não fazem parte apenas do universo dos adultos, nem se limitam a um segmento específico da sociedade. São questões humanas e, são perceptíveis nas falas das crianças, portanto, um trabalho intencionalizado que coloque a filosofia em evidência pode contribuir em muito na formação de todos.

O ‘incômodo filosófico’ divide-se, portanto, em duas frentes. Em uma delas o esforço é dirigido à oferta de um repertório filosófico, ou seja, o professor de filosofia disponibiliza a tradição filosófica aos novos para que tenham acesso àquilo que já fora pensado e, especialmente, como se desenvolveu, se estruturou tal pensamento. Na outra frente, o esforço é dirigido no sentido de incentivar estes novos a relerem o contexto em que vivem a fim de ressignificá-lo, ou seja, a filosofar sobre a existência.

É por essa razão que os estudos das produções dos chamados grandes filósofos é necessário, quer para o aprendizado do método da investigação filosófica, quer para o aprendizado, cada vez mais aprimorado, do objeto ao qual tal

investigação precisa se ater. Em tal estudo pode-se perceber que o grande objetivo do filosofar é, sem dúvida, a busca inquieta, persistente, constante e criativa das significações, a partir das perguntas ou das questões fundamentais sobre elas. (LORIERI; RIOS, 2004, p. 26)

Tem-se aqui o olhar voltado à tradição filosófica que já significou a realidade e indica como o fez, mas há o indicativo de que é possível e necessário percorrer novamente o caminho promovendo novas significações, daí o ‘incômodo filosófico’. ‘Incômodo’ pelo fato de provocar, para que os participantes do trabalho filosófico em sala de aula coloquem sob o crivo da reflexão crítica, rigorosa, profunda, abrangente, as significações que estão presentes no seu cultural e, ao fazê-lo, se deem, também, ao trabalho de pensar novas significações, se for o caso. Na verdade, são vários trabalhos nada fáceis: o de entender as significações produzidas presentes na tradição do pensamento filosófico, identificar, dentre elas, a, ou as que estão presentes hegemonicamente no cultural atual, proceder à análise crítica destas significações, a partir desta análise decidir por assumi-las, agora conscientemente e, caso não, buscar por novas significações. Todos esses são trabalhos penosos por várias razões: primeiro pelo esforço de entendimento nada fácil; em segundo lugar pelo esforço de identificar com o máximo de clareza possível as significações presentes; terceiro pela dificultosa via da análise crítica delas; em quarto lugar pela dificuldade das escolhas, seja por manter significações, seja por produzir novas. Ora, realizar estes penosos trabalhos, ‘incomoda’ de várias maneiras, sendo a mais dramática aquela de colocar sob o crivo da crítica significações já assimiladas “naturalmente” no decorrer da vida. É sempre incômodo colocá-las seriamente sob suspeita. Mais ainda, buscar, a partir de argumentos produzidos pela própria pessoa, superá-las com a produção de novas significações. Neste último caso, há um novo grande incômodo: o da não certeza de que o novo seja o melhor buscado. Para se fazer tudo isso, é preciso filosofar e, para fazê-lo é necessário aprender a filosofar, lembrando, aqui, a máxima kantiana que diz da necessidade do educar para o filosofar. O que se coloca como “trabalho penoso” não afeta

somente os adultos, profissionais da educação e aqui até mesmo o professor de filosofia. Sobre este último é preciso dizer que na condição de educador ele deve ser aberto a tudo ao que se coloca sobre a filosofia e a ação pedagógico-filosófica ciente que é das dificuldades, mas das suas responsabilidades. Por sua vez enquanto humano que é deve-se considerar os medos que o assolam. Ele também deve se convencer da pertinência e necessidade desses processos algo que ocorre quando ele constante realiza o enfrentamento do incômodo por meio da reflexão filosófica. Tal observação se faz necessária porque pode-se encontrar situações nas escolas onde o trabalho com a filosofia não ocorra nos termos desta tese, o que reforça o argumento de que o conhecimento incomoda e fazer filosofia é fundamentalmente enfrentar o incômodo da falta de significação da existência. É algo que apenas a pessoa pode fazer, para que a significação não seja uma imposição. De acordo com Lorieri/Rios (2004), por conta da historicidade da vida humana, significações são sempre reconstruídas no reconstruir contínuo desta história.

A construção renovadora da humanidade exige, inevitavelmente, a reconstrução de suas próprias significações, e tal reconstrução é uma tarefa de todos, e não apenas de alguns “iluminados” que tentam sempre as impor a serviço de interesses particulares. (p. 28)

Não é, por certo, um trabalho fácil e nem tranquilo, como foi dito acima. Daí o seu aspecto incomodativo que se espalha na sala de aula de filosofia e para fora dela, pois, ninguém fica imune ao movimento do filosofar.

Jaspers (2011) bem viu que assim é: o filosofar cria laços envolventes, por vezes, apesar da desacomodação que provoca, também ‘agradáveis’, ou, ao menos convidativos, pois, diz ele, “a filosofia se dirige ao indivíduo. Dá lugar à livre comunidade dos que, movidos pelo desejo de verdade, confiam uns nos outros. Quem se dedica a filosofar gostaria de ser admitido nessa comunidade” (p. 155). Uma ‘comunidade’ que não existe formalmente enquanto instituição, mas, como se disse, são pessoas que no mundo, no decorrer do existir, se voltam a este pensamento específico. “Quem se dedica à filosofia põe-se à

procura do homem, escuta o que ele diz, observa o que ele faz e se interessa por sua palavra e ação, desejoso de partilhar, com seus concidadãos, do destino comum da humanidade” (IDEM, p. 157). Um destino comum nada cômodo pelo trabalhoso da sua busca sempre inconclusa.

Imprimir no ambiente escolar esta postura é contribuir significativamente na constituição de um novo *éthos* no conjunto social. É redimensionar a missão da escola e ao mesmo tempo indicar que a aproximação a ela não é de conformação ao que se tem, mas sim o compromisso de busca pelo novo. A significação carrega consigo a ideia de algo novo porque se instaura dentro de novas balizas que exigem leituras e interpretações próprias daquele momento que se vive. E nisto reside a força da filosofia tal como se apresenta como o esforço na busca de significações e que para tanto promove incômodos ou os identifica em meio às relações. Mas, não somente isto: ela enfrenta tais incômodos o faz de tal forma que estes contribuam com o objetivo final, ou seja, a significação. No que se constrói é fundamental a presença do professor de filosofia quando este já tenha assumido para si o enfrentamento do incômodo e lança mão junto à turma e junto aos seus pares do ‘incômodo filosófico’. ‘Incômodo filosófico’ que, quando provocado intencionalmente nas aulas, busca desalojar o sujeito frente à ausência de clareza das significações, ou frente à cristalização de significações que não refletem mais as necessidades do contexto no qual as pessoas vivem. Um desalojar, contudo, que deve ser acompanhado pelo ‘incômodo pedagógico’ a fim de possibilitar ao desalojado certa segurança, ainda que se encontre em meio ao caos provocado pela incerteza. A filosofia e a prática do professor de filosofia passam a ocupar, assim, uma singularidade importante neste processo de conhecimento, no espaço escola público, porque ambos se confundem no processo e no conteúdo e, mais, são sabedores, conscientes de que este processo se faz na relação ‘eu’ e o ‘outro’. Não será incorreto, deste ponto de vista, falar de ‘incômodo filosófico’, pois, de fato, tal incômodo é, também, pedagógico. No ‘incômodo filosófico’ há um ‘fazer pedagógico’ do professor de filosofia assentado especialmente na problematização (fonte primeira do incômodo) e, no domínio que tem da tradição filosófica que oferece ao esforço

compreensivo dos estudantes (fonte segunda do incômodo); no movimento de saída de si ao encontro do outro (fonte terceira do incômodo); na disponibilização da fala para que todos se posicionem e se questionem mutuamente (quarta fonte do incômodo). Tudo isto acompanhado do “sim pedagógico” (que aponta para o que deve ser feito) e do ‘não, mas pedagógico’ que diz do que não se pode fazer objetivando manter a todos dentro daquilo que foi proposto como meta.

Mais uma vez é preciso lembrar que toda esta ação pedagógica deva estar permeada da crença de que é com o outro que se conhece, portanto, o ‘eu’, além de estar exposto fisicamente ao ‘outro’, deve ter ciência de que esta exposição vai além, pois, é e deve ser, também, exposição intelectual, exposição cultural e exposição moral. Exposição pessoal por inteiro. E isso gera incômodos. Porém, gratificantes, quando resultam em superações positivas.

Daí que o ‘incômodo filosófico’ que se apresenta nesta tese é o de auxiliar a ver tais exposições, percebendo-as como potenciais promotoras de crescimento, tal como se defende aqui. Mas, ao mesmo tempo, elas são vistas como fonte de conflitos nem sempre compreendidos pelo rigor da burocracia escolar. Não se olha para os conflitos associando-os como originários do próprio conhecimento e do seu processo e, por conta disso, não há ações pedagógicas que os compreendam e voltadas para o seu bom aproveitamento educativo.

Esta tese, que coloca a filosofia e o professor de filosofia com sua prática pedagógica em evidência, acredita que a escola, a educação escolar, que se quer pública, precisa e pode ser lida com os naipes do conhecimento e, de tudo aquilo que compõe o processo para construí-lo. Tal leitura da escola e da educação escolar pública que se faz aqui, é o esforço de voltar-se, reflexivamente, ao núcleo da escola e da educação escolar pública que é o conhecimento, identificando a potencialidade que este (o conhecimento) tem e, como o tratamento pedagógico pode contribuir com o crescimento de todos. De maneira especial busca-se ver tudo isso no conhecimento filosófico e no trabalho com o mesmo no ambiente escolar.



### **3.3. O incômodo filosófico e a exposição do sujeito.**

Certamente este aspecto da exposição é elemento importante a ser considerado pela educação escolar que se quer pública. Evidente que está posto que a educação escolar é realizada na ação de um (o adulto/professor) sobre o outro (o novo/estudante) e vice-versa, pois, o novo/estudante também afeta o adulto/professor. Não se trata de equiparar os saberes de ambos, muito menos negar a experiência de cada um: isso foi considerado em momento anterior desta tese no qual trabalhou-se a ideia de que o professor tem algo específico a dizer aos estudantes. Professor e estudantes são afetados, mutuamente, porque ambos estão expostos, um frente ao outro, o que equivale dizer que um atua sobre o outro.

Tal exposição precisa ser explicitada, precisa ser dita em alguns momentos para que, também ela, seja objeto de investigação e contribua na construção do conhecimento. A não compreensão desta exposição como sendo própria da educação escolar, contribui para o insucesso das atividades pedagógicas, chegando mesmo a atingir a pessoa, em sua dignidade. Para visualizar o que está sendo apresentado é pertinente dizer o que segue sobre esta exposição destacando três situações específicas.

#### **3.3.1. Exposição intelectual.**

Os documentos referentes à educação escolar orientam as unidades escolares para que as turmas sejam agrupadas pelos novos – crianças, adolescentes, jovens – de acordo com afinidades, entre as quais, a faixa etária entendendo que haja uma correspondência ou aproximação entre eles no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual. Assim se lê na Lei de Diretrizes e Base (1996)

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Art. 23)

A ideia central é que os grupos alinhados em critérios comuns participem de atividades relativas aos conteúdos que possam assimilar de acordo com o seu tempo ou ritmos e sua capacidade de assimilação e processamento. Deste ponto de partida comum, ao longo do processo escolar, alguns se destacam pela facilidade ou pela dificuldade de absorver e lidar com aquilo que está sendo ofertado e construído pelo grupo.

No campo da filosofia tais estágios são percebidos porque são solicitados dos estudantes certos desempenhos tais como conceituações, formulação de juízos, organização de sequências de ideias nos discursos falados e escritos, compreensão de textos, argumentações e outros.

No caso de argumentações, para se dar um exemplo, exige-se bom desempenho na formulação de raciocínios, o que poderá ocasionar, quando com outros, maior exposição intelectual. Isto porque produzir boas inferências a partir dos dados que se tem é expor um jeito próprio de pensar e, na troca dos resultados dos raciocínios (das inferências), cada qual expõe-se a todos. Cabe, neste caso, como em outros, ao professor de filosofia, com sua ação pedagógica, fazer as intervenções de tal sorte que o estudante sinta-se encorajado a continuar exercitando-se na produção de raciocínios e na produção dos demais desempenhos acima mencionados. É possível, mesmo, que nesta exposição se apresentem raciocínios equivocados pelo fato de não serem válidos, isto é, podem apresentar inferências que não decorrem validamente das premissas que se tem e das relações que se estabelecem entre elas. Além disso, nos expomos quando apresentamos afirmações como verdadeiras e elas podem não o ser. Como premissas são afirmações (ou juízos) tidas como verdadeiras e das quais se parte para as inferências, uma vez postas a público e provadas não verdadeiras, comprometem nossos raciocínios e a nós mesmos publicamente. Daí os possíveis incômodos da exposição intelectual necessária no diálogo filosófico (e em outros).

É, até por isto, que Lipman (1994), insiste em suas obras na necessidade de incentivo educativo para o desenvolvimento destes diversos

desempenhos e, em especial do desempenho da capacidade de inferir. Chega até a indicar caminhos para o desenvolvimento desta última quando diz:

Essas crianças podem ter um bloqueio da capacidade de inferir e é muito provável que isso não possa ser resolvido através da repetição de exercícios ou da memorização das regras do pensamento. [...] Podemos conseguir muita coisa se, partindo da própria experiência das crianças, as fizermos compreender a possibilidade de ir além do que veem e do que leem, desenvolvendo a capacidade de fazer inferências. (p. 93)

Assim, caberá ao professor, em especial o de filosofia, lançar mão de seu repertório pedagógico e da sua capacidade de articular o grupo para que toda a exposição intelectual na qual os participantes de uma aula estão envolvidos seja promissora de resultados educacionais positivos como os bons desempenhos acima mencionados.

Se isto ocorrer, acredita-se e espera-se que esta intervenção pedagógica, em especial quando os envolvidos (estudantes e professor) estão em relação uns com os outros, trabalhando um tema em comum, redunde efetivamente no desenvolvimento e fortalecimento dos desempenhos mencionados, além de outros.

Se, por outro lado, os educadores adultos e os estudantes, tomarem esta exposição intelectual como algo constrangedor; se houver omissão de participação nesta exposição, valendo-se de certos motivos como, por exemplo, de um falso sentimento de vergonha; se se converter esta exposição em elemento de marketing pessoal, o caráter pedagógico-formativo da exposição intelectual ficará extremamente prejudicado. O 'incômodo pedagógico' de positivo que poderia ser, será transformado em agonia com todas as consequências indesejáveis que se podem imaginar. O mesmo se pode dizer da ocorrência de exposições que se tornam objeto de chacotas ou de reprovações indevidas: para não incorrer nos equívocos de exposições vexatórias, faz-se necessária a ação do professor, especialmente, aquele que

se dedica a filosofar com os estudantes, para que ela (a exposição intelectual) seja a expressão do 'fazer pedagógico'. É necessário que se garanta a segurança ao que se expõe para, assim, promover o seu crescimento, bem como o crescimento da turma.

### **3.3.2. Exposição cultural.**

A exposição dos sujeitos neste processo de conhecimento se amplia quando se focam as atenções, especificamente, no aspecto cultural. Tal como se apresentou, no tópico anterior, a exposição intelectual faz com que a pessoa apresente suas ideias (conceitos), manifeste seus juízos ou julgamentos, portanto, que faça afirmações ou negações, mostrando suas crenças, indicando preferências ou não preferências (portanto, valorações) e, podendo ser convidada a expor argumentos que sustentem seus juízos, crenças e valorações. Neste último caso, para poder argumentar, precisa-se expor os raciocínios. Ao expô-los, se expõe. Na exposição cultural o que se deseja evidenciar é o repertório presente na exposição intelectual. Não se trata de separá-los, pois, raciocina-se com ideias, crenças, valores e juízos e, estes estão permeados daquilo tudo que faz parte da cultura da pessoa.

. Tenha-se como referência que cultura é “todo o complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade” (CASTRO, 2005, p. 17). Portanto, ao se colocar diante da turma, o estudante apresenta a si próprio (indivíduo), mas revela boa parte daquilo que traz de sua origem, em especial o que vive em casa, e aquilo tudo que absorve do meio em que vive. Tudo isto compõe o que se chamará de repertório. Repertório aqui é o conteúdo que cada pessoa possui advindo de leituras, dos casos ouvidos na família ou fora dela, das músicas que se ouve, dos filmes que se vê, das conversas que se tem, dos lugares que visita. É com este repertório, processado ou não, que a pessoa se coloca diante das demais e procura se posicionar frente aos temas. É, por isso, que se disse que as exposições que se apresentam causam incômodo ao sujeito e se espalham

para sua família, bem como para toda a comunidade em que vive, O repertório reflete todos estes segmentos.

Esta exposição cultural é tão significativa que o incômodo que provoca passou a ser tema de legislação curricular e pedagógica, para não entrar no campo jurídico-civil. Tais medidas objetivam entre outras a preservação das culturas, a presença destas diferentes culturas no espaço escolar, o respeito a elas e, que acima de tudo, tais presenças não sejam impedimentos para o processo em curso pró conhecimento. Isto porque, apesar de todos os discursos e ações valorizando as culturas, fazendo entender que todas, a seu modo, apresentam uma visão de mundo, ainda permanece o ímpeto de hierarquizar as culturas. Assim, em meio à turma, alguém pode ser preterido ou acolhido com deferência em função do seu sotaque, da sua região, dos lugares que diz frequentar, entre outros, interferindo, significativamente, para que ele seja ou não seja ouvido e considerado, independentemente do conteúdo que tenha a dizer. É neste sentido que a exposição cultural é mais delicada e, ganham mais importância as ações a favor da diversidade cultural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) atentou-se para a questão da presença da diversidade no âmbito escolar legislando que:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Daquela compreensão primeira sobre o valor da diversidade cultural e, da legislação, acima, sugeriram outras orientações legais e, com elas inúmeras produções intelectuais foram recuperadas por já apontarem a necessidade desta atenção por parte da escola. As demandas, contudo, não se findam e novas produções são disponibilizadas para que de fato se concretize outra postura frente a esta diversidade cultural. E o que há de tão especial para requerer toda esta atenção? É na exposição cultural que cada um apresenta a

sua leitura do mundo, é, também, nesta exposição que a turma vai fazendo uma leitura em grupo, do mundo. É oportuno reler a imagem de cultura feita por Benedict (1972) recuperada por Laraia (1996) “[...] a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas.” (p. 69) Esta é a tarefa da filosofia e da ação pedagógica do professor de filosofia em alertar para que estes desencontros não se transformem em preconceitos, em dizer que a maneira de pensar, também, precisa ser flexível, ou seja, que

[...] muitos aspectos do mundo – especialmente aqueles que dizem respeito à conduta humana – não podem ser lidados ou formulados com a precisão característica da ciência. Aproximações são necessárias, e nós devemos desenvolver um senso daquilo que é adequado no lugar de esperar que o nosso pensamento e a forma das coisas tenham correspondência exata. (LARRAIA, 1996, p. 32)

Ao mesmo tempo, é fundamental, que seja oferecido um repertório específico da educação escolar, da filosofia em especial, que contribua com a leitura conjunta do mundo, sem o qual fica sem sentido a presença de todos no espaço escolar. Severino (2013) salienta:

Daí a importância que a leitura dos textos filosóficos assume em nosso processo educacional, pois eles tratam fundamentalmente do sentido da nossa própria existência. Esse sentido se constrói ao longo da história da espécie, por meio de um investimento que se dá de forma coletiva, pela participação de todas as pessoas, sob uma dimensão social, e de forma histórica, pois é uma construção ao longo da temporalidade. [...] Desse modo, ler os textos filosóficos deve representar, para nós, hoje, a busca de um diálogo com aqueles que nos precederam nessa tarefa de desvendar o sentido das coisas, ou daqueles que o fazem hoje, em diferentes lugares. (p. 6)

Para finalizar este tópico vale ressaltar, uma vez mais, o cuidado com tal exposição e, neste sentido, cresce a importância do professor de filosofia em fazer ver que o ‘incômodo pedagógico’, também, se mostra acolhedor por ser aberto às inúmeras visões de mundo advindas do repertório cultural daqueles que formam a turma. Lançando mão do seu ‘fazer pedagógico’, ele e o grupo, poderão contornar aquelas situações de embate entre repertórios dicotômicos, mesmo que seja necessário dizer o ‘não, mas pedagógico’ frente a posicionamentos que não promovam ‘o outro’, perseguindo, assim, um ambiente seguro para que as exposições contribuam com o crescimento de todos.

### **3.3.3. Exposição moral.**

Tão espinhosa quanto à exposição cultural é a exposição moral onde os valores e os princípios ficam em evidência. Já se atentou que a exposição intelectual se mistura com a exposição cultural e, agora, não é diferente em relação à exposição moral: todas as formas de exposição das pessoas estão interligadas, ainda que carreguem consigo suas especificidades.

Expor os valores e os princípios morais é ao mesmo tempo indicar as orientações da ação, bem como, mostrar as inconsistências entre o que se pensa, o que se quer, o que se faz, o eterno jogo entre o ideal e o real. São os juízos morais que apontam para

[...] coisas que nos convêm, e o que nos convém costumamos dizer que é “bom”, pois nos cai *bem*; outras, em compensação, não nos convêm, caem-nos muito *mal*, e o que não nos convém, dizemos que é “mau”. Saber o que nos convém, ou seja, distinguir entre o bom e o mau, é um conhecimento que todos nós tentamos adquirir – todos, sem exceção – pela compensação que nos traz. (SAVATER, 1999, p 21)

O “fazer pedagógico” do professor de filosofia deve ter presente tal exposição moral promovendo e cuidando para que, apesar do incômodo

contido na própria temática, ninguém se sinta constrangido com a valoração que faz, nem tão incomodado, negativamente falando, com a valoração do outro e, assim, agindo para que os posicionamentos, agora verbalizados, promovam leituras e sugiram ações de emancipação para todos. Um 'fazer pedagógico' que não se encontra descolado da própria filosofia enquanto aquela que expõe os que desejam filosofar. Rios (1995), afirma que "a ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento do homem. Cabe a ela, enquanto investigação que se dá no interior da filosofia, procurar ver [...] claro, fundo e largo os valores, problematizá-los, buscar sua consistência." (p. 23) O cuidado presente nesta exposição não é o de corrigir ou censurar uma valoração em detrimento de outra. Na interação do grupo aqueles valores ou princípios que atentam contra a dignidade da pessoa ou que promovam injustiças destoarão frente àqueles que sinalizam pró-humanidade e, com o auxílio da intervenção pedagógica do professor de filosofia, será possível descartá-los.

Desta forma a exposição moral passa a apresentar outra delicada problematização, a saber: a questão dos valores públicos e dos valores privados. Entre outros, o 'incomodo filosófico', deve contribuir com a turma para que por meio da exposição se vão estabelecendo alguns limites entre os valores de ordem privada e aqueles valores que são de ordem pública, algo que terá efeito direto nas relações dentro do grupo, entre o grupo e o professor, entre o grupo e a escola, e, certamente, atingirá as famílias e a comunidade em geral. A exemplificação do incômodo que nasce do confronto entre valores privados e valores públicos pode ser apresentado nestes termos.

Considere-se que uma criança ouça o tempo todo que as pessoas da região norte da cidade não são bem-vindas nas atividades do cotidiano da residência onde mora. Na casa onde mora, seus pais valoram, negativamente, as pessoas da região norte da cidade. No ambiente escolar, contudo, tal valoração não se efetivará na prática, pois, o que se apresenta é o do espaço comum para todos. Neste espaço as crianças da região norte estarão em relações com as crianças das regiões sul, oeste, leste e, seus pais não poderão interferir com as valorações privadas. O que está colocado acima de



todos é o processo de conhecimento perseguido por todos, algo de que não se pode abrir mão no espaço escolar. Nas interações pró conhecimento, tal como se está apresentando, os valores privados não se sobrepõem aos valores públicos. Evidente, que os valores públicos não devem ser, tiranicamente, colocados no lugar dos valores privados, mas é próprio da educação escolar, que se deseja pública, promover espaços para que a valoração seja tema de reflexão para que os entendimentos e as ações, também, sejam comuns. Vieira (2004) faz a seguinte formulação. “Assim, a *moralidade* está relacionada principalmente a costumes privados, enquanto a *eticidade* – isto é, a qualidade inerente à conduta *ética* – designa valores de ordem pública que permitem o *convívio*. (p. 107) Não se trata de sucumbir um a favor do outro, mas, enquanto educação escolar, problematizar os riscos da dicotomia público-privado. É necessário que a todo momento se recorde que a educação escolar, que se deseja pública, tem como compromisso auxiliar na identificação das situações de injustiça e incentivar a busca por saídas que promovam a emancipação de todos. O mesmo Vieira (2004) escreve que “historicamente, a ideia de *ética* na Filosofia quase sempre esteve relacionada à noção de *justiça*. Para Aristóteles, é *ético* aquilo que é *justo*, e é justo o que é dado ao outro por *merecimento* ou *direito*. (p. 107)

Frente ao que se apresenta, enquanto exposição moral, o professor de filosofia articula com diversos incômodos e, será sua habilidade pedagógica, bem como, seu repertório filosófico, que possibilitará um convívio profícuo junto à turma, alinhavando: o incômodo que nasce da estranheza por parte de quem não comunga os mesmos valores e o incômodo que advém da análise pública destes valores que, no diálogo filosófico, os coloca sob o crivo da análise crítica.

O ‘incômodo filosófico’ que coloca o sujeito em exposição – intelectual, cultural, moral – é fundamental no processo de conhecimento como se vem construindo. A dimensão pública do conhecimento passa, necessariamente, pela interação com o outro, este outro em todas as dimensões, professores, estudantes (a turma), os livros (outros conhecimentos) apropriando-se daquilo que é ofertado, portanto, algo pronto, mas construindo novas

relações/formulações, ao mesmo tempo que se percebe que os temas em questão são comuns a todos. Isto equivale a dizer que o sujeito já está incomodando em função da sua presença física frente ao outro, ambos desejam o mesmo conhecimento. Ambos, também, se incomodam por meio das questões que se apresentam. E, mais: ainda que tomasse uma posição de passividade, certamente, seria incomodado pelos demais. Esta exposição é geradora de conflitos que, mesma identificada, não é devidamente contemplada como sendo a sua raiz primeira dos conflitos no ambiente escolar. Mais uma vez é necessário dizer do papel do professor de filosofia como aquele que os identifica como originários da própria dinâmica da unidade escolar a começar pelo conhecimento, centro desta educação escolar que é incômodo, mas que os trabalha constantemente por meio do ‘incômodo filosófico’. Desta forma o conflito não é preterido, nem deve provocar desespero, mas sim ser considerado motor para novas buscas de significação.

#### **4. A dimensão política e a dimensão ética do incômodo filosófico.**

Para fechar este tópico sobre o incômodo filosófico é preciso reafirmar que esta tese entende a educação escolar como um ato político e uma atitude ética. Ofertar aos novos o conhecimento produzido pelas gerações passadas é o mesmo que dar a eles a possibilidade concreta de participação na história humana e, acima de tudo, contribuir para que adquiram as condições fundamentais que os levem a intervir, efetivamente, no contexto em que vivem. Neste sentido, por meio da educação escolar pública, espera-se que os novos passem a ser pessoas que identificam, compreendem, analisam e atuam no tempo e no espaço concreto de suas existências, inclusive, para mudá-la, e, não apenas para aceitá-la pura e simplesmente como uma realidade que se impõe a eles. Esta é, também, a compreensão que se tem da ideia de cidadania e do ingresso no mundo do trabalho preconizado pelas leis que orientam a educação escolar no país, em especial, aquelas que se ocupam do ensino médio. O cidadão não é alguém que cumpre uma função pré-determinada sem objetar sobre o ‘porquê’ a realiza ou sem ponderar que pode ser outra coisa que quiser ser. Enquanto cidadão ele deve perceber a dinâmica

presente nas relações e o quanto o estático pode ser, também, volúvel. O mesmo se dirá em relação ao mercado de trabalho que, também, é criação humana nas suas mais diversas relações. Não cabe ao cidadão, simplesmente, se conformar a este mercado de maneira subserviente, mas, sim, cabe a ele pensá-lo e, se necessário propor outra formatação. A educação escolar, que se deseja pública, deve contribuir para que se pense nesta construção 'mercado de trabalho', e nas relações que envolve como aquelas entre técnica e conhecimento, produção e consumo e aquelas nas quais os indivíduos transitam, inclusive denunciando as situações onde a justiça e a dignidade são feridas por imposições econômicas e outras.

Tais observações são necessárias para que se compreenda o título deste tópico que entrelaça 'incomodo filosófico', com política e com ética. O 'incômodo filosófico' se apresenta como um *éthos* que se constrói no espaço escolar, mas que se estende para as diversas instâncias das relações humanas. Isto porque aquele que participa do 'incomodo pedagógico' participa, também, do 'incomodo filosófico' e, nesta condição, é alguém inquieto em relação ao mundo, alguém que busca recursos para melhor entendê-lo, alguém que deseja atuar neste mundo preservando e, promovendo ações a favor da justiça e da dignidade. O 'incômodo filosófico' está longe, portanto, de se configurar como mais uma estratégia de ação reduzida ao espaço escolar e à comunidade por ela atendida, ou apenas um 'receituário' de como trabalhar a filosofia e seus temas.

Estas são, enfim, as bases sólidas para que se diga que a educação escolar pública seja um ato político e uma atitude ética o que leva a conceber que o 'incômodo filosófico' têm uma dimensão política e uma dimensão ética.

#### **4.1. Dimensão política do incômodo filosófico.**

O entendimento que se tem de política reafirma o que foi expresso no capítulo primeiro desta tese quando se dizia que ela (a política) é construção humana que instaura o mundo humano. Um mundo humano no qual os diferentes se relacionam com vistas a objetivos básicos comuns. Arendt (2008) diz assim: "Política diz respeito à coexistência e associação de homens

*diferentes*. Os homens se organizam politicamente segundo certos atributos comuns essenciais em, ou abstraídos de, um absoluto caos de diferenças” (p. 145). A ideia chave que se quer enfatizar é o do estado de relação no qual os diferentes se colocam. A política nem suprime, nem nega a diferença, tão somente nela estas diferenças se encontram em contato com outras diferenças. Para quê? Para que se crie o mundo humano. E o que é este mundo? Ainda, segundo Arendt (2008) este mundo é o espaço que se cria entre os homens quando estes se encontram em relações entre si.

Isto é assim porque onde quer que os seres humanos se juntem – em particular ou socialmente, em público ou politicamente – gera-se um espaço que simultaneamente os reúne e os separa. Esse espaço tem uma estrutura própria que muda com o tempo e se revela em contextos privados como costume, em contextos sociais como convecção e em contextos públicos como leis, constituições, estatutos e coisas afins (p. 159).

Neste espaço as diferenças permanecem, mas se articulam em favor de algo que é comum a todos, sem o qual não estariam em relação, assim a [...] política significa um domínio global em que as pessoas aparecem antes de tudo como seres atuantes que conferem aos assuntos humanos uma permanência que de outra forma não teriam [...] (Idem, p. 149) São estes assuntos humanos que merecem atenção das pessoas e as fazem estabelecer relações ainda que cada qual se apresente tal como é. Neste estado relacional, contudo, os diferentes se igualam no direito de se posicionarem e de buscarem algo que lhes seja comum. É preciso dizer, em tempo, que todo o esforço em buscar algo em comum, não significa achatamento, nivelamento, negação das individualidades. O ponto comum norteia as individualidades, sinaliza o rumo que se está tomando em grupo ou sozinho. O ponto em comum é arrimo de todos. Estas citações e reflexões podem e devem ser trazidas para o ambiente escolar. Nela, adultos e estudantes participam desta ação política de criação de novos mundos e o fazem se apropriando e lançando mão do ‘incômodo pedagógico’ para alcançarem os pontos que lhes são comuns. Na escola que

se quer pública é fundamental que as diferenças sejam colocadas e devidamente representadas porque trazem contribuições importantes para a significação que se busca.

Aristóteles já afirmava algo semelhante na sua obra Política (1988) como o que consta no Capítulo 1 do Livro I. Ali ele define a cidade (a *polis*), ou a sociedade, da seguinte forma:

Vemos que toda cidade é uma espécie de comunidade, e toda comunidade se forma com vistas a algum bem, pois todas as ações de todos os homens são praticadas com vistas ao que lhes parece um bem; se todas as comunidades visam a algum bem, é evidente que a mais importante de todas elas e que inclui todas as outras, tem mais que todas, este objetivo e visa ao mais importante de todos os bens; ela se chama cidade e é a comunidade política. (ARISTÓTELES, 1988, p. 19)

A citação de Aristóteles é importante neste momento para que se diga que a educação escolar que se apresenta não é um ensaio para que se viva depois no todo social. Desde o início da tese quer-se dizer de uma educação que afeta a sociedade e continuará afetando, pois espera-se que o estudante na condição de cidadão e imerso no mundo do trabalho continue a identificar, a promover e acima de tudo enfrentar os incômodos de forma a produzir significados. Neste sentido a sinalização de Aristóteles para que a vida em comunidade seja formada “em vistas a algum bem” e este é a “cidade” aqui entendida como o local onde se desenrola todas as relações humanas em especial aquelas que se quer preservadas como as situações que promovem justiça e a dignidade de todos. Tal entendimento e ação confirma e efetiva a sentença aristotélica de que “o homem é por natureza um animal social” (em algumas traduções consta: “o homem é um animal político”), um ser naturalmente da *polis*, ou seja, da sociedade. Sem a sociedade os seres humanos não seriam humanos. Isto ele diz no excertos a seguir:

Estas considerações deixam claro que a cidade é uma criação natural e que o homem é por natureza um animal social e um homem que, por natureza e não por mero acidente, não fizesse parte de cidade alguma, seria desprezível ou estaria acima da humanidade (como o sem clã, sem lei, sem lar de que Homero fala com escárnio, pois ao mesmo tempo ele é ávido de combates), e se poderia compará-lo a uma peça isolada do jogo de gamão. Agora, é evidente que o homem, muito mais que a abelha ou outro animal gregário é um animal social. ((Idem, p. 20)

A educação escolar pública pública deve, portanto, preocupar-se com os novos contribuindo para que de fato eles sintam-se membros desta sociedade. Em outros momentos desta tese já se observou que negar aos novos os elementos necessários para que eles conheçam o mundo e interajam com eles é a maior das injustiças e o grande atentado à dignidade de todos, um prejuízo incalculável. É neste contexto que se encerra a responsabilidade dos profissionais da educação que intencionalmente atuam sobre os estudantes delineando que sujeitos se quer no final do processo de escolarização. Isto porque ainda que seja “por natureza” a condição social dos homens, há de humano o como será esta socialidade. Este “como será?” é objeto de negociação que se efetiva por meio da fala.

Como costumamos dizer, a natureza nada faz sem um propósito e o homem é o único entre os animais que tem o dom da fala (...) a fala tem a finalidade de indicar o conveniente e o nocivo e, portanto, também, o justo e o injusto; a característica específica do homem em comparação com os outros animais é que somente ele tem o sentimento do bem e do mal, do justo e do injusto e de outras qualidades morais e é a comunidade de seres com tal sentimento que constitui a família e a cidade. (ARISTÓTELES, 1988, p. 20)

A fala, tal como exposta na citação acima remete à ideia de enfrentamento de incômodos que surgem em meio às relações humanas. Se o texto apresenta os opostos é porque eles se fazem presentes no cotidiano e

pedem posicionamentos. Ora, falar sobre eles é admití-los e assim enfrentá-los. No contexto desta tese tal enfrentamento por meio da fala não se realiza sozinho, muito menos é realizado por uma pessoa em nome das demais. Tal enfrentamento é feito por todos profissionais da educação e estudantes por meio da fala que é partilhada. No conjunto social outros fóruns e outras instâncias são organizadas e mantidas também no propósito de que esta fala seja o caminho para o enfrentamento daquelas questões. O que se deseja é que a educação escolar pública possibilite que os novos possam a contento transitar entre os espaços e possam fazer valer suas vozes nessas construções sociais como pessoas emancipadas preocupadas com a justiça e com a dignidade de todos. Pelo fato de a cidade visar ao bem comum, ao bem de todos, Aristóteles afirma que a cidade: "... tem precedência por natureza sobre o indivíduo" e tal compreensão não é tão simples assim nos debates acalorados que se criam. São estes, contudo os argumentos apresentados pelo filósofo para justificar aquela afirmação:

De fato, se cada indivíduo, isoladamente, não é isoladamente auto-suficiente, conseqüentemente, em relação à cidade, ele é como as outras partes em relação ao seu todo e um homem incapaz de integrar-se em uma comunidade, ou que seja auto-suficiente a ponto de não ter necessidade de fazê-lo, não é parte de uma cidade, por ser um animal selvagem, ou um deus. Existe naturalmente em todos os homens o impulso para participar de tal comunidade, e o homem que, pela primeira vez, uniu os indivíduos assim, foi o maior dos benfeitores.

(...) a justiça é a base da sociedade; sua aplicação assegura a ordem na comunidade social por ser o meio de determinar o que é justo (ARISTÓTELES, 1988, p. 21)

Ao pontuar o compromisso com a justiça Aristóteles sinaliza que todas as falas são bem-vindas, mas nenhuma delas está acima daquele escopo. No ambiente escolar tal propósito se faz presente, pois a dimensão pública ali presente condiciona a ideia de justiça. A presença de adultos e de novos no ambiente escolar voltados para o conhecimento não poderia ter outra motivação que não fosse a promoção da justiça. Sem ela os objetivos e

desejos legítimos individuais ficam comprometidos. São reflexões como estas que podem ajudar a pensar na maneira de ser de nossas sociedades atuais, bem como no papel da educação escolar na direção da formação política dos jovens e, no seu interior, o papel do ensino de filosofia, ou melhor, o papel dos ‘incômodos’ pedagógico e filosófico. É significativo pensar que o ‘incômodo pedagógico’ possibilita aos novos, em sala de aula, especificamente, a tomarem ciência do contexto em que vivem transitando entre aquilo que lhes são próprios, seu espaço privado, e aquilo que lhes são comuns – o espaço público. Compreender assim, que, neste espaço público da sala de aula, permeado de relações, encontram-se demandas que somente serão contempladas no espaço comum – público.

O que foi apresentado até aqui buscou manifestar o entendimento de uma educação escolar que seja pública afinando-se com a dimensão política. As ideias de Chauí (2002) ajudam nessas reflexões quando trata do tema “democracia”. As relações humanas descritas anteriormente não podem ser conduzidas por uma pessoa ou por um grupo específico de pessoas que se imponham sobre os outros. Assim a ideia de democracia expressa melhor a ideia de relações humanas onde as pessoas ‘diferentes’ se fazem iguais no exercício concreto de lidar com os assuntos humanos. A autora escreve [...] que uma sociedade – e não um simples regime de governo – é democrática quando, além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da República, respeito à vontade da maioria e das minorias, institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando **institui direitos**” (2002, p. 225, grifo da autora) Tal indicativo sugere uma capacidade significativa das pessoas para contextualizarem, analisarem e identificarem em seu meio aquilo que impede a justiça e atinge a dignidade, buscando, assim, ações concretas que emancipem a todos. É este o processo que leva aos direitos e, possibilita a igualdade entre os desiguais, pois, aquilo que é comum a todos, necessário para todos, é, justamente disponibilizado tornando-se acessível. Tenha-se presente que o direito não se afina com privilégios, pois, estes últimos tendem a reforçar as diferenças. O processo democrático, assim,



apresentado não é desprovido de conflitos, aliás, a democracia é enfrentamento, como se lê, ainda, em Chauí:

A democracia é a única sociedade e o único regime político que considera o conflito legítimo. Não só trabalha politicamente os conflitos de necessidades e de interesses (disputas entre os partidos políticos e eleições de governantes pertencentes a partidos opostos), mas procura instituí-los como direitos e, como tais, exige que sejam reconhecidos e respeitados. Mais do que isso. Na sociedade democrática, indivíduos e grupos organizam-se em associações, movimentos sociais e populares, classes se organizam em sindicatos e partidos, criando um contrapoder social que, direta ou indiretamente, limita o poder do Estado (2002, p.226)

Observe-se, portanto, que uma política com viés democrática se constitui de ações relacionais, ou seja, estar em relação é condição para negociar e, assim, para que se institua direitos. Este 'estar em relação' vai além do contato físico, ele implica, fundamentalmente, em considerar a presença do outro como par, mesmo sendo diferente, buscando responder: o que se quer construir com o outro? Neste sentido aquele que 'faz política' deve estar inteirado da temática, do contexto, daquilo que se reivindica, e, especialmente, da presença do 'outro', algo que promove incômodo, mas, sem o qual não se avança a favor da humanização.

No espaço escolar esta exigência relacional, também, se faz presente exigindo negociação. Ali os estudantes, os professores e todos os demais adultos vivem situações de conflito em função dos legítimos interesses que cada um traz consigo sobre a visão que se tem do conhecimento e da educação escolar pública. O conflito, também, está atrelado às funções que cada um exerce criando uma hierarquia. Por fim, conflitos têm a sua origem na própria humanidade que carregam. Mais do que nunca neste espaço escolar tais conflitos precisam ser enfrentados, pois, eles são, também, constituintes do processo de conhecimento que humaniza a todos. Um enfrentamento que esta

tese entende que se deva dar por meio do ‘exercício da fala’. Este é o tratamento filosófico por excelência que se vem construindo. Ainda que se considerem os riscos e as ambiguidades presentes em tal posicionamento, disponibilizar a fala para que todos possam dizer a sua palavra é o melhor encaminhamento para superar e suscitar conflitos. Cabe, portanto, ao professor de filosofia, com sua ação pedagógica dar suporte para que esta fala contribua com o crescimento da turma. E o que é este exercício da fala? É o uso da palavra por todos, objetivando, a leitura, a interpretação, a identificação daquilo que provoca a injustiça e que impede a dignidade de todos. E como isto se efetiva? Acredita-se que a partir do que é indicado nos três tópicos seguintes.

#### **4.1.1. Buscar juntos a palavra que signifique o mundo.**

Dentro da concepção política, presente neste texto, cujo modelo democrático se apresenta com maior propriedade na construção de relações onde os desiguais se igualam pelos direitos emancipando-se e promovendo ações de justiça pró-dignidade, o direito da fala se apresenta como algo essencial. No contexto em que se vive é perceptível a existência de uma ‘polifonia de vozes’, apoiada na máxima da liberdade de expressão e no exercício da democracia. ‘Polifonia de vozes’, que apesar da redundância apresenta-se no sentido de que todos falam sobre tudo em todos os lugares. Tal ‘polifonia’ se faz presente no espaço escolar, na sala de aula em especial, reforçada, diretamente, pelos apelos sistemáticos advindos das/pelas novas mídias e redes sociais para que se fale e se escreva sobre os mais variados temas. O desafio que se coloca, portanto, para a educação escolar que se quer pública é este: fazer com que esta fala e esta escrita articulem as palavras de tal forma que elas interpretem os fatos, que expressem ideias, que, em suma, auxiliem na significação do mundo que é comum a todos.

Como escreveu Freire (2011) o que se deseja é a “palavramundo” (p. 19). A palavra que vai além da grafia, propriamente dita, e, da sua leitura, enquanto, palavra, sendo, portanto, a palavra que diz o mundo que já fora pensado e lido. A palavra, agora, é aquela que ajuda a dizer o mundo, aquela que ajuda a interpretá-lo, que ajuda a transformá-lo. Freire considera “que a

leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (...) Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos” (FREIRE, 2011, p. 29). Este mundo que já foi experienciado, até mesmo pelos novos, precisa ser agora dito com palavras pensadas e refletidas para além de uma simples e imediata exposição midiática.

Em outra elaboração, Freire (1987) apresenta a palavra nestes termos. “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (p. 78)

A ênfase que se quer dar, portanto, é na busca da palavra que signifique este mundo humano, este mundo em que se vive, o mundo comum a outras pessoas. Algo que também assola os adultos, mas que entre os novos é mais visível ainda, pois eles percebem o mundo, porém lhes falta palavras para dizê-lo. Aquela palavra que auxilia na leitura e na expressão deste mundo.

Ainda sobre a palavra, mesmo sendo em outra perspectiva, é significativo ler o que escreve Cunha (2009):

De fato, as palavras são signos, submetidos, portanto, a todas as determinações da construção social destes. As coisas só existem para o homem na medida em que podem receber significado na linguagem, e a essência delas só pode ser estabelecida e utilizada mediante as operações de nomeações realizadas pela linguagem verbal. Daí que a linguagem verbal constitui-se como linguagem estruturante em relação a todas as outras. É ela que permite o nascimento da cultura, bem como a transmissão para as gerações futuras das conquistas acumuladas ao longo das interações dos homens entre si, no afã de humanizar a natureza – domesticando-as, transformando-as e incorporando-as aos seus projetos (p. 113).

Da citação acima se dê destaque à ideia da palavra dentro do jogo “da construção social”. É pela/com a palavra que se vai socializando e configurando-se o espaço social. A ideia da palavra que dá “existência às coisas”, pois, é exatamente o que se deseja com o exercício da fala, ou seja, dar vida àquilo que se experimenta, mas que não está verbalizado. A reafirmação da importância da palavra dada, a centralidade da linguagem nas relações que se quer humanas. Tudo isto sinaliza que o exercício da fala é algo que deve ser perseguido por aqueles que se envolvem com a educação escolar pública o que exige dos profissionais da educação e, em especial do professor de filosofia, um tratamento diferenciado com a palavra. Os estudantes lançam mão de outras formas de expressão, tal como a humanidade o fez ao longo da história, mas o que se objetiva neste exercício é a palavra dita, a palavra escrita, a palavra em toda a sua dimensão. Ainda é Cunha quem escreve:

Assim, a correta utilização das palavras reflete não só uma boa preparação da inteligência para os desafios de compreensão e de explicação do mundo, mas também constitui um sinal de elevação espiritual, uma mostra daquilo que garante ao homem a paz e a autoconfiança diante das coisas e da hostilidade do mundo (CUNHA, 2009, p. 113).

Por meio da palavra a pessoa passa a ter outra postura frente ao mundo e, o que lhe era estranho, até assustador, passa a ser “controlado” e desta forma passa confiança. O enfrentamento do incômodo por meio do exercício da fala proporcionado pelo professor de filosofia encontra a sua razão de ser. Falar de temas que até então não era possível, ou que não era permitido ou que não havia elementos suficientes nem para identificá-los, muito menos dizê-los, passa agora a ser possível, pois se tem elementos que garantem pronunciá-los.

Neste sentido, é válida, também, a contribuição de Severino (2013) a respeito do uso da palavra, agora, da palavra escrita.

Quando alguém escreve um texto, está se colocando como um emissor que pretende transmitir uma mensagem para um receptor. A mensagem é pensada pelo autor, codificada mediante signos e transmitida ao leitor. Portanto, ao redigir, o autor/emissor procede à codificação da mensagem a ser transmitida; o leitor/receptor, ao ler o texto, procede à decodificação da mensagem do autor, para então apropriar-se dela em seu pensamento, assimilando-a, personalizando-a e compreendendo-a. Esse é o ciclo completo do processo da comunicação entre os sujeitos humanos (p. 9).

A ideia de confiança, advinda da possibilidade do poder dizer a palavra que lê o mundo, atinge outra dimensão quando a palavra é escrita, formando textos. Se a palavra dita pode ser esquecida, nestes termos, a escrita vai além do momento em que se vive. Assim, o exercício da fala passa a ter outro peso que é o do preparo para o uso da palavra escrita. Transformar em texto o que se diz para verificar se aquilo que se mantém e para deixar registrado o que se pensa e que se quer como continuidade de reflexão.

Feitas estas considerações, o 'incômodo pedagógico', que se configura, também, com o 'incômodo filosófico' e, está presente na ação pedagógica do professor de filosofia enquanto aquele que assume e enfrenta o incômodo de pensar, de falar e de escrever palavras que signifiquem a existência, atuando assim sobre aquela 'polifonia de vozes' que produz, também, o seu lado negativo que é o da subjetividade exacerbada. Entenda-se, por isto, a fala que expressa a visão de alguém, portanto a sua subjetividade, mas, que a faz negando qualquer diálogo com os demais. Na subjetividade exacerbada afirma-se o indivíduo e, tão somente o indivíduo sem promover significações comuns. Exemplo disto são as postagens que se faz não para promover debates, mas tão somente para expor a sua visão, ignorando qualquer possibilidade de troca para que se volte para temas comuns e promovam falas que construam significados, também, comuns. De outra forma. Falas que auxiliem a melhor

significar aquelas “certas questões” – acerca da antropologia, política, axiologia – já apresentadas na introdução deste texto.

#### **4.1.2. A fala alicerçada em repertórios comuns.**

Para que se busque a palavra que significa o mundo comum é necessário que se tenha um repertório comum. Lembrando que esta palavra não é mágica, nem compõe um enigma a ser decifrado. Tal palavra nasce do esforço de leitura empenhado pela pessoa consigo mesma, pela pessoa com os seus pares. Neste sentido, dentro do espaço escolar, a literatura, em especial a filosófica, se apresenta como oportuna. Ela, a leitura filosófica, traz consigo assuntos humanos que permeiam as “certas questões” filosóficas contempladas por diversos pensadores em suas respectivas épocas, constituindo-se em elemento com grande potencialidade de aglutinar a todos.

A escrita filosófica constitui-se em parte fundamental, valiosíssima, deste grande acervo da cultura humana. (...). Daí a importância que a leitura dos textos filosóficos assume em nosso processo educacional, pois eles tratam fundamentalmente do sentido da nossa própria existência. (...). Desse modo, ler os textos filosóficos deve representar, para nós, hoje, a busca de um diálogo com aqueles que nos precederam nessa tarefa de desvendar o sentido das coisas, ou daqueles que o fazem hoje, em diferentes lugares. (SEVERINO, 2013, p. 6)

Ao mesmo tempo em que o repertório é ampliado pela literatura filosófica, há uma especificidade na escrita filosófica que implica em um tipo de leitura e interpretação que, por sua vez, constrói uma lógica de pensar. Não se lê um texto filosófico como se lê um romance ou uma nota no jornal. Cada gênero literário tem sua lógica e pede do leitor tal habilidade. No texto filosófico se faz presente o rigor, a articulação e a busca pela palavra significativa do pensamento ou do objeto pensado. “Daí a necessidade do fazer filosofia que se expressa como produção do pensar, dito e escrito, onde ele concretiza o

domínio das atividades básicas do pensamento, que são o conceituar, o problematizar e o argumentar” (SEVERINO, 2014, p. 103)

Ao adquirir repertório, especialmente o filosófico, ao mesmo tempo desenvolve-se uma maneira de pensar. Faz parte desta maneira o não apenas afirmar ou emitir juízos, mas fazê-los acompanhar de bons argumentos que os fundamentem como diz Lorieri (2014):

Ao se apreender os conteúdos do pensamento de qualquer filósofo é necessário apreender, ao mesmo tempo, como ele argumenta a favor de suas afirmações ou teses. Afirmações ou teses são os juízos emitidos no discurso. Afirmações sem argumentos são vazias. Visto isso no texto filosófico, pede-se ao aluno que produza seus discursos argumentativos (p. 44).

Tudo isso faz parte da ampliação do repertório do grupo para aquilo que está posto como desafio, ou seja, buscar palavras que produzam significados comuns a todos e consistentes sobre o mundo em que vivem. Uma aproximação de ideias que contribui com a ruptura do fechamento pela via do silêncio ou da postura exacerbada do subjetivismo.

O mal-estar provocado pelo ‘incômodo pedagógico’ é acompanhado de um ‘fazer pedagógico’ de apoio e, este, aqui neste contexto, se apresenta como auxílio para que com maior propriedade sejam tratadas as questões. O uso da palavra é exercido e deve ser defendido como direito inalienável, ainda que se se aproxime da expressão ‘subjetividade exacerbada’, pois todos acreditam e se entendem com poder para falar de tudo, com o seu jeito, em qualquer lugar. Explica-se, assim, todo o esforço da educação escolar que se quer pública, no sentido de garantir a fala de todos, mas que esta fala auxilie na construção de pontos comuns básicos e benéficos a todos.

#### **4.1.3. Espaços de construções de falas comuns.**

A perseguição pela palavra que signifique o mundo de tal forma que se crie significados comuns necessita de interlocutores. Não é um trabalho

isolado, ainda que cada indivíduo seja convidado a fazer a sua elaboração. Eis, portanto, o ápice do 'incômodo filosófico' tal como está sendo indicado neste texto. Fazer filosofia ou, então, pensar filosoficamente, ou ainda, iniciar-se no universo do pensamento filosófico é colocar-se frente ao pensamento do outro. No limite é pensar sobre e com o outro. Portanto, guardadas as legítimas individualidades, o desafio em sala de aula é preservá-las, mas, dentro de discursos, leituras, reflexões que produzam significados comuns.

Freire (1987) formula que

[...] se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (p. 78).

A ênfase aqui é fazer com que este indivíduo, o novo, voltado para si mesmo, tenha a sala de aula como lugar coletivo para construir significados para si e para os demais. Todos os apelos privados e, até mesmo, legítimos do porquê estar neste espaço escolar, precisam ser ressignificados frente a este desafio que se coloca pela filosofia com a mediação do professor de filosofia. Alguns autores apontam para o diálogo como condição para consolidar esta construção comum. Diz Lorieri (2002) que "dialogar investigativamente significa conversar de forma ordenada a respeito de um assunto (tema) com a intenção de ter ideias mais claras e mais verdadeiras a respeito dele, tanto para si como para os outros que participam da conversa (diálogo)" (p. 78).

A efetivação da sala de aula como espaço de construções comuns promove a ressignificação da relação 'eu' e o 'outro', nas perspectivas antropológica, ética e política. Há, aí, a possibilidade concreta de responder à questão sobre o que compor com o outro, mesmo sendo diferente. Estas são, portanto, as razões do porque a educação escolar pública é um ato político e como o 'incômodo pedagógico' se faz presente na formação destes novos.



Antes, porém, de fechar este tópico que tem como título 'a dimensão política do incômodo filosófico' é preciso que se faça aqui a ressalva de que esse 'incômodo filosófico' não está preparando os novos para assumirem o lugar dos adultos e do mundo que estes construíram. Os novos aqui não são restauradores do mundo dos adultos. O que está sendo apresentado é que os novos precisam conhecer os elementos integrantes do mundo dos adultos e terem as condições de criarem os seus mundos que nem eles e nem os adultos sabem como serão, pois, a educação escolar não é um jogo de adivinhação, muito menos uma ação profética sobre a vida dos novos. Educação escolar pública que constrói o incômodo filosófico é um ato político que possibilita aos novos a localização no mundo do qual farão parte agora, mas sabendo que estes novos devem construir seus próprios mundos a partir deste mundo que recebem amorosamente dos que os precederam: esta é outra dimensão do sentido de amor pelo mundo expresso por Arendt exposto no capítulo primeiro. Nesta tese, onde o incômodo ainda que provocando mal-estar é provocado e admitido tão somente porque a dinâmica da existência humana exige constantes ressignificações os adultos profissionais da educação e aqui destaque para o professor de filosofia precisam auxiliar os estudantes a enfrentá-lo a seu próprio favor. A cada momento as peças que compõem o todo social se alteram e obrigam as pessoas a fazerem um novo rearranjo onde até mesmo os combinados são revistos. No que se refere à esfera política os próprios estudantes vivem estas situações de ressignificação quando, por exemplo, se discute o tempo mínimo de escolarização. A lei garante a eles doze anos de escolarização básica que se cumprido a contento chega-se ao seu final aos dezessete anos. Ocorre que culturalmente falando, bem como por questões sociais um número significativo de estudantes ingressam de fato no mercado de trabalho logo aos dezesseis, bem no período de reta final dos estudos. Neste ponto, até para auxiliar na decisão final do estudante é necessário que haja espaço para as falas que ressignifiquem as ideias de direito à educação, dever com a família, responsabilidade empresarial e do setor público patronal com os pais ou responsáveis destes estudantes e, a própria concepção cultural da idade de ingresso ao trabalho. Uma ação como

esta é expressão de ato político acompanhado de um ato de amor nos termos de Arendt. A educação escolar que se quer pública não pode ser indiferente a esta dinâmica e se furtar desta iniciação dos jovens no mundo da política. Novamente corre-se o risco de interpretações indevidas ou da mitigação das ideias, portanto, repete-se que o ato de amor presente neste ato político de educação refere ao cuidado e à preservação do mundo. Se não há esta atenção diferenciada aos jovens a existência de novos mundos fica comprometida colocando a todos em risco. É com a construção de novas significações que se tem a possibilidade da promoção da justiça e da dignidade mesmo em meio de disputas que são próprias do exercício político.

#### **4.2. Dimensão Ética do incômodo filosófico.**

A dimensão ética, por sua vez, contida no 'incômodo filosófico', apresenta-se como enfrentamento consciente e concreto da questão fundante das relações humanas, a saber: "o que se quer construir com o outro?" Esta é a questão que coloca o 'eu' frente ao 'outro' e é decisiva para ambos em relação à sua sobrevivência física/biológica, bem como, na configuração da sua humanização. Savater (1996) apresenta esta construção.

Já não se trata apenas de sobreviver como um animal ou uma alcaçofra, perdido na natureza; agora precisa começar a *viver humanamente*, ou seja, com outros ou contra outros homens, mas *entre* homens. O que faz a vida ser "humana" é o transcorrer em companhia de seres humanos, falando com eles, pactuando e mentindo, sendo respeitado ou traído, amando, fazendo projetos e recordando o passado, desafiando-se, organizando juntos as coisas comuns, jogando, trocando símbolos [...] (SAVATER, 1996, p. 119)

A complexidade que se tem é a da reafirmação de que cada pessoa é um indivíduo, contudo, este encontra-se inapelavelmente exposto frente ao outro e é nesta exposição que ele e o outro se humanizam. Dentro da dimensão ética é fundamental a compreensão de que "o que interessa à ética,

o que constitui sua *especialidade*, é como viver bem a vida humana, a vida que transcorre entre humanos.” (IDEM, p. 119)

A questão “o que se quer construir com o outro?” está presente no interior do espaço escolar. Por vezes ela é pronunciada e até se faz explícita exigindo de todos um posicionamento. Tal posicionamento, consciente ou não, tem implicações diretas na organização das turmas, no processo de aquisição e construção do conhecimento, nas relações internas e externas desta unidade escolar. O resultado prático pode ser visto nas ações de solidariedade ou de isolamento nas atividades de grupo, no tratamento das questões sobre gênero, etnia, crença, entre outros e, até mesmo no comportamento que se tem para facilitar ou não a compreensão das exposições feitas pelos professores. Em tudo isto está presente um indicativo correspondente à questão ‘o que compor com o outro’. Vale o registro de que aquelas orientações oficiais sobre a formação para a cidadania e para o ingresso no mercado de trabalho, também, encontram-se envoltas na questão sobre ‘o que compor com o outro’, afinal, a cidadania é exercida na relação com o outro. O mesmo se dirá sobre o mercado de trabalho que não é um ente alheio às vicissitudes da vida humana, ao contrário, ele (o mercado de trabalho) é vida efetiva do ‘eu’ e do ‘outro’ e, mais, este mercado é criação de humanos em relação, portanto, algo passível de ser alterado. Em suma, não enfrentar a questão ‘o que se quer construir com o outro’ pode trazer prejuízos significativos para todos em pleno processo do conhecimento promovido pela unidade escolar. Estas exigências, quando explicitadas e, mais ainda, quando objetos de proposições práticas relativas à sua concretização, geram “incômodos”. A filosofia na escola, trabalhada de certa maneira, é parte forte da produção deste “incômodo”.

Três aspectos podem ser ressaltados nas considerações a seguir relativas à pergunta “o que se quer construir com o outro?”, a saber: “compor com o outro”, “acreditar no outro” e “compromisso com a continuidade do mundo”.

#### **4.2.1. Compor com o outro**

##### **4.2.1.1. Compor com o outro para além da contingência biológica.**

Os aspectos biológicos que indicam a impossibilidade do ser humano de viver sozinho não são a base fundamental a partir da qual se pode para falar da dimensão ética necessária para diversos aspectos da vida humana, menos ainda para a vida escolar. Os impedimentos de ordem biológica que condicionam as pessoas a viverem juntas a outros, seus pares, por si só não as levam a ser éticas. É o pensar sobre esta condição relacional dando a ela uma significação, portanto, um sentido, é que leva as pessoas a buscarem posicionamentos éticos. Diante da realidade biológica que expõe cada 'eu' frente à necessidade do 'outro', há margem para se pensar sobre como devem ocorrer as relações entre "eles" e "outros", pois, "embora não possamos escolher o que nos acontece, podemos, por outro lado, escolher o que fazer diante do que nos acontece" (SAVATER, 1996, p. 35). Assim, se de fato, biologicamente, não se pode viver sozinho, pode-se, porém, escolher um modo de se viver com o outro. Neste sentido começa a ocorrer a passagem, não a negação, do biológico para a humanização. A humanização consiste, exatamente, na ação de significação do biológico. Viver em grupo é uma condição biológica, mas, passa a ser uma questão ética para a pessoa que busca significar o grupo, enquanto grupo humano. Um breve exemplo é o trato que se dá à questão da sexualidade. Esta é uma questão ética sempre trazida nas pautas das mídias e nas inúmeras instituições, porque, se objetiva, entre outros, dar significado humano à ação biológica do ato sexual e, junto com ele, da reprodução. O mesmo se observará na ação sobre a natureza para transformá-la (o trabalho). Esta é uma questão ética para aqueles que buscam significar a natureza e as relações com vistas a estabelecer parâmetros para dizer do seu uso ou exploração.

O que se quer dizer, aqui, é que o compor com o outro, de forma ética, não ocorre por contingência biológica – sou obrigado, 'condenado' a viver com o outro. A significação é ação humana, é construção que se faz com o outro para além do biológico e, portanto, do obrigatório. Faz-se por opção humana, até, para aliviar esta condição biológica, se for o caso, para aquele que entender que é uma condenação estar com o outro. A impossibilidade de se viver sozinho, ganha outras cores quando se dá a ela um sentido humano,

quando o 'eu' se dirige ao 'outro' para ambos significarem suas existências e estabelecerem suas relações de alguma maneira boa ou com vistas ao bem dos envolvidos nela. Volta-se à ideia do bem comum. É isto que humaniza. Não se negam os conflitos que surgem nos relacionamentos. No processo de significação alguém, ou um grupo específico, pode querer se impor aos demais e querer estabelecer apenas uma leitura possível. Quando isto ocorre instaura-se uma relação de poder e de força que desumaniza o outro e, por decorrência o próprio 'eu'. Freire (1987) expõe que:

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra o que os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores de opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores (p. 30).

A postura apresentada por Freire indica, entre outras, que a composição com o outro superou o estágio da contingência biológica, pois, o que se busca alcançar é a dimensão humana. Não se trata de negar o biológico, nem de opor biológico a humano, mas de apontar para outra dimensão que é a do humano que inclui o biológico juntamente com todas as demais dimensões do humano. É esta dimensão ampliada, ou mais abrangente, do humano, que o 'incômodo pedagógico/filosófico' deve explicitar para os novos, em meio à unidade escolar e que atingirá a comunidade escolar como um todo. Não se ocupa o espaço escolar – sala de aula ou os demais ambientes da escola – tão somente em função de uma condição biológica. É preciso que se tenha presente o processo de humanização que está em curso e, neste sentido, o outro é alguém com quem compor, porque, também, objetiva esta humanização.

#### 4.2.1.2. Reconhecer o outro como pessoa.

A dimensão ética do incômodo filosófico amplia-se ao contribuir com os novos para que vejam o 'outro' como semelhante e, como tal, alguém com quem podem tratar de seus temas e compor com eles. Para que isto ocorra é necessário que o 'eu' se coloque no lugar do 'outro' admitindo que este, também, é alguém que busca algo a mais do que lhe está dado, biologicamente, falando. É o que Savater (1996) se coloca como pergunta e busca responder:

[...] em que consiste tratar as pessoas como pessoas, ou seja, humanamente? Resposta: consiste em tentar *colocar-se em seu lugar*. Entender alguém como semelhante implica, sobretudo, a possibilidade de compreendê-lo a *partir de dentro*, de adotar por um momento seu próprio ponto de vista (p. 129).

Este é sem dúvida o ponto alto da atitude ética, pois, trata-se da admissão de que o 'outro' traz consigo as potencialidades e as limitações do 'eu'. É, também, o ápice das relações, pois, é o momento das suspenções de valores, de ideias, de crenças, de posicionamentos, em função de buscar entender o outro. Sem tal entendimento fica comprometida até mesmo a devolutiva que se deve dar ao enunciado primeiro. É pertinente, neste contexto, apropriar-se da expressão usada por Loriger, a saber, 'abertura compreensiva'. Com ela, entenda-se a postura daquele que leva em conta o que o outro diz, e, acima de tudo, a defesa para que este possa dizer sua ideia. Evidente que esta atitude de 'abertura compreensiva' não significa adesão incondicional. Ser 'aberto compreensivo' não elimina o compromisso com a construção de uma sociedade justa onde as pessoas sejam emancipadas concorrendo com a dignidade de todos. A 'abertura compreensiva', também, contempla a denuncia daqueles posicionamentos que se colocam como impedimentos do crescimento do outro, violadores de seus direitos, promotores de indignidade. Sem tal postura, acobertada por uma pseudo postura ética, o processo de humanização sofre abalos irreparáveis.

A dimensão ética que nasce do esforço humano de significar o meio em que se encontra e, para tanto, reconhecer o outro como alguém que pode auxiliá-lo nesta significação, não abre mão de ser uma via que leve a todos à humanização. O contrário, a esta ação é o da desumanização.

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É, também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (FREIRE, 1987, p. 30).

No espaço escolar ‘colocar-se no lugar do outro’, apresenta-se como desafio a ser superado. Os novos, também, não se sentem autossuficientes para ouvirem o ‘outro’, o que dirá então de colocarem-se em seu lugar para pensar o mundo? É, portanto, aqui que o incômodo filosófico desafiador se faz presente e tem a sua dimensão ética ampliada.

#### **4.2.1.3. ‘Compor com o outro’, ‘reconhecer o outro’ em função de temas comuns.**

A atitude ética do incômodo filosófico se consolida quando os novos visualizam a existência de temas que são comuns ao ‘eu’ e ao ‘outro’. E como isto ocorre? Ao considerar que o outro partilha das mesmas demandas que cercam o humano; que este outro, também, significa o mundo; que esta significação o humaniza; entende-se, aí, que há proximidades entre o ‘eu’ e o ‘outro’. Savater (1996) dirá que este é “[...] o único interesse *absoluto*: o interesse de ser humano entre os humanos, de dar e receber o tratamento de humanidade sem o qual não pode haver “vida boa”. (P. 131). A chave da citação está em: viver uma ‘vida boa’. Para muitos, viver esta vida boa, é

sinônimo de felicidade. Em Aristóteles (1999) se lê que a felicidade, para tantos, é o bem supremo “[...] e consideram que viver bem e ir bem equivale a ser feliz” (p, 19). Ainda citando Aristóteles vale ponderar que “[...] a felicidade, mais que qualquer outro bem, é tida como este bem supremo, pois a escolhemos sempre por si mesma, e nunca por causa de algo mais” (p. 23). Por fim, sinalizando, como ponto comum, o desejo e os esforços de ser feliz, presentes no ‘eu’ e no ‘outro’ o desafio que se coloca encontra-se no que entender por ser feliz e no que fazer para sê-lo de fato. Esta se apresenta, portanto, como uma pauta dos temas comuns e, como vem se apresentando neste texto, expõe o ‘eu’ frente ao ‘outro’ com todas aquelas exigências e escolhas que se disse. Mas, buscando frisar algumas afirmações centrais desta tese, é possível organizar uma pauta mínima de temas comuns de que a educação escolar não pode abrir mão.

Ser feliz passa pela questão material que envolve o trabalho.

É o trabalho, é o labor que faz os homens saberem, é o trabalho que faz os homens *serem*. O trabalho é, na verdade, a essência do homem. E a ideia de trabalho não se separa da ideia de sociedade, na medida em que é com os *outros* que o homem trabalha e cria a cultura (RIOS, 1995, p. 33).

Atenção para os verbos ‘saberem’, ‘serem’, ‘essência’. O trabalho implica em conhecimento adquirido e, em conhecimento que se constrói; o trabalho dá uma condição de dignidade à pessoa enquanto alguém que cria, intervindo no meio que o cerca, produzindo coisas a seu favor; é essência, pois, o trabalho desafia a pessoa a se superar, aquilo que o faz crescer enquanto ser. Dentro do contexto histórico é o meio pelo qual se adquire de forma legal os recursos para a vida material, para o bem-estar social.

Com tais referências é possível perceber a profundidade das relações formuladas por Rios, em especial, entre o trabalho e a felicidade.



Quando homens e mulheres se juntam, trabalham, transformam o mundo, há uma perspectiva de que com esse trabalho e essa ação conjunta eles possam realizar-se como seres humanos. Fazer-se humanos pelo trabalho, pela relação. Fazer-se humanos numa sociedade organizada de uma forma específica é construir uma possibilidade de exercício da cidadania, de fazer valer o bem comum, cujo outro nome é felicidade, possibilidade de ser reconhecido, de exercer o direito a uma vida plena, de ir se realizando juntamente com os outros. (LORIERI; RIOS, 2004, p. 47)

O que se apresenta aos novos sobre 'compôr com o outro', 'reconhecer o outro' em função de temas comuns, sinalizando, como acima, para o trabalho e para a felicidade, não pode, contudo, ocultar aquelas relações que promovem injustiças e ferem a dignidade de todos. É neste sentido que ser feliz, também, envolve outras questões de ordem imaterial como a justiça, e a emancipação e, portanto, o ser gente. Assim, se é verdade tudo o que se disse sobre as relações 'eu' e 'outro' no mundo do trabalho que promove o humano e, com isto, se é feliz, é preciso considerar que muitos fazem desta atividade uma tirania sobre os outros, querendo negar-lhes a condição de humanos que são. Agindo assim se instauram situações de injustiças que ferem, mortalmente, a dignidade de todos. Tanto que é nestes termos que Freire (1987) escreve:

Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que os oprimem como *outro* (p. 42).

O 'incômodo filosófico' deve trazer tais questões para o grupo objetivando que, criticamente, analisem tais relações e possam ressignificar os valores que se tem em relação ao outro, perseguindo ou não perseguindo aquilo que é justo a favor do projeto de humanização.

Com efeito, a justiça é a forma perfeita de excelência moral porque ela é a prática efetiva da excelência moral perfeita. Ela é perfeita porque as pessoas que possuem o sentimento de justiça podem praticá-la não somente em relação a si mesmas como também em relação ao próximo (ARISTÓTELES, 1999, p. 93).

Ao se voltar ao outro, a justiça – quem age com justiça – não somente reconhece a humanidade de quem é explorado, como possibilita ao que pratica a injustiça reorganizar seu posicionamento que, também, o afasta de sua humanidade. Não é sem sentido que Freire (1987) apresenta que “a pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização” (p. 32).

Neste sentido a justiça, imaterial, se concretiza na prática efetiva da humanização, via o trabalho, promovendo a emancipação daqueles que, por um momento, foram aliçados desta condição. O ser feliz, como se percebe, não é algo que se alcança individualmente e sem muito esforço. A educação escolar e, nela, a filosofia, deve explicitar tal compreensão junto aos novos, pois, é desta forma que eles poderão se emancipar. E, como emancipação, também, é uma ideia, também, é imaterial, ela se efetiva em processos específicos. Adorno acredita que “[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (p. 183) com vistas à emancipação.

Tudo isto para que a pessoa supere as limitações biológicas e participe do processo de humanização, que implica entre outras coisas, considerar o outro e compor com ele. A pauta do trabalho, da justiça, da emancipação e todos os seus correlatos deve colocar o ‘eu’ e o ‘outro’ face a face se desejam de fato serem felizes. O ‘incômodo filosófico’ que se apresenta compreende que todas estas ações são atitudes éticas frente aos novos, sem os quais os

adultos dificultariam a estes o contato com o mundo dos adultos, bem como, seria um empecilho para que aqueles pudessem construir os seus mundos.

#### **4.2.2. Acreditar no outro.**

A dimensão ética do incômodo filosófico faz com que se repita que a educação escolar, que se deseja pública, seja, também, a explicitação da crença que se tem no outro. Explicitação da crença contida na ação tão natural de se dirigir a uma unidade escolar e matricular os novos. Nesta ação está implícita a ideia da crença de que aquela instituição, por meio dos profissionais da educação, possibilitará aos novos o acesso ao conhecimento específico da escola. Tal expressão de crença se estende na relação do estudante para com o professor, bem como, na relação do professor para com o estudante. Assim, o estudante se “submete” ao professor acreditando que este tem algo a lhe oferecer do qual, sozinho, teria dificuldade de se apossar. Por outro lado, o professor precisa crer no estudante como um ser que pode apropriar-se do que lhe será ofertado. Esta é a dimensão ética que agrega a ambos no processo de humanização e os liberta de quaisquer amarras que lhes impeçam de crescer. Evidentemente, que o passo primeiro de expressão desta crença vem do adulto, o professor, que com sua ação pedagógica deve amparar os novos a acreditarem que podem sair de suas zonas de conforto e alçar outros voos. Respeitando a terminologia, mas se valendo da ideia construída, é possível adaptar a formulação de Freire (1987) para este contexto. Escreveu o autor que “[...] é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo” (p. 53). Os novos são os ‘oprimidos’ quando lhes são negados os direitos de pensarem e de dizerem a seu modo a leitura de mundo que fazem. São, também, oprimidos quando internalizam a ideia de que não são capazes de ler o mundo e de dizê-lo. Os são, ainda, quando a leitura do mundo feita pelos adultos não lhes é ofertada a contento, fazendo crer que são incapazes de absorver tais formulações. “Se esta crença nos falha, abandonamos a ideia, ou não a temos, do diálogo, da reflexão, da comunicação e caímos nos *slogans*, nos comunicados, nos depósitos, no

dirigismo. Esta é uma ameaça contida nas inautênticas adesões à causa da libertação dos homens” (FREIRE, 1987, p. 53).

O contrário de tudo isto é a afirmação cristalina de que se crê no outro e com ele se quer construir algo para ambos, pois, o ‘eu’ se reconhece como alguém inacabado e, nesta condição, alguém que busca complementos. Algo que deverá ser feito com o outro, também, inacabado. Eis, pois, a disposição que se espera do professor de filosofia por meio do seu fazer pedagógico: “Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador” (Idem, p. 62).

#### **4.2.2.1. Desafiar-se a partir do outro.**

‘Crer no outro’ objetivando construir algo em comum, também, é um desafio que se impõe a si mesmo, pois, o outro exige e incrementa o crescimento do ‘eu’ como diz Savater (1996)

[...] o mais importante com respeito aos homens não é sua conduta me parecer conveniente ou não, mas o fato de que – enquanto humanos – eles me *convêm*, e isso nunca deixarei esquecer ao tratar com eles. Por piores que sejam sua humanidade coincide com a minha e a reforça. Sem eles talvez eu pudesse viver, mas não viver humanamente (p. 123).

O papel do outro, descrito por Savater, indica o quanto o ‘eu’ se incomoda com ele (o outro), mas, também o quanto este ‘eu’ cresce com ele. É na presença do outro que o eu se humaniza e, como já se disse, a humanização é um processo de lapidação lento, com idas e vindas, com progressos e retrocessos, mas transformador no sentido de que não se volta mais à estaca inicial. Neste sentido o ‘outro’ incomoda e pede um posicionamento constante do ‘eu’, e, ao fazê-lo, faz com que o ‘eu’ cresça, se fortaleça, se repense, altere posicionamentos, suspenda ideias. Nesta linha de raciocínio sobre o ‘outro’ que desafia o ‘eu’ é interessante considerar o papel do ‘outro’ tomado com ‘inimigo’ e levar a sério a advertência de Savater:

[...] o melhor seja tomar a dianteira e ser o primeiro a tratá-los, através de violências ou emboscadas, como se já fossem de fato os *inimigos* que poderiam vir a ser... No entanto, essa atitude não é tão prudente como pode parecer à primeira vista: ao me comportar como inimigo para com meus semelhantes, sem dúvida estarei aumentando as possibilidades de que eles se transformem irremediavelmente em meus inimigos também, além disso, perderei a ocasião de ganhar sua amizade ou de conservá-la, se em princípio estiverem dispostos a oferecê-la a mim (SAVATER, 1996, p. 122).

Chama a atenção nesta citação que o 'outro' faz com que o 'eu' reveja o seu posicionamento e refreie os seus ímpetos iniciais. Isto reforça o quanto o 'outro' auxilia a revelar o 'eu' e, desta forma a constitui-lo. Na teoria da moral diz-se que a moralidade começa quando o 'eu' reconhece a existência do 'outro' e teme ser preterido por este último segundo as ações que realiza.

#### **4.2.3. Compromisso com a continuidade do mundo.**

Este tópico sobre a dimensão ética do incômodo filosófico é finalizado com a assertiva de que a educação escolar que se deseja pública tem um compromisso concreto com a continuidade do mundo. Não fosse este compromisso não haveria razões para se pensar, intencionalmente, nas ações junto aos novos, nem mesmo a preocupação com estas ações para que repercutam em todo ambiente escolar, atingindo a comunidade com um todo.

Reforça, também, o entendimento de que o professor de filosofia, com sua prática pedagógica não quer formatar os novos para reformarem o mundo dos adultos. Com tal propósito seriam feridos os propósitos éticos da educação escolar, especialmente, aquela que se deseja pública. Educar o outro para que ele conclua ou refaça o que o 'eu' não fez ou fez de forma suspeita, é negar ao primeiro a condição de ser ele próprio e, condená-lo a sucumbir na sua própria história. O 'incômodo filosófico' propõe-se a possibilitar exatamente o oposto do

que se disse antes. O que se quer são pessoas que se apropriem daquilo que os adultos construíram, que se sintam integrantes desta construção, mas que tenham as condições para criarem os seus mundos da melhor forma possível de tal modo que os conduza à humanização. Este ato é político no sentido de que os novos são convidados a estarem em relação com os outros, identificando e construindo coisas em comum. Ao mesmo tempo é, também, uma atitude ética em todas as suas dimensões, a saber: possibilitar o conhecimento aos novos; fazê-lo de forma que se aproximem do mesmo; ouvir/abrir-se para suas reelaborações e considerar que podem construir algo em comum diferente do que se tem.

Tenha-se ainda que esta apresentação é o primeiro passo para se falar da ética ou de qualquer outro tema referente a ela. Na escola é comum se ouvir falar de respeito, sobretudo atrelado às ideias de preconceito, racismo, bullying, de justiça, de parcerias entre as pessoas entre outros, mas a questão primeira, balizadora da reflexão é esta: o que se quer construir com o outro? No mesmo ambiente escolar o que se tem de resposta a esta questão são indicativos de que se quer construir com as pessoas que são afins, ou seja, com quem se tem afinidades. O incômodo filosófico se faz presente exatamente no momento em que se pondera o fato de que esta composição com o outro compreende também aqueles que não são pares ou que não estão na condição de parceiros. É exatamente aqui que a ética se faz presente ao lado do político, pois a sociedade é feita de e com pessoas em busca de pontos em comuns. Neste sentido espera-se que os estudantes e os profissionais da educação tenham presente e considerem que o estudo da ética vai além da assimilação de alguns princípios, de valores e até mesmo de atitudes consideradas válidas. O que se coloca como fundamental é a avaliação de quem é este outro com que se convive e o que se está disposto a construir com ele. Para tanto, é preciso reconhecer o outro, acreditar nele, assumir o compromisso com o mundo. É algo elementar que deve pautar as iniciativas daqueles que se ocupam com a temática ética. Nesta avaliação se verá o grau de entendimento e de comprometimento com as ideias de justiça e de dignidade.

No final deste capítulo dedicado à explicitação do que se entende por 'incomodo filosófico' é preciso reforçar a ideia de crença contida na relação professor-conhecimento-estudante. A educação escolar, que se quer pública, se concretiza no propósito de reconhecer os novos como seres capazes de continuar o processo de humanização. Isto é aposta, isto é crença, isto é o empenho de esforço para que o ambiente escolar seja o espaço voltado ao conhecimento, que como se disse precisa ser reconhecido pelos novos, pois, as gerações passadas o construíram segundo as suas capacidades de leitura e de significação do mundo. Mas, é ainda, esforço, porque os novos poderão realizar outros feitos e, isto, apazigua os espíritos, frente à certeza de que o mundo não findará. A cada geração novas leituras surgirão, novos significados surgirão e o humano se verá lapidado a cada momento. Esta é a crença contida no incômodo que é pedagógico, mas, carregado pelo incômodo filosófico que, incansavelmente, busca significar o mundo e a existência que se deseja humana.

### **O que se quis construir:**

Neste que é o capítulo mais extenso desta tese objetivou-se acima de tudo criar algumas categorias próprias tais como: 'incômodo pedagógico', 'fazer pedagógico', o 'não, mas pedagógico', 'incomodo filosófico'. Elas são apresentadas como contribuição concreta que se quer ofertar à temática da educação enquanto filosofia da educação. Aquelas categorias estão afinadas com a postulação central do texto que diz: o conhecimento incomoda. Elas objetivam operacionalizar as ações de enfrentamento do incômodo. Tomar o incômodo pelo incômodo é algo sem sentido, da mesma forma o é cultivar o incômodo como um fim em si mesmo, tal atitude é um contrassenso. Mas, o incômodo identificado ou provocado sendo pedagogicamente trabalhado ganha outra dimensão. É neste sentido que os profissionais da educação bem como os estudantes podem se colocar frente a frente uns com os outros e fazerem juntos o percurso pró-significação onde o passo maior é o do enfrentamento filosófico. Este enfrentamento se dá por meio do incômodo filosófico onde as pessoas se expõem, mas não se sentem ofendidas ou diminuídas, nem

superiores ou impositivas. Aquele que incômodo que possibilita se apropriar dos elementos necessários para o efetivo exercício político e para a prática ética. Por fim, que se diga que a escola anunciada no capítulo primeiro ganha vida no que se construiu ao longo deste capítulo.

## **Considerações Finais**

### **Incomodar (-se) para humanizar (-se) e ser feliz**

O que se objetiva aqui, para além de tecer as considerações finais acerca do tema desta tese “o professor de filosofia e o incômodo filosófico frente ao conhecimento” problematizado nos termos “o professor de filosofia e sua prática pedagógica tem algo a contribuir com a equipe escolar no que se refere à formação dos estudantes? E, se têm esta contribuição não provoca incômodo?”, é explicitar o entendimento de que o ato de conhecer humaniza o homem e que é nesta condição de humanização que se é feliz. Não haveria sentido iniciar os novos nas dinâmicas do processo de conhecimento que, como se mostrou ao longo do texto, é permeado de incômodos, se não houvesse a perspectiva concreta de algo maior, ou seja: o conhecimento das coisas humaniza e proporciona à pessoa a felicidade, mesmo em meio a incômodos. Seja o conhecimento entendido, como resultado final, seja, enquanto processo que leva a ele.

E, em que consiste esta felicidade? Consiste, fundamentalmente, em assumir o incômodo, pró-conhecimento e, assim, incomodado, poder ser algo diferente do que se é no contexto histórico em que se vive, ou daquilo que estabeleceram como se deve ser. Em outras palavras: a felicidade é algo resultante das escolhas que se faz objetivando a ‘vida boa’ e, neste sentido têm-se um tripé: o ‘incômodo’, o ‘conhecimento’ e, a ‘escolha’ (que implica a ética). Esta composição assemelha-se à construção feita por Savater (1996) quando apresenta ao seu ‘filho’ a ideia de ‘vida boa’, dizendo: “É exatamente



isso que eu queria lhe aconselhar: ao dizer “faça o que quiser”, o que no fundo eu pretendia recomendar é que você ousasse dar-se uma vida boa [...]” (p. 73). E, o autor, acrescenta que é por meio da ética que se traça o caminho pelo qual se deve buscar esta ‘vida boa’: “[...] a ética não é mais do que a tentativa racional de averiguar como viver melhor. Se vale a pena interessar-se pela ética é porque gostamos da vida boa.” (IDEM, p. 73) Ao se apropriar, portanto, do conhecimento, a pessoa passa a ter a possibilidade de identificar o contexto em que se encontra, de analisar as inúmeras relações presentes neste contexto, de visualizar as situações que se encontram em desacordo, promovendo injustiças. Passa a ter a possibilidade, enfim, de optar (escolha) por formular ações que promovam a dignidade ou se eximir da questão ou, ainda, reforçar as injustiças. É, portanto, em meio a todo este processo que a pessoa pode crescer como humana e, ao mesmo tempo, pode proporcionar situações de humanização para os demais. Aquela formulação, acima, que se apresentou, exaustivamente, ao longo do texto, é agora associada ao que escreve Savater (1996) sobre ‘vida boa’: “A vida boa humana é vida boa *entre humanos*, caso contrário pode até ser vida, mas não será nem boa nem humana.” (Idem, p. 74) Neste processo, enfim, se configura a vida boa e o ser feliz, a razão maior para que os adultos e os novos assumam o incômodo e se acerquem do conhecimento.

Com esta introdução, é possível, retomar os objetivos apresentados no início da elaboração desta tese e, fazer os destaques finais.

## **Objetivo 1**

### **Propor outra leitura da escola tendo como referência o conhecimento.**

Com esta tese acredita-se ter apresentado elementos significativos para que se faça outra leitura da escola e, da educação escolar, tendo como centro o conhecimento. A formulação fundante é esta: o conhecimento é a razão maior da existência desta instituição voltada para a educação dos novos, uma ação marcadamente intencional objetivando o acesso ao conhecimento

oficialmente aceito pelo conjunto da sociedade, ou a sua construção. Tal entendimento não deve ser tomado como reducionista, pois, o que ele objetiva é dar uma identidade à instituição escola, ao mesmo tempo em que se coloca como um norte para as intervenções pedagógicas e um status diferenciado para os profissionais da educação.

Sobre “dar uma identidade à instituição” é preciso considerar que nestes tempos as demandas sociais se ampliaram, significativamente e, no esforço de garantir aos novos, bem como aos seus responsáveis, os direitos básicos e legítimos, a escola e, os profissionais da educação, em especial, os professores, acabaram assumindo inúmeras funções que contribuíram por eclipsar a razão maior de ser daquela instituição e, daqueles que atuam no interno de seu espaço. Os apelos pró-socialização, as intervenções alimentares, as atenções psicológicas, os discursos que colocam as novas mídias como fonte de conhecimento, exigem a ressignificação daquela instituição por parte de todos. A ressignificação contribui para que não se exija deste conjunto – escola, educação escolar, profissionais da educação – algo que ele não pode dar. Faz, ainda, com que uma parcela expressiva da sociedade, inclusive aquela que se encontra presente no espaço escolar, se disponibilize a ouvir aquele conjunto e, assim, compreender qual é a possível e concreta contribuição a ser dada por ele. Ao pretender, enfim, precisar o foco central da escola quer-se também sinalizar para que não se busque nela aquilo que ela não pode dar e, acima tudo, não se rejeite o que ela tem e deve disponibilizar.

Estas assertivas favorecem a retomada da ideia do incômodo, enfatizando que este nasce, entre outros, dos confrontos de interesses entre o que se quer da escola e aquilo que ela tem a oferecer; da busca por algo que ela não pode oferecer; e, fundamentalmente, pela ‘rejeição’ que se tem diante daquilo que ela deve ofertar: o conhecimento. Ainda. Tendo, presente, como se disse, anteriormente, que o próprio conhecimento já traz em si o incômodo, mas, que humaniza. A ação intencional dos profissionais da educação não pode ser outra diferente do incômodo. Por mais que se queira aliviar o mal-

estar, o processo de conhecimento será duramente prejudicado se no lugar daquele forem colocadas ações paliativas. Nesta condição de sabedor que é de promotor de incômodos e, de que aquilo que oferece contribui com incômodos é que o profissional se identifica e se fortalece para exercer a sua função frente aos novos e com eles.

Ainda sobre o status dos profissionais da educação é preciso dizer, que no ambiente escolar, como no todo social, nem sempre fica explícito que, no ato de conhecer, todas as potencialidades do homem se apresentam auxiliando-o na ressignificação daquelas relações contingenciais existentes entre ele com ele mesmo, entre ele e o outro, entre ele, o outro e as coisas/o mundo. Nem sempre é presente o entendimento de que é naquele processo pró-conhecimento que se vai construindo um posicionamento consistente frente à principal questão do humano, a lembrar: o que se quer construir com o outro? Tal questão é colocada aqui como fundadora, pois, é dela que surgem todas as demais relações, em especial, aquelas que pedem significações em comum, considerando que se o 'eu' deseja ser feliz, o 'outro', também, o deseja. A ausência destas compreensões afeta não somente a aproximação ao conhecimento, mas, sobretudo, afeta a valoração que se dá a ele e a aqueles profissionais que atuam nas unidades escolares.

Quando, contudo, tal entendimento começa a ser desvelado por meio das intervenções pedagógicas dos profissionais da educação que orientam as ações, explicita-se a dimensão do conhecimento e, o mal-estar se potencializa exigindo firmeza pedagógica. Os profissionais, assim, devem compreender que o mal-estar que se apresenta em formas de enfrentamento, de apatia, de negação frente aos comandos, posturas que são, rapidamente, atreladas à indisciplina, quando não, a problemas cognitivos, psíquicos ou sociais são reações ao conflito que se avizinha: o incômodo. O que se deseja frisar, então, é que tais reações são pertinentes ao processo em que todos se encontram, ou seja, o processo de conhecimento, que conduz à ressignificação, qual afeta a todos e, se aceito, promove a humanização de todos, ou seja, o surgimento de novas relações tendo como a grande marca, a justiça e a dignidade. É deste

processo que fica em evidência a contribuição maior e, necessária, dos educadores no contexto em que se apresenta.

É importante que se perceba a construção que se faz aqui em relação à escola, à educação escolar, aos profissionais que nela atuam, enfim, à missão de todos. A dimensão humanizadora do incômodo, advindo do conhecimento, se traduz no entendimento de que não se trata tão somente de viver a vida buscando a sobrevivência, mas, fundamentalmente, dando um sentido, um significado a esta existência. Não se aproxima do conhecimento para tratar, tão somente, das questões ligadas à sobrevivência, pois estas reduzem o ser às questões biológicas. Nestas questões estão contidas a alimentação, a reprodução, a segurança, e seus derivados. Mas, o estar com o outro implica em significar a vida e a existência naquilo que é comum a ambos. É nisto que consiste “dar o salto para humanizar-se”.

O que se apresenta acima, transportado para o ambiente escolar, promove uma importante alteração nas relações professor-conhecimento-estudantes. O conhecimento posto, ou em construção, deve contribuir para que haja a (res) significação. O conhecimento, portanto, não se encerra em um conjunto de dados, fatos, ocorrências, fórmulas, sentenças que devem ser assimilados, desconectado da concretude da vida das pessoas. É preciso, portanto, superar este entendimento para que ocorra aquele salto para a humanização. Tome-se, aqui, por exemplo, a importância da leitura. Por diversas vezes formulou-se a ideia de que o conhecimento possibilita a leitura do mundo, do contexto em que se vive. Tal leitura, contudo, envolve a construção de símbolos, de sinais, de códigos que possibilitem a comunicação com o outro algo que seja de domínio comum. A leitura, no mundo humano, vai se tornando mais complexo porque se exige a palavra que diga mais precisamente sobre o objeto em questão. E, com a palavra escrita, tal demanda se faz maior ainda. O que se apresentou a título de exemplo objetiva duas observações. A primeira, para reforçar o que se disse acima sobre o conhecimento que auxilie na significação da existência. Conhecer as palavras e relacioná-las, gramaticalmente, para que se possa dizer com propriedade algo

de si e dos demais no conjunto da existência que se quer humana. Já a segunda observação é para que os profissionais da educação se lembrem, então, da dimensão antropológica presente nestas elaborações, pois, ela nos ensina que neste longo processo de passagem do homem – enquanto espécie entre os demais animais – para a condição de humano, a palavra escrita teve um papel ímpar. Traduzir o mundo em palavras tem sido o feito mais sublime que marca a humanidade do homem. E, observe-se, que não se trata de qualquer palavra. “Humanizar-se” implica no domínio e no uso da palavra que traz o mundo consigo. O mundo físico da natureza, o mundo dos sentimentos, o mundo dos elementos que transcendem a pequenez humana. Aquela palavra que dita não deixa margem para outro entendimento fora dela própria, promovendo, com isto, as condições concretas de emancipação de todos, frente às injustiças e as situações de indignidade.

Para finalizar os destaques sobre o primeiro objetivo, é preciso reiterar que não se pode, portanto, ocupar aquele lugar (a escola), nem participar da educação escolar sem visualizar aquilo que lhe é específico, aquilo que lhe é o cerne: o conhecimento. E, mais, esta tese ainda quer apontar para o congruamento entre pessoas advindo deste ‘voltar-se ao conhecimento’, ou seja, que participar deste conhecimento, participar deste processo do conhecimento é prazeroso, é edificante, é emancipador. Ir até ela (a escola), ser assistido por ela, interagir com ela é, em última instância fazer uma ode à própria humanidade que ao longo da sua história vem lapidando, construindo este conhecimento que humaniza a todos. É marcar posição nesta história da humanidade por meio da resignificação que promove outros conhecimentos. A escola pública e a educação escolar pública, portanto, longe de serem monótonas ou, de se serem monolíticas e, até mesmo, contrariando a ideia de apaziguadoras, elas se apresentam associadas à aventura, ao lançar-se ao desconhecido, à busca constante. Uma ação realizada com outros pares que, também, desejam o conhecimento, que querem ser humanos, que desejam ser felizes. Neste sentido o contraditório – ‘incomodo’ e ‘ser feliz’ – se completam,

pois o que se configura como mal estar, desconforto, como aquilo que falta é, exatamente, o mesmo que impele à busca, produzindo felicidade.

## **Objetivo 2**

### **Ampliar, por meio dos referenciais teóricos, o entendimento do caráter público do conhecimento.**

Com esta tese acredita-se, também, que se tenha apresentado importantes elementos para caracterizar o que há de público no conhecimento e, com isto, ampliar as razões que se tem para apresentá-lo e defendê-lo como algo público. Reitera-se, assim, a importância de se apresentar uma identidade para a escola, que se quer compromissada com o que é público e as indicações norteadoras para que as ações pedagógicas dos profissionais da educação promovam a publicização daquilo que é construção de todos.

O primeiro e breve registro repete o que vem sendo apresentado sobre a relação que se estabelece entre o professor - o conhecimento - o estudante, ou se quiser, para ampliar as relações, entre aquele que tem um conhecimento – o objeto do conhecimento – e aquele que deseja conhecer. Nas duas formulações o conhecimento não ocorre sem mediações. Quem conhece precisa do objeto e precisa de quem deseja conhecer para repassar o seu conhecimento. Aquele que deseja conhecer precisa do objeto e do conhecimento daquele que já o conhece. O próprio objeto somente é conhecido porque alguém o conhece e outros tantos procuram conhecê-lo. O conhecimento, portanto, coloca o ‘eu’ em relação ao ‘outro’ e, é nesta condição que se constroem os saberes. Evidente, que a reelaboração, a ressignificação é feita pelo indivíduo por meio das faculdades que lhe são próprias, mas, isto ocorre a partir daquilo que lhe fora dado externamente. Tal ideia já fora apresentada em outros momentos, mas vale o seu registro, pois o que se objetiva é a superação daquelas atitudes individualistas, que muitas vezes beiram à empáfia, de se acreditar como auto suficiente no que se refere à

aquisição e à construção de conhecimento. Estas atitudes se fazem presentes na sala de aula quando são solicitadas para a turma atividades em grupo, quando não se dá atenção a quem fala, no uso contínuo das mídias e, de seus aplicativos que não correspondem às atividades propostas pelo trabalho pedagógico. É preciso, portanto, dizer, explicitamente, que o conhecimento tem um caráter público, entendido, como construção que se faz na relação entre o 'eu' e o 'outro'.

Para que se amplie o entendimento do caráter público do conhecimento é necessário que se dê atenção ao conteúdo que marca o objeto a ser conhecido. Não se negam os significativos esforços de revisão da estrutura escolar que apresentam a educação por meio das 'disciplinas'. Nela os profissionais da educação se especializaram em uma área do conhecimento que versam sobre os saberes da natureza, os saberes que possibilitam a comunicação, os saberes que reconstituem a história e as relações que se construíram enquanto sociedade. Cada um destes profissionais desenvolve o seu programa acreditando que, desta forma, o estudante será melhor atendido no processo de apropriação do conhecimento.

Inúmeros pensadores da educação propuseram, contudo, uma inter-relação destas disciplinas, compreendendo, assim, que o conhecimento é um todo e, tal como vinha sendo apresentando, não proporcionava aquela compreensão. Elaboram-se, então, discursos sobre a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e, com eles, ações concretas, e, até, bem-sucedidas, de interações de conteúdos, objetivando, como já se disse, fazer ver o conhecimento como um todo.

Esta tese reclama por uma explicitação a mais sobre o conhecimento, ou seja: o conhecimento é um todo por que trata do humano e, lembre-se, este, encontra-se em relação com o outro, com a natureza, com ele próprio. Em outras palavras. Aproximar-se do conhecimento, ainda que compartimentado em disciplinas, equivale a se apropriar daquilo que ao longo da história se construiu acerca do próprio 'eu', do 'outro', da 'natureza'. Cada conteúdo, no

limite, estará tangenciando esta trinca. E, desta forma se justificam as afirmações que se fez: apropriar-se deste conhecimento possibilita o acesso àquilo tudo que a humanidade produziu, ou seja, possibilita a humanização daqueles que se propuseram a conhecer. O conhecimento é público porque o objeto que o cerca e compõe, também, o é.

Ainda resta mais uma observação sobre o caráter público conhecimento. Esta observação procura, também, interligar as demais formulações que já se apresentaram. Trata-se de dizer, portanto, que o conhecimento é público, pois traz à tona as questões que são comuns ao 'eu' e ao 'outro'. É algo que se faz presente nos parágrafos anteriores, mas que agora ganham uma dimensão maior. Alguém poderá reter o conhecimento ofertado e até mesmo aplicá-lo nas situações que lhe convier, contudo, corre o risco de falar sozinho e, de tomar a infeliz ideia de impor-se aos demais por meio da força, por meio da coerção. Poderá, ao contrário, dizer coisas sem nexos, mas, uma vez ouvido, não contribuir com as necessárias ressignificações que se apresentam a todos. O fato é que a ideia de conhecimento, que se apresentou, ao longo de todo o texto, é construção com o outro, pois, existem temas que são comuns a eles e que exigem um tratamento nesta relação a dois. Tais exigências se fazem presentes, também, na sala de aula para que haja um convívio civilizado entre os pares, para que os fins escolares se concretizem a contento.

O caráter público do conhecimento se concretiza, efetivamente, na pessoa do cidadão e do trabalhador, os quais se configuram, também, como razões importantes para que os novos sejam submetidos aos incômodos presentes no processo de conhecimento. Na concretude do fazer-se humano, histórico, a ideia de cidadão e a ideia de trabalhador não se configuram como algo negativo, nem como algo limitador, desde que se tenha presente, que é desta aproximação – cidadão/trabalhador – que o homem se humaniza e, nesta condição de humano se é feliz, tudo o mais é decorrência deste estado. Em outras palavras: os novos são submetidos ao conhecimento por meio da educação escolar para que se humanizem e, na condição de humanos, exerçam a cidadania e realizem as atividades do trabalho. A importância desta



precisão de entendimento fica mais explícita quando se afirma que o cidadão/o trabalhador que se apropria do conhecimento e, participa de seu processo, possui as condições necessárias para identificar e buscar alternativas que promovam ações de dignidade, agindo, assim, contra as práticas injustas.

Finalizando: o conhecimento é desejado e atende às questões privadas, mas seu conteúdo ou sua forma de ser é pública, exigindo, portanto, da escola e dos profissionais que ali atuam aquelas ações que possibilitem seu estado público.

### **Objetivo 3**

**Explicitar os conceitos de ‘incômodo pedagógico’ e de ‘incômodo filosófico’ no processo de conhecimento que, por sua vez, deva promover justiça e emancipação.**

Para definitivamente fechar esta tese é necessário enfatizar, ainda uma vez, o papel dos profissionais da educação neste processo de conhecimento. As ressignificações apresentadas e exigidas, bem como o uso dos verbos em tom impositivo, não devem ser tomadas como mais um peso na já extenuante execução de seus trabalhos. O que se objetivou, ao contrário, foi realçar a importância destes profissionais na formação dos novos, recolocando-os como sujeitos da ação formativa e, ao mesmo tempo, sendo partícipes desta formação humana. As questões que envolvem o conhecimento dizem respeito aos novos e aos adultos, ninguém se encontra acima delas.

Com tal compreensão, realça-se, também, em que condições estes profissionais executam suas funções, pois, quando se tem o domínio sobre a ação a se realizar e, em que contexto ela se apresenta, aumenta, significativamente, a capacidade de agir bem. Entenda-se por ‘domínio’ a contínua reflexão que se faz sobre a escola, a educação escolar e, tudo aquilo que se refere a estes, bem como, o repertório que se tem sobre os temas, advindo da sua boa formação intelectual e pedagógica. O estado reflexivo possibilita as tomadas de posição que serão fundamentais frente a tantos que se colocam frente às questões da educação como “donos da verdade”,

retirando daqueles que estão na ativa a última palavra. A postura reflexiva aqui requerida deve ter como propósito envolver outros tantos que podem contribuir com o processo educativo. Mas é preciso destacar que a postura reflexiva implica, substancialmente, em tomadas de posição. A reflexão não se afasta da realidade posta e, tem o seu sentido, exatamente, na intervenção que se realiza nesta realidade. Dentre estas necessárias tomadas de posição, a mais aguda diz respeito à questão: o que se quer dos novos no final do processo escolar? As implicações, presentes nesta questão, são enormes, pois é dela que nasce o indicativo do que se quer ofertar como conteúdo aos novos, quais ações pedagógicas melhor atende aquelas demandas. Isto sem contar com a necessidade de haver uma equipe afinada com aqueles propósitos, bem como, com a confiança da comunidade e, em especial, a confiança dos novos. O quadro apresentado é pesado, mas é nele que está a grandeza do ser profissional da educação, é nele que se encontra a sua dignidade e, apenas ele pode realizar tal feito.

É neste sentido que se faz presente a filosofia que quer pensar e contribuir com a educação. Com ela objetiva-se pensar a educação como um todo que humaniza as pessoas, sinalizando, em especial, as dimensões antropológicas, éticas, políticas e estéticas que cercam o processo educativo. Como se disse a pouco, a educação escolar objetiva a formação de um novo ser, na sua totalidade. Aqui, a presença do professor de filosofia se faz presente com significativa propriedade. As dimensões apontadas e que são áreas da filosofia, podem e devem ser fomentadas por ele, contribuindo com todas as equipes e segmentos ligados à escola. A contribuição da filosofia e do professor de filosofia posta em destaque nesta tese versou sobre a questão do incômodo. O conhecimento contém em si o incômodo, quando não é o elemento que desencadeia o incômodo. Mas a filosofia e aqueles que se aproximam dela, o professor de filosofia, em especial, se envolvem com o conhecimento, ou seja, são, deveriam ser incomodados a ponto de buscá-lo e, constantemente, ressignificá-lo. Este é o enfrentamento filosófico próprio da filosofia e dos filósofos. E, em função desta experiência cotidiana, neste espaço

escolar a contribuição efetiva ocorre no uso contínuo do incômodo pedagógico que não deixa de ser o incômodo filosófico. No capítulo três, o incômodo filosófico foi colocado como proposta de um outro *ethos* do professor de filosofia e, deveria se estender aos demais, diferente, portanto, de ser mais um novo indicativo receituário de intervenção pedagógica.

Ter o incômodo filosófico como novo *éthos* é um indicativo muito seguro para que se tenha uma atenção à realidade em que se encontra. Tal atenção remete ao que fora exposto sobre o desejo de ser feliz, algo que está presente no 'eu', mas que deve ser suposto, também, no 'outro'. Portanto, atentar-se à realidade buscando alcançar esta felicidade implica considerar a presença do outro e encontrar meios para que ambos sejam felizes. Ao identificar, contudo, aqueles obstáculos que impedem a felicidade, há que se procurar saídas alternativas, sobretudo, se tais obstáculos são advindos de situações injustas. O 'incômodo filosófico' se configura como um 'ethos' por que frente ao que está em desajuste nasce o mal-estar, que só é superado quando se age contra ele.

Os profissionais da educação, na figura do professor de filosofia, não se apresentam como salvadores da pátria. Eles se apresentam trazendo as suas contribuições ao cenário educacional, especialmente, incomodando a todos. E o que trazem? O conhecimento, que é permeado de incômodo, juntamente, com elementos que possibilitam o processo de conhecimento, contribuindo para que todos os envolvidos, especialmente com a educação escolar, pública, assumam o incômodo presente e trilhem o caminho pró-conhecimento. Com tal contribuição estes profissionais, principalmente, o da filosofia, apresentam os novos incomodados frente à realidade em que vivem, com condições efetivas para lidar com tais incômodos e buscarem saídas para alcançarem a vida boa e serem assim felizes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Documentos Oficiais:

CONAE - [http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_referencia.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf)

LDB - [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)

### Autores:

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. RJ: Paz e Terra, 1995.

AQUINO, Júlio Groppa. *A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento*. In: *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas*. Org. AQUINO, Júlio Groppa. SP: Summus Editorial, 1996.

ARENDR, Hannah. *A crise na Educação*. In: Entre o Passado e o Futuro. SP: Perspectiva, 2003.

\_\_\_\_\_, *Introdução na Política*. In: A Promessa da Política. RJ: Difel, 2008.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômacos*. Brasília: Editora UNB, 1999.

\_\_\_\_\_. *Política*. Trad. Mário da Gama Kury. Brasília: Editora da UNB, 1988.

CAMUS, Albert. *O mito de Sísifo*. RJ: Editora Guanabara, 1989.

CARVALHO, José Sérgio F. *Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?* In.: Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

CASTRO, Celso. *Evolucionismo cultural*. RJ: Jorge Zahar Editor, 2005.

CHAUÍ, Marilena. *Filosofia*. SP: Editora Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. *Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. SP: Companhia das Letras, 2002.

CONFORD, Francis M. *Antes e depois de Sócrates*. SP: Martins Fontes, 2001.

CUNHA, José Auri. *Filosofia para criança: orientação pedagógica para educação infantil e ensino fundamental*. Campinas: Editora Alínea, 2008.

\_\_\_\_\_, José Auri. *Iniciação à investigação filosófica – um convite ao filosofar*. Campinas: Editora Alínea, 2009.

EPICURO, *Carta sobre a Felicidade (a Meneceu)*. SP: Editora UNESP, 2002.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Miniaurélios século XXI escolar: minidicionário da língua portuguesa*. RJ: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. SP: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. RJ: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. SP: Cortez Editora, 2011.

HORKHEIMER e ADORNO. *Conceito de Iluminismo*. In: *Os Pensadores*. SP: Abril Cultural, 1975-a.

\_\_\_\_\_. *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. In: *Os Pensadores*. SP: Abril Cultural, 1975-b.

JASPERS, Karl. *Introdução ao pensamento filosófico*. SP. Editora Cultrix, 2011.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. In: *Os Pensadores*. SP: Abril Cultural, 1974.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão prática*. Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edição 70, 1988.

\_\_\_\_\_. *Que significa orientar-se no pensamento?* In: *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985.

\_\_\_\_\_. *Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (“Aufklärung”)* In: *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985.

LARAIA, Roque B. *Cultura: um conceito antropológico*. RJ: Jorge Zahar Editor, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?* SP: Cortez, 2010.

LIPMAN, Mathew. *A filosofia na sala de aula*. SP: Nova Alexandria, 1994.

LORIERI, Marcos A. *Filosofia: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

LORIERI, Marcos A.; RIOS, Terezinha, A. *Filosofia na escola: o prazer da reflexão*. SP: Editora Moderna, 2004.

OLIVEIRA, Jorge A. *Um esboço de escola pública nas páginas do jornal*. Jundiaí: Editora In House, 2015.

PARO, Vitor H. *Administração Escolar: introdução crítica*. SP: Cortez Editora, 2008.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. SP: Atena Editora, 1957.

\_\_\_\_\_. *Fédon*. In: Os Pensadores. SP: Nova Cultural, 1991.

\_\_\_\_\_. *A República*. SP: Atena Editora, 1956.

\_\_\_\_\_. *Protágoras*. Lisboa: Editora Inquerito Ltda, s/d.

RIOS, Terezinha. *Ética e Competência*. SP: Cortez Editora, 1995.

ROCHA, Everardo P. G. *O que é Mito*. SP: Editora Brasiliense, 1985.

SAVATER, Fernando. *Ética para meu filho*. SP: Martins Fontes, 1999.

SEVERINO, Antonio J. *A compreensão filosófica do educar e a construção da filosofia da educação*. In: ROCHA, Doroty (org.) *Filosofia da Educação: diferentes abordagens*. Campinas: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. *Como ler um texto de filosofia*. SP: Paulus, 2013.

VIEIRA, Oscar Vilhena. *Moralidade pessoal e ética pública*. In.: CARVALHO, José Sérgio (org) *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.