

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI: ALGUNS APORTES FILOSÓFICO-PEDAGÓGICOS

THE CONTEXT OF EDUCATION FOR THE 21ST CENTURY: SOME PHILOSOPHICAL-PEDAGOGICAL CONTRIBUTIONS

DANIEL BENEVIDES SOARES²⁷

Resumo:

Para examinar o horizonte de uma educação no contexto da sociedade tecnológica do século XXI com base nas contribuições que a filosofia pode oferecer para essa ação educativa, propomos no presente artigo uma discussão dividida em três seções. Na primeira, iniciamos com a apresentação da relação entre filosofia e ensino. Em seguida, traçamos um breve panorama da relação entre ensino da filosofia e cidadania. Na segunda seção, apresentamos uma compreensão filosófica da relação entre educação e tecnologia. Feito esse panorama, na terceira seção encerramos com os aportes filosóficos para uma educação cidadã no contexto da sociedade tecnológica do século XXI.

Palavras-chave:

Educação. Filosofia. Tecnologia. Cidadania.

Abstract:

In order to examine the horizon of an education in the context of the technological society of the 21st century based on the contributions that philosophy can offer to this educational action, in this paper we propose a discussion divided into three sections. In the first section, we begin with the presentation of the relationship between philosophy and education. Next, we draw a brief overview of the relationship between philosophy teaching and citizenship. In the second section we present a philosophical understanding of the relationship between education and technology. Having made this overview, in the third section, we end with the philosophical contributions to citizenship education in the context of the technological society of the 21st century.

Keywords:

Education. Philosophy. Technology. Citizenship.

27 Doutor e Pós-Doutor em Filosofia.

INTRODUÇÃO

Sociedade da informação, sociedade da tecnologia, sociedade da ansiedade: eis algumas formas de se referir à sociedade contemporânea. Nesse contexto, como a educação pode contribuir de maneira crítica e construtiva para a construção de subjetividades cidadãs? Uma resposta passa pelos aportes filosóficos que podem ser fornecidos à educação, assim tornando uma educação genuinamente filosófica e uma filosofia como educação genuína.

1 EDUCAÇÃO E CIDADANIA.

De acordo com Kohan, é possível falar de direito de ensinar intrínseco à filosofia, como demonstrado por Sócrates. Sócrates apresenta a função pedagógica do filósofo. Arelada a si, há a função da filosofia de ensinar os indivíduos, desde seus primórdios, com a figura dos filósofos gregos. Através da história, a filosofia tem estado ligada ao ensino. O caráter político e pedagógico da filosofia se sobrepõe, tendo em vista o seu componente duplamente educacional: enquanto aquele que estuda a filosofia e depois ensinará aos outros. A filosofia forma quem entra em contato com ela e este formará outros (2003, p. 34). A gênese do ensino de filosofia como voltado para uma formação (Paidéia) encontra-se n'A *República* de Platão. Ali, há os elementos clássicos que definem uma pedagogia formativa: primeiro, educa-se para desenvolver certas disposições que existem em potência; segundo, educa-se para conformar, para dar forma a um modelo prescritivo já previamente estabelecido. Essa educação formativa se dá como uma tarefa política (2003, pp. 36 – 39). Eis aqui a raiz da defesa do ensino da filosofia como formação para a cidadania.

Ainda seguindo Kohan, o papel formativo da filosofia segue ao longo da modernidade, passando por Montaigne e Kant, o que não se alterou na contemporaneidade, com a filosofia a serviço de uma cidadania crítica. Nesse sentido, a filosofia oferece uma educação para a democracia por forjar três ferramentas necessárias a todos os participantes de uma democracia: em primeiro lugar, um trato rico e variado com conceitos gerais e controversos como verdade, justiça e liberdade; em segundo lugar, uma elevação dos processos reflexivos, reunindo as dimensões crítica, criativa e ética do pensar e, finalmente, um diálogo que abre as portas para a elaboração de juízos criteriosos. A função da filosofia está relacionada com a preparação para a vida na democracia (2003, p. 40).

Segundo Kohan, embora importante, a verdadeira função da filosofia é manter viva a possibilidade do novo, isso entendido como a capacidade de ruptura com a significação dominante (2003, p. 43), pois essa formação para a cidadania pode obedecer a uma diretriz que não está preocupada com a autonomia do sujeito, apenas com uma concepção muito restrita de subjetividade cidadã. Além de pensar o ensino da filosofia como estando ao serviço da cidadania, deve-se pensá-lo como a promoção de uma experiência do pensamento (2003, p. 44 – 45).

Uma experiência de pensamento é uma prática teórica, intersubjetiva, irrepitível, intransferível, uma forma de exercer o pensar que chamamos de “filosófica” quando dá ênfase à crítica, à criação, à diferença, à resistência e a uma interlocução com uma história de pensamentos que no ocidente tem mais de 26 séculos. (Kohan, 2003, p. 45).

A França foi um dos primeiros países do mundo a introduzir o ensino da filosofia no nível básico e não apenas no Ensino Superior. A forma organizacional da educação francesa exerce influência em vários países, entre eles o Brasil - o modelo de abordagem histórica da filosofia, por exemplo, como uma análise estrutural da história da filosofia segundo o método estruturalista de Victor Goldschmidt²⁸ (Alves, 2009, p. 178). Esse modelo tradicional francês concebia três finalidades para o ensino da filosofia. Em primeiro lugar, cabe à Filosofia estabelecer vínculos e sínteses entre saberes dispersos (por exemplo, científicos e literários). Aqui se tem a matriz da filosofia como transversalidade. Essa função remonta aos Enciclopedistas franceses, como Diderot e D’Alembert. Em segundo lugar, cabe à filosofia a crítica ao senso comum, fundamentada na dúvida metódica de Descartes, dando origem à sua função crítica. Finalmente, cabe à filosofia elaborar um julgamento da prática, com a consciência de direitos e deveres. É a função da filosofia como ensino da cidadania (Alves, 2009, p. 178).

Assim, consoante com essa perspectiva, ao ensino da filosofia caberia a tarefa de fomentar a argumentação e a justiça conforme a formação da cidadania, que está identificada exclusivamente com sua concepção liberal, ou seja, com a figura do consumidor e do trabalhador para sociedades de mercado. Essa é a concepção de ensino como instrução: A instrução é característica dos modelos educacionais das sociedades industriais e racionalizadas. Segundo esse paradigma, a instrução forma trabalhadores competentes (Soares, 2008, pp. 186–188). No nível da instrução, o indivíduo deve receber

28 Cf. Goldschmidt, 1963.

os conhecimentos que lhe permitirão tomar um lugar na sociedade do trabalho. Esse nível educativo contempla o exercício de virtudes fundamentais, tais como a objetividade e a argumentação rigorosa (Canivez, 1999, p. 139). A instrução indica como fazer – e fazer bem, o que significa, no seu contexto, fazer com eficiência – o trabalho, mas não diz o que será a obra. Para isso, é necessário ir além da instrução, é necessário chegar à educação para formação de uma subjetividade autônoma (Soares, 2008, p. 190). Enquanto a sociedade moderna é a organização de uma comunidade do trabalho, seu critério de percepção mais importante para uma autoavaliação é precisamente sua eficácia nessa sociedade do trabalho, o valor a partir do qual ela reflete e se orienta, referencia e mensura a importância de uma organização ou do cidadão, segundo a produtividade ou eficácia econômica (Camargo, 2014, p. 175-176). A instrução oferecida no contexto dessa sociedade racional e industrial visa proporcionar métodos para que os indivíduos possam fazer parte do trabalho organizado; é o nível educativo por excelência da organização social que tem no trabalho seu valor absoluto (Camargo, 2014, p. 176). Segundo Weil, caso ultrapasse o campo da instrução, o filósofo como educador - ou o educador como filósofo – executa um dos papéis fundamentais no mundo histórico contemporâneo (Soares, 2008, p. 198). A instrução é educação voltada à utilidade. Esse nível, segundo Weil *apud* Soares, faz “jorrar para a cabeça das crianças e adultos uma massa de saber inerte, renunciando a levá-lo e a pensar” (2008, p. 199). Cabe aqui o paralelo entre instrução como má educação e a educação “bancária” freiriana. O ensino da filosofia nesse contexto, caso se restrinja e permaneça acanhado nesse âmbito, seguirá apenas reproduzindo a subjetivação de massa denunciada por Gallo, opostas às subjetividades autônomas ou geradoras²⁹.

Segundo Gallo, as recentes políticas educacionais latino-americanas sofrem influência das demandas de agências internacionais de financiamento, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, que tem demandado a presença nos currículos escolares das temáticas de ética e cidadania. Contudo, de que ética e de cidadania se fala (2003, p. 70–71)?

De acordo ainda com o autor, nos documentos oficiais brasileiros, a principal influência é a reforma do ensino espanhol com sua proposta de apresentar um currículo

29 Cf. Gallo *et al.*, 2021, pp. 1-21.

composto por áreas ou disciplinas, articulados com os chamados temas transversais voltados para temáticas relevantes. Um desses temas é o da *ética*, conforme documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. O documento é centrado, no que diz respeito à ética, no “desenvolvimento da moralidade na criança e no adolescente”, baseada em proposições centradas na psicologia piagetiana e no construtivismo pedagógico. Não há, entretanto, uma perspectiva propriamente filosófica para trabalhar os conteúdos da ética, sem foco na autonomia (2003, pp. 71 – 73).

Gallo define a cidadania como uma questão política, por ser uma consequência de pertencer a um Estado que permite configurar direitos e deveres nessa relação (2003, p. 76). Quando a educação está voltada para a subjetivação (ou seja, a produção em massa de uma subjetividade normatizada, hierarquizada de cidadãos-consumidores), ela não é voltada para a autonomia. *É preciso opor a esse modelo uma educação para a singularidade (ou seja, para a constituição de subjetividades autônomas e criativas)* (Gallo, 2003, p. 79 – 80).

2 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA.

As tecnologias modificaram também o ensino no contexto do século XXI, alterando, também, a função da figura tradicional do professor. Se antes as informações estavam circunscritas às bibliotecas, arquivos, universidades, escolas e professores, a virtualidade põe em princípio essas informações ao acesso de quem as consulta. O professor não possui mais, como antes, o privilégio da novidade da informação. Qual, então, pode ser o seu papel? Uma das respostas é ser aquele que constrói as condições de criação *de* novas relações possíveis entre as informações. Muda o papel do professor como transmissor de conhecimento e a aula deve ser tratada como transmissão da experiência do pensamento - em oposição à educação bancária já denunciada por Paulo Freire. O ensino da filosofia, em particular, deve ser pensado nesse contexto da educação para o século XXI³⁰ (Marques, 2018, p. 152).

Essa compreensão da transmissão de uma experiência de pensamento é urgente no século XXI. O filósofo coreano Byung – Chul Han recupera a tripla tarefa em vista das quais, segundo Nietzsche, são necessários educadores: aprender a ler, aprender a falar e escrever e

30 A prática pedagógica da oficina de conceitos surge como uma forma de pensar e realizar esse ensino, como veremos mais adiante.

aprender a pensar. Aprender a pensar inclui a *experiência contemplativa*, o que necessita que o indivíduo supere a incapacidade de oferecer resistência aos estímulos. Byung – Chul Han considera que a anuência irresistível a todo e qualquer estímulo – [como o fluxo informativo contínuo das redes sociais] – na verdade, transforma uma hiperatividade sensorial em hiperpassividade do esgotamento espiritual. *É nesse sentido que Byung – Chul Han considera que aprender a pensar é uma atividade de suma importância, pois, não sendo uma atividade mecânica, impede que o agir se deteriore em uma reação hiperativa* (2015, p. 53).

Há diversos tipos de atividade. A atividade que segue a estupidez mecânica é pobre em interrupções. A máquina não pode fazer pausas. Apesar de todo o seu desempenho computacional, o computador é burro, na medida em que falta a capacidade para hesitar (Han, 2015, p. 53-54).

Gallo cita a divisão de Pierre Lévy³¹ de três grandes momentos da história do conhecimento humano marcados por suas tecnologias específicas e identificados como polos. O primeiro é polo da oralidade primária, característico do momento civilizatório em que a humanidade ainda não dominava a tecnologia da escrita e o conhecimento era transmitido pela palavra falada; o conhecimento aqui é mitológico; a oralidade engendra um saber do tipo narrativo baseado na ritualidade.

O segundo é o polo da escrita. O impacto que essa tecnologia gerou sobre o saber humano foi imenso, o que inclui a constituição da filosofia e da ciência; apresenta um saber teórico baseado na interpretação. Esse é praticamente todo o saber da história da humanidade, marcado pelo viés teórico da interpretação da realidade, fundando uma noção de verdade que diz respeito à adequação da ideia à coisa mesma que a interpreta. Essa forma de conhecimento é hierarquizada, marcada pela disciplinarização e especialização, tendo como imagem um paradigma arborescente (baseado na “árvore do conhecimento” cartesiana) com uma concepção mecânica.

O terceiro é o polo midiático-informático. Adentramos nesse polo a partir da segunda metade do século XX. É a informática, que possibilita um saber operacional baseado na simulação por meio de modelos ou provisões. Esse polo, marcado pelas tecnologias da mídia e da informática, abre novas perspectivas (Gallo, 2008, pp. 72 – 75).

31 Cf. Levy, 2010.

Uma primeira manifestação foi com a ecologia, ciência que já não pode ser inserida no contexto da disciplinarização clássica e que rompe com as “gavetas” de vários arquivos, surgindo na intersecção de vários campos, como a Biologia, a Geografia, a Ciência Política, a Sociologia e mesmo a Filosofia (Gallo, 2008, p. 75; grifo do autor).

Para Gallo, é necessária, no atual polo, outra imagem do conhecimento que não o arbóreo, sem que a filosofia perca sua especificidade, sendo reduzida a um instrumento do polo midiático-informático. Entra aí a apropriação do conceito deleuziano de rizoma: é um emaranhado de linhas fibrosas e bulbos que se entrelaçam formando um conjunto complexo no qual os elementos referem-se tanto uns aos outros como afora do próprio conjunto (Gallo, 2008, pp. 75-76).

O rizoma é regido por seis pontos básicos. O primeiro é o princípio de conexão. Qualquer ponto de um rizoma pode ser/estar conectado a qualquer outro, rompendo com a noção de hierarquia do conhecimento arbóreo. O segundo é o princípio de heterogeneidade. Dado que qualquer conexão é possível, o rizoma rege-se pela heterogeneidade. O terceiro é o princípio da multiplicidade. Rizoma é multiplicidade que não pode ser reduzida à unidade (diferente da árvore, sendo uma multiplicidade de elementos reduzida à unidade “árvore”). O rizoma não é sujeito, nem objeto, mas múltiplo. O quarto é o princípio da ruptura assignificante. Não pressupõe um processo fechado de significação, é territorializado, sendo estratificado por linhas, mas está sujeito às linhas de fuga, é um mapa, mas um rascunho sujeito a um devir, a uma cartografia que pode ser retraçada a cada instante. O quinto é o princípio da cartografia. Como pode ser mapeado, o rizoma pode ser acessado de entradas múltiplas. O sexto é o princípio de decalcomania. Como um mapa, o rizoma pode ser copiado, reproduzido; nem sempre, porém, com uma sobreposição perfeita (Gallo, 2008, pp. 76 – 78). “Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros “devires”; podemos encontrá-la na transversalidade” (Gallo, 2008, p. 78; grifo do autor). A transversalidade é a matriz da mobilidade entre os liames do rizoma e é oposta às propostas de interdisciplinaridade que apontam para uma integração entre as ciências, mas que é dada ainda em conformidade com um paradigma arborescente. A interdisciplinaridade aponta para uma globalização dos saberes, nos moldes do neoliberalismo, o que instrumentaliza o ensino (Gallo, 2008, p. 79). As implicações do rizoma nos currículos escolares, segundo Gallo, substituiriam

o acesso estanque e arquivístico ao conhecimento. A interdisciplinaridade, portanto, não pode vencer a compartimentação dos saberes, isso resultaria em uma Pedagogia que formaria subjetividades autônomas, oposta a uma pedagogia massificante, de subjetivação de massa (Gallo, 2008, pp. 79-80).

Diante do advento das novas tecnologias no contexto do século XXI, é oportuno recorrer ao trabalho do pensador Michel Serres. O autor faz três perguntas. A primeira delas é o que transmitir. A segunda é a quem transmitir. A terceira é como transmitir (2013, p. 25).

O que transmitir? A concepção de saber passa por uma modificação conforme mudam os suportes: do saber oral ao escrito, do papiro ao livro, até chegar à internet como suporte de mensagens e informação. A evolução do suporte também ocasiona mudanças na pedagogia: com a escrita, os gregos inventaram a Paidéia; com a imprensa, apareceram os tratados e manuais de pedagogia. Hoje, como as informações estão acessíveis a todos pela virtualidade, há uma nova mudança. A informação pode ser transmitida por quase todos os lugares (Serres, 2013, pp. 25-26). O espaço da geração anterior, que já nasceu no contexto das novas TICs³² era um espaço métrico, referido a concentrações: espaços (laboratórios, universidades, bibliotecas) onde se concentram pessoas (alunos e professores) e saberes (dicionários, manuais, tratados, enciclopédias). Esse espaço se opõe ao espaço virtual, que se dilui e espalha: as pessoas podem falar e ser ouvidas de lugares diversos, ocupar lugares virtuais distintos ao mesmo tempo, e uma informação pode ser acessada por várias pessoas ao mesmo tempo, sem ser deslocada/monopolizada (SERRES, 2013, pp. 26-27). Os computadores, tablets e smartphones suportam uma grande quantidade de informação; os motores de busca podem processar dados com grande velocidade; Serres considera que essas tecnologias são como uma cognição externa ao acesso do indivíduo (2013, p. 36). Serres recorre aos comentários de Montaigne a respeito da pedagogia: melhor ter uma mente bem-constituída do que composta apenas de saber acumulado. Quando os buscadores *on-line* acessam informação com celeridade inaudita, o saber fundamental passa a ser a inteligência inventiva, passa a ser o sentido da “mente bem-formada” (Serres, 2013. pp. 36 – 38).

32 Ou NTICs, Novas Tecnologias da Informação e do Conhecimento. Conferir a esse respeito Serra e Matos de Deus, 2018, pp. 229 – 242.

A quem transmitir? Serres utiliza a figura de São Denis para ilustrar a geração chamada por ele de polegarezinhos: o mártir que teria milagrosamente sobrevivido a uma decapitação executada por soldados romanos e carregado a própria cabeça. A figura de São Denis, segundo Serres, representa a cognição externa que os computadores constituem em relação à geração dos polegarezinhos (assim chamados pelo hábito de digitar mensagens em aplicativos como o Whatsapp com os polegares). À essa geração, a virtualidade oferece uma nova concepção de corpo e atenção (Serres, 2013, pp. 39-50).

Como transmitir? Serres destaca que essa geração demanda uma concepção nova de aprendizado que ele denomina como serendipidade. O termo designa o prazer da descoberta pelo acaso inaugurado com as lojas de departamento parisienses de Boucicaut, comerciante que intercalava as seções, em aparente desordem, mas que fazia com que um cliente, que entra à procura de um item específico, acabe no caminho se deparando – e comprando – outros que não estavam previstos. O sentido de serendipidade evocado por Serres é o da descoberta criativa, tendo em vista o movimento, fluxo intenso e facilidade do acesso às informações que as novas TICs proporcionam (2013, pp. 52–57). Serres considera que a emergência das TICs com a democratização do acesso ao saber e à informação esgota a velha pedagogia e então se busca uma nova (2013, p. 70).

3 FILOSOFIA COMO APORTE EDUCACIONAL.

Gallo considera que, na tradição ocidental, a educação é pensada sob a matriz platônica, que afirma o aprender como reconhecimento, o conhecimento como uma função da alma racional. O processo educativo tomado em uma perspectiva científica oferece ao professor os meios seguros não só de ensinar, mas de avaliar o aprendizado de cada aluno. Esse controle do ensino leva à sua homogeneização: o objetivo é que todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira (2012, pp. 1–2).

Para Gallo, partindo de Deleuze, o pensamento é motivado por um acontecimento problemático. Nesse registro, aprender não é reconhecimento, mas criação de algo novo, um acontecimento singular do pensamento (2012, p. 4). Segundo Gallo, aprender conserva um elemento de imprevisibilidade (não é possível controlar como se aprende) e singularidade (o aprender acontece de modo singular). A ênfase, para Gallo, deve estar no aprender como

acontecimento (2012, pp. 4-5), ele também considera que aprender não é fazer como (imitar o outro), mas fazer com o outro. O exemplo é o do nadador. É possível imitar todos os gestos de um nadador, mas se não se entra na piscina, não se aprende a nadar (Gallo, 2012, pp. 5-6).

Para Severino, a tarefa da Filosofia da Educação pode ser desdobrada em três outras que são simultâneas: uma tarefa epistemológica; uma tarefa axiológica e uma tarefa ontológica (2015, pp. 32-33). A tarefa epistemológica da Filosofia da Educação discute a constituição do seu campo epistêmico da educação. Essa prática é mais delicada pela impossibilidade de estabelecer leis e teorias com o perfil desenhado pela ciência tradicional, mas não é impraticável, devendo afastar-se da opinião e do senso comum (Severino, 2015, p. 33). A tarefa axiológica da Educação se socorre das relações da educação com a ética, com a estética e a política para desvendar os meandros da prática sem reduzi-la a uma tecnologia (Severino, 2015, pp. 33-34). A tarefa ontológica da Filosofia da Educação busca traçar um retrato real da condição humana no contexto da existência histórica, explorando o significado dessa condição ao lançar a questão antropológica, sendo esta equacionada por intermediação da reflexão filosófica sobre a condição histórico-social da existência humana (Severino, 2015, p. 34). As três tarefas constituem o que Severino denomina a vocação para o sentido da Filosofia da Educação, sentido esse que é construído (2015, p. 34).

Para a construção desse sentido enquanto ato de filosofar, o ensino da filosofia, segundo Gallo, pode utilizar como ferramenta a oficina de conceitos. Essa oficina de conceitos de Sílvio Gallo possibilita que os estudantes tanto entrem em contato com os conceitos já criados pela tradição na história da filosofia, como também com a experiência de criação de conceitos. Essa oficina é um processo composto de quatro passos: sensibilização, problematização, investigação, conceituação (Marques, 2018, p. 157).

Iniciando pela sensibilização, é o momento em que os alunos têm o primeiro contato com o tema; nessa altura, o professor deve valer-se de elementos não filosóficos, tais como músicas, vídeos, filmes, poemas, contos. A intenção é que os estudantes tomem contato direto com aquilo que será problematizado, o que opera uma passagem para a etapa seguinte (Marques, 2018, p. 157-158).

O segundo momento é o da problematização, é a hora de transformar o tema em problema, fazendo com que a busca por soluções seja suscitada. É o período de equacionar

racionalmente os problemas para enfrentá-los por meio da discussão. Nesse instante, é preparada a passagem para o momento seguinte, pois o trato racional do problema pede o recurso aos conceitos filosóficos (Marques, 2018, p. 158).

O terceiro momento é o da investigação. É a hora em que os estudantes devem lidar filosoficamente com os problemas, ou seja, por meio de conceitos. O professor agora pode propor nessa etapa a leitura de textos que dialogam com os outros dois momentos e possam esclarecer ou aprofundar a problematização. Não se deve, nessa hora, restringir a leitura do texto filosófico àquela que o professor quer que os alunos façam, por exemplo, não se deve exigir dos alunos uma leitura estruturalista dos textos filosóficos. Esse fato também deve ser levado em conta quando se trata de aulas do Ensino Médio, já que os estudantes não estão se formando em filosofia, mas atravessando o ciclo da educação básica. O objetivo aqui é permitir a transposição desses conceitos para a atualidade significativa dos problemas levantados, usando-os como ferramenta por meio da sua ressignificação e transposição (Marques, 2018, pp. 156-159).

O quarto momento é o da conceituação. Nessa hora, os estudantes modificam e recriam os conceitos trabalhados no momento anterior, ou mesmo criam seus próprios conceitos, o que é ainda melhor, embora não seja algo que se deva exigir dos alunos. É importante que a produção do conceito não seja conclusiva, no sentido de inviabilizar reflexões posteriores, mas instigadora de novas possibilidades³³ (Marques, 2018, p. 159-160).

Essa oficina de conceitos, enquanto modelo de aula de filosofia, fomenta o florescimento daquilo que Gallo considera como uma das tarefas do ensino da filosofia no contexto da educação para o século XXI: a formação das subjetividades geradoras.

Gallo *et al.* considera que uma educação crítica e problematizadora exige pensar e produzir subjetividades geradoras: trata-se de uma forma de trânsito para outras condições existenciais e devires possíveis de vida, bem como de mundos outros. Essa subjetividade geradora assume três campos problematizadores que interagem entre si.

O primeiro trata da relação de si com a alteridade como condição: o outro é encarado aqui como possibilidade para o desenvolvimento individual, o estar em contato com a diferença proporcionando o ganho para a experiência pessoal.

33 Para uma exposição mais detalhada da oficina de conceitos, cf. Gallo, 2000, pp. 49-68.

O segundo compreende a ascese filosófica como forma política da vida social; essa ascese incorpora a dimensão do diálogo; é pelo diálogo que a comunidade se anuncia; o diálogo é ascético, pois pressupõe a horizontalidade dos falantes, sendo assim a primeira forma de ação política; trata-se de uma ascese relacional, pois o diálogo implica a pergunta que quebra a imobilidade e descristaliza as relações de poder destinadas à dominação.

O terceiro trata da produção de verdades para além dos cenários condicionantes do pensamento e do agir educadores, para propiciar outras subjetividades geradoras, distintas daquelas que naturalizam os cenários de poder e opressão; partindo da noção freiriana do não acabamento do ser humano, trata-se de notar que interessa à educação a problematização do mundo do trabalho, das convicções, da arte, do mundo da cultura, resultando em novas relações ser humano-mundo e inviabilizando uma concepção de verdade inclinada ao fechamento da condição humana.

Essa descrição das subjetividades geradoras pode ser dimensionada nos termos de Paulo Freire quando o autor menciona em *Medo & Ousadia*: o cotidiano do professor que é preciso existencializar a filosofia. Essa concepção de educação, segundo Gallo *et al.*, vai na contramão do que se encontra nas BNCC de 2018, que prevê uma ênfase distorcida em uma habilidade de adaptabilidade do educando, adaptabilidade ao gosto da concepção de cidadania do neoliberalismo, o que apenas replica o desiderato da *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OCDE para a educação: transferir habilidades para a adaptação a diferentes contextos com rapidez e a prontidão para atender a dinâmica de trabalho do capital globalizado, conforme os interesses dos empregadores) (Freire, 2021, pp. 7, 12–13, 16).

O problema, enquanto objeto para a pedagogia, é o reconhecimento da história como possibilidade. É pelo fato do futuro apresentar problemas para sua resolução que o futuro não é determinismo (Freire, 2014, p. 21). É nesse sentido freiriano que o problema é conteúdo para a filosofia. Para Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (Freire, 2014, p. 24; grifo do autor). É nesse sentido freiriano que a criação é tarefa da filosofia e do seu ensino. O ensino não deve colocar na condição de objeto um do outro professor e aluno, o aprendizado sendo uma construção coletiva e de mútua implicação: ensinar inexiste sem aprender e vice-versa (Freire, 2014, pp. 25–26). Em oposição ao chamado ensino bancário (no qual o estudante

é visto como mero receptáculo onde são depositados conhecimentos), Freire opõe uma pedagogia da autonomia e afirma que o estudante, movido por uma curiosidade crescente, se torna cada vez mais criador. A pedagogia da autonomia, em oposição ao educador bancário, concebe o educador como problematizador (2014, pp. 26–27).

O papel do educador na pedagogia da autonomia também é criador; deve poder relacionar os conteúdos com problemas da sua realidade (Freire, 2014, pp. 28–29). Para isso, ele deve estimular a passagem do que o autor denomina curiosidade ingênua (aquela exercida de forma não rigorosa e pertencente ao senso comum) para a curiosidade epistemológica, mais rigorosa e crítica (Freire, 2014, pp. 30–31). O professor não tem como tarefa depositar o conhecimento, mas estimular o aluno a produzir sua compreensão do que se comunica (Freire, 2014, pp. 38–39). Segundo Freire, um elemento fundamental para a formação do professor é a reflexão crítica sobre a prática (2014, p. 40).

Segundo Freire, a educação bancária se caracteriza pelo depósito nos educandos de conteúdos alheios à experiência existencial deles, desconectados da maneira como ganhariam significação. Isso conduz e se circunscreve à dimensão da memorização mecânica dos conteúdos. Nessa concepção, os alunos são meras incidências, a única habilidade requerida e exercitada é a memória, na medida em que não se faz aceno à criatividade, invenção, reinvenção e transformação do saber (Freire, 1994, p. 33). Em oposição à educação bancária, Freire propõe uma educação problematizadora, que, por se caracterizar como dotada de uma dialogicidade, rompe com a verticalidade presente na relação educador-educando (1994, p. 39). A educação problematizadora é uma prática; nela, os educandos desenvolvem o poder de captação e compreensão do mundo que lhes aparece, estabelecendo uma forma autêntica de pensar (Freire, 1994, p. 41).

Utilizar como ponto de partida para a problematização o próprio universo dos educandos é o que Freire denomina universo temático, ou temas geradores ou temáticas significativas (1994, p. 50). É a capacidade de problematização que, segundo Freire, faz com que o homem exista em um mundo que é histórico e que por isso pode transformar, ao contrário do animal que vive em um suporte que não faz parte da história (1994, p. 51).

Os temas geradores/universo temático/temáticas significativas são assim chamados pela capacidade de se desdobrarem em outros temas, motivando mais ação (Freire, 1994, p.

53, nota 18), abrindo e pavimentando o caminho para novas possibilidades, aquilo que Freire denomina de inédito viável (1994, p. 54). Na investigação dos temas geradores devem atuar como sujeitos tanto o educador quanto os educandos, o que explica a denominação utilizada pelo autor ao caracterizá-los, respectivamente como educador-educando e educando-educador, pois todos participam coletivamente da construção do saber (Freire, 1994, p. 56).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento tecnológico afluído da sociedade contemporânea não data a filosofia em relação à prática pedagógica. Além de determinar necessidades e demandas nesse cenário, a filosofia se mostra colaborativa para a educação em um contexto de tecnologia acentuada. Os diagnósticos oriundos de pensadores como Byung-Chul Han, Pierre Levy e Michel Serres reforçam a necessidade de uma oficina de conceitos proposta por Gallo. Isso porque uma educação adequada à filosofia – ou uma filosofia adequada à educação – passa por possibilitar aos que tiverem contato com ela a chance de fazerem contato com a prática filosófica genuína.

O campo da Filosofia oferece auxílios variados para a prática educativa. Essas contribuições podem estar voltadas tanto para a discussão a respeito das finalidades e objetivos da atividade pedagógica como para as maneiras de realizar essa atividade. A mútua implicação da filosofia e da pedagogia pode ser mutuamente proveitosa. Assim, a filosofia refletindo pelo filtro da educação se constitui como um campo autônomo e rico; de maneira semelhante, considerar a educação pelas lentes filosóficas transforma a educação em uma intervenção genuinamente filosófica.

REFERÊNCIAS

CANIVEZ, P. **Weil**. Paris: Société d'édition les Belles Lettres, 1999.

CAMARGO, S. de S., **Filosofia e política em Éric Weil: um estudo sobre a ideia de cidadania na filosofia política de Éric Weili**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Editora autêntica, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GALLO, S. *et al.* Paulo Freire e as subjetividades geradoras: um modo de vida filosófico para a educação contemporânea. **Revista Pro-Posições - Dossiê Paulo Freire: cem anos de diálogo, problematização e transformação**, V. 32, 2021, pp. 1-21

GALLO, S. **Metodologia do ensino da filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

GALLO, S.; CORREIA, W. A filosofia no Ensino Médio: a favor da “Filosofia que chega depois”. **Filosofia e Educação**, V. 4, N. 1, 2012, pp. 96-112.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Editora autêntica, 2008.

GALLO, S. Filosofia da educação no Brasil do século XX: da crítica ao conceito. **EccoS – Revista Científica**, V. 9, N. 2, 2007, p. 261-284.

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Ethica**, Rio de Janeiro, V. 13, N. 1, 2006, pp. 17-35.

GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. **Educação e realidade**, V. 29, 2004, pp. 79-97.

GALLO, S. Ética e cidadania no ensino da filosofia. In GALLO, S. *et al* (Orgs.): **Filosofia do ensino de filosofia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GALLO, S. O que é Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. **Perspectiva**. V. 18, N. 34, 2000, pp. 49-68.

GOLDSCHMIDT, V. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: **A religião de Platão**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

HAN, B.C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática**. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARQUES, R. P. Educação e & filosofia na era da (des)informação. **Kínesis**, V. X, N. 24, 2018, pp. 145-161.

SERRA, M. O.; MATOS DE DEUS, D. O uso da narrativa e das TICs na sala de aula: novos passos para uma educação filosófica. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, V. 4, número especial, 2018, pp. 229-242.

SERRES, M. **Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SEVERINO, A. J. Do estatuto epistemológico da filosofia da educação: o embate entre reflexão e criação de conceitos. **EDUC Foco**, V. 20, N. 1, 2015, pp. 15-38.

SOARES, M. C. O papel do filósofo como educador. **Kalagatos**, V. 5, N. 9, 2008, pp. 183-206.