



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

5931 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 12 - Filosofia da Educação

ARTE E PENSAMENTO: POR UM ENSINO DE FILOSOFIA SENSÍVEL

Daniela Cristina Viana - UNIVILLE - UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE

Karina Alves Cargnin - UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

ARTE E PENSAMENTO: POR UM ENSINO DE FILOSOFIA SENSÍVEL

A filosofia concebe-se, tradicionalmente, pela linguagem falada e escrita na forma convencional, envolvendo significados, sentidos e referências. E entende-se também, que a filosofia é a primeira licenciada a nos conduzir no espaço do conhecimento. Contudo tanto a linguagem falada, quando a escrita fracassam constantemente na tentativa de tratar sobre o mundo de forma concreta. Na ânsia de expressar ou criar pensamento, ocorrem equívocos, incompletudes, e até ausências substanciais.

A estrutura deste resumo é composta por um mosaico de percepções sobre o ensino de filosofia e a arte. As contribuições neste resumo, foram escolhidas com referência em uma constelação de autores, compondo um universo filosófico e afetivo, que formam agenciamentos coletivos de enunciação, os quais tramam e nos movem em arte e pensamento, pensamento e arte.

Deste modo, esta comunicação visa apresentar um estudo sobre como o ensino de filosofia e a arte se relacionam às questões fundamentais da vida humana, entre as quais está a educação.

Sabe-se que a hermenêutica estuda a teoria da interpretação e, refere-se, tradicionalmente, aos textos escritos, ou seja, busca explicar e tornar compreensível o que está escrito, e a filosofia desfruta deste método. Cabe ressaltar que uma hermenêutica contemporânea, compreende também outros esquemas de pensamento, os quais se utilizam de outras formas verbais e não verbais de expressão, interpretação, comunicação e entendimento humano, e aqui, vislumbra-se uma brecha de discussão.

Na obra *Ceci n'est pas une pipe*, conhecida por "Isto não é um cachimbo", de René Magritte, criada em 1928-9, perguntas foram feitas na ordem representacional do pensamento em relação ao real: o que vemos é um cachimbo? Ou é uma pintura de um cachimbo? Entende-se que a pintura de um cachimbo não é um cachimbo real, estamos vendo a imagem de um cachimbo (ícone – signo) (FOUCAULT, 2014).

Em contraponto, a exposição Cartografias da diferença na arte brasileira, de 2017, na cidade de Porto Alegre/RS, Brasil, foi cancelada e (in)tolerada pelos visitantes. O que as

pessoas viram na exposição eram representações da vida humana, da condição humana, cotidiana. O real estava “representado” como no cachimbo de Magritte.

Na exposição em questão, as obras expostas não eram inéditas, e possuíam um contexto de apreciação, ou seja, estavam relacionadas com discursos, histórias, culturas, etnias etc. Admite-se então, que ainda “não podemos” ou “não conseguimos” fazer uma análise da imagem ou da arte, sem que esta arte desagrade um coletivo hegemônico (político, religioso, moral, heteronormativo etc.) de forma madura e aberta a discussão com generosidade. Um dos fatores da intolerância ocorre porque se entende que a arte, em seu esquema clássico, baseado em Aristóteles (BADIU, 2002), tem a função de “agradar”, impondo-lhe um serviço. Logo, o estado e suas organizações civis, entendem que a função da arte reside, prioritariamente, neste esquema.

Discutir o silêncio, o implícito, o tabu, a nudez, o erótico, a violência, o vício, a doença, a morte, o racismo, a desigualdade etc.; temas estes, fundamentais da vida humana e que fazem parte do mundo, não é uma tarefa livre. Logo, o ensino de filosofia ou a filosofia da educação nunca se fizeram tão urgentes!

A arte reflexiona o pensamento, e a ela, delegam-se funções de romper e reorganizar interpretações para, por meio dela, alcançar outras instâncias do pensamento. O pensar artisticamente é criar um tipo específico de conhecimento, particular à arte, mas, sobretudo, conceitos artísticos qualificados no âmbito da proposta perceber, sentir, afetar, e que, quando articulados ao conhecer, saber, entender, resultam em filosofia, em encantamento, em educação poética.

Não é nova a preocupação de como ensinar filosofia e/ou de como ensinar a filosofar. E o seu fazer envolveu e envolve, principalmente, a história da filosofia. Logo, faz-se necessário pensar e escolher caminhos a seguir, ou seja, como o saber filosófico precisa ser estruturado e organizado para resolver problemas primários como: o que é a filosofia? E ainda, oferecer aos alunos uma discussão contextualizada e ao mesmo tempo, afetiva, ou seja, que os afete.

Horn (2009) discorre sobre três tendências de ensinar a filosofia como disciplina, abordando a história da filosofia: a) como centro; b) como referência; e c) como temas do cotidiano. Como centro, a história da filosofia é focada nos sistemas filosóficos e seus principais autores, pela ordem histórica (tentativa cronológica) de seu desenvolvimento. Essa tendência visa familiarizar os alunos com os problemas filosóficos e, seus encaminhamentos no percalço da história, com critérios bem delimitados. Entretanto, pode-se se apresentar demasiado enfadonha, massante, pois esvazia a aula de qualquer fator contrário na abordagem histórica escolhida.

Como referência, a história da filosofia é abordada por temas e não pela história propriamente dita. Por um lado, proporciona liberdade e dinâmica nas discussões com os alunos e, por outro lado, demanda amplo conhecimento filosófico e certo “jogo de cintura” na práxis, pois, caso contrário, as discussões tendem à superficialidade.

Como temas do cotidiano, a história da filosofia é pautada nas preocupações imediatas dos alunos (notícias, jogos, polêmicas etc.). Contudo, esta abordagem, quando mal elaborada, não garantirá relações objetivas com a história da filosofia ou mesmo, com a práxis filosófica, pois, as discussões tenderão ao senso comum ou à pseudoproblemas.

Mas, é preciso recorrer a história da filosofia? Segundo Coelho (2014, p. 63-4) “não é preciso partir da história, mas é preciso de algum modo chegar a ela, porque hoje ninguém produz Filosofia (ou leciona aulas de Filosofia) sem recorrer à tradição”. Ou seja, não é

possível fazer filosofia sem respeitar os saberes que a humanidade já discutiu, construiu e desconstruiu no decorrer da história.

Cabe citar o texto de Adorno (1995), que trata da aplicação de uma prova para contratar novos professores de filosofia. O drama em questão põe à prova, não se o método seria o mais adequado, mas evidencia o afastamento entre o exercício de um ofício que “utiliza o saber” e o “desejo (paixão) pelo saber”. Não obstante, este resumo não exclui os impasses viscerais do trabalho docente, envolvendo desvalorização profissional, violência, falta de recursos, pouca ou nenhuma articulação entre escola e família, excesso de alunos em sala, currículos ultrapassados etc. Entretanto, não cabe aqui um detalhamento sobre os sintomas da escola contemporânea.

Adorno (1995) denuncia que, nem mesmo os candidatos ao ofício de professor de filosofia, reconhecem a importância da disciplina, logo, o ensino de filosofia enfrenta um distúrbio anterior. Talvez Adorno seja exigente demais, ou apenas seja um desesperado lutando contra os falsos professores de filosofia. Contra um esvaziamento intelectual, e, sobretudo, esvaziamento da vontade de saber, de entusiasmo pelo mundo. Tem-se consciência do que é ser um professor de filosofia? Caso positivo, há vontade de lançar-se para além deste ofício, e excitar a paixão aos próximos? Provocar a paixão aos não tão próximos, das gerações que virão além deste aluno? Mas, como pedir o entusiasmo?

Com a reforma do ensino médio em 2017, a filosofia deixou de ser obrigatória como disciplina. Pode-se dizer que estamos chacoalhando dentro de um pacote de mudanças, alinhados aos planos de governos neoliberais (utilitaristas), de minorias absurdamente ricas, e assim, hegemônicas, poderosas e influentes que comandam o país e ditam as normas de investimento público. Com a Emenda Constitucional 95 (PEC do fim do mundo) (BRASIL, 2016), aprovou-se 20 anos sem o aumento de “gastos” (investimentos) públicos. Pautados na inflação do ano anterior, logo, sem correção adequada, o orçamento se torna menor do que já era muito deficitário, precarizando as instituições educacionais públicas e, paralelamente, desonerando o estado de suas obrigações constitucionais. Enfraquece-se as instituições, para que não haja resistência.

Como em todo projeto de contrarreforma, a reforma do ensino médio foi estrategicamente relâmpago, um bombom recheado de populismo, camuflado de intenções obscuras. Como twittou o Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019, [internet]): “a função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda [...]”. Ou seja, apenas o ensino de português e matemática continuam obrigatórios e a distribuição dos demais componentes (filosofia, sociologia e a arte, por exemplo) ficam a cargo das necessidades e possibilidades de cada rede de ensino ou unidade escolar, como “estudos e práticas”. Dessa forma, uma escola que já sofre de precarização tende a ofertar apenas o necessário ou o obrigatório. Retrocede-se anos de lutas, e ainda, com o apoio de muitos brasileiros.

Pérez Gómez (1998) disserta que a escola tem funções, em destaque duas, árduas e complexas entre si, a primeira delas é compreendida como vertente compensatória. Pode parecer triste, sobrepujado, e até decadente pensar na escola como instituição compensatória de algo. Entretanto, cabe dignamente esclarecer que a igualdade de oportunidades não é um objetivo ao alcance da escola. O desafio educativo da escola contemporânea é atenuar, em parte, os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender, nas melhores condições possíveis no cenário social. E para isso, a escola precisa fugir do tratamento uniforme, substituindo a lógica da homogeneidade, este manto hipócrita imperante na escola com diferentes matizes, desde sua configuração, por uma lógica da diversidade.

A segunda função, estaria na exigência da escola em provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação, e para tal, requer a transformação radical das práticas pedagógicas e sociais, e, das funções e atribuições do professor. Se a escola não é mais a única instituição ou meio de construir o conhecimento histórico e sistematizado, visto que perdeu o seu papel hegemônico na transmissão e distribuição da informação, pela internet e outras mídias. Cabe à escola a reelaboração crítica, reflexiva, afetiva e sensível das informações que se encontram dispersas no mundo.

Por isso, é compreensivo que há desgaste nas práticas escolares, oriundo e retroalimentado por um sistema econômico baseado na competição e comparação entre corpos, que guiam as condutas humanas, e conduzem o modo de ser e de pensar a escola. Logo, a filosofia diluída como estudos e práticas foi aceita, visto que seu produto não se tem de pronto, nem se “vende” objetivamente.

Ainda estamos discutindo e conflitando sob questões epistemológicas que legitimam apenas o conhecimento mensurável e observável, em detrimento de outros tipos de conhecimento como filosófico, artístico, literário... Ainda estamos resolvendo questões na ordem de valor, utilidade, mérito e competição, com muito mais interesse do que a própria vida e a qualidade que se deveria buscar. E estas questões prescrevem nossas relações sociais, como produzimos e reproduzimos práticas, entre o que é popular e o que está na dimensão de pertencimento individual. Entretanto, o ensino de filosofia, ou melhor, a educação em si necessita sobreviver e sobressaltar estas questões. Como? No vídeo *La Educación Prohibida* (2012) um educador chileno comenta que a escola é como um mapa, um velho mapa de fato, mas que a educação é maior. A educação é o território do conhecimento, amplo, infinito e misterioso, ávido por novos desbravadores e, que se reinventa para o seu próximo.

Dessa forma, este resumo é também uma reflexão sobre o que motiva os novos professores de filosofia a seguir uma jornada de desencontros e lutas, concebendo a arte como um enigma à educação não só filosófica, mas como enigma necessário e motor do pensamento. Esquizofrenicamente nos desdobramos em vários sentidos de mundo, seria possível propor e permitir outros olhares e atravessamentos em relação ao pensamento e expressão do pensamento? Talvez como um professor-da-escrita-arte-desobediente, pois “[...] se a linguagem não desobedecesse e se não fosse desobedecida não haveria filosofia, nem arte, nem amor, nem silêncio, nem mundo, nem nada” (SKLIAR, 2014, p. 17).

Em Badiu (2002), vislumbra-se na inestética uma proposta diferenciada de interagir filosofia e arte. Por meio da inestética, entende-se que: a) arte produz verdades que lhe são próprias, ou seja, contra o esquema didático de Platão, a arte não pode ser controlada pela filosofia; b) não cabe reduzir a arte a verdades filosóficas, pois, não cabe à filosofia pensar a arte, mas cabe mostrar as suas verdades; e c) a arte produz verdades internas ao seu escopo, que não aparecem em nenhuma outra esfera (filosófica, científica, política, social).

Apesar da filosofia, sob um esforço contra um obscurantismo imanente à escrita poética, marginalizar ou desclassificar a arte, para garantir sistemática, rigor, racionalidade e objetividade. É pela arte, não exclusivamente, que acessamos um cosmos de possibilidades outras do pensar.

Em Deleuze e Guattari (2010), entende-se que a filosofia não está em um nível diferente dos outros saberes (artísticos, literários, científicos etc.), e isso significa que os outros saberes não precisam ser legitimados, e ou, justificados pela filosofia. Os outros saberes produzem conhecimento, tanto quanto a filosofia também o produz, a diferença está na característica deste conhecimento produzido. Para Deleuze e Guattari (2010, p. 8) a filosofia é “[...] a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”, é a produção de pensamento. Contudo, o pensamento não é um privilégio da filosofia, ou seja, o filósofo não

conseguirá assimilar os diferentes e diversos domínios de pensamento. Por exemplo, a ciência cria pensamento, criando funções; a filosofia cria pensamento, criando conceitos; e a arte cria pensamento, criando sensações (afectos – afetos e perceptos – percepções). Cada criador cria o conhecimento a sua maneira, pois, cada qual, possui elementos característicos na produção do conhecimento. E todos são, além de importantes, necessários ao fazer educativo que se quer amplo, múltiplo, inclusivo e acessível.

Nesse sentido, entende-se que a filosofia como criadora de conceitos, pode se interligar com outras áreas de conhecimento, estabelecendo um sistema de relações conceituais e poéticas. O professor pode compor a sua prática no interior e, entre outros tipos de pensamento, visto que o pensamento é altamente afetivo, sensível. Em Deleuze e Guattari (2010) é preciso ter coragem para se fazer filosofia, para extrair conceitos de vários autores, em vez de um só, e, também, para trazer (se apropriar de) elementos não conceituais de outros saberes, como a arte.

Para Nietzsche (2011) a filosofia se faz com as veias, os eruditos podem ser excelentes historiadores de filosofia, mas nunca serão filósofos. Em Nietzsche (1999) o conhecimento não é neutro, o conhecimento e a realidade não tem conformidade, ou seja, não possui uma forma ideal (verdadeira) de representação. Por detrás de todo o conhecimento há um jogo de forças, questões visíveis e invisíveis, mas, ao mesmo tempo, muito presentes. Por isso, ensinar possui uma estreita relação de sensibilidade com o mundo, significa aprender, fazer escolhas, pesquisar. Significa gestar o conhecimento, é tempo, demanda espera e apropriação encarnada no corpo, corpo entendido como união do inteligível e do sensível. Ao professor é creditado o manuseio pelo “desejo de saber”, despertá-lo, perturbá-lo, e se, este professor não tem consciência de sua importância, da dimensão de sua função social, pode aniquilar esse desejo e ainda, fomentar sentimentos como preconceito, indiferença, distanciamento, alienação, ódio etc.

Inconscientemente o ato de ensinar envolve as experiências (vivências) deste que ensina e aprende, além de suas apropriações teóricas. O pensamento se perde entre autores, textos, imagens, arte, história, percepções e crenças. O ensinar não parte de lugar nenhum, é construção, é subjetividade e coletividade, pois o professor carrega os seus pensadores, os seus outros. Se a filosofia está, entre outros argumentos, no sentido de formular questionamentos (desejo de saber) baseados em artefatos (artísticos, históricos, científicos, biológicos etc.), intrinsecamente ligada à vontade de verdade (e suas problemáticas), então, ensinar filosofia, está no âmbito do pensar artística e filosoficamente, e isto envolve, necessariamente, maravilhar-se novamente com o mundo. Pois, segundo Martins e Medeiros (1975, [música]):

[...] Eu tô te explicando
 Prá te confundir
 Eu tô te confundindo
 Prá te esclarecer
 Tô iluminado
 Prá poder cegar
 Tô ficando cego
 Prá poder guiar [...]

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Filosofia. Arte. Pensamento. Poética. Educação Sensível.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. A filosofia e os professores. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 51-74.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução de Antônio da Pádua Danesi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 205 p.

BADIU, Alain. **Pequeno manual de inestética**. Tradução de Maria Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002. 189 p.

BRASIL, Constituição (1988). Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Dá nova redação ao art. 2 da Constituição Federal, alterando e inserindo parágrafos. **Lex: legislação federal e marginália**, São Paulo, v. 59, p. 1966, out./dez. 1995.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Revisão técnica de Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. 337 p.

COELHO, Cleber Duarte. **Metodologia de ensino de filosofia**. 2. ed. Florianópolis: FILOSOFIA/EAD/UFSC, 2014. 104 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia**. Tradução de Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010. 272 p.

FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. Tradução de Jorge Coli. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 88 p.

HORN, Geraldo B. A organização do saber filosófico em sala de aula. In.: HORN, Geraldo B. **Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 51-60.

LA EDUCACIÓN PROHIBIDA. A educação proibida - filme completo em hd (áudio português). Data de lançamento: 13 ago. 2012 (mundial). Disponível em: . Acesso em: 24 mar. 2020.

MARTINS, Antonio Jose De Santana Martins (Tom Zé). MEDEIROS, Elton Antonio De Medeiros. **Tô**. Interpretada por Tom Zé. [Letra de Música]. Rio de Janeiro: 1975.

NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999. 464 p.

_____. **Escritos sobre educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. 7. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2011. 352 p.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do

conhecimento e da experiência. In.: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-26.

PLATÃO. **A república**. Tradução, textos complementares e notas de Edson Bini. 2. ed. São Paulo: EDIPRO, 2014. (Clássicos Edipro). 432 p.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 240 p.

TWITTER DE JAIR MESSIAS BOLSONARO. [Internet]. Postado em 26 abr. de 2019. Disponível em : . Acesso em: 10 maio 2020.