

Universidade Federal do Maranhão  
Programa de Pós-Graduação em Rede  
Mestrado Profissional em Filosofia

Wayner de Andrade Lima de Aguiar

**O Ensino de Filosofia à luz do pensamento de Edith Stein:**

**Um relato da prática de oficinas filosóficas como itinerário para uma vivência empática**

São Luís

2023

Wayner de Andrade Lima de Aguiar

O Ensino de Filosofia à luz do pensamento de Edith Stein: Um relato da prática de oficinas filosóficas como itinerário para uma vivência empática

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Rede – Mestrado Profissional em Filosofia (PROF FILO) como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Filosofia.

Área de Concentração: Filosofia e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Hélder Machado Passos

São Luís

2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

de Andrade Lima de Aguiar, Wayner.

O Ensino de Filosofia à luz do pensamento de Edith Stein : Um relato da prática de oficinas filosóficas como itinerário para a vivência empática / Wayner de Andrade Lima de Aguiar. - 2023.

120 f.

Orientador(a): Helder Machado Passos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

1. Alteridade. 2. Edith Stein. 3. Ensino de Filosofia. 4. Ética. 5. Fenomenologia. I. Machado Passos, Helder. II. Título.

Wayner de Andrade Lima de Aguiar

**O Ensino de Filosofia à luz do pensamento de Edith Stein:**

**Um relato da prática de oficinas filosóficas como itinerário para a vivência empática**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Rede – Mestrado Profissional em Filosofia (PROF FILO) como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Filosofia.

Área de Concentração: Filosofia e Ensino.

Aprovado em: 24 de Fevereiro de 2023

Banca examinadora

---

Prof. Dr. Helder Machado Passos  
ORIENTADOR

---

Prof. Dr. Plínio Santos Fontenelle (UFMA)  
MEMBRO INTERNO

---

Prof. Dr. Francisco Valdério Pereira da Silva Junior (UEMA)  
MEMBRO EXTERNO

São Luís

2023

Para minha família: Lúcia, Ari,  
Amanda, José, Edith, Emanuela e João.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Maranhão, ao Departamento de Filosofia, à Anpof e todos os responsáveis por fazer acontecer o Mestrado Profissional em Filosofia no Estado do Maranhão.

Ao núcleo PROF FILO UFMA, representado na pessoa do coordenador Prof. Dr. Domingos. Aos professores e professoras que ministraram aula nas disciplinas do mestrado. Ao meu orientador, Prof. Dr. Helder Machado Passos, pelas orientações e correções no texto, e pela imensa paciência e compreensão dispensadas a mim.

Aos meus companheiros desbravadores da 1ª turma do PROF FILO UFMA, Danillo, Edevaldo, Ediel, Edilene, Edilson, Jonatas, Katiane, Luciano, Milla, Nêmera e Simey pelo apoio, conselhos e abrirem um caminho novo em nosso estado. Aos colegas da 4ª turma do PROF FILO UFMA, Beatriz, Fábio, Nivaldo e Rogério pelo apoio e conselhos. Especialmente à Katiane e Beatriz por serem as confidentes nas horas de aperto.

À UEB Maria Rocha e toda sua equipe, representada na pessoa da gestora Mirian, onde há tantos anos exerço a profissão e que muito prontamente aceitou receber a minha proposta de intervenção. À equipe de professores durante os anos do mestrado, Ana, Andrea, Gardênia, Luciley, Márcia, Neuton (in memoriam), Ranges e Thalyne pela amizade em todos esses anos.

À minha esposa Amanda pelo apoio, paciência e compreensão ao longo de todos esses anos. Aos meus filhos José Eduardo, Edith Teresa, Emanuela e João Francisco, que foram meus interlocutores e conselheiros na escrita desta dissertação.

Aos meus pais, Lúcia e Ari, que sempre acreditaram em mim, mesmo quando eu mesmo não acreditava, por me ensinarem a trilhar o bom caminho e valorizar o trabalho honesto e os estudos. Aos meus sogros Serra e Nilde, pelo suporte e compreensão.

Aos meus amigos Joice, Lucas, Luciano, Pedro e Warley, pela preocupação com meu bem-estar, pelos ótimos conselhos e por não me deixarem desistir.

A todos que de alguma forma contribuíram e acreditaram no sucesso dessa dissertação.

*“O Humano, ao notar-se portador de capacidades que o destacam dos demais seres vivos e de características próprias de cada indivíduo, percebe-se como ser único, sem precedentes em sua espécie. Ser único traz consigo o peso da solidão e a necessidade de amar”*

*Neusa Vendramin*

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo refletir sobre o problema do ensino, em especial o ensino de Filosofia, e seu impacto na formação do estudante enquanto pessoa, membro de uma comunidade. Para tal, recorro ao pensamento filosófico e antropológico de Edith Stein, como inspiração primária, além de outros autores que se dedicaram à questão do ensino e da formação da pessoa. Stein propõe ao longo de sua obra uma visão educativa que retoma, em vários aspectos, a concepção cristã de educação para a plenitude humana, enquanto se mantém fiel à suas raízes fenomenológicas. Dessa união surge uma visão educativa que busca alcançar o *núcleo interior da pessoa* para levá-la à plenitude de seu desenvolvimento enquanto pessoa, fazendo com que ela se torne *aquilo que deve vir a ser*. Inspirado na visão de Stein, analiso o que penso serem os principais pontos de dificuldade no processo de ensino da Filosofia, principalmente a questão da relação interpessoal e partindo deles, proponho uma reflexão sobre como o ensino de Filosofia, enxergado como um itinerário, pode proporcionar a solução ou atenuação de tais problemas, usando o modelo de oficinas filosóficas como meio para a prática de aulas que proporcionem a experiência interpessoal e filosófica adequada ao crescimento humano dos estudantes. Os questionamentos e problemáticas apontadas neste texto são fruto das inquietações geradas em minha prática docente. Surgem da experiência objetiva em sala de aula, das inúmeras situações-problema, de todas as alegrias e aprendizados.

**Palavras-chave:** Edith Stein. Ensino de Filosofia. Ética. Alteridade. Fenomenologia



## ABSTRACT

This dissertation aims to reflect on the problem of teaching, especially the teaching of Philosophy, and its impact on the formation of the student as a person, a member of a community. To this end, I resort to the philosophical and anthropological thought of Edith Stein, as a primary inspiration, in addition to other authors who have dedicated themselves to the issue of teaching and formation of the person. Throughout his work, Stein proposes an educational vision that takes up, in several aspects, the Christian conception of education for human fullness, while remaining faithful to its phenomenological roots. From this union emerges an educational vision that seeks to reach the *inner core of the person* to lead him to the fullness of his development as a person, making him become *what he should become*. Inspired by Stein's vision, I analyze what I think are the main points of difficulty in the process of teaching Philosophy, mainly the issue of interpersonal relationships, and based on these, I propose a reflection on how the teaching of Philosophy, seen as an itinerary, can provide the solution or mitigation of such problems, using the model of philosophical workshops as a means for the practice of classes that provide the interpersonal and philosophical experience adequate to the human growth of the students. The questions and problems pointed out in this text are the result of concerns generated in my teaching practice. They arise from the objective experience in the classroom, from the countless problem situations, from all the joys and lessons learned.

**Keywords:** Edith Stein. Philosophy teaching. Ethics. Otherness. Phenomenology

## SUMÁRIO

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 1     | <b>INTRODUÇÃO</b> .....                             | 10  |
| 2     | <b>EDITH STEIN: FILÓSOFA E PEDAGOGA</b> .....       | 15  |
| 2.1   | Breve biografia.....                                | 15  |
| 2.2   | A teoria da Empatia.....                            | 19  |
| 2.3   | Pensamento antropológico e pedagógico .....         | 24  |
| 3     | <b>AS DIFICULDADES NO ENSINO DE FILOSOFIA</b> ..... | 31  |
| 3.1   | <b>A questão do ensino de Filosofia</b> .....       | 31  |
| 3.1.1 | O lugar da Filosofia .....                          | 36  |
| 3.1.2 | Os fins da Filosofia e de seu ensino .....          | 39  |
| 3.1.3 | O diálogo da Filosofia com o cotidiano .....        | 44  |
| 3.1.4 | O preparo adequado para a leitura filosófica.....   | 48  |
| 3.2   | <b>A questão Ética</b> .....                        | 53  |
| 3.2.1 | Considerações sobre a evolução tecnológica .....    | 54  |
| 3.2.2 | O âmbito interpessoal .....                         | 63  |
| 3.2.3 | O âmbito intrapessoal .....                         | 68  |
| 4     | <b>O ITINERÁRIO PARA A VIVÊNCIA EMPÁTICA</b> .....  | 78  |
| 4.1   | <b>Uma educação que leve à vida interior</b> .....  | 85  |
| 4.2   | <b>A oficina filosófica</b> .....                   | 92  |
| 5     | <b>A PRÁTICA NA ESCOLA</b> .....                    | 94  |
| 5.1   | <b>Descrição do campo de pesquisa</b> .....         | 94  |
| 5.1.1 | UEB Maria Rocha .....                               | 94  |
| 5.1.2 | UI Arthur Azevedo.....                              | 97  |
| 5.2   | <b>Relato da atuação</b> .....                      | 100 |
| 5.2.1 | UEB Maria Rocha (2019).....                         | 101 |
| 5.2.2 | UI Arthur Azevedo (2022) .....                      | 105 |
| 6     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....                   | 109 |
|       | <b>REFERÊNCIAS</b> .....                            | 115 |
|       | <b>APÊNDICES</b> .....                              | 121 |

## 1 INTRODUÇÃO

Lembro que em meus primeiros dias em sala de aula como professor efetivo, depois de longas experiências de estágio supervisionado, me deparei, ao abrir um livro didático<sup>1</sup> que fora fornecido pela escola, com a famosa frase atribuída<sup>2</sup> à Kant “não se ensina filosofia, ensina-se a filosofar”<sup>3</sup>. Este pensamento frequentou a minha mente por algum tempo. Cheguei até a citá-lo em algumas aulas introdutórias de Filosofia, na tentativa de fornecer algum princípio sólido de compreensão para os estudantes que nunca haviam tido experiência com a disciplina Filosofia. Tempos depois, talvez de forma inconsciente, passei a adotar outra passagem citada também em uma folha de rosto de um livro didático, dessa vez de um autor que me era mais familiar, Martin Heidegger, que dizia “chegamos ao sentido do termo pensar quando nós próprios pensamos. Para que tal esforço seja bem-sucedido, devemos *estar preparados para aprender a pensar*”<sup>4</sup>. Ensinar Filosofia é preparar para aprender a pensar, eu repetia. Não demorou muito até que a realidade da sala de aula em uma escola encrustada em um bairro periférico, de ocupação não planejada, com maior presença de um poder paralelo que do poder oficial do Estado, e sua ‘clientela’ diversa, voluntariosamente me trouxesse os pés ao chão e retirasse da minha cabeça um ideal de ensino adquirido ao longo de bons anos de estudo universitário. Pese contra mim o fato de que fui, durante todo meu ensino básico e superior, estudante de escola pública e que apesar destas quase duas décadas de experiência *in loco* no ensino real, aliás bastante distante do ideal, ainda me permiti ser levado por uma visão bastante restrita do que de fato é um estudante e quais são suas necessidades.

*Ensinar a filosofar; estar preparado para aprender a pensar...* Ao longo dos meus anos em sala de aula como professor tenho me questionado qual é a peça do quebra cabeça pedagógico que falta para que o processo de ensino da Filosofia seja efetivo. Desde que me

---

<sup>1</sup> CORDI, C. et al. **Para filosofar**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2007

<sup>2</sup> Tal frase na verdade não aparece na obra de Kant tal como é citada aqui. Parece ser o caso de, em algum momento, ter surgido como resumo do pensamento do autor e acabou por se solidificar como verdadeira, através de diversas citações. Os antigos PCN de 1999 reproduzem a frase, o que provavelmente contribuiu para sua disseminação. O trecho que dá origem à frase é este: *In short, it is not thoughts but thinking which the understanding ought to learn. It ought to be led, if you wish, but not carried, so that in the future it will be capable of walking on its own, and doing so without stumbling. [...] The youth who has completed his school instruction has been accustomed to learn. He now thinks that he is going to learn philosophy. But that is impossible, for he ought now to learn to philosophise.*

<sup>3</sup> KANT, Immanuel. M. Immanuel Kant’s announcement of the programme of his lectures for the winter semester 1765—1766 in: KANT, Immanuel. **Theoretical philosophy, 1755 - 1770**. 1ª ed. Tradução por David Walford e Ralf Meerbote. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 292 (2:307).

<sup>4</sup> HEIDEGGER apud CORDI, C. et al. **Para filosofar**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2007, p. 11. grifo meu.

formei na graduação até o momento em que escrevo essa dissertação, toda a minha experiência foi nos anos finais do ensino fundamental, nos quatro anos contidos por essa etapa. Vi ao longo desse tempo surgirem estudantes que tiveram sucesso em aprender os conceitos filosóficos, absorver os modos de raciocínio e replicá-los, repetir elaborações de autores consagrados pelo cânone, assim como também testemunhei estudantes que seguiram o sentido oposto, e me refiro aos que de fato tentaram, pois um grande número dos presentes em sala de aula parece nem sequer tentar. Foi dessa experiência em sala, da percepção de que, seja o que for feito, use o recurso que for, a aula de Filosofia parece maçante para a maioria dos estudantes ou que os conceitos trabalhados são abstratos demais para que os jovens alcancem alguma compreensão no estado atual de sua formação. A teoria que surge como possibilidade de explicação é também resultado de minhas observações em sala, de minha própria vivência como estudante, pai e amigo. De meus fracassos com tantos jovens que passaram por minhas aulas e continuaram da mesma forma, imunes a qualquer tentativa de provocar mudanças em seu modo de ver o mundo. Seria a Filosofia um conhecimento inócuo para esses jovens? Haveria um abismo entre as questões de Filosofia exigidas pelo currículo escolar e as questões de cunho filosófico com que os jovens se ocupam? Seria esta geração tão imersa na realidade virtual que seria incapaz de alcançar o mínimo grau de percepção do mundo para gerar uma atitude filosófica?

Edmund Husserl defende que a Filosofia é estado natural do desenvolvimento do espírito humano. Mas em nossos dias a tecnicidade e prática tem retirado do homem a capacidade e a necessidade da contemplação de seu eu próprio. A educação tem se voltado para estas questões do 'saber fazer' e afastando-se das capacidades contemplativas. Com o advento das novas tecnologias de comunicação, surge um meio de vida social que se caracteriza pela intermediação da tecnologia e a desumanização das relações. Como sintoma dessa mudança na vivência humana, notamos um aumento do individualismo e progressivo afastamento da busca pela experiência com o Outro. As recentes conquistas tecnológicas modificaram o modo de ser do humano, encontrando seu ápice na popularização da internet e em sua onipresença nos aparelhos atuais. Foi com a internet e suas redes sociais diversas que a humanidade encontrou o ópio da contemporaneidade, a fonte de prazer individual onde é possível viver a vida ideal de prazer e beleza, mantendo-se longe das dificuldades. Nestes meios de relacionamento a alteridade deixa de existir, pois não é possível relacionar-se com o Outro, somente com as facetas que ele permite que sejam demonstradas, com suas experiências de vivência escolhidas para melhor decorar seu perfil e embelezar sua vida. Mais grave: como trata-se de um relacionamento intermediado, que ocorre por meio de dispositivos de comunicação, nos é

negada a experiência da presença do Outro, que serviria de fonte de sua individualidade e experiências. Resta somente a vivência vazia de um ser virtual totalmente distante do seu Eu original, real. Tais fatos apontam para uma movimentação do foco das relações, antes centradas no rosto, na corporeidade, em uma presença física do Outro, para um modelo de relação centrada na aparência na fotografia, no incorpóreo, no virtual, no irreal.

Para Edith Stein, formação é o processo de crescimento e posse de uma forma, que procede do interior do ser, e necessita de ajuda para que a pessoa se torne aquilo que nasceu para ser<sup>5</sup>. A Pessoa, portanto, só pode se formar enquanto indivíduo, atingir a plenitude de seu desenvolvimento, se possuir a ajuda necessária que dentro só poderá encontrar em uma comunidade, sendo responsabilidade da comunidade ajudar a Pessoa a tornar-se aquilo que ela deve ser. Uma relação semelhante ocorre no sentido oposto, a comunidade só alcança o resultado que pode alcançar e por consequência se torna mais apta a colaborar com o desenvolvimento dos indivíduos, se seus membros alcançam sua formação pessoal. Se, por acaso, um indivíduo não encontra o apoio necessário para seu desenvolvimento na comunidade a que pertence, o terreno apto para desenvolver os dons que poderiam ser úteis a esta comunidade, é devido ao fato de a comunidade não ter alcançado seu maior estágio de desenvolvimento, o resultado que poderia alcançar.

Em paralelo temos o problema do ensino de Filosofia, que na função de disciplina escolar ainda se encontra deslocada desse ambiente e é muitas vezes estranha aos estudantes enquanto prática que pode auxiliar em sua vida cotidiana. Uma percepção comum dos professores de Filosofia com quem já tive a chance de conversar sobre a prática de aula, é de que há uma desconexão entre os conteúdos e objetivos da aula de Filosofia com a realidade – situações, experiências, problemas e conhecimentos – de cada estudante. *A filosofia escolar*, em diversos momentos, não parece se comunicar com a individualidade do estudante, dado o grande número de estudantes por turma e a carga horária ínfima que não permitem ao professor a oportunidade de se relacionar com os estudantes de forma a experienciar uma alteridade aprofundada, conhecê-los pelo nome, ter ciência de suas dificuldades etc.

Esta dissertação está assim disposta: no primeiro capítulo apresento uma breve biografia e um panorama do pensamento de Edith Stein. Partindo da obra *Vida de uma Família Judia*<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> SBERGA, Adair Aparecida. **A formação da pessoa em Edith Stein**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2014. p. 298

<sup>6</sup> STEIN, Edith. **Vida de uma Família Judia e outros Escritos Autobiográficos**. Tradução de Maria do Carmo Ventura Wollny e Renato Kirchner. São Paulo: Paulus, 2018.

para a composição de um panorama biográfico como ponte entre o processo de crescimento pessoal e a evolução do pensamento da autora, chegando à apresentação dos conceitos centrais de Empatia, Comunidade e Formação da Pessoa. A ideia fenomenológica de Empatia (*Einfühlung*) surge na obra de Husserl, mas sem ser desenvolvida em um primeiro momento, cabendo à uma nova reflexão o aprofundamento deste conceito. A importância da Empatia para a Fenomenologia está na demonstração de que a redução pela *epoché* não levará ao solipsismo extremo. O desenvolvimento do conceito se dará finalmente na tese de doutoramento de Edith Stein, aluna e assistente de Husserl. Apesar de ser retomado por Husserl posteriormente, é segundo o desenvolvimento de Stein que se fundamenta minha dissertação.

No segundo capítulo apresento o que a meu ver são os dois grandes pontos a se discutir quando o assunto é a falha ou a incapacidade de efetivar o ensino de Filosofia no ensino fundamental maior. O primeiro, a questão do ensino de Filosofia em si, seu lugar enquanto disciplina escolar e como área de conhecimento, o diálogo dos conteúdos previstos pelo currículo médio com o teor do cotidiano dos estudantes, os fins da Filosofia enquanto disciplina e área do conhecimento e, por fim, a necessidade das habilidades básicas de letramento, interpretação, captura do sentido de um texto escrito, oral, imagético, etc., assim como a ausência de uma bagagem cultural necessária para a construção de conceitos complexos, tais como os trabalhados em Filosofia. O segundo trata de uma questão ética, que passa pela alteridade e intersubjetividade, dividindo-se em duas frentes. Uma cujo enfoque é a análise das relações interpessoais tendo em vista a modificação operada pelas tecnologias de informática e telecomunicações, tentando demonstrar a impossibilidade da vivência de uma experiência empática através de tais meios e das consequências desse impedimento. A outra voltando-se ao desligamento espiritual do Homem, num sentido filosófico (*geist*), demonstrado pela apatia e inação do indivíduo perante o mundo e seu semelhante em situações de crise. Muitos casos podem ser evocados para exemplo, como os ataques efetivados dentro e contra escolas na última década, o caso da escola estadual Professor Raul Brasil no município de Suzano, no Estado de São Paulo. A discussão proposta neste capítulo tem inspiração na crítica de Husserl e de seu conceito de Crise, como apresentados na obra *Europa Crise e Renovação*<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> HUSSERL, Edmund. **Europa: crise e renovação: artigos para a revista Kaizo – a crise da humanidade europeia e a filosofia**. Trad. Pedro M. S. Alves e Carlos Aurélio Morujão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

O terceiro capítulo do texto tem como objetivo pensar uma possibilidade de solução dos problemas expostos no segundo capítulo, tendo como orientação a teoria discutida na primeira parte do texto, propondo então um ensino voltado para a noção de itinerário educativo. O primeiro ponto, *uma educação que leve à vida interior* resgata o que foi discutido acerca dos conceitos de Formação, Comunidade e Empatia, além de outros elementos da antropologia steiniana para pensar uma orientação para a forma como o ensino se dá. Em seguida, no tópico *a oficina filosófica* apresento e discuto a proposta das oficinas filosóficas, sendo esta intervenção também um convite ao leitor, caso atue como professor de Filosofia, a experimentar um ambiente de oficina, se não da mesma forma, mas ainda com mesmo objetivo.

O quarto e último capítulo é um desdobramento da reflexão desenvolvida no terceiro capítulo. Apresento uma descrição das escolas onde a prática foi levada adiante e realizo o relato da atuação em campo.

## 2 EDITH STEIN: FILÓSOFA E PEDAGOGA

A tarefa de compreender o conjunto da obra de um autor de Filosofia exige um mergulho na história de sua vida e o estudo de sua obra. No caso de Edith Stein, parte da tarefa é facilitada, pois o panorama biográfico da filósofa nos é dado em primeira mão por uma autobiografia, escrita como tentativa de propaganda em oposição ao antissemitismo, objetivando humanizar o povo judeu aos olhos da população alemã. Sua obra, no entanto, é extensa e muitos dos conceitos fundamentais de seu pensamento são desenvolvidos não em uma, mas em diversas obras ao longo dos anos, de forma que para compreender suas ideias, seria necessário que se lançasse à leitura de um número bastante extenso de textos e livros.

Neste capítulo apresento um panorama da vida de Stein e de parte de sua obra, voltada para a questão pedagógica, entendida como formação da pessoa humana, ética e epistemológica.

### 2.1 Breve biografia

Edith Stein é, junto a outros grandes nomes, uma personalidade fundamental para compreender o espírito de sua época. A sinceridade em seus escritos, sua força de caráter e dedicação demonstrada em sua vida e obra surpreendem o leitor, em especial nos relatos de sua autobiografia, pois a imagem frágil que as poucas fotos nos mostram, o fato de ter optado pela vida religiosa e os temas a que se dedicou podem levar a crer que seja uma autora que se possa ignorar. De fato, no meio filosófico brasileiro, Stein ainda é novidade para muitos, apesar do recente aumento no interesse pela sua obra.

Nascida em Breslávia na Alemanha, em uma família judia praticante, Stein é a última dentre onze filhos, dos quais quatro vieram a falecer ainda muito jovens. Seus pais eram comerciantes, uma das áreas com predominância de atuação judia naquela época, donos de um estabelecimento de venda de madeiras. O pai veio a falecer quando Stein possuía apenas um ano de idade. Este acidente obriga sua mãe, Auguste Stein, a assumir o negócio da família e dividir-se entre o trabalho e os cuidados da casa. Esta mudança é marcante para Edith Stein, que por ser a filha menor afeiçoa-se muito à sua mãe, tomando-a como exemplo na determinação e vontade.

A inclinação de Stein pelos estudos se mostra ainda cedo, quando aos seis anos de idade e frequentando a pré-escola, decide que quer ir para as aulas das *crianças maiores* junto com sua irmã mais jovem, pois sente que nada mais pode ser de proveito para ela na etapa em que



estava. Ela é aceita no meio do ano letivo após demonstrar ter os conhecimentos necessários para acompanhar a turma, apesar de que àquela altura ela não poderia ser promovida junto com os demais ao final do ano. Surpreendentemente Edith Stein encerra o ano letivo como a primeira da classe e consegue ser promovida ao nível seguinte, como uma exceção. Ao longo de sua carreira escolar sempre se destacou entre os colegas e aos quinze anos decidiu que deixaria a escola, decisão a que sua mãe não se opôs por julgar que a filha já tinha a capacidade de perceber o que seria o melhor para si. É neste período que é enviada para Hamburgo para morar um período com uma de suas irmãs, Else, que acabara de dar à luz. Lá Stein encontra um lar diferente do de sua mãe, onde não há o seguimento compromissado da fé. A falta de rigor na sua vivência da religião faz com que Stein abandone aos poucos as práticas judaicas e entre em uma crise de fé. Ainda em Hamburgo, decide voltar para os estudos, prestando exame para a uma etapa preparatória para os estudos universitários, onde consegue êxito sem grande dificuldade. O interesse pela Filosofia já se mostrava neste período. Com o início da primeira Grande Guerra, Edith Stein decide que não há sentido em ignorar o sofrimento humano, que suas energias seriam melhores aproveitadas auxiliando os que necessitam, assim acaba por ingressar na cruz vermelha alemã como enfermeira.

Em 1911 ingressa na universidade de Breslávia, onde estuda alemão, história, psicologia e filosofia. Em sua autobiografia *Vida de uma Família Judia*<sup>8</sup>, Stein escreve, sobre a ocasião de seu ingresso na universidade, que sua escolha das disciplinas foi pautada por interesse em diversas áreas e principalmente como tentativa de suprir a carência sentida pela autora, de uma formação secundária humanística no *gymnasium*, que à época, era opção somente para os rapazes, restando às moças a formação no *realgymnasium*, também volta para o ingresso na universidade, mas com foco maior nas ciências, com menor atenção às ciências humanas.

[...] Foi bom que alguns cursos que eu pretendia fazer tivessem coincidido no mesmo horário, pois isso me obrigou a fazer uma seleção. Do contrário, eu provavelmente teria chegado a quarenta ou cinquenta horas de curso por semana! Mesmo assim, ainda me restavam muitos: Língua Indo-europeia; Alemão Antigo e Gramática Moderna do Alemão; História do Teatro Alemão; História da Prússia na época de Frederico, o Grande, e História da Constituição Inglesa; e Grego para Iniciantes<sup>9</sup>.

Também nesta época se mostra a forte inclinação de Stein pela psicologia, campo antigo de estudos, mas que se tornara ciência poucas décadas antes e ainda naquela época se estruturava como ciência formal. Aliás, a aula de Introdução à Psicologia é a primeira

---

<sup>8</sup> STEIN, Edith. **Vida de uma Família Judia e outros Escritos Autobiográficos**. Tradução de Maria do Carmo Ventura Wollny e Renato Kirchner. São Paulo: Paulus, 2018.

<sup>9</sup> Ibid, p. 225.

frequentada por Stein em seu curso em Breslávia, fato sobre o qual reflete a autora “o curso de psicologia foi o primeiro de todos a que assisti. Isso podia ser um sinal premonitório, pois durante os quatro semestres de meus estudos em Breslávia interessei-me principalmente por Psicologia.”<sup>10</sup>.

Decide partir para Gotinga ao conhecer os estudos de Edmund Husserl e sua fenomenologia, onde estuda com o filósofo e defende em 1916, sua tese intitulada *Sobre o Problema da Empatia*<sup>11</sup> (*Zum problem der Einfühlung*), elaborada sob a orientação de Husserl. Sua fase puramente fenomenológica se estende até meados de 1921, com sua conversão ao catolicismo.

A crise de fé de Stein iniciada na adolescência se estende por anos, chegando a se considerar num primeiro momento agnóstica e posteriormente se assumindo atea. Três acontecimentos foram determinantes para o retorno de Stein à religião. Durante seu tempo em Gotinga, ela criou vínculos de amizade com várias pessoas, por ocasião do grupo que se formou em torno de Husserl. Dentre essas amizades estava Adolf Reinach, também judeu, que veio a falecer em 1917. Na ocasião da visita à viúva, Stein ficou profundamente comovida pela paz que Anna Reinach demonstrava, apesar do luto que vivia. Foi assim que soube da decisão de conversão do casal. O segundo momento veio por meio da busca de Edith Stein por compreender a espiritualidade cristã, através da leitura dos *Exercícios Espirituais*<sup>12</sup> de Inácio de Loyola, em 1918. Mas foi somente em 1921, ao passar as férias na casa de amigos, que durante uma noite de insônia e em busca de algo para passar o tempo, encontrou o *Livro da Vida*<sup>13</sup> de Teresa D’ávila e a leitura lhe atraiu tanto, que terminou por lê-lo todo de uma única vez. Ao final estava decidida a receber o batismo.

Com sua conversão Stein descobre o que considerar ser um segundo ramo da Filosofia, até então ignorado em seus estudos: a Filosofia cristã, em especial a obra de Tomás de Aquino. Dedicar-se então à leitura e tradução de textos do filósofo, notando que muitos dos estudiosos do pensamento tomista eram incapazes de dialogar com a Filosofia do século XX, que para a pensadora, é sinal de que a Filosofia contemporânea está dividida em dois campos que se distanciaram ao longo do desenrolar da história, estando naquele momento incomunicáveis

---

<sup>10</sup> STEIN, Edith. **Vida de uma Família Judia e outros Escritos Autobiográficos**. Tradução de Maria do Carmo Ventura Wollny e Renato Kirchner. São Paulo: Paulus, 2018, p. 226.

<sup>11</sup> STEIN, Edith. **On the Problem of Empathy**. Trad. de Waltraut Stein. Washington: ICS Publications, 2002.

<sup>12</sup> LOYOLA, Santo Inácio de. **Exercícios espirituais**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

<sup>13</sup> D’ÁVILA, Santa Teresa. **Livro da vida**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.

entre si, sendo o primeiro a Filosofia moderna, de inspiração kantiana, crítica da metafísica, dominante nas universidades, a segunda, a Filosofia católica<sup>14</sup>, escolástica por essência, ensinada quase exclusivamente nos seminários católicos. Nesta nova fase, apesar de abraçar os estudos tomistas, a filósofa não abandona a fenomenologia, mas inicia um projeto de reconciliação entre as duas tradições. A primeira tentativa de junção se dá nos textos *O que é Filosofia?*<sup>15</sup> e *A fenomenologia de Husserl e a filosofia de Santo Tomás de Aquino*<sup>16</sup>, ambos escritos em 1921. O esforço culminará, em 1935, na obra *Ser Finito e Ser Eterno*<sup>17</sup> onde Stein aponta o ancoramento das essências fenomenológicas na ontologia tomista, percebendo que existem diversas coincidências entre a fenomenologia e o pensamento de Tomás de Aquino, possibilitando não só um diálogo, mas uma harmonização entre as duas correntes, abrindo uma via de diálogo entre o pensamento católico com a Modernidade.

Ainda muito cedo como católica, decidiu que deveria seguir a vida monástica, decisão que foi adiada por diversos motivos. Neste meio tempo, foi professora e conferencista, mas perdeu o direito de assumir cargos quando o Nazismo ascendeu ao poder. Foi só então que adentrou ao Carmelo<sup>18</sup>, para a vida religiosa onde Tereza D'ávila também viveu. Em busca pela compreensão do sofrimento do Outro, Stein escreveu outras obras, de cunho teológico como *A ciência da Cruz*<sup>19</sup>, ainda fortemente influenciada por sua visão filosófica fenomenológica, da teologia judaica oriunda de sua formação familiar, e do cristianismo. Precisou ser transferida do convento de Colônia para o de Echt, na Holanda, na tentativa de fugir da perseguição nazista aos judeus, atitude que não teve efeito pois em 1946 Edith e sua irmã Rosa, que havia seguido seu exemplo e pedido o batismo cristão, também refugiada em Echt por medo dos nazistas, foram levadas pelo exército nazista de volta para a Alemanha, onde apenas seis dias depois foram mortas na câmara de gás, muito provavelmente no campo de extermínio de Auschwitz-Birkenau.

---

<sup>14</sup> Não é possível, a meu ver, categorizar este campo da filosofia, na tentativa de ser mais abrangente, como cristã, pois neste ponto da história do pensamento a filosofia protestante, ou que se possa supor ser a filosofia adotada pelas diversas igrejas cristãs protestantes, diverge bastante da adotada pela católica.

<sup>15</sup> STEIN, Edith. **Textos sobre Husserl e Tomás de Aquino**. Tradução de Ursula Anne Matthias... [et al.]. São Paulo: Paulus, 2019, p.55.

<sup>16</sup> Ibid, p. 99.

<sup>17</sup> STEIN, Edith. **Ser finito e ser eterno**. Tradução de Zaíra Célia Crepaldi. 1. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

<sup>18</sup> A Ordem do Carmo surgiu por volta do séc. XI, na região do monte Carmelo, atualmente compreendida no estado de Israel. No séc. XVI Santa Tereza D'Ávila e São João da Cruz conduziram um processo de renovação da ordem que levou à criação de um novo ramo, dos Carmelitas Descalços. O mosteiro de ambas as ordens é conhecido por Carmelo.

<sup>19</sup> STEIN, Edith. **A Ciência da Cruz**. Tradução de Beda Kruse. São Paulo: Loyola, 2004.

Foi canonizada em 1998 pelo Papa João Paulo II, quando também foi proclamada Co Padroeira da Europa, título dado também à Santa Brígida e Santa Catarina de Sena.

## 2.2 A teoria da Empatia

A palavra *empatia* é originária do grego *em* (dentro) e *pathos* (sentimento, paixão). A junção destas raízes pode ser traduzida como *sentir dentro*, *colocar-se no lugar do outro* ou *sentir junto*. A origem da palavra reflete a ideia central da Empatia, que é a capacidade de compreender e sentir os sentimentos, pensamentos e experiências dos Outros. Uma de suas primeiras ocorrências enquanto conceito, na literatura filosófica, está na obra aristotélica.

Em sua *Poética*<sup>20</sup>, obra fundamental para a compreensão da estética e da literatura, Aristóteles oferece, através de suas reflexões sobre a tragédia, uma valiosa perspectiva sobre o conceito de Empatia. Em sua obra, o filósofo define a tragédia como uma forma de arte que tem o poder de evocar emoções fortes e purificar o espectador através do medo e da piedade<sup>21</sup>. Essas emoções são evocadas através da representação de personagens humanas reais e suas ações, e a tragédia é eficaz quando o espectador é capaz de se identificar com os personagens e compreender suas motivações e ações. O filósofo argumenta que a tragédia, em especial, é capaz de evocar a piedade e o medo no espectador, experiência que o ajuda a entender e lidar com tais emoções de maneira saudável. A piedade é evocada pela representação de personagens que são inferiores ao espectador em algum aspecto, mas que ainda são dignos de simpatia. O medo é evocado pela representação de personagens que são superiores ao espectador em algum aspecto, mas que ainda são dignos de medo. A este processo ele chama *catharsis*<sup>22</sup>. Essa capacidade de evocar emoções e purificá-las, permitindo que o espectador se identifique com os personagens e compreenda suas motivações e ações, é uma forma de Empatia.

No campo da Filosofia e Psicologia, a ocorrência da palavra Empatia, na acepção grega tem suas raízes no século XIX, quando foi desenvolvido pelo filósofo alemão Eduard von Hartmann. Conhecido por ter incorporado o conceito de Empatia em sua Filosofia geral, denominada Filosofia do inconsciente, o autor argumenta em sua obra que a Empatia é uma forma de compreensão intuitiva e direta dos Outros, que permite que as pessoas se conectem em um nível mais profundo e sejam capazes de compreender os sentimentos e perspectivas dos

---

<sup>20</sup> ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

<sup>21</sup> *Poética*, 6, 1449b, 24-28.

<sup>22</sup> *Poética*, 6, 1449b, 28.

Outros de forma mais precisa e completa. Ele foi o primeiro a utilizar o termo *empatia* para descrever a capacidade de se colocar no lugar dos Outros e compreender seus sentimentos e perspectivas. No século XX, mais especificamente na década de 50, o psicólogo americano Carl Rogers foi um dos responsáveis por popularizar o uso da Empatia em terapia, ao desenvolver sua abordagem centrada na pessoa, onde a Empatia é uma das principais habilidades do terapeuta, ele chamou de *Empatia Congruente* e consiste em se colocar no lugar do paciente, compreendendo seus sentimentos e perspectivas sem julgar e sem projetar seus próprios sentimentos e perspectivas.

Na obra de Edith Stein, a Empatia, surge inicialmente através de sua tese de doutorado *Sobre o Problema da Empatia*<sup>23</sup> e se faz presente em toda a sua Filosofia desde então, servindo como um dos fundamentos de suas reflexões. Porém o termo *Einfühlung* é anterior à Stein, sendo encontrada nos trabalhos de Theodore Lipps, Max Scheler e por fim é objeto de estudo de Husserl.

Theodor Lipps é um dos principais pensadores do século XIX no campo da Filosofia e psicologia da Empatia. Sua obra é considerada como uma das principais fontes de compreensão da Empatia, fornecendo uma teoria completa e detalhada sobre como a Empatia se desenvolve e como ela funciona. Sua obra mais conhecida sobre o assunto é *Einfühlung, innere Nachahmung und Organempfindung*<sup>24</sup> (Empatia, Imitação Interna e Influência dos Órgãos), publicada em 1903. Nesta obra, Lipps desenvolve uma teoria da Empatia que se concentra na capacidade humana de sentir os estados mentais e emocionais de outras pessoas através da imitação interna. Para ele a Empatia é a base da compreensão estética e o mecanismo pelo qual os indivíduos se identificam com personagens fictícios em literatura e arte, remetendo à compreensão Aristotélica expressa na Poética. Além disso, ele também escreveu sobre a Empatia em outras obras, como *Ästhetik: Psychologie des Schönen und der Kunst*<sup>25</sup> (Estética: Psicologia da Beleza e Arte) onde também aborda a Empatia como um processo fundamental na relação do indivíduo com as formas estéticas. Segundo Lipps a Empatia é uma capacidade inata, mas que pode ser desenvolvida e aprimorada com a prática.

---

<sup>23</sup> STEIN, Edith. **On the Problem of Empathy**. Trad. de Waltraut Stein. Washington: ICS Publications, 2002.

<sup>24</sup> LIPPS, Theodor. **Einfühlung, innere Nachahmung und Organempfindung**. [S.l.]: Engelmann, 1903.

<sup>25</sup> LIPPS, Theodor. **Ästhetik: Psychologie des schönen und der Kunst**. [S.l.]: Wentworth Press, 2018.

A obra *Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle und von Liebe und Hass*<sup>26</sup> (Sobre a fenomenologia e teoria dos sentimentos de simpatia e de amor e ódio) de Max Scheler que é uma das principais fontes para o estudo da Empatia na Filosofia. Nele, Scheler desenvolve uma teoria da Empatia baseada na compreensão dos estados mentais dos Outros, defendendo que a Empatia é uma forma de conhecimento intuitivo, diferente da razão, que nos permite compreender os estados mentais dos Outros sem nos basearmos em inferências lógicas. Scheler também distingue entre diferentes tipos de Empatia, como a empatia cognitiva e a empatia afetiva. Ele argumenta que a Empatia afetiva é a forma mais profunda de Empatia, pois permite que sintamos os sentimentos dos Outros como se fossem os nossos próprios. Scheler também discute a importância da Empatia para a moral e a ética, argumentando que é através da Empatia que podemos desenvolver uma compreensão profunda e compaixão pelos outros seres humanos. Além disso, na visão do filósofo a Empatia é fundamental para desenvolver uma ética baseada na compreensão das necessidades e desejos dos Outros e ao fazê-lo, somos levados a agir de maneira mais razoável do ponto de vista moral e ético, pois estamos mais conscientes das consequências de nossas ações para os outros

A influência do círculo fenomenológico na obra de Edith Stein se explica, pois, a filósofa atuou não só como seguidora do pensamento de Husserl, mas também foi por algum tempo, entre os anos de 1913 e 1916, assistente de seu professor. Durante os anos em que foi orientada, teve contato com os esboços daquele que viria a se tornar o texto do livro *Ideias para uma Fenomenologia Pura e para uma Filosofia Fenomenológica*<sup>27</sup> que Husserl já elaborava. Do contato com a obra de seu professor, Stein pôde perceber que um conceito em especial não havia sido desenvolvido com cuidado e rigor, sobre isto ela escreve:

No seu curso sobre a natureza e o espírito, Husserl havia falado de que um mundo objetivo exterior só podia ser experimentado intersubjetivamente, isto é, por uma pluralidade de indivíduos cognoscentes, que estejam situados em uma posição de intercâmbio cognoscitivo. Segundo isto, se pressupõe a experiência de outros indivíduos. A esta peculiar experiência, Husserl, seguindo os trabalhos de Theodor Lipps, a chamava “empatia” (*Einfühlung*); sem embargo, não tinha precisado em que consistia. Isto era uma lacuna que havia de ser preenchida: eu queria investigar o que era a empatia.<sup>28</sup>

---

<sup>26</sup> SCHELER, Max. **Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle und von Liebe und Hass**. [S.l.]: Fromm Verlag, 2011.

<sup>27</sup> HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma Fenomenologia Pura e para uma Filosofia Fenomenológica**. Tradução por Márcio Suzuki. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006

<sup>28</sup> STEIN, 2012, p. 360 apud, BAREA, Rudimar. **O tema da Empatia em Edith Stein**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul. p. 39

O primeiro desafio na compreensão da Empatia steiniana que se apresenta para os pesquisadores desta questão: o texto da tese de Edith chegou incompleto até nós. A primeira parte de sua dissertação, onde a autora traça um panorama histórico da Empatia e dialoga com a obra de outros autores, se perdeu. Segundo Waltraut Stein, responsável pela tradução do texto para o inglês, este primeiro capítulo foi omitido na ocasião da publicação da tese em forma de livro e acabou por perder-se com o tempo, possivelmente em meio aos atos de reforma da cultura alemã conduzidas pelo nazismo. Uma segunda dificuldade é decorrente da primeira: Stein não define a Empatia de forma unívoca. A segunda parte de seu texto se inicia já tratando da Empatia em “[...] contraposição a outros atos da consciência pura”<sup>29</sup>, dizendo o que a Empatia não é, busca demonstrar o que a Empatia é. “Ela não 'define' a Empatia; seu trabalho é o de colher a essência dessa experiência humana inegável.”<sup>30</sup>.

Afinal, o que é a Empatia segundo Edith Stein? Em linhas simples, trata-se da experiência da *vivência do objeto da vivência alheia*, do ato de conhecer o objeto da vivência do outro. Para clarificar essa experiência, Stein usa o seguinte exemplo: “Um amigo vem a mim e diz ter perdido um irmão, de modo que me dou conta de sua dor”<sup>31</sup>. A minha experiência da dor do meu amigo é um exemplo de vivência empática, mas não como uma percepção externa dessa dor, pois não é possível perceber a dor externamente, somente sinais dessa dor. Ao vivenciar o sofrimento de alguém próximo, temos um ato empático se minha percepção do sofrimento ocorre através da minha experiência do objeto que causa o sofrimento ao outro, no caso de meu amigo, o objeto de sua vivência é a perda de seu irmão. A Empatia steiniana não está relacionada à sentimento ou suposição de experiência. Ela é entendida no contexto epistemológico, é uma experiência de conhecimento do outro e de sua experiência do mundo.

Para Edith Stein a vivência empática é um processo complexo e multifacetado que ocorre em três etapas distintas: compreensão intelectual, compreensão afetiva e compreensão espiritual. Cada uma dessas etapas são fundamentais para se alcançar uma plena compreensão e comunhão com o outro. A primeira etapa, a compreensão intelectual, é a base para a Empatia. Ela consiste em compreender a situação ou as palavras do outro de forma racional, ou seja, entender o significado das palavras e a situação de maneira clara e objetiva. É importante destacar que a compreensão intelectual é uma habilidade que pode ser desenvolvida através da

---

<sup>29</sup> SAVIAN FILHO, Juvenal (Org.). **Empatia. Edmund Husserl e Edith Stein: Apresentações Didáticas**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2014, p. 31

<sup>30</sup> Ibid, p. 32

<sup>31</sup> Ibid, p. 35

educação e do estudo, e é essencial para entender e se comunicar com os outros. Com a compreensão intelectual, o indivíduo pode obter uma compreensão factual da situação, mas não necessariamente uma compreensão emocional. A segunda etapa, a compreensão afetiva, é onde ocorre a verdadeira Empatia. Nessa etapa, o indivíduo sente a emoção do outro como se fosse a própria, ou seja, ele compreende a emoção do outro e sente-a como se fosse a própria. Isso permite que o indivíduo se coloque no lugar do outro e compreenda suas experiências de forma mais profunda e significativa. A compreensão afetiva é fundamental para alcançar uma verdadeira compreensão e comunhão com o outro, pois permite que o indivíduo compreenda não apenas a situação, mas também as emoções e sentimentos relacionados. Finalmente, a terceira etapa, a compreensão espiritual, é onde ocorre a comunhão espiritual entre as pessoas. Nessa etapa, o indivíduo compreende a essência do outro e estabelece uma conexão espiritual com ele. Isso permite que o indivíduo se relacione de forma autêntica e genuína com o outro, e que eles possam se entender e se apoiar mutuamente. A compreensão espiritual é a etapa mais elevada da Empatia, pois permite que o indivíduo alcance uma profunda compreensão e comunhão com o outro, além de uma compreensão da humanidade e da existência.

Etimologicamente, *empatia* possui duas origens distintas, porém relacionadas. O termo original que consta nos textos de Husserl e Stein, uma herança da obra de Theodor Lipps, é *Einfühlung*, onde *Ein* significa *com* e *Fühlung* *sentir*, portanto a tradução literal para o termo seria *sentir com*. Em português, Empatia retém muito de sua raiz grega, *empathia*, *paixão*, sendo frequentemente usada e entendida como sinônimo de simpatia ou como uma capacidade adquirível de, consciente e intencionalmente, se colocar no lugar do outro na tentativa de compreendê-lo. Empatia, no sentido de *Einfühlung* sugere uma capacidade intelectual, em grande parte passiva, do humano em ser capaz de compreender os motivos constitutivos do outro. Assim, é comum entre os comentadores das obras de Husserl e Stein o uso de termos menos arraigados de significados para referir-se à *Einfühlung*: *Entropatia* e *Intropatia*, até mesmo por possuírem, constitutivamente, elementos que se remetem mais fielmente ao significado do termo alemão. Sobre isto escreve Savian:

*Einfühlung*: trata-se da experiência ou do provar/sentir (*Fühlen*) que faz penetrar na (*ein*) compreensão daquilo a que essa experiência remete, ou seja, a experiência (vivência) alheia. Para enfatizar a riqueza etimológica do termo, alguns estudiosos propõem a tradução "intropatia" ou "entropatia", em vez de "empatia".<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> SAVIAN FILHO, Juvenal (Org.). **Empatia. Edmund Husserl e Edith Stein: Apresentações Didáticas**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2014, p. 33.



Como não dispomos, até o momento, de uma tradução para o português da obra *Zum problem der Einfühlung*<sup>33</sup>, fato que provavelmente mudará em breve uma vez que o interesse no conjunto da obra de Stein tem crescido no Brasil, discordâncias na tradução de termos são muito frequentes e acabam por gerar entendimentos diversos acerca do significado que a autora desejava dar ao termo. Para os fins desta dissertação é suficiente o uso do termo comum, porém ao referenciar outros textos, eventualmente podem surgir suas variantes.

No contexto da proposta desta dissertação, a centralidade do conceito se dá pela afirmação de Stein, herdada de Husserl, da necessidade da Empatia para a construção de um conhecimento seguro, pois é somente ao partilhar e receber a forma como as coisas parecem para mim e para os outros que será possível ter uma base mais confiável da verdadeira natureza do que é observado. Assim, como será tratado no terceiro capítulo, para a construção de um conhecimento filosófico em sala de aula é necessário a atuação da turma como uma comunidade que partilha e incentiva o estudante a compartilhar seu entendimento sobre o mundo e a escuta da partilha dos colegas, configurando a turma em uma comunidade que ajuda o desenvolvimento do indivíduo, atividade que só se tornar possível pela vivência da Empatia. O conceito fenomenológico de Empatia é muito bem aceito e explorado pela psicologia, sendo tema mais presente entre pesquisadores dessa área do que entre os de sua outra área de origem, a Filosofia. Assim, é comum que a Empatia seja interpretada erroneamente ou com base no entendimento comum proveniente da etimologia do grego antigo e não do alemão.

### **2.3 Pensamento antropológico e pedagógico**

Para Edith Stein há uma profunda relação entre a compreensão da pessoa e o processo educativo formador, de forma que um tema não pode ser tratado sem que se entre no campo de pensamento sobre o outro, pois toda ação educativa pressupõe uma determinada visão sobre o ser humano, suas capacidades cognitivas, habilidades de percepção e finalidade do homem enquanto ser no mundo.

O fim último do pensamento maduro de Stein, como vimos anteriormente, é a junção das duas correntes antagônicas e, segundo a autora, complementares, do modo de pensar a Filosofia em sua época: A Fenomenologia como herdeira da tradição filosófica moderna e a Filosofia Cristã como continuadora do pensamento escolástico-patristico, sendo assim, herdeira da

---

<sup>33</sup> STEIN, Edith. **On the Problem of Empathy**. Trad. de Waltraut Stein. Washington: ICS Publications, 2002.

Filosofia Grega. Esta tendência conciliadora é perceptível também na construção de sua antropologia filosófica, complementar à antropologia teológica<sup>34</sup>, que busca elementos familiares à antropologia cristã católica no conjunto filosófico alemão do período apesar de que tais correntes discordem grandemente em suas conclusões.

No idealismo alemão Stein enxerga uma forte crença na bondade e pureza do Homem, alicerçada em um otimismo cuja origem remonta a nomes como Rousseau e seu *Emilio*<sup>35</sup>, na fé firme no processo educativo como pilar necessário para o pleno desenvolvimento deste Homem ‘superior’ que alcança a luz da Razão e que fará com isso surgir uma sociedade, senão até mesmo um mundo novo, ainda o mesmo que antes, mas transformado pelo humano agora iluminado. Tal antropologia é ainda muito presente em nosso meio ao se pensar o processo educativo.

O conceito de Homem do idealismo alemão encontra um grande obstáculo, na visão da filósofa, quando posta à prova pelos confrontos da grande guerra e principalmente no pretenso racionalismo nazista, como escreve “As forças profundas não se fizeram visíveis para todos até a chegada da guerra e as convulsões do pós-guerra. A razão, a humanidade e a cultura revelaram uma e outra vez uma estremecedora impotência”.<sup>36</sup>

Na obra de Edith Stein, educação e formação não são exatamente sinônimos, mas estão fortemente relacionados. Para a pensadora, a educação é vista como um processo que começa na infância e se estende através da vida, enquanto a formação é o objetivo final da educação. Stein acredita que a educação tem como objetivo desenvolver a personalidade integral do indivíduo, levando-o a um conhecimento profundo de si mesmo e do mundo que o rodeia. A formação, por sua vez, é vista como o resultado de uma educação bem-sucedida, quando o indivíduo tem uma compreensão profunda de si mesmo e da realidade que o rodeia.

Fortemente influenciada pela metafísica tomista, Stein enxerga o processo formativo como algo além da simples formação intelectual. Voltada para um sentido radical da palavra, Stein vai defender a formação da pessoa como um processo de tomada de forma da matéria que é o sujeito da educação, que através deste irá alcançar a plenitude de seu ser, sendo *aquilo que ela deve ser*. Para ela a formação da pessoa é um processo contínuo de desenvolvimento e

---

<sup>34</sup> Aqui faço uso da distinção conceitual adotada por Kusano em sua tese A Antropologia de Edith Stein.

<sup>35</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1992.

<sup>36</sup> STEIN, Edith. 2002a, apud **La Estructura de la persona humana**. Madrid: BAC, 2002, p. 6.

amadurecimento, no qual as pessoas buscam alcançar a plenitude de sua existência humana através da busca da verdade e da virtude. Stein enfatiza a importância da educação e da formação intelectual para o desenvolvimento da pessoa, mas também acredita que a formação espiritual e moral é igualmente importante, argumentando que a educação deve ser orientada para a formação integral da pessoa, incluindo o corpo, a mente e o espírito.

Segundo a filósofa, para formar verdadeiramente uma pessoa é preciso ir à alma humana, ao núcleo interior da pessoa, pois a alma humana é a base qualitativa onde estão as potencialidades da pessoa e é neste núcleo interior onde encontra-se a singularidade do ser humano, aquilo que há de mais precioso de cada pessoa criada. É ali onde está a potencialidade da liberdade, da responsabilidade, enfim de toda a formação da personalidade da pessoa em si. A formação é um processo de crescimento e de posse de uma forma da personalidade própria de cada um, assim a formação é algo pessoal, individual, onde a pessoa se tornará aquilo que ela nasceu para ser. Para que a pessoa possa chegar à sua forma original, daí provém o uso por Stein da palavra formação – que toma forma –, a filósofa usa de duas ontologias, uma material e outra formal: a matéria começa a existir e uma forma interior, que ela chama de *enteléquia* (informação verbal)<sup>37</sup>, adentra a matéria e passa a operar o desenvolvimento dessa matéria. Este é um processo contínuo, onde a pessoa vai aos poucos se tornando naquilo que ela já nasceu, como potência segundo o seu ser, seguindo a base ontológica que está presente em sua natureza. Para que esse processo de obtenção de forma aconteça é necessário a ajuda de alguns elementos externos, que põe em curso o processo de obtenção de forma. Um desses mecanismos de ajuda é a mediação do Outro, o fato da pessoa estar integrada em uma comunidade que propicie tal mediação. Para Stein, considerando o processo de formação, não é indiferente participar ou não de um processo comunitário pois nós só somos capazes de nos formar com o Outro.

Em sua obra, a comunidade é um aspecto fundamental da existência humana, pois é através dela que as pessoas se relacionam e constroem sua identidade. A comunidade é uma realidade ontológica, ou seja, é uma dimensão da existência que é anterior e mais fundamental do que a sociedade, entendida por Stein como um grupo de pessoas que compartilham uma relação comum, seja de parentesco, de amizade, de trabalho, entre outras. Essa relação comum é o que dá sentido à vida das pessoas e as une em uma comunidade. A verdadeira comunidade

---

<sup>37</sup> Comunicação apresentada por Adair Aparecida Sberga, no I Congresso de Fenomenologia e Psicologia, em Brasília, em Setembro de 2017.

é aquela que é fundamentada em valores morais e espirituais comuns e tem como objetivo ajudar os indivíduos a crescerem espiritualmente e a se desenvolverem como seres humanos, sendo, portanto, um espaço de relações interpessoais, onde as pessoas se apoiam e se ajudam mutuamente, e onde elas podem realizar plenamente sua vida. Por outro lado, a sociedade é vista por Stein como uma realidade institucional, ou seja, é composta por normas e regras que regulam as relações entre as pessoas e as comunidades. A sociedade é uma construção humana, criada para garantir a paz e a justiça entre as pessoas e as comunidades. É, portanto, um espaço de regulamentação das relações interpessoais e comunitárias. Assim, comunidade e a sociedade são duas dimensões da existência humana que se complementam e se necessitam mutuamente. A comunidade é a base da sociedade, pois é através dela que as pessoas se relacionam e constroem sua identidade. Já a sociedade é o que garante a paz e a justiça entre as comunidades e as pessoas. Porém no mundo contemporâneo a diferenciação entre as duas realidades se tornou bastante tênue e, em muitos casos, se torna difícil até mesmo diferenciar quando o sujeito está vivendo em âmbito comunitário ou social.

Todo este debate sobre a formação e sua relação com o âmbito relacional tem início em sua tese doutoral sobre a questão da Empatia, onde a filósofa propõe que, se entendida num sentido mais profundo, a Empatia será elemento essencial na formação, pois o Eu se constitui com o Outro que ajuda a reconhecer quem eu sou, na minha integridade. Dessa maneira, ninguém se forma sem a mediação do outro.

A pessoa, por sua natureza intrínseca é um ser social. Como consequência de nossa estrutura ontológica, não podemos e nem conseguimos viver sem outras pessoas. Cada indivíduo só pode se humanizar em uma porção da humanidade, em uma comunidade onde ele está integrado, se beneficiando das matrizes culturais que a comunidade de origem lhe concede. Por isso não é indiferente estar ou não em comunidade. Quando eu estou em meio à uma comunidade, estou me integrando, descobrindo na relação com o outro, outras parcelas da humanidade que está em mim. Edith Stein defende que se um indivíduo não encontrar o apoio, na comunidade a qual pertence, para desenvolver os próprios dons que poderiam vir a ser úteis a toda a comunidade, isso se dá à uma imperfeição na comunidade que se mostra incapaz de utilizar todas as forças que nela estão presentes. Não se trata de um defeito que se insere na comunidade, mas é que tal comunidade não está desenvolvida suficientemente, o que por sua vez, se deve ao fato de que muitos dos membros desta comunidade não buscaram ou encontraram o terreno fértil para desenvolver as suas potencialidades. Cria-se assim um círculo vicioso. Um exemplo possível, que consegue ser bastante atual é a existência de tantas pessoas

morando nas ruas, que perdem seu emprego, sua fonte de sustento, sua dignidade. Essa pessoa não está desenvolvendo todo o seu potencial de humanidade e isso demonstra uma falha da nossa sociedade.

É necessário estar em comunidade, estar nela inseridos. Sem a comunidade, sem a vida social, sem a educação dos indivíduos para se tornarem membros da comunidade, não se alcança o fim último do ser humano, ou seja, nós não conseguimos ajudar o ser humano a desenvolver todas as suas potencialidades. Da mesma forma que a falta leva à um desequilíbrio, também o excesso levará: quando o ser humano se sente autossuficiente em demasia, julgando não precisar de ninguém, não precisar do outro, é uma perda se considerarmos que hoje vivemos em um mundo onde o conhecimento é construído na comunidade.

Quanto mais eu partilho mais eu me desenvolvo e mais a comunidade cresce. É essa não autossuficiência essencial do ser humano que o constitui em um ser naturalmente sociável. Este processo Stein localizará no que chama de nível do Espírito, onde se encontram o Intelecto, a Vontade e a Razão. É neste nível onde a comunidade, enquanto lugar de convivência, precisa viver, pois seu objetivo é ajudar a pessoa, menor unidade comunitária, a encontrar a sua singularidade, a sua individualidade, a sua marca. Como exemplo, pessoas como Gandhi, Madre Tereza de Calcutá, Martin Luther King, viveram um despojamento radical, no sacrifício pelo bem dos outros e apesar disso, chegaram à singularidade mais própria delas mesmas, alcançando o núcleo da alma, se tornando naquilo que nasceram para ser. Segundo Stein, quando uma pessoa chega no seu núcleo, na sua profundidade, ela alcança o mundo dos valores, mas lá também encontra a marca divina que está presente em cada um, que é o amor. “*Ao chegar neste centro do ser, se chega para retornar para o mundo, pois a pessoa que alcança esta essência do amor se volta para o outro*” (informação verbal)<sup>38</sup>. É preciso chegar lá para perceber que o coletivo é mais importante que o individual, mas sem perder aquilo que o torna individual, pois é esta marca de cada um que tem que construir esta personalidade coletiva que é a alma da comunidade. Em sua última obra, *A Ciência da Cruz*<sup>39</sup>, Stein utiliza esta concepção de formação para pensar o exemplo de Cristo. Para a filósofa, é somente pela abdicação de si e abertura ao outro, representado pelo episódio da crucificação de Cristo, que podemos chegar a constituir a essência mesmo da humanidade.

---

<sup>38</sup> Comunicação apresentada por Adair Aparecida Sberga, no I Congresso de Fenomenologia e Psicologia, em Brasília, em Setembro de 2017.

<sup>39</sup> STEIN, Edith. **A Ciência da Cruz**. Trad. de Beda Kruse. São Paulo: Loyola, 2004.

Podemos pensar no exemplo de nosso país, para não ir muito longe, na situação daqueles que são muito abastados. Qual é a preocupação de um grande número daqueles que muito possuem? O motivo de tantos problemas surgirem é que para várias pessoas o valor da pessoa é dado pela quantidade de bens e, portanto, mais se deseja ter. Temos então um sinal de distanciamento do núcleo essencial, que é espiritual, para dar maior atenção ao que é material. Não que seja o caso de que o mundo material seja o que corrompe tudo, mas há uma grande dificuldade de fazer a mediação entre estas duas realidades e assim a materialidade acaba por desviar o enfoque pessoal da essência da vida. Pessoas extremamente consumistas, egoístas, individualistas, escravizadas pelo desejo de possuir e pela busca de mordomias e facilidades, não vivem pelo bem da comunidade, ao contrário, buscam interesse de conforto pessoal, chegando ao ponto de se corromperem e desejar tomar posse ilícitamente daquilo que é coletivo. Tomando os frequentes casos de corrupção nos governos brasileiros e de outros países, podemos testemunharmos que nossos políticos vivem no mundo da materialidade e estão provocando a imperfeição na alma da comunidade. Quando chegamos a este ponto, algumas pessoas podem perceber que a comunidade perdeu o seu ritmo de caminhada, nesse caso cabe aos indivíduos que percebem a imperfeição, ajudar a comunidade a retornar ao que ela deve ser na sua essência, pois Stein entende que o modo mais perfeito da existência é a comunidade.

Fatos cotidianos como os citados demonstram que o espírito de sacrifício, o esforço pessoal, a disciplina, a moral, a ética, deixam de ser importantes na sociedade, ou seja, se passa a existir enquanto comunidade, mas sem a vivência do nível do Espírito, porque essas virtudes são no nível do Espírito, são vividas através do Intelecto: a Vontade e a Razão. Estas situações de ausência de virtudes ocorrem unicamente porque o humano deixa de pensar, de fazer uso das capacidades do Espírito. A vida da comunidade, o desenvolvimento da pessoa segundo a sua estrutura, não é possível sem esta vivência.

A forma mais alta da comunidade pode ser considerada a união de pessoas totalmente livres, ligadas pela vida pessoal mais íntima, pela vida da Alma. Sendo cada uma delas consciente de sua responsabilidade por si e pela comunidade. Na comunidade as relações precisam ser autênticas e profundas, isto acontece quando a relação está ancorada no núcleo essencial de cada um. O que todos aspiram, enfim, é uma vida de comunhão na comunidade, onde possam de fato serem quem são e encontrarem o suporte para sua plena realização. A novidade desta visão é que a vivência é verdadeiramente comunitária, ou seja, um membro concebe o Outro como seu sujeito. Quando o Outro passa a ser sujeito, eu passo a desejar a humanidade para ele, pois ele é semelhante a mim e casos como o de pessoas que moram na

rua, enfrentam fome, violência, passam a ser inaceitáveis. Com a abertura dos sujeitos para a relação com seus semelhantes, há partilha mútua de fontes de força vital e motivacional, fontes essas que existem dentro de nós em potência e precisam ser desenvolvidas. Quanto mais se ativa a fonte de força das pessoas, mais se trabalha para a liberdade das pessoas e para solidariedade. A comunidade se forma por intermédio do caráter dos indivíduos singulares, mas também a comunidade forja o caráter do indivíduo, mudando-o para melhor quando necessário. A comunidade precisa de partidários, que além de comungar destas intenções, também direcionam o maior número possível de pessoas para aderirem a estes valores. Assim, a preciosidade da comunidade está ligada diretamente aos seus valores, quanto mais altos forem seus valores, mais ela colabora para a formação dos seus indivíduos.

Quanto mais existe a intersubjetividade, quanto mais nós tratarmos o Outro como um sujeito que tem direitos, que tem dignidade, que tem uma singularidade, mais atingimos o núcleo essencial da pessoa. Para que se realize a finalidade comunitária na formação humana é preciso um constante desenvolvimento em duas direções: alargar o horizonte que nos circunda, o horizonte das relações, e escavar a interioridade, para que a pessoa não se anule na comunidade, e seja ela mesma em sua inteireza.

### 3 AS DIFICULDADES NO ENSINO DE FILOSOFIA

O que há de errado em minha prática de sala em aula? Por que a aula não consegue ser efetiva com os estudantes? O que falta para que aconteça aquele *estalo* com esses meninos e meninas para que passem a ter algum interesse ou percebam a importância da Filosofia? Essas são algumas das perguntas que frequentemente me ocorrem diante da reação dos estudantes, quando preparo *aquela* aula diferente, com um filme, uma música, uma referência à cultura pop ou um assunto que me faz pensar *isso vai ser muito interessante para eles*. Imagino que eu não seja o único professor de Filosofia a pensar questões como essas após um dia cansativo, ao se ver diante de uma turma que não responde à expectativa mais básica de um professor: dar oportunidade para que o professor *professe* seu conhecimento, demonstre que há algo interessante ou importante ali, que o esforço do acompanhamento de uma aula que nem sempre é tão prazerosa quanto estar lá fora, à vontade, que será recompensado com a compreensão de algo sobre o mundo ou a natureza humana.

O problema do ensino da Filosofia vai muito além do que qualquer teoria reducionista pode supor compreender e solucionar. Talvez seja totalmente possível escrever páginas e mais páginas enumerando cada fator que tenha influencia minimamente considerável no processo de ensino e aprendizagem, de forma geral, e ainda não arranhar além da superfície dos fatores que tenham peso para o ensino da Filosofia. O modelo de ensino, as metodologias adotadas, os objetivos que pais, estudantes, professores, burocratas possuem, o valor dado à educação, o contexto social, econômico e emocional de cada escola e o público atendido, todos esses elementos e muitos outros devem ser considerados no cálculo das dificuldades e desafios do ensino.

A seguir listo e discuto o que identifico serem os principais problemas para o ensino de Filosofia. Dividido em duas frentes, o argumento pretende dar um panorama do problema, sem pretensão de encerrá-lo e com a clara percepção de não ser suficiente para tal.

#### 3.1 A questão do ensino de Filosofia

Em um primeiro momento gostaria de trazer à discussão a reflexão fruto da disciplina Filosofia do ensino de Filosofia, presente no currículo de nosso programa de mestrado. Nela trabalhamos textos de Alejandro Cerletti, Walter Kohan, Stéphane Douaillier e Mauricio Langón, que apesar de não possuírem vinculação com a fenomenologia ou as obras de Edith Stein, contribuíram para um enriquecimento teórico daquilo que é apresentado neste capítulo.



Nesta seção proponho relações entre as concepções de Formação e Empatia segundo Edith Stein, e a proposta metodológica de Jacques Rancière no livro *O Mestre Ignorante*<sup>40</sup> e os demais textos que dão continuidade ao tema. O problema da relação empática em sala e como objetivo da aula de Filosofia surgem como uma proposta de solução à crise da subjetividade, do esfriamento das relações humanas, assim como um desafio metodológico ao professor de Filosofia: ensinar a fazer Filosofia através do contágio pelo assombro da Filosofia no professor.

Iniciando com *O ensino de filosofia como problema filosófico*<sup>41</sup>, onde Cerletti, tratando de um tema sensível, tem o cuidado de ser claro e objetivo em seu texto, retornando com frequência a conclusões de raciocínios anteriores a fim de facilitar o desenvolvimento do argumento, recorrendo também à obra de outros autores do *hall* da Filosofia como fundamentação argumentativa para a construção de sua análise filosófica do ensino de Filosofia. O autor desenvolve seu pensamento utilizando como base questionamentos comuns àqueles que tomam o ofício de ensinar como encargo pessoal.

A primeira dificuldade encontrada ao questionar o significado do *ensinar a Filosofia* é justamente o que vem a ser esta *coisa* a que chamamos de Filosofia. Dentre as inúmeras possibilidades de conceituação, se aceitamos que a Filosofia seja algo que possa ser ensinada, somos forçados à conclusão de que o que se ensina na maioria das aulas de Filosofia não é propriamente a Filosofia, pois esta é geralmente aceita como uma prática que necessita de liberdade, direito que lhe é tolhida quando os sistemas formais de ensino a adotam como componente curricular. Cerletti também defende a existência de uma correlação entre a prática em sala de aula e o *fazer Filosofia*, de forma que a primeira não possa ser realmente realizada na falta da segunda. Em suma, um professor de Filosofia necessita ser *professor-filósofo* e repensar, adaptar sua prática de ensino a cada dia, conforme relaciona-se com os estudantes, na forma de uma *intervenção filosófica*.

Um segundo questionamento tem seu foco no *fazer Filosofia*, no *pensar filosófico*. De que forma podemos caracterizar o questionamento filosófico e diferenciá-lo do simples questionamento cotidiano? Uma resposta possível é que tal diferença repousa na intencionalidade do questionador, se o seu pensamento busca o desejo de aprender. Assim, um professor que tenta ensinar Filosofia terá como função não somente a transmissão de conteúdos

---

<sup>40</sup> RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

<sup>41</sup> CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

históricos ou de temas gerais, sendo impelido à necessidade de contagiar o estudante com o interesse por problematizar, na tentativa de ensinar o *desejo* de filosofar. Além disso, aquele que se dispõe (ou que é disposto) a aprender a Filosofia ou o filosofar assumirá, através da prática dialogada com os colegas e seu professor, a responsabilidade por conhecer o percurso filosófico dos autores da história da Filosofia, compreender os problemas daquela época para então dar um passo adiante, repensando as respostas e elaborando ele próprio seus questionamentos e respostas. Tal movimento iniciará uma mudança subjetiva no estudante, é desafio do professor tornar a aula mais que uma transmissão de informações.

Por fim, a discussão se direciona para a formação dos professores e sua relação enquanto agentes de formação de novos professores. Cerletti defende a figura do *professor-filósofo*, que ensina a Filosofia através de um panorama geral, mas sempre partindo de seu histórico formativo acadêmico e pessoal. Quem faz Filosofia, faz de determinado ponto de vista, de uma história formativa praticamente única. Não seria diferente a situação do agente de uma educação filosófica. O que se deve ensinar àqueles que ensinarão a Filosofia? Como ensinar a ensinar a Filosofia? A análise da formação das licenciaturas, que replicam a prática antiga do ensinar a ensinar no geral e depois munir o professor de conteúdos específicos, demonstra que um dos grandes entraves para uma educação verdadeiramente filosófica é a formação falha dos profissionais que vão para a sala de aula. A formação inicial não é suficiente para formar um professor, nem sequer deveria ser considerada a formadora de professores de um ensino filosófico, pois a prática do ensino para uma postura filosófica só poderá desenvolver-se no encontro do professor com os estudantes, na análise das potencialidades e dos problemas pertinentes a eles. Essa formação deveria preparar para ensinar a Filosofia nas situações diversas do mundo e não em simulações de um mundo ideal.

No artigo *A Filosofia que começa: desafios para o ensino da filosofia no próximo milênio*<sup>42</sup>, Stéphane Douaillier propõe a análise da relação de ensino na Filosofia segundo um modelo ‘pitagórico’. Conformar-se a essa proposta é um desafio que parece inescapável segundo o autor. Antes de iniciar sua proposta, porém, ressalta que há dois conceitos pitagóricos importantes. O primeiro ligado à “realidade histórica atestada e cientificamente estudada da tradição antiga”<sup>43</sup>, enquanto o segundo se volta para “certos traços gerais que tais escolas

---

<sup>42</sup> DOUAILLIER, Stéphane. A Filosofia que começa: desafios para o ensino da filosofia no próximo milênio. In: GALLO, Sílvio... [et al.]. (orgs). **Filosofia do Ensino de Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

<sup>43</sup> Ibid, p. 17

parecem ter mostrado [...] e ter dado origem às primeiras dissociações a respeito das palavras filosofar e filosofia”<sup>44</sup>. Há ainda dois traços quanto à imagem dessas escolas: No primeiro há no ensino uma progressividade minuciosa, o estudante passa por etapas de conhecimento, desde a periferia do conhecimento comum, elevando-se por graus até alcançar o núcleo de conhecimento último. De acordo com o segundo, esse método foi responsável por formar sábios que não se recusavam a pôr seus conhecimentos e honestidade a serviço das cidades que o solicitassem. Apesar de tais características, as cidades não teriam se interessado nestes serviços ou até mesmo enxergado como sua responsabilidade o cuidado por essas escolas, a ponto de não se comover com a perseguição que os representantes pitagóricos sofriam.

O ensino de Platão, derivado de Sócrates, apesar de guardar algumas semelhanças com os pitagóricos, não impede a proposição da hipótese de que aquilo que introduz como Filosofia é algo diferente do proposto anteriormente. Neste ponto do texto, Douaillier passa a analisar o *Fédon*<sup>45</sup> a fim de fundamentar seu argumento. A questão da morte de Sócrates se faz central para a tese do texto pois segundo a tradição antiga, na representação de um homem sábio, a última hora de vida, suas últimas palavras possuem grande importância para toda a obra do sábio, além disso, definem quem herdará a obra e lhe dará continuidade. Esta questão se resolve através do diálogo<sup>46</sup> entre *Equécrates de Flionte*, um pitagórico, e *Fédon*, o responsável por narrar os últimos momentos e a morte de Sócrates. O ensino de Filosofia, segundo a visão de Equécrates, fundamenta-se no legado de um saber, assim, a continuidade do saber de Sócrates cabe àqueles que lhes eram mais próximos, que estando junto dele foram capazes de melhor absorver seus ensinamentos e ao ouvir suas últimas palavras, compreenderiam todo o corpo do conhecimento socrático. Ao questionamento do pitagórico, Platão faz Fédon responder não objetivamente, mas com um testemunho de sua vivência daqueles momentos<sup>47</sup>: *enquanto eu estava presente junto a Sócrates, eu sentia coisas espantosas*<sup>48</sup>. Diante desse fato, há uma ruptura na natureza do legado. A Filosofia de Sócrates não repousa em suas palavras, mas naquilo que se traduziu em certas almas, uma referência à teoria das ideias. Platão passa,

---

<sup>44</sup> DOUAILLIER, Stéphane. A Filosofia que começa: desafios para o ensino da filosofia no próximo milênio. In: GALLO, Sílvio... [et al.]. (orgs). **Filosofia do Ensino de Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 18.

<sup>45</sup> PLATÃO. **Diálogos: O Baquete, Fédon, Sofista, Político**. Tradução por José Cavalcante de Souza, José Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

<sup>46</sup> Fédon, 57a–118a.

<sup>47</sup> Fédon, 58e.

<sup>48</sup> PLATÃO apud DOUAILLIER, 2003, p. 21.

portanto, ao posto de herdeiro quando se torna possível e legítimo pensar que o estado da alma é mais importante que palavras e atos.

Langón, em *A Filosofia do ensino de Filosofia*<sup>49</sup>, continua esta discussão sobre o estado da alma que aprende a Filosofia, mas não em contraste com a análise de Douaillier que pretende pensar o ensino através da morte de Sócrates. Interessa a Langón dar atenção ao Sócrates vivo. Partindo da afirmação atribuída<sup>50</sup> à Kant de que *não se pode ensinar Filosofia, mas a filosofar*, o autor irá afirmar: a) Uma Filosofia do ensino de Filosofia onde o problema da transmissão do conhecimento seja uma questão de aprendizado e não de ensino; b) O ensino filosófico não se trata, como em outras disciplinas, de decorar e recitar conhecimentos, mas desenvolver a capacidade de realizar operações mentais com os dados e conhecimentos da Filosofia, de forma a operar estes conteúdos para produzir novo conhecimento. A Filosofia, enfim, não serve à escola como os demais instrumentos (matemática, geografia, línguas etc.) que buscam tecnicizar, dar um conhecimento prático ao estudante. Sua finalidade é na verdade, levar o estudante a *aprender a ser humano*. Como não se trata de uma questão sobre a prática do ensino, mas da forma como a Filosofia é aprendida, a discussão didática muda de direção, deixando de lado os conteúdos para passar a preocupar-se com o despertar da atividade filosófica.

Como é proposta por Langón, a Filosofia perde o caráter exclusivamente acadêmico. Agora o praticar filosófico ocorre, além da escola, em situações não formais de ensino: na casa, entre os amigos, na prática religiosa, entre outros. Aliás, fazer Filosofia é, por excelência, uma prática com o Outro ou Outros. Uma experiência intersubjetiva, relacional, onde se trocam experiências e se constroem e fortalecem relações. Nas palavras do autor:

Toda aula de filosofia exerce violência para provocar no outro um movimento [...] cada aula de filosofia é uma forma de convivência entre mestre e discípulos. Como é vida, é movimento, é uma comoção, um movimento mútuo. A comoção é a vida da aula de filosofia; sem comoção não há vida na aula.<sup>51</sup>

Nós professores somos responsáveis pelo contágio dos estudantes com nosso estado de ânimo, pela transmissão de uma euforia ou espanto diante da atividade filosófica e pela sensibilização do estudante para os melindres do pensamento filosófico. Nos é apresentado o desafio de comover o Outro e não só na sala de aula, mas na atividade cotidiana. Em tornar o

---

<sup>49</sup> LANGÓN, Mauricio. A Filosofia do ensino de Filosofia. In: GALLO, Sílvio... [et al.]. (orgs). **Filosofia do Ensino de Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

<sup>50</sup> Conferir a nota nº 2 na introdução desta dissertação.

<sup>51</sup> LANGÓN, Mauricio. A Filosofia do ensino de Filosofia. In: GALLO, Sílvio... [et al.]. (orgs). **Filosofia do Ensino de Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 95

estudante atento, em constante atitude de questionamento. Este desafio nos é dado como herança da prática socrática, de seu ato final que resume a sabedoria do filósofo: Mais vale a impressão que causou nas almas do que as palavras que foram ditas ou o ensinamento que ficou na memória dos estudantes.

A responsabilidade por despertar, alimentar e fazer crescer uma *chama de comoção* ou *paixão* remete à Filosofia de Stein, a atitude do professor que pode levar à vivência empática dos estudantes, mas veremos que há obstáculos importantes a serem considerados quando se propõe uma via de ensino da Filosofia.

### 3.1.1 O lugar da Filosofia

Introduzida no ensino brasileiro no século XVI através da atuação jesuíta, a Filosofia vive até hoje uma história de frequentes inclusões, retiradas e encobrimentos no currículo oficial do sistema educacional. Inicialmente vista como uma disciplina auxiliar, pois o objetivo da educação jesuíta era voltado para a fé e, portanto, tinha como pilar central o conhecimento de uma teologia, legando à Filosofia o papel de serva da Teologia. Os fins da educação brasileira são radicalmente modificados quando no século XVIII, Dom José I torna-se rei de Portugal e nomeia o Marquês de Pombal Secretário de Estado. Pombal expulsa os Jesuítas do território português e dá início a uma reforma do ensino, tornando privilégio do Estado as definições sobre matéria de ensino.

A partir do período republicano, diversas reformas educacionais foram empreendidas, modificando constantemente o status e papel da Filosofia no processo de ensino, como escreve Horn, dentre as

[...] dezoito grades curriculares, decorrentes de igual número de reformas, cinco delas omitiram essa disciplina. Nos anos de 1856 e 1926 a “philosophia” era prevista para duas séries, da segunda à sétima, aleatoriamente, indistinção que a caracterizou nos currículos. Em 1850, 1858, 1882, 1929 e 1951 foi alocada em duas séries, e nos restantes, em apenas uma. Além da indeterminação programática, serial ou presencial, em significativo número de programas, a filosofia era disponibilizada como “curso livre”.<sup>52</sup>

Com a edição da primeira *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)* da educação brasileira em 1961 a Filosofia deixa de ser disciplina obrigatória e passa a figurar como complementar ao currículo. Três anos mais tarde, com o golpe militar, os rumos da educação passam a seguir um

---

<sup>52</sup> HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 24

projeto definido, visando a educação segundo os valores adequados para a ideologia do regime. Em 1966 é publicado o acordo *MEC-Usaid*, onde um dos pilares é *educação e segurança: formação do cidadão consciente*. Como resultado deste norte teórico, em 1969 torna-se obrigatório o ensino de *Educação Moral e Cívica*, que no grau médio recebeu o nome de *Organização Social e Política do Brasil* (OSPB) e no superior tornou-se *Estudos de Problemas Brasileiros* (EPB). Em 1971 o governo Médici decide que os ensinos do 1º e 2º grau tem objetivo de qualificação para o trabalho e preparo para exercício da cidadania, retirando a Filosofia do currículo para dar espaço aos ensinos de caráter técnico e profissional. O espaço temático da Filosofia é preenchido pelas matérias de natureza cívica.

Na década de 1980 tem início o enfraquecimento do regime militar, que abre a possibilidade para a mudança gradual das bases do ensino. O *Parecer nº 342/82* do Conselho Federal de Educação permitiu que a Filosofia voltasse a figurar como disciplina optativa no currículo. Tornada disciplina obrigatória no Ensino Médio pela *Lei nº 11.684, de 2008*<sup>53</sup>, foi retirada de forma velada pela *Medida Provisória nº 746, de 2016*<sup>54</sup>, responsável por introduzir a *Base Nacional Comum Curricular*<sup>55</sup>, modificando o texto da lei para um genérico *ciências humanas*, mudança consolidada pela *Lei nº 13.415, de 2017*<sup>56</sup>, que modifica levemente o texto para *ciências humanas e sociais aplicadas*.

Na rede municipal de São Luís a Filosofia é inserida no currículo através da *Lei nº 4.153 de 20 de março de 2003*<sup>57</sup>, tomando o lugar da *parte diversificada* do currículo. Nenhum livro didático é adotado, uma vez que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) fornece material somente para as disciplinas previstas pela LDB e BNCC. Por parte da gestão municipal não houve movimento no sentido de buscar material adequado e fornecê-lo aos estudantes. O máximo que se alcançou, já no PNLD 2020, foi o recebimento de um livro didático de projetos

---

<sup>53</sup> BRASIL. **Lei nº 11684, de 02 de Junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano 145, nº 104, p. 01, 03 dez. 2008.

<sup>54</sup> Id, **Medida Provisória nº 746, de 23 de Setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano 152, nº 184 - Edição Extra, p. 01, 23 set. 2016.

<sup>55</sup> Id, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

<sup>56</sup> Id, **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano 154, nº 35, p. 01, 17 fev. 2017.

<sup>57</sup> SÃO LUÍS. **Lei nº 4.153, de 28 de março de 2003**. Inclui na grade curricular das escolas de ensino fundamental da rede pública municipal, a disciplina Filosofia e dá outras providências. Diário Oficial do Município de São Luís: São Luís, MA, ano 23, nº 60, p. 01, 28 mar. 2003.

interdisciplinares, destinado ao uso no horário da parte diversificada, que não trata especificamente de assuntos da Filosofia, mas pode ser fonte de textos e atividades úteis nas aulas de Filosofia. A rede privada acabou por adotar livros já utilizados no ensino médio ou obras complementares que toquem de alguma forma na temática da Filosofia. Somente em 2018, com a atuação do Fórum Maranhense em Defesa da Filosofia, em 2020 com a pandemia do COVID-19 e a necessidade de um plano de ensino durante o período de *lockdown*, surge um documento orientador do currículo de Filosofia na rede municipal, fruto das discussões de grupo de trabalho composto por professores da rede municipal e das universidades. O *Continuum Curricular*<sup>58</sup> é o primeiro documento, ao menos na última década, a indicar algum ordenamento dos temas e citar habilidades específicas para a disciplina no âmbito do fundamental maior da rede municipal. Até então era necessário utilizar habilidades gerais de leitura, interpretação e produção textual emprestadas da disciplina Português no preenchimento dos planos de aula e diários de turma. Segundo a introdução do documento

Em Filosofia, buscou-se garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas como: conhecer os filósofos e as escolas filosóficas; compreender as implicações conceituais do sentido etimológico do termo filosofia; reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana; analisar a reflexão filosófica para a compreensão do mundo e de si mesmo; debater, problematizar e posicionar-se para identificar diferenças entre mito, filosofia e ciência.<sup>59</sup>

É de fato um documento que demonstra preocupação em indicar um percurso razoável a ser seguido em sala de aula, no que diz respeito à disciplina de Filosofia, e que em muito colaborou para preencher um espaço há muito vazio, de um respaldo oficial para que determinados assuntos fossem tratados dentro do ensino fundamental maior sem a crítica de serem complexos demais para a idade ou etapa de desenvolvimento do estudante.

Todo esse histórico de presenças e ausências no currículo escolar pode ser a explicação de porque a Filosofia é tão estranha ao ambiente escolar brasileiro e frequentemente precisa ter sua presença e importância justificada, seja pelos burocratas, professores, gestores e pais. De forma geral, mas principalmente no enfoque da rede municipal de São Luís, enquanto disciplina escolar, a Filosofia destoa de todo o restante do conjunto. O estudante é iniciado no campo dos estudos, ainda na pré-escola ou nos dois primeiros anos do fundamental menor, por conteúdos que levarão ao domínio dos conhecimentos básicos em português e matemática: letras, sílabas, fonemas, algarismos, conjuntos. Aos poucos, ainda nessa etapa inicial, o estudante vai sendo

---

<sup>58</sup> SÃO LUÍS. Secretaria de Municipal de Educação. **Continuum Curricular (2020/2021)**. São Luís, MA, 2021.

<sup>59</sup> Ibid, p. 20.

introduzido em assuntos diversos, mas que levam ao objetivo principal, a alfabetização e domínio matemático básico. Com o passar dos anos, provavelmente entre o segundo e terceiro ano do fundamental, os estudos de História, Geografia, Artes, Educação Física, Ciências tomam corpo próprio e passam a ter seus espaços dedicados na grade horária, como disciplinas específicas. Findado o quinto ano, chega então a primeira grande mudança na lógica escolar: O professor único deixa de existir e cada disciplina é ministrada por um professor especialista. É neste momento que, na rede pública ludovicense, o estudante é apresentado à Filosofia enquanto disciplina escolar.

A adaptação do estudante recém-saído do ensino fundamental menor já é impactante por si, mas há essa nova aula, saída de lugar nenhum, para complicar ainda mais o processo. A apresentação é sempre abrupta. Todas as demais disciplinas tiveram o terreno preparado antes de surgirem no currículo, mas quanto à Filosofia não houve conteúdo anterior, diluído nas disciplinas já existentes, que servisse como introdução à prática filosófica. Aliás, a vivência do estudante na escola por todos esses anos foi a responsável pelo oposto, por uma atitude cada vez mais conformista e *afilosófica*, pois a escola é um ambiente primariamente da afirmação de um conhecimento. Isso não é de forma alguma um demérito, mas a constatação de como a instituição funciona. Português, Matemática, Ciências e demais disciplinas tem como base a apresentação e afirmação de um conhecimento para aquele (estudante) que não o possui. O papel predominante do estudante é permanecer sentado e quieto, ter lido as páginas indicadas do livro, decorar nomes, datas, informações, ouvir a explicação dada pelo professor e reproduzir essas informações na atividade ou avaliação. Raros são os momentos em que o movimento do conhecimento é diverso, partindo do estudante para outro estudante ou professor e onde a base do conhecimento adquirido é a reflexão. Justamente por ter se acostumado a que o estudo se dê dessa forma, o jovem estudante do sexto ano, ao iniciar sua trajetória na segunda parte do ensino fundamental, estranha e rejeita o modo de ser da disciplina Filosofia.

### **3.1.2 Os fins da Filosofia e de seu ensino**

Diante do histórico de presença e ausência apresentado na seção anterior se pode questionar sobre quais motivos levaram para esse movimento ao longo dos séculos de educação brasileira. Uma chave de interpretação possível, fruto de uma análise atenta, mas não necessariamente tão detalhista, aponta na direção da finalidade ou uso que a Filosofia recebeu ao longo destes diversos projetos educacionais empreendidos no Brasil. O modelo jesuíta, fruto da escolástica que compreende a Filosofia e teologia como etapas em um caminho de educação



do homem para encontrar a Deus, incluirá a Filosofia como disciplina preparatória à compreensão de Deus através da Teologia. Entendida dessa forma, a Filosofia se torna o estudo da realidade humana, de suas questões e problemas, mas que está limitada em seu alcance, pois ao questionar o princípio primeiro, o motor imóvel aristotélico, já não é capaz de alcançar a compreensão por seus próprios méritos, pois essa já não é uma área do conhecimento obtido pelo questionamento, mas somente dado pela revelação. Assim, a inclusão da Filosofia é necessária ao processo educativo, apesar de não ser seu objetivo último. Foi com o Marquês de Pombal, em sua reforma inspirada pelos ideais iluministas, que a Filosofia recebe o ainda contemporâneo e tão presente fim de elevar o intelecto humano, como conhecimento responsável por levar o estudante a ter um comportamento reflexivo. Apesar desta mudança de paradigma, o ensino de Filosofia se mantém nos moldes escolásticos até a instituição das aulas régias, no ano de 1774, quando o ensino como um todo, em especial a Filosofia, passou a se distanciar do cristianismo e se aproximar das ideias iluministas, conseguindo manter lugar cativo no currículo. Com o advento do Positivismo e a implantação de tais ideais em terras brasileiras através do golpe republicano em 1888 e a reforma do currículo em 1890, seguindo a hierarquia das ciências segundo Comte, a Filosofia passa a se confundir com a definição geral de ciência e seu fim, enquanto disciplina pura, perde sentido. Durante o século seguinte a Filosofia foi encarada como meio para fins dos mais diversos. Em alguns períodos lhe foi atribuída função semelhante à defendida pela corrente iluminista, em outros obteve caráter cívico e patriótico, como nos anos do Estado Novo e da ditadura militar. Seja qual for o período, a presença da Filosofia enquanto disciplina sempre esteve condicionada a utilidade para a visão educativa do governo ou daqueles que detiveram a autoridade para determinar os parâmetros do ensino no país.

Quanto às últimas três décadas, desde a redemocratização e a aprovação da atual *Lei de Diretrizes e Bases*<sup>60</sup> em 1996, passando pela discussão, aprovação e alteração da *Base Nacional Comum Curricular*<sup>61</sup> até chegar ao momento presente, provavelmente seja tarefa de difícil execução, pois estamos imersos no fato e, portanto, nos falta a distância necessária para melhor analisarmos o quadro. Talvez alguns, se não muitos, dos professores com formação adequada e que exercem a função de ministrar aulas de Filosofia no ensino básico argumentem que essa é uma questão desnecessária quando temos tantas outras problemáticas graves que impedem o

---

<sup>60</sup> BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, nº 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

<sup>61</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

avanço da educação no Brasil. Não deixo de concordar com tais argumentos, porém me parece que a questão dos fins do ensino da Filosofia na educação básica seja justamente uma dessas problemáticas graves, pois diz respeito diretamente ao objetivo último da educação e dele é uma extensão. É assim, esta, uma reflexão bastante necessária que nos leva à uma questão, que pode ser formalizada do seguinte modo: em nossa época e em nosso país, qual o objetivo da Filosofia enquanto disciplina, qual fim se pretende atingir com seu ensino na educação básica, principalmente no ensino fundamental maior?

A resposta curta, prevista nos currículos, documentos e discursos em prol da Filosofia enquanto disciplina escolar, é que ela é capaz de gerar um senso crítico. Definição que herda muito daquilo que já posto em prática sob a luz dos ideais iluministas. É nesse sentido que o texto atual da *BNCC*<sup>62</sup> irá justificar, não somente a necessidade e presença da Filosofia, mas a área de ciências humanas em sua totalidade. Assim define:

A área de Ciências Humanas, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, define aprendizagens centradas no desenvolvimento das competências de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Essas competências permitirão aos estudantes elaborar hipóteses, construir argumentos e atuar no mundo, recorrendo aos conceitos e fundamentos dos componentes da área.<sup>63</sup>

Se tomarmos como verdadeira e correta a definição aristotélica do ser humano como animal racional<sup>64</sup>, posição endossada em maior ou menor grau por grande número de filósofos ao longo da história, inclusive os representantes da corrente iluminista, então este fim para o ensino da Filosofia é de fato válido. Características como a produção de cultura na forma de ritos, narrativas, músicas, gravuras, danças etc., a transformação consciente do ambiente em que vivemos e o uso da capacidade racional ao ponto de gerar a percepção ao indivíduo de sua própria existência são possivelmente os argumentos mais fortes a favor da tese do ser humano como um animal que se diferencia dos demais animais pelo uso de sua racionalidade. Assim, nada mais natural que fundamentar a educação da juventude para *como ser humano* através de uma disciplina que se ocupa desde sua origem e que se especializou em pensar questões sobre a cultura (estética, filosofia da linguagem), o meio (ética, epistemologia, política) e existência humana (metafísica, antropologia filosófica). O caso de fato não é, então, se a Filosofia é competente para tal empreendimento, mas sim se ela tem como função principal alcançar esta

---

<sup>62</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

<sup>63</sup> *Ibid*, p. 472.

<sup>64</sup> Política, I, 2, 1253a, 7-12.

compreensão e habilidades sobre o mundo e se isso é possível de ser feito através ou apesar da forma como atualmente as aulas de Filosofia se dão, com carga horária escassa, ausência de suporte pedagógico, duração e frequência de aulas, além da evidente hierarquia das disciplinas dentro do ambiente escolar.

Este conjunto de dificuldades esteve presente na história recente, pela maneira como esteve organizado o ensino médio desde a aprovação da *Lei n° 11.684/08*<sup>65</sup> até a publicação da *Medida Provisória n° 746/16*<sup>66</sup>. Em algumas unidades da federação, como o Distrito Federal, a Filosofia já era ofertada anterior à lei de 2008 e, portanto, as dificuldades listadas já se faziam presentes desde muito antes da obrigatoriedade da oferta de Filosofia. Neste período, que vivi como estudante e professor, a Filosofia se encontrava em um limbo curricular, existindo mais como uma atividade extra que ocupava um inconveniente buraco na grade horária, uma vez que as disciplinas de *primeira ordem* já haviam ocupado seu espaço obrigatório. Tal concepção era tão presente que levava a Filosofia a ser parte das disciplinas de complemento de carga horária dos professores, que buscando fugir da necessidade de trabalhar em uma segunda escola, assumiam disciplinas de menor carga horária, distantes de sua área de formação. Em meu ensino médio essa prática foi bastante frequente, chegando a ter três diferentes professores de Filosofia e dois de Sociologia no curso do segundo ano. Nenhum deles, com exceção do último, tinha formação adequada para ministrar as aulas. Minha percepção destes oito anos de presença oficial da Filosofia é de uma inclusão feita somente para cumprir a Lei, que estipulou o ano de 2011 como data limite para seu cumprimento, mas que com toda a morosidade da burocracia de contratação de novos professores pelo poder público, acabou por levar a uma geração inteira de estudantes que iniciaram e finalizaram seu ensino médio a ter uma disciplina complexa sendo ministrada por pessoas sem o preparo adequado. Assim a finalidade da inclusão da Filosofia como disciplina para formação crítica não só não pôde se cumprir, como provavelmente agiu na contramão, tornando mais confuso o entendimento dos estudantes e criando uma imagem negativa da prática filosófica.

---

<sup>65</sup> BRASIL. **Lei n° 11.684, de 02 de Junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano 145, n° 104, p. 01, 03 dez. 2008.

<sup>66</sup> BRASIL. **Medida Provisória n° 746, de 23 de Setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano 152, n° 184 - Edição Extra, p. 01, 23 set. 2016.

Com a criação da Base Nacional Comum Curricular o cenário tem uma mudança drástica, ao menos em teoria. Prevendo os itinerários formativos focados em áreas do conhecimento, a proposta da *BNCC*<sup>67</sup> parece dar maior espaço para o desenvolvimento das aulas de Filosofia, com maior carga horária e um número extra de aulas para os estudantes que optem pelo estudo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, porém este aumento está condicionado aos temas previstos pela *BNCC*<sup>68</sup> que em geral são temas voltados para a Epistemologia, Ética e Filosofia Política, deixando de lado os demais campos da Filosofia, como a Estética, Lógica — presente somente na forma de lógica matemática —, e Metafísica. Essa predileção ocorre pois o texto da *Lei federal nº 13.415/2017*<sup>69</sup> apresenta a Filosofia como um componente curricular que contribui para a formação da cidadania e da aquisição de autonomia, não como um conhecimento sistematizado, fruto de séculos de atuação humana, dotada de inúmeros ramos derivados de uma raiz comum e que, portanto, não pode ser utilizada desmembrada, colhendo somente os conteúdos que são adequados aos fins previstos pelo modelo educacional. Nesse quadro, a Filosofia se vê bastante impedida de cumprir a finalidade de *emancipar* o estudante, de cumprir no jovem o ideal kantiano, conduzindo-o da heteronomia para a autonomia.

Uma resposta mais longa à questão inicial necessita de uma disposição para refletir questões que muito provavelmente serão incômodas para muitas pessoas da área. Já temos estabelecido que a Filosofia é corpo de conhecimento capaz e privilegiado para gerar a tão citada postura crítica diante da sociedade, fruto de uma análise apurada pelo estudante da realidade em que está inserido. É somente este o efeito que o estudo da Filosofia gera no estudante do ensino básico? Aqueles que defendem a inserção da Filosofia como disciplina o fazem por uma sincera convicção de que esta postura crítica é fruto da Filosofia e é somente por isso que o fazem?

Filosofia, entendida de maneira ampla, será responsável por bem mais do que somente uma atitude crítica no sujeito que com ela tem contato. Anterior à criticidade está todo um processo de movimentação interior do sujeito, necessária para cimentar qualquer autoridade intelectual necessária à postura crítica, a uma intervenção do sujeito na realidade em que está inserido. O espanto (*thaumazien*) como *arché* da Filosofia, o estranhamento citado por Platão<sup>70</sup>

---

<sup>67</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

<sup>68</sup> *Ibid.*

<sup>69</sup> **Id., Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano 154, nº 35, p. 01, 17 fev. 2017.

<sup>70</sup> Teeteto, 155d.

e Aristóteles<sup>71</sup>, é ainda atitude necessária para o despertar filosófico, uma disposição anterior que levará aquele espírito a produzir os frutos, que são os questionamentos próprios de sua existência. Filosofar é também e primordialmente, estranhar sua própria existência num mundo que lhe é próprio, mas que ainda parece um tanto quanto deslocado demais para ser simplesmente aceito tal como aparece. Deste movimento do intelecto, de reflexão da realidade, apoiada nos exemplos da tradição, das conclusões de nossos companheiros ao longo da jornada da vida, os colegas de estudos, trabalho, familiares, autores, que a fundamentação e maturação das opiniões fará, conforme a obra de Platão, a passagem da *doxa* para a *episteme*. Se a Filosofia não for entendida como corpo de conhecimento que é capaz de orientar o jovem em um caminho de compreensão do seu ser e lhe for permitido ser este espaço privilegiado de encontro com suas razões constitutivas, de nada adiantará a capacidade crítica gerada no estudante, pois será apenas uma crítica pela crítica.

### 3.1.3 O diálogo da Filosofia com o cotidiano

A reação apática dos estudantes, sua falta de desejo de se envolver e a necessidade constante de afirmar a importância da Filosofia como componente curricular e *matéria* de importância para a vida levam a crer que há um motivo maior que uma simples incompreensão metodológica ou a ausência de uma visão prática para a Filosofia por parte dos jovens. Pode-se questionar, então, se os assuntos tratados pela Filosofia em sala de aula ou de forma geral não são assuntos que tocam, mesmo que somente em alguns momentos, na vida cotidiana do jovem estudante.

Esta é uma questão que até soa estranha ao ser feita, afinal vários autores, com os quais concordo, defendem que a atitude filosófica é natural e intrínseca ao Homem. Será possível então que os temas da Filosofia sejam de fato distantes da vivência cotidiana do estudante? E se o são, estaria o problema do lado da disciplina Filosofia que trata de coisas abstratas ou antigas demais, ou ainda, estaria o problema com o estudante que não desenvolveu essa capacidade humana?

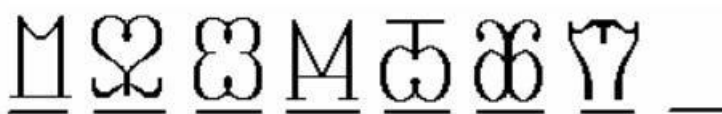
Primeira coisa: se tomamos como verdadeira a afirmação de que o homem naturalmente pratica a Filosofia, pois em sua prática de vida comum, quer seja em que se dedique, sempre refletirá em algum grau, sobre sua existência e suas ações, aceitaremos necessariamente que

---

<sup>71</sup> Metafísica I, 2, 982b, 15-20.

todo e qualquer ser humano, independentemente de sua condição, tem em si o gérmen da prática filosófica. Mas é Sócrates, no *Teeteto*<sup>72</sup>, quem diz que a parteira só pode ajudar a dar à luz a mulher que está grávida, analogamente ele não poderia ajudar que algum espírito dê luz à alguma ideia se antes não a tem em gestação<sup>73</sup>. Podemos extrapolar essa concepção e concluir que todo humano capaz de uso da razão, ou seja, aquele que não possui impedimento no seu aparelho cognitivo ou ausência de condições materiais, má alimentação por exemplo, será capaz de alcançar a prática filosófica, sendo a única condição, ter em seu espírito a ideia em gestação. Assim, o estudante que se mantém alheio a toda e qualquer ação do professor, não se sentindo movido de curiosidade, inquietação ou incomodo pelas proposições em sala, nos materiais utilizados, as leituras, músicas, problemas cotidianos e existenciais, não está alheio somente à disciplina escolar de Filosofia ou à prática filosófica, está principalmente alheio à uma condição necessária de sua própria existência enquanto humano. Discutirei na segunda parte deste capítulo os antecedentes e consequências do desligamento espiritual, que é propriamente esse *estar alheio* à sua própria condição de existência, atitude que acredito estar no centro do problema do ensino em nossa época, principalmente do ensino de Filosofia.

Em defesa da juventude podemos argumentar que o problema não está no estudante, mas na precariedade do ensino, que não prepara o jovem para compreender as elaborações complexas da Filosofia, assim como também é problemático o objeto de estudo da Filosofia. Todo início de ano letivo sou desafiado pela tarefa de adentrar nas turmas de 6º ano para dar as boas-vindas à segunda metade do ensino fundamental e apresentar essa nova disciplina de nome estranho, que eles não fazem ideia do que se trata ou tem alguma vaga ideia porque algum parente ou amigo mais velho explicou de forma superficial o que estava por vir. Dou início quase sempre com a apresentação de um exercício mental que foi para mim a porta de entrada para compreender do que trata a Filosofia. É um problema retirado do livro *Filosofia da Ciência: Introdução ao Jogo e suas regras*<sup>74</sup>, de Rubem Alves. Trata-se de uma sequência de sete símbolos, que precisam ser decifrados para que então seja possível descobrir qual será o próximo símbolo da sequência. Reproduzo os símbolos a seguir<sup>75</sup>.



<sup>72</sup> PLATÃO. *Diálogos: Teeteto, Crátilo*. Tradução por Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 1973.

<sup>73</sup> Teeteto, 149a-150e.

<sup>74</sup> ALVES, Rubem. *Filosofia da ciência: Introdução ao jogo e a suas regras*. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

<sup>75</sup> Ibid, p. 76.

Este problema é sempre bem aceito. O objetivo não é que de fato os estudantes descubram a resposta. Quando li o livro pela primeira vez, só alcancei a resposta por acidente. O objetivo dessa proposição é, em primeiro lugar, captar a atenção dos estudantes através de algo que dificilmente uma mente humana não terá interesse: um mistério não solucionado cujo desvelamento é plenamente possível. Em segundo lugar, é a chance de introduzir, já na primeira aula, uma noção que só semanas a frente será citada: que a Filosofia é a prática de tentar entender o mundo, elaborar conceitos e interpretações plausíveis, mas para isso é necessário se abrir para diferentes visões de mundo sem que, necessariamente, se renuncie a seu próprio ponto de vista. Esta aula e as demais que a sucedem são todas planejadas de forma a utilizar somente referências a conteúdos já estudados nas demais disciplinas ou materiais do contexto cultural e cotidiano. Os símbolos são escritos no quadro em reprodução bastante fiel ao original, a orientação é dada e a pergunta é feita: *sabem o que significa?*. Os estudantes ficam em grande parte interessados em resolver e algumas interpretações são ditas por eles, não confirmo e nem nego que alguma delas seja a verdadeira. A aula segue com os símbolos no quadro, como provocação. Próximo do final da aula peço para que copiem ou tirem foto dos símbolos, para que desvendem durante a semana e tragam a resposta na próxima aula. Na semana seguinte alguns dizem ter tentado, mas logo desistiram, outros buscaram solução na internet sem sucesso, um ou outro elaborou uma teoria intrincada que por fim não dá conta de solucionar o problema e predicar o próximo símbolo. Uma coisa é certeza, a grande maioria quer logo saber qual a resposta ao problema. Dou algumas pistas e na esperança de alguém conseguir tatear a solução, se ninguém consegue, revelo o segredo. Todos ficam decepcionados com a simplicidade da solução, que remete a um conhecimento tão básico, que é exercido sem consciência no dia a dia.

Estou falando de uma prática que não envolve nada além do que alguns símbolos rabiscados no quadro ou reproduzidos em uma tela ou projetor e da posterior explicação do problema pelo professor, sendo a solução tão simples de se apresentar quanto foi a execução da proposta do problema, mas que tem em sua essência a capacidade de fazer compreender alguns conceitos filosóficos que, por outro lado, levariam boas horas e algumas páginas para serem apresentados sem que conseguisse a mesma efetividade. Conheço alguns outros bons exemplos de práticas que alcançam sucesso em traduzir experiências filosóficas complexas em termos simples, que não iniciados no estudo da Filosofia conseguem compreender sem muito esforço. Todas essas práticas testemunham que não é necessário recorrer a instâncias distantes do dia a

dia do estudante para ensiná-lo e muito menos que os meios para tal devem ser estritamente os formais. Porém, conforme as aulas avançam, acontece uma mudança drástica na atitude geral dos estudantes. Antes bastante interessados, eles passam a agir cada vez mais alheios ao que se propõe discutir durante as aulas ou a empreenderem um esforço de ir mais à fundo na elaboração de respostas aos questionamentos. É bastante possível traçar um paralelo entre o interesse dos estudantes e o avanço da complexidade dos temas tratados, apesar de que eu não possa afirmar, rigorosamente, que esta relação é de fato o principal motivo para a queda no envolvimento da turma. Uma vez que, no início do ano, a disciplina é novidade no currículo do 6º ano, ou o professor que assume a turma nunca havia trabalhado com eles antes ou o primeiro tema trazido para a sala é chamativo ou há algum fator de novidade nas primeiras aulas, o uso de um filme, música, instrumento musical etc., se desperta a curiosidade intrínseca ao ser humano, levando os estudantes a buscarem se envolver com o que está acontecendo. Mas, assim como ocorre no ensino da matemática, conforme avança o estudo e as bases do conhecimento filosófico são estabelecidos usando de conceitos mais concretos e cotidianos, surgem assuntos que tomam como pressuposto o que já foi debatido para avançar em direção à conceitos abstratos ou de maior complexidade, e aquela prática que de início era divertida e leve, assume uma figura mais séria e maçante, pois não só necessitam da base bem sedimentada, mas de um crescente esforço para ser bem compreendida.

Quanto ao objeto da Filosofia, se aceitamos que a matéria prima da Filosofia é a Vida em si, pois é do espanto e estranhamento que surge a atitude filosófica e essa disposição no espírito humano nasce somente naqueles que se permitem a abertura à Vida, desse modo, o simples fato de estar vivo e consciente é produtor de motivos para a reflexão. A Vida é doadora do sentido da atividade filosófica, é o objeto da Filosofia. Não faz sentido afirmar que o objeto de estudo da disciplina é algo que se faz distante. O que acontece provavelmente é que este objeto não seja demonstrado em sua essência, que a forma como os assuntos são apresentados ao longo das aulas não faça a ponte entre os temas sistematizados da Filosofia e a vivência do estudante, que, desorientado no meio de tantos movimentos, necessidades e exigências do processo educacional, dificilmente conseguirão fazer tal ponte por conta própria. Resulta disso a percepção errônea da Filosofia como estudo de assuntos distantes da vida comum do Homem.

Nos últimos anos surgiu entre nós estudantes e professores de Filosofia, uma corrente bastante louvável, motivada pelas reformas curriculares, que busca trazer ao cânone filosófico os conteúdos, obras e pensamentos originários de tradições culturais não europeias, propondo o estudo e ensino das Filosofias latino-americana, africana, oriental — um pouco mais



conhecida por conta da onda *new age* dos anos 70 nos EUA — e, quem sabe, uma Filosofia americana. No Brasil, com sua formação antropológica profundamente diversa, essa proposta vem a enriquecer a formação dos estudantes, pois coloca em evidência um conjunto de ideias, elaborações e desenvolvimentos culturais que justificam muitos elementos do pensamento brasileiro. Porém esse movimento acabou por gerar, creio que involuntariamente, uma atitude de negação dos textos do cânone europeu, sob o argumento de ser uma tradição do colonizador, do opressor, que calou a voz diversa oriunda das demais influências culturais, principalmente as de origem africana. Esse debate é mais profundo e interessante do que é necessário e possível abordar aqui. Para o fim deste texto basta afirmar que tal debate impactou bastante o ensino de Filosofia para os estudantes mais velhos, entre o nono ano do fundamental e o terceiro do médio, pois são os que estão na idade de formação da identidade, buscando elementos que o incluam em um grupo, um povo, uma sociedade. Nessa busca, também através do estudo de disciplinas como a História percebem as injustiças ocorridas no processo de formação da nação, o preconceito com culturas diversas. Notam, como escreveu Machado de Assis<sup>76</sup>, as discrepâncias entre o *Brasil oficial* e o *Brasil real*, e numa tentativa de correção de um processo que é maior que eles, passam a ignorar todo um corpo de conhecimento.

### 3.1.4 O preparo adequado para a leitura filosófica

Chegamos enfim ao último ponto da reflexão dessa crise do ensino de Filosofia: a incapacidade, nem sempre intrínseca, daquele que deve acolher o conhecimento. Dentre muitos fatores, cito a ausência de habilidades básicas de letramento, interpretação, captura do sentido de um texto escrito, oral, imagético etc., assim como a ausência de uma bagagem cultural necessária para a construção de conceitos complexos, tais como os trabalhados em Filosofia.

A falta de intimidade dessa juventude, ou melhor, dos brasileiros como um todo, com o objeto livro ou com as formas diversas de expressão da literatura é também um fator a se considerar. Como veremos pouco mais à frente, a relação homem-computador é, na minha análise, um grande problema que precisa ser solucionado nos próximos anos caso exista um sincero comprometimento de nossa parte com o futuro a médio prazo da humanidade. No caso específico da literatura a questão da tecnologia reside no fato de aparelhos como celular, computador, TV, tablets e outros terem se tornado fonte de um divertimento rápido, um *fast*

---

<sup>76</sup> ASSIS, Machado de. “Comentários da semana”. o ‘Diário do Rio de Janeiro’, Rio de Janeiro, 29 de dezembro de 1861. In ASSIS, Machado. **Obra Completa**, Rio de Janeiro: Edições W. M. Jackson, 1938.

*food* cultural que entrega prazer instantâneo, a custo de pouco ou nenhum esforço, de forma constante, quase infinita e com a comodidade de serem utilizados em quase qualquer local com sinal de rede de celular ou uma rede *WIFI*. A leitura, por outro lado, entrega um prazer custoso, cobrando a leitura de várias e várias páginas para entregar uma sensação boa que muitas vezes nem vem, pois o texto pode se mostrar de má qualidade ou de estilo que não agrada o leitor. Exige concentração, uso adequado da língua para compreender o que está escrito, memória do que já foi narrado nas partes anteriores do texto, imaginação para formar os cenários, cenas e personagens descritos. Um jovem nascido na era da informação instantânea, que tem no bolso um maravilhoso aparelho celular fornecedor rápido de hormônios do prazer em seu cérebro já habituado ao estímulo constante, dificilmente será capaz, por mais que assim deseje, de sentar-se para ler um texto e ter prazer com isso. O que dirá então da leitura de um livro de mais de 100 páginas.

Se o estudante não lê e não leem para ele, seu cérebro terá dificuldades para desenvolver as habilidades necessárias para a imaginação pois as áreas responsáveis nunca serão postas em efetivo funcionamento. Veja, quando um destes estudantes se propõe a assistir um episódio típico de série, está doando para aquela obra cerca de 50 minutos do seu dia. Neste tempo ele ficará estático diante da tela, se for um jovem atípico, que não checa suas redes sociais enquanto assiste ao programa. O aparelho entregará para ele, em forma de imagem, a ambientação, a caracterização dos personagens, as expressões e gestos deles e a progressão das cenas. Como som, entregará o ruído ambiente, música de fundo, um tema específico para aquele momento, o diálogo e até mesmo qualquer texto de placas ou avisos e bilhetes que sejam importantes para o desenrolar da história. O que é exigido da mente do estudante expectador para que ele usufrua da experiência de assistir ao tal episódio de série? Somente que ele volte sua atenção para todos esses elementos que o aparelho entregará e faça juízo racional deles. Em contrapartida, a escuta de uma história, prática bastante comum com crianças menores que ainda não sabem ou não dominam eficazmente a leitura de textos escritos, exige daquele que a ouve que em primeiro lugar volte sua atenção para a contação da história, depois que mantenha essa atenção enquanto usa de imagens mentais para reconstruir em seu pensamento o que o autor imaginava ao escrever o texto. Talvez, devido a idade do público-alvo, o livro possua várias ilustrações de momentos da narrativa, como auxílio à imaginação do ouvinte. De qualquer forma, a criança terá que, com seus próprios recursos, criar todo o conjunto de elementos que o audiovisual entregaria já prontos. Não poucas vezes encontrei estudantes de 10, 12 e até 15 anos que não conseguiam imergir em uma narrativa curta, de uma ou duas páginas, por serem incapazes de

formar imagens no seu pensamento e não eram casos de portadores de afantasia, uma pequena parcela da população que é fisicamente incapaz de tornar descrições em imagens. Mais grave, uma grande parcela dos estudantes com quem tive contato se mostram pouco à vontade com a leitura de textos maiores que uma postagem do *Twitter*. Na verdade, já recebi reclamações inflamadas da parte dos estudantes por inserir enunciados com mais de um período em atividades cotidianas de aula. Se não leem, provavelmente não escrevem bem e isso tem mostrado através dos textos que são produzidos e entregues por eles nas atividades discursivas. Alguém pode argumentar que o maior empecilho para que o jovem estudante brasileiro leia é o acesso aos livros, por culpa dos altos preços, e às bibliotecas que são raras até mesmo dentro das escolas. Concordo em parte. Sim, o livro é ainda, em grande parte, objeto de luxo em nosso país, mas o grande rival apresentado anteriormente é também o maior aliado na resolução do problema: a tecnologia que afasta é a mesma que democratiza o acesso às obras. Há diversos aplicativos que facilitam a leitura, tornando a iluminação, cores, fonte e alinhamento do texto agradáveis para uma leitura mais longa. Livros de domínio público estão editados em forma digital e disponíveis em sites como a coleção *Prazer de Ler* da Edições Câmara ou em lojas como *Amazon* que também tem um considerável acervo de obras brasileiras gratuitas que podem ser lidos em aplicativo próprio. Isso sem falar da alternativa mais radical de sites que oferecem livros digitais *piratas* de forma gratuita.

Ainda que o estudante não leia, ele ouvirá relatos de lendas, cantigas, crenças e demais elementos da cultura oral, tendo assim acesso ao depósito espiritual de seu povo. Convido o leitor a ir à campo. Quando tiver a oportunidade de conversar com algum jovem de até 14 anos de idade, pergunte a ele quais lendas brasileiras conhece, daquelas que citar, peça que conte mais detalhadamente uma ou duas. Ele conseguirá narrar os detalhes? Tomando minha experiência como referência, dificilmente tal jovem saberá responder as duas perguntas. O motivo é que, sem o hábito da leitura, dependem da tradição oral, geralmente exercida por pais, tios, avós e outras figuras do meio familiar e social, para receberem o conhecimento desse contexto cultural rico. Três décadas atrás, quando eu ainda era criança, meus pais nordestinos do interior do Ceará, tinham o hábito de contar histórias e credices de sua região de origem. Naquela época não havia tamanha opção de entretenimento que chamasse atenção de uma criança tanto quanto histórias fantásticas de um povo, ao menos não para mim, e meus pais precisavam ocupar meu tempo e imaginação de alguma maneira, então recorriam à tradição oral. A geração que hoje ocupa as vagas na escola nasce em um mundo bastante diferente da década de 90. O acesso à entretenimento sob demanda, principalmente na forma de *streaming*

e aplicativos sociais, ocupa boa parte do tempo de adultos e crianças, sendo bastante comum que pais usem um celular exibindo uma animação infantil caso desejem distrair facilmente seus filhos ou para acalmá-los. As crianças não conhecem essa riqueza cultural porque muitas vezes seus pais também não o conhecem com alguma profundidade ou não o enxergam tão interessantes quanto outros meios de diversão. Assim, temos uma geração que está desligada do tesouro espiritual de seu povo. E como isso é importante para o ensino de Filosofia?

Note que ao ensinar Filosofia, os grandes nomes do cânone filosófico, assim como autores de influência recente, fizeram uso do recurso à mitologia, aos contos, hábitos, crenças, lendas e demais elementos da cultura daquele povo. Platão cita o Demiurgo<sup>77</sup>, transmite ensinamentos através de diálogos e recorre a alegorias, como a famosa sobre os prisioneiros na caverna apresentada em *A República*<sup>78</sup>. Os Pré-Socráticos citam os elementos da natureza palpável. Hobbes recorre a um *Leviatã*<sup>79</sup>, monstro bíblico e mitológico em sua teoria do Estado. Maquiavel tem seu *Príncipe*<sup>80</sup>. Rousseau busca auxílio no Romance sobre *Emílio*<sup>81</sup> ao falar sobre a educação. Contemporaneamente, Jostein Gaarder também usa de um romance<sup>82</sup>, esse mais próximo do atual estilo *Young Adult*, ao compor sua história da Filosofia. Citando somente alguns exemplos. Enquanto disciplina que trabalha e constrói conceitos, a Filosofia precisa recorrer a elementos que já estão instalados no imaginário do estudante para, como um construtor, usar estes elementos na elaboração de novos conceitos. É preciso ter algum material com que se trabalhar! De que forma um professor, dos mais preparados, competentes e compromissados, ensinará para uma turma de 6º ano sobre o surgimento da Filosofia, conteúdo previsto pelo *Continuum Curricular 2020/2021*, cujos estudantes em sua grande maioria ignoram completamente o contexto cultural em que vivem, se recusam a tentar a leitura de um texto e se o fazem não são capazes de compreender a escrita, resultado da má formação de letramento e alfabetização que assombra nosso povo. Como fará o professor se tais estudantes não desenvolveram a capacidade imaginativa que deveria ser inerente à uma criança? Eis a necessidade de um contexto cultural para o ensino da Filosofia.

---

<sup>77</sup> Timeu, 29d-30c.

<sup>78</sup> PLATÃO. **A república**. Tradução por Carlos Alberto Nunes. 3 ed. Belém: EDUFPA, 2000

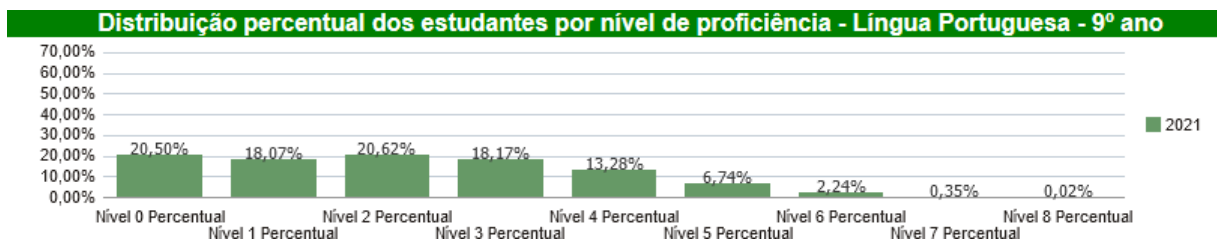
<sup>79</sup> HOBBS, Thomas. **Leviatã, ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martin Claret, 2015

<sup>80</sup> MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. Tradução por Mário e Celestino da Silva. Brasília: Senado Federal, 2019..

<sup>81</sup> ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1992.

<sup>82</sup> GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia: Romance da história da filosofia**. Tradução por Leonardo Pinto Silva. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

O SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica, é um dos instrumentos utilizados pelo Ministério da Educação para o diagnóstico da educação brasileira, através de testes e questionários aplicados a cada dois anos. Junto da Prova Brasil, produz uma imagem regular da qualidade do ensino desde a escola, passando por toda a rede municipal até o panorama geral do país. O gráfico a seguir faz parte dos dados prévios do SAEB 2021<sup>83</sup>, referente ao domínio da língua portuguesa por parte dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental. Quanto maior o nível de proficiência, melhor.



O que se observa é que a maioria dos estudantes submetidos à avaliação pontuam, em números muito próximos, nos quatro níveis mais baixos de proficiência, sendo o terceiro nível de proficiência o maior alcançado com alguma expressão numérica, com 10% do valor dos demais níveis. Esses números não devem ser tomados sozinhos, o SAEB disponibiliza um extenso documento com estatísticas detalhadas que ajudam a formar uma imagem mais completa, entretanto o gráfico acima, mesmo isolado, é precioso para um fim: demonstrar que em geral a habilidade de compreensão de um texto escrito tem sido muito baixa entre estudantes do ensino fundamental. Contarei uma lição aprendida nesses anos de sala.

Quando assumi a função de professor na rede municipal de São Luís, tive que aceitar dar alguma disciplina extra para complementar minha carga horária e não necessitar trabalhar em uma segunda escola. Situação comum desde que eu era estudante, talvez remeta a tempos bem mais anteriores. Numa dessas complementações acabei sendo designado como professor de Ciências Naturais para duas turmas de 6º ano. *Não se preocupe professor, basta seguir o livro* me disseram. Não foi uma experiência ruim, eu gostava dos assuntos quando era estudante do fundamental, o livro era, na minha opinião, bem elaborado e escrito. Tudo fluiu bem de minha parte, mas um comportamento era comum entre os estudantes, sempre que terminávamos de ler juntos um capítulo, de analisar as figuras, gráficos, textos extras com alguma curiosidade e partíamos para a execução das atividades previstas no livro, diversos estudantes vinham até a

<sup>83</sup> **SISTEMA de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acessado em: 11 de Fevereiro de 2023

mim pedir auxílio pois, como diziam: *não entendi essa questão; o que é pra fazer aqui?; aqui é pra marcar qual tá certa?*. Essa situação permaneceu por muito tempo, talvez dois ou três anos. Eu sempre me dava ao trabalho de explicar como a atividade deveria ser feita, lendo a questão para o estudante, mas chegou um momento em que isso passou a me incomodar demais e, num dia em que estava ocupado com outro trabalho, ao invés de ler a questão, pedi ao estudante que lesse para mim. Então a questão se resolveu. A menina leu o enunciado colocando R no final de um substantivo, transformando-o em verbo, pulou uma vírgula e seguiu com a frase, colocou um ponto onde não existia, pois, depois de driblar a vírgula acabou precisando respirar no meio da frase seguinte e fez outras ações que deixaram claro que o problema dela era leitura. Parei de ler as questões quando eles vinham me pedir auxílio e passei a pedir que lessem. Tiro e queda: a grande maioria dos casos de *professor, não entendi essa questão* eram consequência de um estudante com pouca habilidade de leitura. Chegamos ao cerne da questão.

Diante do exposto, a dificuldade da introdução da Filosofia não se trata unicamente do fato de que ela em muitos casos possua textos extremamente eruditos e complexos, o que de fato ocorre. Na verdade, até mesmo textos simplificados têm sua efetividade reduzida, pois o problema está no conteúdo da mensagem e no seu destinatário. Antes de que se pretenda um ensino da Filosofia, será necessário dar aos estudantes as ferramentas culturais necessárias, todo esse conjunto de lendas, crenças, mitos já citados, promover o contato com a literatura, dança, música e demais elementos de sua cultura, consequentemente da cultura geral, pois é onde se insere o arcabouço cultural de seu povo ou região.

### **3.2 A questão Ética**

Após discutir os aspectos do problema específicos à Filosofia, resta refletir sobre os aspectos sociais que afetam diretamente a escola e a prática de ensino. Se antes foram apresentados os problemas internos ao processo educacional escolar, do dispositivo encarregado deste processo, agora serão analisados os sujeitos deste processo, a matéria prima na constituição deste *ser educado*. Porém esta análise não pode se deter somente sobre o sujeito enquanto estudante, unicamente sobre sua experiência no contexto escolar. Segundo a antropologia proposta por Stein, o sujeito do educando deve ser considerado em sua totalidade, dentro e fora do ambiente de educação formal, em seu contexto de educação familiar e no aprendizado que lhe é proporcionado pela comunidade em que está inserido. Disso deriva a necessidade de analisar o indivíduo através de uma abordagem relacional, que nesta dissertação se dividirá em dois âmbitos. O primeiro busca pensar a lógica relacional interpessoal de nossa

época, que é inevitavelmente ligada ao funcionamento dos sistemas tecnológicos de informática e redes sociais. Quanto ao segundo, propõe uma reflexão sobre o âmbito intrapessoal e as consequências do estado psicológico e espiritual da pessoa em sua capacidade de relação com o Outro.

### 3.2.1 Considerações sobre a evolução tecnológica

Quando Husserl escreve em 1935 sua *Crise das ciências europeias*<sup>84</sup>, toma como referência para sua crítica todo o movimento histórico que Alemanha e Europa vivenciaram, cujo ápice, até aquele momento era a Primeira Grande Guerra. As últimas décadas haviam sido testemunhas de um rápido desenvolvimento tecnológico: Navios à vapor tornaram possível interligar o velho ao novo continente, o telégrafo diminuiu distâncias e agilizou a comunicação, sendo seguido pelo rádio que aperfeiçoa a capacidade de difusão da informação, a engenharia civil e arquitetura ganham novas possibilidades com o uso do aço, aumentando a densidade populacional ao criar grandes prédios verticais, a fotografia e como consequência o cinema trazem uma nova gama de recursos para a representação do mundo, a energia elétrica e todas as suas possibilidades, inclusive a extensão do período útil do dia através da iluminação mais eficiente, etc. À época, tais desenvolvimentos implicaram em uma mudança rápida nos hábitos e costumes das sociedades onde se desenvolveram, sendo o cientificismo um fruto da esperança no desenvolvimento contínuo demonstrado neste período. Não é exagero creditar ao mesmo fator, contribuição na cadeia de eventos que leva o mundo à primeira grande guerra e que torna possível um conflito bélico em tal forma e proporção.

É igualmente forte em Edmund Husserl o contexto, que lhe é contemporâneo, da Alemanha pós-Tratado de Versalhes e a conseqüente crise social que fermenta a ascensão do nazismo. O filósofo não vive para ver eclodir a Segunda Grande Guerra que é deflagrada como conclusão de todo o movimento que já se mostrava na Alemanha desde o ano 1933, mas demonstra que os antecedentes da guerra já chamavam sua atenção quando realiza sua famosa palestra em Viena sobre a crise da humanidade europeia. O filósofo dirá na obra que a Humanidade é europeia, pois a Europa é filosófica... O argumento soa bastante eurocêntrico em um primeiro momento, mas se, recuperando a definição de Filosofia exposta em um tópico do capítulo anterior desta dissertação, aceitarmos que o sistema de pensamento grego que

---

<sup>84</sup> HUSSERL, Edmund. *A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental – uma introdução à filosofia fenomenologia*. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 2012.

convencionamos chamar Filosofia é fruto de uma intensa troca de experiências culturais e, indo além, espirituais entre povos bastante diversos e que em sua essência, este sistema mantém a mesma natureza plural, sendo assim uma expressão do espírito humano em todas as suas expressões étnicas, podemos compreender então a proposição de Husserl de que a Humanidade europeia/filosófica sofre um desvio de natureza racional, desvio esse que será seguido por todos os povos *ocidentais*, mas que será evitado, ao menos por hora, pelos povos considerados *subdesenvolvidos* ou por aqueles de cultura *oriental*.

O conceito de crise das ciências aponta para a necessidade de uma mudança radical na forma como as ciências são entendidas e praticadas. O argumento repousa sobre a percepção de que as ciências tradicionais, baseadas em métodos matemáticos e experimentais, estão se afastando cada vez mais da compreensão da natureza humana e do mundo vivido. Husserl acreditava que essa crise estava relacionada à falta de uma compreensão profunda e autêntica da experiência humana pois as ciências tradicionais não estavam interessadas em compreender a experiência humana, mas sim em descrevê-la e explicá-la. Esta crise também tem implicações éticas, pois a falta de compreensão da natureza humana leva a uma falta de compreensão dos problemas éticos e morais que enfrentamos. O filósofo acreditava que a solução, a *restauração*, era a fenomenologia, pois é uma abordagem filosófica que se concentra na compreensão da experiência humana tal como ela é vivida.

Autores distintos, ideal semelhante. À época da apresentação de Husserl em Viena, Edith Stein já segue outro caminho intelectual, tendo adentrado em 1933 na vida religiosa movida pelo próprio desejo por tal vida, mas também impelida pela perda gradual de seus direitos como mulher judia. Já há muito se ocupava da questão educacional e antropológica, profundamente influenciada pelo cristianismo e mantendo suas raízes fenomenológicas, a filósofa adota uma postura que diverge nos argumentos, mas concordará na conclusão com seu antigo mestre: Há uma crise a ser desvelada e uma renovação a ser empreendida. Não uma revolução, que quebre paradigmas para instaurar novos, nem uma restauração que busque em um passado longínquo um modelo que a nostalgia faz parecer o ideal, mas sim uma renovação, que torna *novamente novo* algo que se encontra desgastado ou fora de seu eixo.

Assim como a já citada evolução científica do século XIX, ao longo da história humana houve desenvolvimentos de tecnologia que agiram como grandes marcos no progresso geral da civilização. Se olharmos o suficiente para o passado, buscando nos séculos anteriores grandes marcos de desenvolvimento que mudaram os rumos da civilização humana, perceberemos que



eventos de grande impacto ocorreram de forma bastante esparsa no início da História e que, de forma lenta, mas constante, justamente porque existiram desenvolvimentos anteriores, as ocorrências de tais marcos foram se tornando cada vez mais próximas no tempo, arrisco a dizer, crescendo em função exponencial. Na esteira do desenvolvimento, fomos testemunhas de um encurtamento cada vez maior neste intervalo entre inovações, primeiro com os desdobramentos da elétrica, chegando à invenção da eletrônica e enfim da informática. Esta aceleração é muito bem representada pela chamada lei de Moore, que está mais para uma previsão ou meta do que para uma lei propriamente dita. Cunhada em 1965 por Gordon E. Moore, engenheiro e *ex-CEO* da *Intel*, descreve que o desenvolvimento de microchips permite que, a cada dois anos, o número de transistores presentes em um microchip duplique, pelo mesmo custo e ocupando um espaço semelhante. Uma breve digressão tecnológica para exemplificar a questão.

Em 2007 a empresa AMD (*Advanced Micro Devices, Inc*) lançou o processador *Phenom*, baseada em litografia<sup>85</sup> de 65 nanômetros, dois anos depois é a vez do *Phenom II* que utiliza litografia de 45 nanômetros, em 2011 surge o *AMD FX* com 32nm. Uma nova linha de processadores, *Ryzen*, é lançada em 2016, sua primeira geração é baseada em 14nm e depois passa a utilizar 12nm em 2018, a segunda, lançada em 2019, usa arquitetura em 7nm e a terceira, de 2020, inicialmente tem como base os mesmos 7nm, mas é atualizada para 6nm em 2021. Em 2022 a empresa anuncia a 4ª geração com base em 5nm e já promete que a geração seguinte terá litografia de apenas 4nm. Focando no intervalo de 10 anos, entre 2007 e 2017, a litografia reduziu 78,5% e conseqüentemente a quantidade de núcleos foi de 4, com frequência de 3.4Ghz<sup>86</sup>, no *Phenom* para 8 (que funcionam virtualmente como 16)<sup>87</sup>, com frequência de 3.7Ghz, no *Ryzen*. Se considerada a década anterior, comparando o processador *AMD K6* de 1997 com o já citado *Phenom*, o modelo mais antigo tem como base arquitetura em 250nm, com núcleo único funcionando com frequência de 350Mhz<sup>88</sup>, portanto um redução de 74% na litografia com conseqüente aumento no número de núcleos e melhora de frequência em 871,5%. Muitos outros exemplos poderiam ser citados e talvez o mais útil seja a evidente evolução dos dispositivos móveis de comunicação. Os primeiros telefones celulares eram grandes peças emissoras de uma quantidade indecente de radiofrequência, com baterias enormes, pesadas e

---

<sup>85</sup> A litografia se refere ao ‘desenho’ do circuito de um microchip, mais propriamente ao espaço entre os transistores contidos nele. Quanto menor o valor, mais próximos estão os transistores.

<sup>86</sup> Quanto maior a frequência, mais rápido será o processamento e, portanto, melhor o desempenho do computador.

<sup>87</sup> Isso ocorre pois os processadores mais atuais possuem subdivisões lógicas em cada núcleo, possibilitando que cada unidade consiga executar duas tarefas simultâneas, na prática, como se fossem núcleos distintos.

<sup>88</sup> 1 Ghz (Gigahertz) equivale a 1000 Mhz (Megahertz).

de curta duração. A miniaturização chegou por volta de 1996, a tela colorida e funções além da ligação telefônica surgiram em 2002, mas o grande salto de fato foi dado quando se tornou possível colocar um processador rápido em um aparelho celular sem que ele aquecesse muito e drenasse a bateria rapidamente. Com o aumento da capacidade de processamento nos diversos dispositivos, veio também a possibilidade de troca de informação efetiva entre eles e a internet, que era antes somente uma rede de computadores, se tornou uma rede de diversos dispositivos e novos usos foram criados para esta conexão.

De fato, a evolução da ciência e tecnologia trouxe grandes avanços para os diversos campos, ser estudante em 2022 é totalmente diferente de quando eu estava no ensino básico e precisava pesquisar livros desatualizados em bibliotecas distantes só para conseguir realizar um trabalho de pesquisa da escola. Hoje o jovem tem, literalmente na palma de sua mão, uma fonte virtualmente infinita de informações sobre praticamente qualquer assunto, basta saber utilizar adequadamente. Mas é este o problema. Longe de querer ceder à tendência de assumir uma postura antitecnológica, de reviver o ludismo ou propor uma greve de acendedores de lampião contra a instalação de lâmpadas elétricas, porém é notável que nem tudo é bom no uso que fazemos da tecnologia que à nossa disposição. A evolução da tecnologia é inegavelmente positiva, porém se deu de forma muito rápida, tão veloz que parece ter ultrapassado a capacidade de adaptação do espírito humano à novas realidades e nos fez perder o contato com certas experiências de mundo que foram significativas para a Humanidade por muito tempo.

Desde o primeiro passo humano que a História nos permite conhecer, sempre vivemos restritos à um âmbito palpável, a vida se dava em um cenário limitado e o que o Homem julgava lhe dizer respeito era somente o que estava dentro deste cenário. O morador de um município qualquer se preocupava somente com os acontecimentos de seu município, os territórios circunvizinhos e possivelmente a capital de seu estado e país. Esse foco no mundo cotidiano ainda se demonstra em cidades ou bairros menores, onde a maioria dos moradores tem algum parentesco e os vizinhos se conhecem bem. Conforme as possibilidades de comunicação surgiram, o horizonte do conhecimento foi se expandindo tanto em alcance quanto em velocidade. Eventos que antes passavam despercebidos, ganharam nota. No ponto onde o fluxo de notícias se tornou fácil, houve então o aumento na quantidade de informações. O mundo que antes era inacessível passou a fazer parte da vida. Como bem sabemos, esse processo de inovação nos trouxe até à época atual, onde há a possibilidade de comunicação instantânea, não só por texto como também por vídeo e áudio, o que é incrível se considerarmos que nos anos 2000 os planos e tarifas para telefones celular eram caros e limitados à ligações e envio de

mensagens SMS, uma câmera fotográfica era cara, limitada ao número de poses do filme utilizado e necessitava de um local especializado para trazer as fotos à vida através de revelação de negativos. Filmadoras eram itens de luxo e tinham qualidade de imagem que hoje nem o celular mais simples que tenha câmera ousaria oferecer.

A velocidade mínima que uma rede de dados móveis oferece atualmente ainda é suficiente ver vídeos pelo *Youtube*, enviar e receber áudios pelo *WhatsApp*, baixar e enviar fotos. No caso de conexões de banda larga, dificilmente haverá impedimentos para a troca de notícias e informações. O porém é que toda essa agilidade nos mimou, criando a percepção de que, se o envio e acesso é imediato, também a leitura e resposta devam sê-lo.

Tomando como exemplo a carta, um meio de comunicação que ainda existe, mas que muito provavelmente não é utilizado além dos fins comerciais e jurídicos. Sempre a cito em minhas aulas quando o assunto é velocidade da informação. O envio da carta demanda paciência. Primeiro você precisa escrever a carta, apesar da possibilidade de digitar e imprimir, geralmente se usam as mãos e uma caneta ou lápis. Então você precisa ter um envelope para colocar a carta, depois precisa ir até uma agência dos Correios e pagar o selo, se você for inteligente e enviar cartas com frequência, terá selos comprados guardados em casa. É feito o envio, demoram alguns dias para que a carta chegue no destino, você não sabe se ela chegou, se o destinatário a abriu, se a leu ou se pretende responder. Sendo otimista o destinatário responderá assim que terminar de lê-la, mas aí a nova carta precisa passar por todo o processo já descrito para o envio até que chegue na sua casa. Com sorte, desde o envio da primeira carta até a chegada da resposta, se passam duas semanas e durante este tempo você não vai simplesmente ficar esperando, pois é um período longo. A vida segue e um belo dia a sua resposta chega. É um processo longo de descrever, mais longo ainda de viver e o homem comum, com suas preocupações cotidianas, saiu dele para um modo de comunicação como o *WhatsApp* em cerca de 10 anos, se for levado em consideração que a infraestrutura de rede e aparelhos *smartphone* se tornaram acessíveis por volta de 2010.

Uma década é tempo muito curto para que se dê uma adaptação adequada. É por isso que sempre há aquela senhorinha que envia mensagens de bom dia, boa tarde e boa noite nos grupos. Ela age, em um meio virtual, conforme a lógica do relacionamento pessoal presencial: Se me encontro com alguém, a boa educação diz que devo desejar um bom dia para ela, mesmo que a regra se aplique somente para pessoas que conheço. Há ainda aqueles que já nasceram em um mundo onde a comunicação é instantânea. Uma pessoa que atualmente tenha 20 anos nasceu

em 2002, a parte recordável de sua infância se deu entre 2006 e 2010, durante sua adolescência já havia internet com boa velocidade e aparelhos multimídia capazes de criar e reproduzir conteúdo. Um estudante típico, na faixa etária de 10 a 14 anos nasceu entre 2010 e 2012, o tablet já era um aparelho acessível quando ele alcançou os 4 anos de idade e começou a ter consciência de si e do mundo. Ele não conhece outra forma de ser no mundo se não essa onde a vida tem uma relação intrínseca com internet e redes sociais. Ele só sabe ser nas redes sociais.

Para alguém dessa geração é difícil entender como uma pessoa era capaz de lidar com um processo lento como a troca de correspondências, porque para ele há uma necessidade de retorno imediato. Aqueles que fogem à regra o fazem, em geral, porque foram educados com uso moderado dessas novas tecnologias e cultivando atividades que não dependem exclusivamente do meio virtual.

Esse sentimento de urgência que tantas pessoas sentem depois que internet e redes sociais se tornaram onipresentes é conhecido pela sigla *FoMO*<sup>89</sup> ou *Fear of Missing Out* (medo de estar por fora) que é definido o medo de não conseguir estar informado sobre tudo que acontece, os assuntos que são atuais, o que as pessoas estão fazendo, vestindo, comendo, sentindo etc., que leva à uma necessidade de estar conectado e checando sites, aplicativos e redes sociais frequentemente. Também está relacionado ao hábito de se mostrar presente e ativo através de atualizações frequentes, muitas vezes desnecessárias e até irresponsáveis por potencialmente expor detalhes que ponham sua segurança em risco. É aquela típica pessoa que pega o celular para passar o tempo, olha status de qualquer contato, tira foto da comida e fica *rolando* indefinidamente a linha do tempo da rede social. O *FoMO* pode parecer somente um mal hábito, mas já é tratado como um problema de saúde, sendo tema de pesquisas em áreas diversas e uma preocupação real em consultórios.

A dependência tecnológica é um fenômeno complexo que, analisado a partir da perspectiva filosófica, pode ser definido como uma forma de alienação, no sentido em que as pessoas passam a se identificar e se relacionar com as máquinas e com a tecnologia em vez de se relacionarem com o mundo e com os Outros de forma autêntica. O recurso frequente aos dispositivos eletrônicos como meio de comunicação e relacionamento podem levar a problemas de habilidade social e de comunicação, o que pode afetar negativamente a saúde mental das

---

<sup>89</sup> PRZYBYLSKI, Andrew K *et al.* Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. **Computers in Human Behavior**, Número 29, Volume 4, Julho 2013, Págs 1841-1848. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563213000800>. Acesso em: 23 de Janeiro de 2023.

peessoas. Esse fato pode ser comprovado ao conversar com qualquer jovem que passe boa quantidade de horas online ou ao frequentar algum fórum ou rede social onde os usuários tenham espaço para manifestem seus pensamentos.

É importante destacar que a dependência tecnológica não é apenas um problema dos jovens, mas sim uma questão que afeta a sociedade como um todo. No entanto, é especialmente preocupante entre os jovens. Não é só o velho conflito geracional, colocando o problema na inevitável barreira que existe entre os recém-chegados no mundo e aqueles que há tempos vivem nele. Há de fato uma diferença fundamental entre pessoas que viveram parte de sua vida num mundo offline e as que nasceram num mundo online: a adequação do cérebro àquele modo de vida. O cérebro humano possui uma característica conhecida como plasticidade cerebral, que pode ser definida de maneira simplista como a capacidade do cérebro de mudar sua estrutura e função ao longo do tempo, como resposta a estímulos externos ou internos, incluindo a capacidade de formar novas conexões neuronais, aumentar ou diminuir a sensibilidade de certas áreas cerebrais e adaptar-se a novos ambientes ou estímulos. Isso implica que principalmente na aquisição de hábitos o cérebro cria novas estruturas de comunicação e fortalece as já existentes diante dessa experiência frequente, mas também irá aos poucos deixar de manter conexões que não sejam utilizadas.

Essa característica permanece por toda a vida, mas é maior nos primeiros anos de vida, assim, qualquer estímulo dado para uma criança terá impacto substancial na sua capacidade de adquirir habilidades motoras e cognitivas, seja para bem ou para mal. A plasticidade também atua na aclimatação do cérebro à química dos hormônios. A presença constante de hormônios, como os chamados *hormônios do prazer* (dopamina, serotonina, endorfina e ocitocina), pode levar a uma adaptação cerebral, onde as células responsáveis pela sensação de prazer se tornam menos sensíveis a eles. Isso pode levar a um efeito de tolerância, onde é necessária uma quantidade cada vez maior dos hormônios para obter a mesma sensação de prazer. Por outro lado, a ausência de tais hormônios pode levar a uma adaptação na qual as células cerebrais responsáveis pela sensação de prazer se tornam mais sensíveis a eles. Isso pode levar a um efeito de abstinência, onde a falta dos hormônios pode causar sintomas desagradáveis.

Redes sociais, as campeãs em tempo de uso, são atrativas e viciantes justamente porque fazem uso de mecanismo de recompensa do cérebro. Em novembro de 2017, o empresário e investidor americano Chamath Palihapitiya, ex-vice-presidente de marketing da *Facebook*, declarou que as redes sociais “estão roubando nossa capacidade de pensar e se comunicar e

estão destruindo como nossas sociedades funcionam”<sup>90</sup>. Ele também afirmou que as redes sociais estão “criando uma geração de jovens que são mal adaptadas para a realidade, e que elas estavam alimentando uma epidemia de solidão e isolamento”<sup>91</sup>. Em entrevista para a escola de Negócios da Universidade Stanford, Palihapitiya assumiu se sentir culpado pela sua contribuição na forma como as redes sociais são desenvolvidas<sup>92</sup>:

"Os loops de resposta de curto prazo, movidos pela dopamina, que criamos estão destruindo como a sociedade funciona", [...] "Sem discussão civil, sem cooperação; desinformação, inverdades. E não é um problema exclusivos dos Estados Unidos - isso não é sobre anúncios russos. É um problema global. [...] Sinto uma culpa tremenda. Acho que todos nós sabíamos no fundo da nossa mente - embora tenhamos fingido que provavelmente não haveria nenhum efeito colateral ruim. Acho que no fundo, nos recantos mais profundos, sabíamos que algo ruim poderia acontecer. Mas acho que a forma como definimos isso não era assim. [...] Então, estamos em um estado muito ruim no momento, na minha opinião. Está corroendo a base fundamental de como as pessoas se comportam entre si. E eu não tenho uma boa solução. Minha solução é simplesmente não usar mais essas ferramentas. Não uso há anos."<sup>93</sup>

No mesmo ano, Sean Parker, cofundador do Napster, pioneiro serviço de *streaming* de músicas, e primeiro presidente do Facebook declarou ao site *Axios* que o lema que guiou os criadores da gigante das redes sociais era *como podemos consumir o máximo possível do seu tempo e atenção consciente?* Em suas palavras<sup>94</sup>:

"O processo de pensamento que foi usado para construir essas aplicações, o Facebook sendo a primeira delas, ... era tudo sobre: 'Como podemos consumir o máximo possível do seu tempo e atenção consciente?' "E isso significa que precisamos dar a você uma pequena descarga de dopamina de vez em quando, porque alguém gostou ou comentou uma foto ou post ou qualquer coisa. E isso vai fazer você contribuir com mais conteúdo, e isso vai fazer com que você... tenha mais curtidas e comentários." "É um loop de validação social..."

---

<sup>90</sup> STANFORD Graduate School of Business. **Chamath Palihapitiya, Founder and CEO Social Capital, on Money as an Instrument of Change**. YouTube, 2017.

<sup>91</sup> **FORMER Facebook Exec: 'You Don't Realize It But You Are Being Programmed'**. Gizmodo, 2017.

<sup>92</sup> No original: "The short-term, dopamine-driven feedback loops we've created are destroying how society works," [...] "No civil discourse, no cooperation; misinformation, mistruth. And it's not an American problem—this is not about Russians ads. This is a global problem. [...] I feel tremendous guilt. I think we all knew in the back of our minds—even though we feigned this whole line of, like, there probably aren't any bad unintended consequences. I think in the back, deep, deep recesses of, we kind of knew something bad could happen. But I think the way we defined it was not like this. [...] So we are in a really bad state of affairs right now, in my opinion. It is eroding the core foundation of how people behave by and between each other. And I don't have a good solution. My solution is I just don't use these tools anymore. I haven't for years."

<sup>93</sup> **FORMER Facebook Exec: 'You Don't Realize It But You Are Being Programmed'**. Gizmodo, 2017.

<sup>94</sup> No original: "The thought process that went into building these applications, Facebook being the first of them, ... was all about: 'How do we consume as much of your time and conscious attention as possible?'" "And that means that we need to sort of give you a little dopamine hit every once in a while, because someone liked or commented on a photo or a post or whatever. And that's going to get you to contribute more content, and that's going to get you ... more likes and comments." "It's a social-validation feedback loop ... exactly the kind of thing that a hacker like myself would come up with, because you're exploiting a vulnerability in human psychology." "The inventors, creators — it's me, it's Mark [Zuckerberg], it's Kevin Systrom on Instagram, it's all of these people — understood this consciously. And we did it anyway."

exatamente o tipo de coisa que um hacker como eu pensaria, porque você está explorando uma vulnerabilidade na psicologia humana." "Os inventores, criadores - sou eu, é o Mark [Zuckerberg], é o Kevin Systrom no Instagram, são todas essas pessoas - entenderam isso conscientemente. E mesmo assim fizemos isso."<sup>95</sup>

Ambas as declarações têm em comum a referência a algo preocupante: A engenharia do *Facebook*, na época a maior rede social, e provavelmente a de todas as redes sociais de grande alcance foi desenvolvida para funcionar de forma similar à uma droga viciante. Ao recorrer ao dispositivo de recompensa do cérebro, dando pequenas doses de dopamina a cada ação desejável na rede, por exemplo com *curtidas* em uma postagem, comentário, foto ou com um número alto de seguidores, a rede social estimula que o usuário produza e consuma mais conteúdo, pois assim ele receberá mais *curtidas* e conseqüentemente mais doses de dopamina. Este é o mesmo experimento do *Cão de Pavlov*, de condicionamento do comportamento, onde o cientista conseguiu com que cães salivassem apenas com o estímulo do toque de uma sineta, dando aos cães o seu alimento enquanto a sineta era tocada até que o som da sineta e a expectativa de receber o alimento estivessem vinculados. As redes sociais são, portanto, dispositivos de condicionamento e modificação do comportamento.

Os efeitos práticos vão desde criar o hábito de ficar rolando a linha do tempo de alguma rede social, consumindo conteúdo aleatório, até a capacidade das redes de modificar ou reforçar crenças nos seus usuários. Se consideramos que um adulto maior de 35 anos, portanto já tendo vivenciado sua fase de maior plasticidade cerebral, sendo usuário assíduo de rede social, já é vítima desse mecanismo viciante de pequenas e breves doses de dopamina, o que será então de uma criança nascida nos últimos anos que, por algum motivo, acaba tendo celular ou tablet como principal entretenimento, com jogos cheios de cores, movimento, músicas e outros elementos atrativos disparando gatilhos de dopamina em seu cérebro extremamente adaptável? E qual será o desenvolvimento que esta criança terá até chegar a ser um estudante na segunda etapa do ensino fundamental? A maior plasticidade fará com que seu cérebro desde o início se habitue a ter o tal *loop de resposta de curto prazo, movidos pela dopamina* de que fala Palihapitiya. Loops são ciclos fechados, onde o fim do processo leva de volta ao início. Não têm fim. Ao cérebro não é dado o tempo adequado para estabelecer uma estrutura que condiz com a frequência e intensidade da liberação de dopamina e demais hormônios do prazer, estabelecendo como padrão a liberação constante de tais hormônios. Na prática, o cérebro

---

<sup>95</sup> SEAN Parker unloads on Facebook: "God only knows what it's doing to our children's brains". Axios, 2017. Disponível em: <<https://www.axios.com/2017/12/15/sean-parker-unloads-on-facebook-god-only-knows-what-its-doing-to-our-childrens-brains-1513306792>>. Acesso em: 26 de Janeiro de 2023.

buscará em toda e qualquer situação, seja online ou offline, que suas vivências sejam sempre doadoras de um sentimento constante de recompensa e se afastarão de vivências que não consigam dar esta sensação. Como o desenvolvimento estrutural se deu nesse sentido, este será seu comportamento padrão ao longo da vida e abandoná-lo será bastante difícil e penoso.

Esse é um problema sério para a geração que nasceu num mundo pós surgimento do smartphone. Muitos não somente são incapazes de perceber sua dependência e saber gerenciar o uso das redes de forma saudável, como também são incapazes fisicamente de fazê-lo, e ao buscar ajuda na família, seus pais, tios, familiares não podem lhe ensinar a lidar com isso porque ou são relativamente jovens e eles próprios não tiveram oportunidade de desenvolver dispositivos emocionais que os permitam aproveitar as tecnologias, ou já tem idade mais avançada e não foram introduzidos adequadamente às tecnologias.

### 3.2.2 O âmbito interpessoal

Essa distância que insiste em separar / É uma língua estranha que não tem tradução / Mesmo sem dominar atalhos e formatos / Eu sei a forma exata de mandar a informação. [...] Vivo em uma rede / Amo de um jeito urgente / Se um nome não me serve / Se um perfil não me preenche / Invento um novo eu / Invento um outro alguém / Diferente / Melhor e diferente.<sup>96</sup>

O texto acima é um trecho retirado da música *Melhor e Diferente*<sup>97</sup> da banda Nenhum de Nós. Em sua letra trata de um problema bastante presente em 2023, mas que já era atual na ocasião de sua composição e lançamento em 2011: A rápida mudança no paradigma social, consequência de uma sociedade imersa na internet e redes sociais.

Fruto do desenvolvimento dos meios de comunicação tratada na seção anterior, as redes sociais conquistaram rapidamente o posto de principal meio de relacionamento e comunicação, impulsionadas pelo emprego de técnicas eticamente questionáveis como as descritas pelos dois ex-executivos do *Facebook* e pelo desejo de facilitar atividades cotidianas. É inegável que aplicativos como *WhatsApp* — que pode muito bem ser classificada como uma rede social pois é vinculada ao *Facebook* e *Instagram*, incorporando elementos destas redes — tornaram a comunicação mais simples, direta e acessível. A alternativa anterior ao surgimento do aplicativo, através de um celular, era troca de mensagens SMS ou ligações, ambos necessitando de um plano junto à operadora que geralmente não permitia um uso confortável. Porém a

<sup>96</sup> NENHUM DE NÓS. *Melhor e Diferente*. São Paulo: Radar Records, 2011. 1 CD (56 min).

<sup>97</sup> *Ibid.*



consciência dessa dificuldade — pois era comum que o destinatário do SMS, por falta de créditos no celular, deixasse para responder somente quando estivesse em local com telefone fixo ou computador — impedia o desenvolvimento de uma expectativa de pronta resposta. A acessibilidade do *WhatsApp* removeu essa barreira, colocando o contato online durante todo o tempo que o smartphone tiver conexão de internet. Aos poucos a tolerância de tempo para uma resposta foi sendo diminuída, dispositivos de confirmação de recebimento e leitura foram desenvolvidos e a expectativa de pronta resposta, criada.

Vivemos em uma sociedade marcada pela pressa e ansiedade, como consequência da possibilidade de meios de comunicação instantâneos, por uma existência acelerada pela velocidade de informação. Se tornou corriqueiro lidar sempre com a urgência, numa constante ansiedade por estar atualizado, com uma sensação sempre presente de que algo está prestes a acontecer. Esse modo de vida lançou nossas relações interpessoais em um cenário novo e imprevisível: Mesmo diante da possibilidade de encontros reais, físicos, presenciais, temos optado cada vez mais pela alternativa virtual. Há meses meu celular não toca por uma ligação telefônica, salva a exceção do telemarketing ou pesquisas. O envio de áudio é preferido à ligação telefônica, a conferência virtual pela reunião física, a curtida na rede social pelo comentário direto. Temos vivido em um mundo onde as relações interpessoais são primariamente mediadas por telas e mesmo quem não vive conectado ou dá atenção às redes sociais tem sua vida influenciada por aquilo que nelas se desenrola. Porém, será que é possível fundamentar relações saudáveis com um Outro que não está lá de fato?

No livro *Empatia. Edmund Husserl e Edith Stein: Apresentações didáticas*<sup>98</sup> encontramos duas excelentes referências que podem esclarecer a questão. O professor Cristiano Barreira tem um interessantíssimo texto, de título *A bela adormecida e outras vinhetas: A empatia, do corpo a corpo cotidiano à clínica*, onde partindo de um caso da literatura japonesa<sup>99</sup>, se põe a refletir sobre os limites da vivência empática aos moldes de como é compreendida por Edith Stein. O segundo, um texto do professor Juvenal Savian Filho, de título *A empatia segundo Edith Stein: Pode-se empatizar a “vivência” de alguém que está dormindo?* Em minha leitura, ambos

---

<sup>98</sup> SAVIAN FILHO, Juvenal (Org.). **Empatia. Edmund Husserl e Edith Stein: Apresentações Didáticas**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2014

<sup>99</sup> A obra em questão é *A Casa das Belas Adormecidas*, de autoria de Yasunari Kawabata, de 1961. A obra é interessante por si só, mas como estímulo extra à leitura, vale dizer que foi fonte de inspiração para Gabriel García Márquez escreveu o seu *Memória de Minhas Putas Tristes*.

partem de um mesmo evento motivador, o curioso questionamento feito pelo professor Cristiano em uma aula introdutória à fenomenologia.

Percebendo o desejo sincero e a insistência de alguns participantes no sentido de "atualizar" e "aplicar" a noção de empatia, o autor do presente estudo propôs, na ocasião citada, a seguinte questão: 'É possível empatizar a 'vivência' de alguém que está dormindo?'<sup>100</sup>

A primeira resposta que surge na ocasião é “quando vejo um mendigo dormindo na rua, não posso não me identificar com sua condição; é automático que eu veja seu sofrimento e entenda o que se passa com ele’.”<sup>101</sup> ao que alguém propõe então uma segunda interpretação “mas, e se o mendigo, antes de pegar no sono, tiver bebido uma boa dose de cachaça e adormecido feliz? Não posso dizer que sua vivência é de tristeza, apesar de sua condição geral!’.”<sup>102</sup>. Atualizando a pergunta ao contexto da dissertação, *é possível empatizar a vivência de alguém que se mostra através de um perfil?* E seguindo o raciocínio da segunda proposta de compreensão do fenômeno, *será possível tomar como certa a apreensão que tenho da vivência daquele sujeito por trás do perfil?*

De acordo com o pensamento de Edith Stein, o ato empático é crucial para estabelecer relacionamentos saudáveis pois ajuda as pessoas a estabelecerem ligações mais profundas e significativas com as pessoas ao seu redor, permitindo que respondam aos Outros de forma adequada, tendo em conta seus sentimentos e necessidades. Porém, como me parecem concluir os textos evocados anteriormente — e me perdoem os autores se os compreendi mal — a experiência empática só pode se dar em sua totalidade diante de outro ser como Eu. É necessário que se manifestem todas as realidades do ser diante de mim e que eu também me manifeste em totalidade ao Outro com quem me encontro. Aliás, essa discursão me lembra uma situação que acabou se tornando anedota. Certa vez, ao participar do I Congresso Internacional de Fenomenologia e Psicologia, na UnB, após a brilhante e didática apresentação da professora Adair Sberga sobre a antropologia steiniana, uma ouvinte fez a seguinte questão: *nos termos da obra de Stein, como se dá a empatia com os animais?* A professora Sberga prontamente respondeu afirmando a impossibilidade da Empatia com cães e gatos, tal como era a intenção da autora do questionamento, que ficou bastante frustrada e irritada com essa negativa. Diante dessa situação, a palestrante esclareceu que a possibilidade de Empatia só existe com seres com

---

<sup>100</sup> SAVIAN FILHO, Juvenal (Org.). **Empatia. Edmund Husserl e Edith Stein: Apresentações Didáticas**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2014. p. 30

<sup>101</sup> Ibid, p. 30

<sup>102</sup> Ibid, p. 30

aparelho cognitivo idêntico, pois a empatia de que trata Edith Stein é um fenômeno estritamente humano e demanda toda a estrutura da Pessoa que a antropologia da filósofa prevê, assim, para que a Empatia seja possível, Espírito, Alma e Corpo devem se manifestar.

A resposta à primeira pergunta é que, se a experiência empática não é totalmente inviabilizada, ao menos é bastante prejudicada pela assimetria da relação. Somente o dono do perfil é visível ao observador. Este por sua vez não o é ao observado. O que leva à resposta da segunda pergunta.

Diante da experiência do Outro, que me é dada através de um perfil de rede social, qualquer apreensão da experiência é somente apreensão daquilo que é seletivamente exposto. Enquanto, numa relação direta, face a face, o sujeito demonstra aquilo que deseja através dos recursos que estão dentro de seu controle, mas também deixa escapar o que não deseja, através de uma palavra ou expressão que sai sem intenção, um gesto impensado, uma expressão facial, postura etc., na relação intermediada a totalidade da presença do sujeito é negada, restando somente o que geralmente é filtrado dentro de critérios bastante específicos.

Retomando o trecho de música que abre essa seção, especificamente onde o autor diz “Vivo em uma rede / Amo de um jeito urgente / Se um nome não me serve / Se um perfil não me preenche / Invento um novo eu / Invento um outro alguém / Diferente / Melhor e diferente.”<sup>103</sup> o que se percebe é a crítica à uma prática que se tornou o comportamento padrão de grande número de detentores de perfis em redes sociais. Se o meu Eu não é adequado, não agrada, então assumo uma nova persona que seja adequada, que seja melhor que eu, diferente de mim. Essa prática não acontece somente em redes cujo foco sejam relacionamentos amorosos, apesar de a maior parte dos relatos e *memes* sobre o assunto virem justamente dessas redes. Em toda grande rede este é um fenômeno facilmente observável: Perfis de pessoas reais, mas que são bastante falsos pois ali são postados somente as fotos que pegam o melhor ângulo, com as melhores roupas, nos momentos mais animados, de alimentos bonitos e saborosos, pois seguem um padrão social que os molda para se encaixarem nos desejos dos usuários ou naquilo que se faz crer que deva ser desejável.

Se tomadas como referência principal, a impressão que as redes nos passa é que vivemos uma sociedade onde todos são felizes menos eu mesmo, pois se abro qualquer rede o que verei são postagens de pessoas bonitas, saudáveis, em locais bonitos, viajando, comendo em

---

<sup>103</sup> NENHUM DE NÓS. **Melhor e Diferente**. São Paulo: Radar Records, 2011. 1 CD (56 min).

restaurantes caros e bem conceituados etc. Raramente se encontram publicações de fatos negativos, e quando surgem provavelmente são postagens criadas com o claro objetivo de sinalizar virtude. Feliz será o dia em que abrirei o Instagram e lerei o relato real de um pai que teve um dia ruim e cansativo, escrito unicamente para ser escrito, talvez como um desabafo, pois nesse dia o algoritmo da rede terá se modificado para mostrar a experiência real da vida, que tem dias bons e outros bastante ruins.

Alguém poderá argumentar que este problema é gerado pelo simples fato de que ninguém gosta de ver coisas negativas e, portanto, julga que publicar seus próprios relatos ruins não será interessante para ninguém. Talvez o autor desta teoria não esteja tão longe da verdade. Mesmo assim é preciso notar que toda essa positividade nas redes tem como principal consequência gerar uma falsa imagem do mundo para aqueles que passam um tempo prolongado no ambiente online, principalmente para a juventude sem base experiencial e que já tomam como referência séries de TV e filmes estrangeiros.

Há ainda outro grande problema para o relacionamento interpessoal. Por um longo tempo, até mesmo atualmente, vários colegas professores depositaram na internet e seus espaços a esperança de que sejam um ambiente privilegiado para o debate, a disseminação de ideias e o encontro. A esse espaço de *Ágora Virtual*, inspirada na obra de Pierre Levy, definido como uma esfera pública virtual que se configura como uma continuidade da tradicional ágora grega, porém sem a limitação de sua versão antiga pois permite que as pessoas se conectem e participem de diálogos e debates independentemente da localização geográfica, sendo uma ferramenta fundamental para a democracia e a construção do conhecimento coletivo, ao permitir que as pessoas compartilhem informações, ideias e pontos de vista de forma mais ampla e acessível do que antes. No entanto, Lévy também destaca que a ágora virtual está sujeita aos mesmos desafios e problemas que a sociedade enfrenta, como a desinformação, a manipulação e a exclusão digital. É aqui onde o entusiasta deve abandonar a esperança.

Tendo sido incubadora de inúmeros grupos formados em torno de assuntos dos mais diversos — eu mesmo fiz parte de várias listas de email sobre aviação, ceticismo, religião e ciência na época do finado *Yahoo Groups* — e permitindo o desenvolvimento pessoal para muitos usuários, o espaço da ágora hoje é ocupado por um ambiente de natureza bastante diversa. Partindo da liberdade, busca pelo enfrentamento de ideias e construção do conhecimento acabamos por chegar à uma ditadura da opinião, onde toda visão individual recebe mesmo valor qualitativo, independente da forma ou matéria que possua e de quem a

emita. A breve visita à seção de comentários de uma página de notícias no *Instagram*, *Facebook* ou *Twitter* fornecerá todos os argumentos comprobatórios necessários à minha afirmação.

As pessoas não debatem, acolhendo o contraditório, considerando que há algo de honestidade no seu interlocutor — sejamos sinceros: no atual estado das coisas dificilmente haverá — e permitindo que essa experiência de natureza catártica modifique algo em sua pessoa. O que se nota são pessoas falando cada um em seu próprio monólogo, querendo ser ouvidas e dificilmente abertas para ouvir, alegando, quando confrontadas, que aquela é sua opinião e você deve respeitá-la (a opinião). O problema é que se toda opinião é válida, tudo é verdade, mas se tudo é verdade então nada será verdade.

De fato, qual o sentido de gastar tempo e energia investigando onde está a verdade, se qualquer coisa que eu defenda ganha o status de verdade inquestionável, única e exclusivamente pelo motivo de eu defendê-la? Deriva daí a conclusão de que a troca de experiências não me será de utilidade nenhuma, salva a exceção onde esse ato me possibilite levar o Outro a aceitar que eu estou certo. É necessário esclarecer que sim, opiniões têm seu valor, mas para gozarem de tal benefício são necessárias certas condições, como a de serem fruto de uma busca sincera pela compreensão. Essas são, como gosto de chamar, as opiniões bem formadas e se contrapõe à simples e descuidada opinião, que não tem base alguma que a justifique ou explique.

Esses são fatos que precisam ser considerados no processo educativo escolar, uma vez que atuam com maior força na formação do jovem do que o fará o ambiente escolar. O estudante já chega à escola, à segunda etapa do ensino fundamental com estes padrões de comportamento e expectativa impressos em seu cérebro. Muito provavelmente não encontrou resistência a esse seu modo de ser-no-mundo até o momento e de repente terá de lidar com uma disciplina que não o permite ficar passivo diante de seus conteúdos, exigirá que ele emita opiniões e faça que seja confrontado pelos seus colegas e professor em debates. A própria lógica social da sala de aula está em xeque caso não se pense sobre os impactos da mudança nos relacionamentos causada pelas redes sociais.

### 3.2.3 O âmbito intrapessoal

Eu tinha algo importante a dizer / Mas nunca encontro a hora certa pra você / São tantos temas, tantas coisas e assuntos / E tudo mais que existe ao redor do mundo / Cabeça baixa e as mãos em prece / Uma luz que ilumina mas seus

olhos escurecem / São tantas fotos, tantos grupos e amigos / No meio disso tudo eu já estou perdido.<sup>104</sup>

Optei por abrir estas duas seções sobre os âmbitos do relacionamento humano com trechos de duas músicas que uso, todo ano, com as turmas de 8º e 9º ano quando chega o momento de discutir Ética, em especial a fundamentação contemporânea das relações. A opção por essas músicas é intencional. São músicas que me tocam, de uma banda surgida em 1986 e que até hoje está ativa ainda com a formação original, e cuja trajetória eu acompanho desde a adolescência. Têm, portanto, um significado profundo para mim e isso transparece na aula. Quando levo essas letras para a sala de aula, entrego a letra impressa para cada estudante, fazemos uma primeira leitura, apresento a banda e então, ouvimos a música uma ou duas vezes. Peço que emitam uma opinião, falem sobre o que pensam que a música trata, avaliem esteticamente. Nessa atividade existe um momento em que pergunto aos estudantes qual tipo de música eles gostam e se alguma delas trata sobre redes sociais. Na verdade, a tarefa seguinte à aula é escolher uma música que fale sobre relacionamentos, internet, redes sociais etc., e escrever sobre o significado que aquela música tem sobre eles, que pensamento ela provoca. É um convite à uma experiência estética, com teor catártico, de uma manifestação artística que seja agradável para eles. Quero saber o que lhes causa impacto, o que chama a sua atenção. Até hoje o resultado dessa atividade é uma aula seguinte onde muitos até dizem ter tentado, mas poucos de fato realizam a tarefa e a entregam satisfatoriamente. As principais causas desse apagão é do que trata essa seção.

A música é um recurso interessante para a aula de Filosofia. Como recurso pedagógico tem a capacidade para tocar o ser e ajudá-lo a intuir uma ideia, perceber um fenômeno para o qual seus olhos ainda não tinham se voltado, sem que seja necessário explicar um conceito racional complexo. Ela pode levar a sentir sensações que dificilmente se consegue exprimir em poucas palavras. Tratando-se de uma abordagem fenomenológica, será ainda mais frutuosa a inserção eventual da música em sala, pois acredito que a capacidade filosófica passa, em grande medida, por uma atividade espiritual do sujeito. Entretanto, essa capacidade dependerá de uma disposição interior do estudante: o estado de seu relacionamento intrapessoal.

O termo provavelmente soa estranho, mas seu sentido é rapidamente deduzido, por etimologia ou em relação à interpessoalidade. Trata-se da relação complementar e anterior à

---

<sup>104</sup> NENHUM DE NÓS. **Total Atenção**. Rio de Janeiro, Deck Disc, 2015. 1 CD (39 min).

estabelecida com as demais pessoas no mundo. É a relação que mantenho comigo mesmo, no íntimo do meu ser. O problema é que, dado o modo de vida que comumente se adota hoje em dia, raros são os momentos em que à pessoa é permitido estar em companhia de si mesma.

Os problemas contemporâneos na relação intrapessoal são diversos e complexos. Podem, porém, ser classificados em três categorias principais: problemas de identidade, problemas de autoconhecimento e problemas de autoestima.

Os problemas de identidade estão relacionados a questões como a definição de si mesmo, a busca de sentido na vida e a construção de uma imagem positiva de si mesmo. A sociedade contemporânea tem se mostrado cada vez mais complexa e exigente, característica que pode gerar maior dificuldade para a construção da identidade. O indivíduo tem sido exposto a uma série de valores e normas que, muitas vezes, são contraditórios e difíceis de serem seguidos, como por exemplo, a pressão implícita exercida nas redes sociais e a mídia em geral para que o indivíduo tenha e transmita uma imagem positiva de si mesmo para ser aceito pelos Outros.

Os problemas de autoconhecimento estão relacionados a questões como a compreensão dos próprios sentimentos, pensamentos e comportamentos. Em um mundo cuja lógica de existência tem se mostrado cada vez mais acelerada e estressante, o autoconhecimento acaba sendo legado somente às pessoas que têm condições de dedicar tempo para si. Por um lado, há um contexto que impele o indivíduo a estar sempre ativo e produtivo, por outro, quando há oportunidade de relaxamento, as formas de entretenimento disponíveis geram estímulos que o distraem completamente e impedem de se concentrar em si mesmo.

Os problemas de autoestima estão relacionados a questões como a aceitação de si mesmo, a autoestima e a autoeficácia. Vivendo imerso em informações e com atualizações constantes sobre o progresso da vida de amigos, familiares e conhecidos, a vida acaba por se mostrar cada vez mais competitiva e exigente. Exposto a uma série de padrões e expectativas que, muitas vezes, são difíceis de serem alcançados, o sujeito não enxerga em si alguém que seja perfeito e bem-sucedido, formando então uma imagem negativa de si que não corresponde ao seu eu real.

A ausência de reconhecimento enquanto pessoa, desligar-se de sua realidade interior tem como consequência e é também causada por um desligamento entre sujeito e o espírito (*geist*) comum da comunidade. Etimologicamente, *geist* provém do alemão, derivando do conceito da palavra grega antiga *psiquê*, cujo significado originalmente era *alma, respiração e,*

posteriormente, *espírito, consciência*. A partir daí, o conceito de *psiquê* foi incorporado ao latim na palavra *anima*, que significa *alma*. Incorporada à língua alemã — alto alemão — durante a Idade Média, quando muitas palavras e conceitos gregos e latinos foram incorporados à língua, com o passar do tempo a palavra adquiriu novas conotações e significados. Sua definição é ampla e multifacetada, e sua significação exata depende do contexto em que é usada.

No século XVIII, por exemplo, Immanuel Kant utilizou *geist* para se referir à razão, ou seja, a capacidade humana de compreender e conhecer o mundo a partir da aplicação da racionalidade. Em sua obra *Crítica da Razão Pura*<sup>105</sup>, Kant argumenta que a mente humana possui estruturas a priori que são aplicadas às sensações para produzir conhecimento. O *geist* é então entendido como a capacidade humana de compreender e compor o mundo através da razão. Décadas depois, Friedrich Hegel usou a palavra *geist* em seu trabalho para se referir à razão universal e ao desenvolvimento da humanidade como um todo. Em sua obra, Hegel argumentou que a história da humanidade é a história do desenvolvimento do *geist*, visto como um espírito coletivo da humanidade. O espírito é uma característica humana que se manifesta na mente. A mente produz e é produzida pelo espírito. Assim, o espírito não é apenas resultado da mente humana, mas ultrapassa seus limites subjetivos. A combinação de todas as operações mentais de cada mente é o que forma o *geist* (espírito). Além disso, *geist* é usada em vários contextos teológicos para se referir à alma imortal da pessoa, que é vista como separada do corpo físico. Nesta concepção, *geist* é visto como a parte imortal da pessoa que sobrevive após a morte física. Nesta acepção da palavra se mantém, de certa maneira, ligação com o termo inglês *ghost*.

O conceito de *geist* na obra de Edith Stein é fortemente influenciado pela tradição filosófica alemã, especialmente pelo pensamento de Kant e Hegel, assim como pela tradição teológica católica, principalmente sua antropologia. No plano filosófico, Stein concorda com a visão de seus antecessores e amplia-a em sua obra. Ela argumenta que o Espírito é a fonte da identidade verdadeira do ser humano, e é através dele que as pessoas são capazes de desenvolver sua moral e sua capacidade de amar. Para Stein, o Espírito é a força que permite que as pessoas compreendam a si mesmas e ao mundo que as cerca, e que as guia em direção a uma vida significativa e plena. Porém neste entendimento filosófico reside muito de sua compreensão teológica do Espírito. Herdando a visão antropológica cristã, Stein defende que a Pessoa é

---

<sup>105</sup> KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução por Fernando Costa Mattos. Petrópolis: Vozes, 2015.



composta por três realidades distintas e intimamente relacionadas: Corpo, a dimensão física da pessoa, Alma, a dimensão psíquica, e Espírito, a dimensão racional.

O *Espírito* de uma comunidade é para mim algo muito particular. Como ideia, difere do conceito de *zeitgeist*, que é entendido como espírito de um tempo ou clima cultural de uma época e é amplamente utilizado para descrever a atmosfera geral ou o espírito coletivo de uma época ou era histórica, se referindo às crenças, valores, opiniões, tendências, modismos e comportamentos que são característicos de uma época específica. Possivelmente a melhor tradução do conceito seja como uma tradição espiritual, que possui, porém, um sentido mais profundo do que tradição como conceito isolado, que em muitos casos se manifesta na simples continuidade irrefletida de atos repetidos ao longo de gerações anteriores. Essa aliás é a forma como a tradição espiritual de um povo perde seu significado particular.

Por tradição espiritual quero significar todo o conjunto particular de laços que unem um povo, etnia ou nação, sua música, instrumentos típicos, história, heróis, religião etc., sem os quais aquele povo se torna somente mais um dentre tantos. É um substrato cultural que não pode ser reproduzido distante das condições em que teve sua origem pois as tentativas de fazê-lo geram como que um corpo sem alma, ali presente, mas cuja vida lhe foi negada. Nesse sentido, a tradição espiritual é composta por tudo que é legado à geração atual por todas àquelas que vieram antes. É uma herança recebida para ser cuidada, mantida, renovada e entregue aos que virão depois de nós.

O processo de administração dessa herança não deve ser entendido como um processo de retransmissão, tal qual nos foi entregue, pois ela nunca é recebida na totalidade da posse da geração anterior e nunca será transmitida à seguinte na forma como está atualmente. É um processo vivo, dinâmico, vivido em sua totalidade por aqueles que conhecem e respeitam suas origens e desejam que esse tesouro permaneça. G. K. Chesterton compara o crescimento de um povo, de uma cultura, ao processo de crescimento de uma grande árvore<sup>106</sup>. Quanto mais seus galhos crescem e maior se torna sua presença e imponência, maior será a necessidade de que possua raízes fortes e profundas que sirvam de alicerce, que mantenham toda a árvore de pé e consigam fornecer nutrição para todo o conjunto. Se faltar esta base consolidada, a árvore correrá diversos riscos: Poderá por exemplo, cair diante de uma tempestade, empurrada pelo

---

<sup>106</sup> CHESTERTON, G.K. Of Sentimentalism and the Head and Heart. **The Chesterton Review**, número 14, volume 2, Maio de 1988 Págs. 183-185.

vento, ou sofrer na ocorrência de uma seca, pois não conseguirá acessar camadas mais profundas onde ainda haja água. Da mesma maneira, possuir muitas raízes e pouquíssimos galhos implicará em problemas e até mesmo na morte do vegetal por falta de folhas para realizar a fotossíntese. O desligamento entre sujeito e o espírito comum da comunidade pode ser visto como o ato de remover o tronco da árvore, de forma a manter as raízes ainda no chão e os galhos de alguma forma artificial no alto e esperar que o crescimento do vegetal continue. A manutenção dos vínculos dos sujeitos com a tradição espiritual de seu povo não é um modo de levar adiante a existência humana, é a única forma de levá-la adiante.

Mantendo a analogia, também é perceptível que na nossa época, como continuidade de um processo que teve início já há muito tempo, os galhos da árvore (pessoas) têm cada vez mais dificuldades em se comunicarem entre si. Provavelmente grande parte da causa dessa incapacidade esteja no fato de inúmeros membros de nossa sociedade não conseguirem se enxergar como parte de algo maior que eles próprios e de cuja unidade eles dependem diretamente.

O autoconhecimento, apesar de todo o mau uso dado ao conceito, é etapa fundamental na compreensão do Outro e, como consequência, para estabelecer relações duradouras. Assim como é necessário se ver como parte de um ecossistema para compreender a necessidade de agir responsabilmente com a natureza, pois é nela que vivo, é necessário perceber-se como membro de uma comunidade, em um âmbito restrito ou mais abrangente, para que desperte o sentimento de fraternidade com as demais pessoas. Para Edith Stein é impossível compreender os Outros plenamente sem antes compreender a si mesmo. O autoconhecimento é uma jornada interior, onde as pessoas buscam entender suas motivações, valores, crenças e desejos. Ela acredita que essa conscientização é essencial para a formação de relacionamentos saudáveis e significativos. Ao entender a si mesmo, as pessoas podem se relacionar com os Outros de uma forma mais profunda e autêntica. Além disso, Stein acredita que o autoconhecimento é uma parte importante do desenvolvimento espiritual. Ela argumenta que é através da reflexão e da introspecção que as pessoas podem se conectar com sua fonte divina e encontrar um sentido maior na vida.

A capacidade contemplativa tem estado em baixa em nosso modo de vida. Veja o exemplo da observação das estrelas numa noite de céu límpido. Alguém ainda o faz em uma cidade de tamanho razoável? Ainda é possível realizá-la? A luz elétrica na iluminação pública foi um avanço, mas trouxe consigo a poluição luminosa que entre outros efeitos, ofusca a visão de todo

o conjunto celeste noturno, principalmente da Via Láctea. Mais ainda, se uma pessoa viveu toda sua vida na cidade e nunca visitou o campo, onde há menor incidência da poluição luminosa, dificilmente buscará meios para visualizar o céu noturno, justamente porque para ela nunca foi possibilitada a experiência de enxergar a grandiosidade do universo. Só se deseja aquilo que se conhece. Porém a iluminação por si não é o problema. Há meios para reduzi-la e retornar ao céu mais escuro, mas para isso é preciso que haja um comprometimento para a adequação das cidades e um bom uso da iluminação artificial. Responsabilidade é o termo chave. É necessário que aqueles que o podem, assumam o cuidado com o mundo e com os demais seres que nele vivem. Da mesma forma ao lidar com a tecnologia, que não é má em si, mas somente em seu uso, há a necessidade de assumir a responsabilidade pela maneira como permitimos que ela influencie nossa vida e a vida do Outro, senão pagaremos o preço e já o estamos pagando.

Dados<sup>107</sup> de 2017 da Organização Mundial da Saúde apontam que o Brasil é o país com maior porcentagem da população afetada pela ansiedade, sendo registrados 18.657.943 casos, correspondendo a 9,3% da população. Em 2019, em média, uma pessoa cometeu suicídio a cada 36 minutos no Brasil. O suicídio é registrado como a quarta maior causa de morte entre jovens na faixa etária de 15 a 19 anos nesse mesmo ano.<sup>108</sup> Ainda em 2020, quando todo o mundo tentava entender e se adaptar à pandemia, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através de um grupo multidisciplinar de pesquisadores do Laboratório de Psiquiatria Molecular, publicou pesquisa<sup>109</sup> que tentava medir as consequências da pandemia na saúde mental. A pesquisa mostra que à época, quase 80% dos participantes disseram sentir-se mais ansiosa, 68% apresentam sintomas depressivos, 65% expressam sentimentos de raiva, 63% apresentam sintomas somáticos e quase 50% sofrem alguma alteração no sono. De acordo com os dados coletados, 84,7% dos participantes apresentaram sintomas moderados a graves de ansiedade, enquanto 67,7% apresentaram sintomas moderados a graves de depressão. Além disso, 34,2% dos respondentes apresentaram sintomas de transtorno do estresse pós-traumático.

Muitas pessoas parecem viver uma existência em corpo, mas estão mortas por dentro, a juventude principalmente. Desde que me tornei professor é comum ouvir relatos diretamente dos estudantes que sofrem, perceber as cicatrizes de autolesão, receber pais que relatam o caso

---

<sup>107</sup> Organização Mundial da Saúde. **Depression and other common mental disorders: Global health estimates.** Genebra: OMS, 2017.

<sup>108</sup> Organização Mundial da Saúde. **Suicide worldwide in 2019: Global health estimates.** Genebra: OMS, 2021.

<sup>109</sup> GOULARTE, Jeferson Ferraz. et al. COVID-19 and mental health in Brazil: Psychiatric symptoms in the general population. **Journal of Psychiatric Research**, Volume 132, 2021, Págs 32-37.

dos filhos etc. No último ano, com a retomada das aulas presenciais na rede pública após o período de pandemia os casos perceptíveis na escola aumentaram consideravelmente. Havia iniciado em uma nova escola há apenas três semanas e uma menina do 8º ano já havia me procurado para desabafar e contar que tentou suicídio duas vezes, preparando tudo mas hesitou no momento de tomar as medicações, pois pensou que a mãe ficaria arrasada. Considere isso: essa aluna estava tão desorientada e carente que desabafou com uma pessoa que ela viu, se muito, três vezes na vida. Esse é só um caso, certamente no meu universo de atuação existem bem mais jovens com sérias necessidades emocionais, bastando um olhar mais atento e um pouco de conversa para conseguir chegar à verdade.

Em busca de entender como é a interação dos jovens na faixa etária dos estudantes com quem trabalho, me dediquei por 4 semanas a frequentar uma comunidade virtual no site *Reddit*, de título Desabafos. O *Reddit* é algo como agregador de comunidades que funcionam como um fórum virtual, a diferença dos sites que oferecem um serviço semelhante é que o anonimato é valorizado no *Reddit*. Ao criar uma conta o usuário recebe um apelido aleatório e tem opção de usar um avatar criado no próprio site, a administração da rede tem seu nome e email mas esses dados não aparecem em nenhum campo público e revelar qualquer dado pessoal que permita te identificar é geralmente mal visto pelos usuários. Isso é interessante porque o anonimato liberta a pessoa do peso de publicar algo e ter que lidar com qualquer consequência fora do site. O que é dito no *Reddit*, geralmente fica no *Reddit*.

Enfim, passei esse período lendo as postagens feitas na comunidade dedicada a desabafos, que é frequentada em maioria por adolescentes e jovens até cerca de 22 anos. Os mais velhos têm uma outra comunidade, voltada para desabafos da vida adulta. A frequência de postagens sobre formas de cometer suicídio, relatos de tentativas, desabafos sobre não conseguir lidar com os problemas e outros de conteúdos semelhante é assustadora. Não serve de estatística, claro, mas é um bom indicador da forma como uma parcela da juventude tem sofrido e das saídas que encontram para seus problemas. Um ponto era comum na esmagadora maioria dos relatos: a falta de sentido na existência daquelas pessoas. Sofrem porque não conseguem ordenar sua vida em torno de algo, porque não são mais capazes de ver sentido na sua participação no mundo. Ao ler aqueles relatos me chocava que muitas vezes quem dizia estar tentando tirar a vida só precisava de alguém que o ouvisse, que desse uma palavra orientadora, seja lá qual for. Nessa busca por sentido, penso, a Filosofia é via privilegiada para que o jovem se encontre no mundo.

Empatia, na acepção mais geral e popular, é um termo cada vez mais frequente nos meios de mídia, conversas, seminários etc. Virou palavra da moda. Mesmo nesse sentido mais comum, falar de empatia implica uma atitude de busca por entender as demais pessoas, que geralmente exige abertura à realidade do Outro e um sentimento de cuidado, que depende em grande medida da identificação do sujeito com seus semelhantes, participantes do conjunto de todos os seres humanos. O comprometimento com esse cuidado é o que move, por exemplo, a ação da pessoa que pratica caridade, um auxílio que se materializa nas mais diversas formas.

A palavra *caritas*, de onde caridade tem sua origem, é um termo latino que significa *ternura, afeição* ou *amor*. Deriva de *carus*, cujo significado aponta para o valor dado a algo ou alguém, com o dicionário apontando *querido, caso, estimado, de valor alto, de grande preço, custoso* como traduções possíveis. Portanto, caridade carrega o sentido de afeto por alguém ou algo que me é custoso, de alto valor. É aquele cuidado dispensado para preservar o que é insubstituível. Nesse sentido a caridade se traduz como um *amor altruísta*. Essa definição tem raízes nas tradições cristãs e clássicas da antiguidade, e é usada para descrever uma forma de amor que vai além do amor romântico ou familiar, por ser desinteressado e incondicional, buscando o bem-estar de outros seres, independentemente de sua relação com eles. Na teologia católica, é descrita como um ato voluntário de amor pelo próximo, que se traduz em ações práticas de caridade, justiça e compaixão. Forma de amor que transcende as fronteiras sociais, culturais e religiosas, uma vez que se baseia em um amor universal por todos os seres humanos, independentemente de qualquer característica. Se opõe ao egoísmo e à indiferença, é motivada por um desejo genuíno de ajudar e proteger o bem-estar de outros seres humanos.

Como o termo *caritas/caridade* carrega consigo este peso duplo de duas definições fortes e cuja assunção da prática por parte de uma pessoa implica em atitudes de comprometimento ético, no contexto da discussão desta dissertação, o sentimento de cuidado pelo semelhante pode ser chamado como *amor de cuidado*. Não há um autor específico conhecido por utilizar o termo *amor de cuidado*, mas esse é um conceito amplamente presente na psicologia e na literatura para descrever este tipo de amor. Uma *teoria* do amor de cuidado pode ser encontrada em obras de teóricos da psicologia relacional, como Carl Rogers. O conceito também é mencionado em obras de filósofos e pensadores que exploram questões sobre o amor, como Erich Fromm.

O conceito de amor de cuidado pode ser encontrado na obra de Stein em seu pensamento sobre o amor como uma força que une as pessoas e que promove o bem-estar dos outros. É uma

forma de amor que envolve a dedicação ao bem-estar de outra pessoa, e que requer responsabilidade e atenção às suas necessidades. Stein destaca que um amor voltado ao cuidado é fundamental para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis e para a construção de uma sociedade justa e solidária. Segundo seu pensamento, tal amor está baseado em ações concretas e atitudes dedicadas, e que é diferente de outras formas de amor que são baseadas em emoções e sentimentos.

Outra abordagem importante na busca pelo Outro é a valorização do indivíduo como um ser único e complexo, e não simplesmente como um objeto de avaliação e julgamento. Isso pode ser alcançado através de uma educação que promova a empatia e a compreensão mútua, bem como através da promoção de um ambiente social e cultural que valorize a diversidade e a inclusão. Além disso, a educação emocional e social também é uma ferramenta valiosa pois pode ajudar o indivíduo a desenvolver habilidades de autoconhecimento, autoestima e autoeficácia.

#### 4 O ITINERÁRIO PARA A VIVÊNCIA EMPÁTICA

A palavra latina *itinēris*, de onde *itinerário* tem sua origem, pode ser traduzida como 1) *caminho percorrido, trajeto, viagem, marcha*; 2) *Via, meio, maneira*; 3) *Curso*. Usada em sua origem para se referir principalmente a um roteiro ou um mapa que ajudava os viajantes a encontrar o caminho certo durante suas viagens. Atualmente, *itinerário* é usado para se referir a qualquer plano de viagem, incluindo a descrição dos locais que serão visitados, a duração da viagem e as formas de transporte. Também está relacionado à noção de planejamento e organização. Quando se planeja uma viagem, é preciso estabelecer um *itinerário* para que seja possível aproveitar ao máximo o tempo disponível e evitar problemas como perda de tempo ou deslocamentos desnecessários. Seguindo este sentido, o *itinerário* é uma ferramenta fundamental para que a viagem seja bem-sucedida.

Na Filosofia, o conceito de *itinerário* tem sido usado para descrever tanto a jornada intelectual que alguém percorre ao longo da vida, buscando entender e compreender o mundo ao seu redor, quanto a evolução do pensamento filosófico ao longo do tempo. Na Filosofia antiga, a ideia de um *itinerário* é encontrada em algumas obras platônicas, como *A República*<sup>110</sup> e *O Banquete*<sup>111</sup>. Em ambas, Platão descreve a jornada intelectual do filósofo como uma busca da verdade e da sabedoria, que é encontrada através da contemplação das formas e da busca pelo conhecimento. Esse percurso é descrito como uma jornada, uma ascensão da ignorância para a sabedoria, e é visto como uma busca por um conhecimento mais profundo e duradouro. Além de Platão, a ideia de *itinerário* também pode ser encontrada nas obras de outros filósofos antigos, como Aristóteles, Epicuro e Sócrates. Estes também descreveram a Filosofia como uma jornada intelectual, uma busca da verdade e da sabedoria.

Michel de Montaigne, por exemplo, faz referência a um *itinerário* em sua obra mais conhecida, *Ensaíes*<sup>112</sup>, onde descreve sua jornada pessoal na busca da verdade e da sabedoria, usando o conceito de *itinerário* para expressar sua jornada intelectual. Em seus ensaios, Montaigne aborda vários temas filosóficos, incluindo a natureza da verdade, a morte, a moralidade, a educação e muitos outros, e ao longo do texto ele relata sua própria experiência e reflexão sobre esses temas. Outro filósofo que usa da ideia de *itinerário* de forma significativa,

---

<sup>110</sup> PLATÃO. **A república**. Tradução por Carlos Alberto Nunes. 3 ed. Belém: EDUFPA, 2000

<sup>111</sup> PLATÃO, **Diálogos: O Baquete, Fédon, Sofista, Político**. Tradução por José Cavalcante de Souza, José Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

<sup>112</sup> MONTAIGNE, Michel de. **Os ensaios**. Tradução por Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.

apesar de não citar a palavra diretamente, foi René Descartes. Em sua obra *Meditações Metafísicas*<sup>113</sup>, Descartes descreveu o seu próprio itinerário intelectual, que o levou a questionar todos os conhecimentos adquiridos até aquele momento e a buscar a verdade por meio da dúvida.

Entre autores mais recentes, na obra de Gilles Deleuze encontramos forte presença do conceito de itinerário, central para sua Filosofia da multiplicidade e da diferença. O filósofo vê o itinerário como uma forma de escapar da identidade fixa e dos valores sociais impostos pela sociedade. Ao seguir um itinerário, o indivíduo pode explorar novos territórios e descobrir novas possibilidades para sua existência. A ideia de itinerário se relaciona com a Filosofia de Deleuze sobre a criação de novos valores, a liberdade e a autonomia. O itinerário é entendido como uma jornada ou caminho, em vez de um destino ou ponto de chegada.

Uma das principais novidades apresentadas pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC)<sup>114</sup> é o conceito de itinerários formativos. Entendidos como uma forma de garantir a continuidade do processo de aprendizagem dos estudantes, desde a educação infantil até o ensino médio, estes itinerários são compostos por etapas de ensino que seguem uma progressão lógica, permitindo que os estudantes construam conhecimentos e habilidades ao longo do tempo, e desenvolvam habilidades e competências que são essenciais para sua formação e inserção no mundo do trabalho. A BNCC estabelece que os itinerários formativos devem ser desenvolvidos de forma a considerar as diferentes necessidades e interesses dos estudantes, garantindo que todos tenham acesso a uma formação ampla e equilibrada. Eles também devem levar em conta a diversidade cultural e social do país, buscando incluir as vivências e conhecimentos das diferentes regiões do Brasil.

Até a aprovação da *Lei nº 13.415/17*<sup>115</sup>, o uso do conceito de itinerário em documentos oficiais relativos ao ensino esteve restrito ao âmbito do ensino profissional, entendido como o conjunto de opções de formação oferecidas por uma instituição de ensino profissional para diferentes segmentos profissionais. Nesse contexto, ele deve ser organizado de maneira coerente para que o estudante possa escolher entre diferentes opções, desde formação básica

---

<sup>113</sup> DESCARTES, René. **Meditações metafísicas**. Tradução por Maria Hermantina Galvão... [et al.]. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

<sup>114</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

<sup>115</sup> Id. **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano 154, nº 35, p. 01, 17 fev. 2017.



até pós-graduação. O itinerário também pode reconhecer competências adquiridas no trabalho ou em outros cursos, sempre visando a educação continuada. A base do Itinerário Formativo é o Itinerário Profissional, que consiste em ocupações claramente identificadas no mercado de trabalho em um determinado segmento. Ele deve orientar o estudante em sua jornada de formação profissional, permitindo-lhe adaptar o Itinerário Formativo às suas necessidades e planejar sua carreira de acordo com as mudanças no mercado de trabalho.

A BNCC aponta para esse uso anterior da expressão. Segundo o documento

No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional.<sup>116</sup>

A expressão recém adotada não é bem delimitada pelo documento, carecendo de maior detalhamento. Uma definição vem através do serviço de dúvidas sobre o novo ensino médio, oferecido pelo Ministério da Educação, e da página onde as dúvidas mais frequentes são registradas. À pergunta *o que são os itinerários formativos?* O site responde que

Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar.<sup>117</sup>

No cotidiano, ao menos no meu círculo social, itinerário não parece ser uma palavra de uso diário, corriqueiro. Nesse contexto assume um ar de termo formal, rebuscado, sendo seu uso mais comum como referência ao trajeto que um transporte público realiza. No meio acadêmico e educacional sempre foi de uso recorrente quando quem fala ou escreve vem de uma formação pedagógica, porém o uso veio a se tornar comum realmente com o surgimento do termo na BNCC. A acepção do termo no senso comum ainda é hoje como extensão do conceito de caminho. Quanto a mim, não sei exatamente de que maneira o conceito se tornou comum no meu fluxo de raciocínio. Provavelmente por alguma influência do uso no meio

<sup>116</sup> BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. nota 55.

<sup>117</sup> NOVO Ensino Médio - perguntas e respostas. Portal MEC, 2023. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>>. Acesso em: 29 de Janeiro de 2023.

religioso ou até mesmo vindo dos estudos literários. É um conceito que me é bastante caro. Sempre me soou melhor como palavra e pareceu mais sofisticado como conceito que seus sinônimos, como caminho, rota, jornada ou outros mais comumente usados. Nessa dissertação seu uso deve ser entendido no sentido da acepção filosófica, como jornada intelectual, mas também na acepção mais prática, como planejamento e descrição de um trajeto visando alcançar um destino. Em síntese, o itinerário aqui proposto é um projeto de caminho a ser percorrido visando entender e compreender o mundo ao seu redor, mas de forma que pontos de passagem são indicados, mas devem ser adotados de maneira flexível.

Um ônibus tem um itinerário, locais por onde deve passar obrigatoriamente, mas diante de uma adversidade, seja uma obra, protesto, acidente etc., o motorista pode seguir por caminhos diferentes mas que fazem com que se passe pelos mesmos pontos que seriam possíveis seguindo o caminho usual. Não só é possível adaptar o caminho entre os pontos, como a depender da situação, alguns desses pontos deverão ser deixados de lado ao considerar que o objetivo final e outros pontos são mais cruciais para os passageiros. Um transporte sobre rodas como o ônibus vai se opor, na capacidade de adequação, ao transporte sobre trilhos. O metrô de uma grande cidade será afetado em seu trajeto apenas se algum raro acidente acontecer nos trilhos ou houver uma obra sendo executada durante o horário de funcionamento dos trens. Por outro lado, caso algo aconteça, o condutor não terá a opção de repensar o caminho afim de contornar o contratempo e chegar às estações e ao destino da linha. Comumente se irá chamar o caminho traçado por ônibus de transporte público e metrô da mesma forma, itinerário, mas no entendimento do conceito adotado neste texto, somente será itinerário o trajeto do ônibus, pois ele é dotado da capacidade de se adaptar às adversidades da jornada.

Há também um ar de requinte e misticismo na palavra. Existem os teatros, cinemas, circos e parques itinerantes, estruturas que, num tempo em que não havia acesso à itens de cultura, proporcionavam acesso à uma gama de possibilidades de entretenimento para populações que não o teriam de outra maneira. A atuação de um teatro itinerante, por exemplo, traz ainda hoje, através de seus espetáculos, um mundo mágico que encantam crianças e adultos. Não há como não se encantar com a menção à itinerância. Diferente do exemplo do itinerário no transporte, aqui os pontos por onde se passa não precisam ter uma ordem estabelecida e os beneficiários deste itinerário na verdade não o percorrem. O ápice do itinerário nesse contexto é proporcionar algo nos locais onde se passa.

Um itinerário voltado a proporcionar a vivência empática é itinerário de ônibus e itinerário de companhia itinerante. Ele pretende levar para algum destino, passando por pontos cruciais, mas também objetiva proporcionar uma experiência por onde passa. Empatia é uma co-vivência. Vivencia-se junto, independente, mas ainda junto. Ao ter a experiência empática, que é passiva, não intencional e direta, o sujeito empatizante é também sujeito empatizado. Tem a experiência da vivência alheia enquanto é também doador de uma vivência empática àquele que lhe doa. Nessa relação, o professor não atua como um ser em algum grau de elevação espiritual e ética, ele é tal qual o estudante apesar de ser também guia nessa relação. Em minhas analogias, o professor é se enquadra em todas as funções. Ele tem dever de entregar o estudante em um destino, se comprometendo a passar por lugares chave, mas deve causar *algo* nos estudantes enquanto os conduz e ao mesmo tempo irá experimentar *algo* ser causado em sua pessoa.

O itinerário aqui discutido não é outro senão a própria jornada do estudante ao *aprender* Filosofia, e que neste *ensinar a aprender a pensar*, o professor mantenha como norte o ideal da Filosofia como prática humanizadora por excelência. Um itinerário que se proponha a tal tarefa deve passar por pontos fixos, que não são os únicos de relevância, mas certamente não serão inócuos ao serem visitados.

O ensino da Filosofia ao jovem deve objetivar pôr em movimento os mecanismos da mente do estudante, fazê-los iniciar a marcha que, conforme permaneça em movimento, irá desencadear um processo de amadurecimento intelectual que permita em algum momento futuro o alcance de uma autonomia, intelectual e do espírito, ao estudante que assim tomará posse de sua capacidade plena de *ser* humano. O desafio que reside nesse ponto de passagem do itinerário é que em muitos casos o estudante se acomodou em posições definidas por ele e por outros, dogmas intelectuais comuns a todos, que não precisam ser refutados e abandonados, mas que necessitam passar pela prova da convicção de seu portador. Desalojar o intelecto exige esforço semelhante ao da saída da inércia física diante da adoção de uma rotina de exercícios. Em um primeiro momento é uma atividade penosa, mal executada, causa dores e drena as energias. Em ambos os casos, o desejo de seguir adiante permanecerá somente através de um propósito firme da pessoa e da segurança dada pela comunidade, nesse caso, escola, família e professor. Naqueles não raros casos em que nem família e colegas são suporte, o professor deve ser o depósito desse sentimento de segurança. Através de convites reiterados, o professor vai aos poucos removendo do estudante o estado de apatia intelectual, levando-o a trilhar um caminho que leve à autonomia;

Cabe ao professor retirá-lo da zona de conforto intelectual, desafiando-o a *preparar-se para aprender a pensar*, que implica que o objetivo principal da Filosofia como matéria de ensino é ensinar aos estudantes a desenvolver habilidades de pensamento crítico e reflexivo. A Filosofia está enfocada na busca da compreensão profunda da realidade e da verdade, e ensinar Filosofia é, portanto, uma oportunidade para que os estudantes aprendam a pensar de forma clara, lógica e crítica sobre questões importantes e complexas. Ao aprender Filosofia, os estudantes não apenas devem adquirir conhecimento sobre ideias e conceitos filosóficos, mas principalmente desenvolver habilidades valiosas de pensamento e argumentação que os ajudarão em suas vidas. De posse dessas ferramentas, o estudante irá se tornar capaz de avaliar seus dogmas intelectuais, considerando suas experiências particulares, ensinamentos de diversas fontes, intuições e experiências das demais pessoas.

Outro ponto de passagem obrigatório neste itinerário é a capacidade de suspensão dos juízos individuais. Chamada por Husserl de *epoché*, do grego *ἐποχή* que significa *suspensão* — é também de onde vem a palavra *época*, no sentido de período de tempo — a suspensão do juízo é um conceito central na fenomenologia. A *epoché* é o ato de suspender temporariamente nossos julgamentos e preconceitos, a fim de ter uma compreensão autêntica da realidade. A ideia por trás da *epoché* é que nossos julgamentos e preconceitos distorcem a forma como percebemos o mundo. Ao serem suspensos temporariamente esses julgamentos, podemos ter uma visão mais objetiva e autêntica da realidade. A *epoché* é, portanto, uma técnica para acessar uma compreensão mais profunda e precisa do mundo.

A suspensão de juízos é importante para nos identificarmos com a experiência do Outro, porque nos permite renunciar a nossas próprias perspectivas e preconceitos, a fim de compreender a realidade subjetiva do Outro. Ao suspender nossos juízos, podemos ver o mundo através dos olhos do Outro e compreender sua perspectiva de forma mais clara e profunda. A compreensão da perspectiva do Outro é uma parte fundamental da empatia e da conexão interpessoal.

Se estivermos presos a nossas próprias opiniões e preconceitos, ficará difícil entender e se identificar com a experiência do Outro. Ao praticar a suspensão de juízos, podemos desenvolver uma compreensão mais profunda e sensível da vida, motivos, dificuldades e lutas dos outros, o que pode levar a relações mais fortes e significativas. Além disso, a suspensão de juízos também é importante para o desenvolvimento pessoal e intelectual. Ao colocarmos nossos preconceitos e julgamentos de lado, podemos experimentar novas ideias e perspectivas

de forma aberta e sem prejuízo, o que pode nos ajudar a ampliar nossa compreensão e conhecimento do mundo.

Esta é uma capacidade que muito tem sido custosa desenvolver nos estudantes com quem tive a chance de trabalhar. Em primeiro lugar porque para eles é difícil fazer diferença entre a atividade de *pôr entre parêntesis* suas impressões pessoais, para pensar livremente sobre qualquer questão. Um exemplo: sempre que chega o momento em que está previsto trabalhar mitologia e, por intenção ou descuido, falo sobre os mitos cristãos — me referindo às histórias da queda da humanidade no Jardim do Eden, da arca de Noé, Jonas e a baleia, para citar alguns — sempre no sentido de que mitos são histórias que recorrem a seres e acontecimentos fantásticos para explicar algo sobre o mundo, não necessariamente uma mentira, sempre há alguém que sai ofendido pelo fato de ter reduzido a fé dele a uma mentira. Por algum motivo que ainda não consegui esclarecer, os estudantes do sexto ano fazem esta relação direta entre mito e mentira. Não é suficiente explicar que é possível questionar a existência de Deus, a base ética e moral de uma religião, a bondade de um ato ou qualquer certeza mais enraizada no ser, sem abandonar adoção daquela crença.

Claro, para um adolescente ou pré-adolescente, muitas vezes crer é ser e, justamente nessa fase em que a personalidade se firma definitivamente, demonstrar seu eu interior com atos é fundamental. Soa absurdo que, justo agora, um professor proponha pôr as poucas certezas de lado para participar de uma aula de 45 minutos. Porém, é somente ao habituar-se à prática da *epoché*, que o jovem estará apto a, de fato, empreender o amadurecimento desejado em sua formação. Essa abertura ao mundo, tal como se mostra e não tal como eu o entendo, serve como antidoto para a *ditadura da opinião* que reina em vários âmbitos virtuais e tem se mostrado também no âmbito físico, inclusive na sala de aula.

Para levar o estudante à prática da *epoché* é fundamental a plena autonomia e plena tomada de posse da dignidade da pessoa. Conhecer-se, ser seguro de si, de seus pensamentos, ter maturidade intelectual. Esse é um processo bastante complexo que ocorre de modo recíproco: é necessário segurança de si para conhecer o Outro, mas só se chega ao conhecimento de si através do conhecimento do Outro. Isso é possível pois o processo relacional humano é simultaneamente *intra* e interpessoal e se dá desde o nascimento. Margaret Mahler<sup>118</sup>,

---

<sup>118</sup> MAHLER, M. S., PINE, F., BERGMAN, A. **The psychological birth of the human infant: symbiosis and individuation**. Nova York: Basic Books, 1977.

psicanalista austro-húngara conhecida por seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, defende que um bebê recém-nascido passa por uma primeira fase do desenvolvimento durante a qual ele não tem uma noção clara de si mesmo como indivíduo distinto da mãe ou do cuidador principal e pode não ser capaz de distinguir seus próprios desejos e necessidades das da mãe ou cuidador. A fase seguinte é chamada fase de separação-individuação, descrita com a etapa do desenvolvimento em que o bebê começa a formar uma noção clara de si mesmo como indivíduo separado da figura materna, e a compreender a relação entre objetos e pessoas. É nesta fase que ele começa a construir sua identidade e a estabelecer relações interpessoais.

A teoria da formação da pessoa de Edith Stein segue nessa mesma direção, defendendo que é por meio da relação com os Outros que chegamos à construção da imagem de nós mesmos e a compreender a nossa história. A afirmação da minha pessoa se inicia com a separação entre Eu e os Outros. O que não sou Eu, é Outro. A proposta de suspensão de juízo ao estudante tem como objetivo também a função formadora da personalidade, um contrassenso, mas ao compreender a realidade subjetiva do Outro o sujeito empatizante acaba por reunir elementos que colaboram com o fortalecimento de sua própria realidade. É bem provável que os índices de problemas emocionais citados há algumas seções sejam, nos mais jovens, em grande parte dos casos, forte influência da quase ausência da prática de compreensão das realidades particulares diversas.

Todo este processo necessita de uma atenção especial se, de fato, se busca de alguma forma objetivar que os mais jovens, agora estudantes, mas que um dia assumirão seu turno no cuidado com o mundo e o tesouro espiritual que lhes cabe, como pessoas participantes de uma comunidade humana específica. É imperativo que se considere que a vivência da Empatia exige a plena consciência e aceitação de si mesmo, pois somente assim o Outro deixará de ser um instrumento, um objeto para mim. Caso contrário, tudo não passará de mera aparência e enganação, um discurso abstrato.

#### **4.1 Uma educação que leve à vida interior**

Na obra de Edith Stein, a educação e a formação estão interligadas, mas não são idênticas. A educação visa aprimorar a personalidade do indivíduo, levando-o a compreender a si mesmo e ao mundo. Segundo a pensadora, uma boa educação não se restringe ao conhecimento teórico, mas inclui também a formação moral e espiritual, o que ajuda o indivíduo a descobrir o seu propósito na vida. A formação, por sua vez, é o resultado de uma educação bem-sucedida,

quando a pessoa adquire uma compreensão profunda de si mesma e do mundo. De acordo com Edith Stein, a formação representa a verdadeira essência e identidade da pessoa.

Uma educação que leva à vida interior é aquela que se concentra em desenvolver a consciência e a compreensão dos aspectos internos da vida, como valores, crenças, emoções e pensamentos, buscando ajudar as pessoas a se conhecerem melhor e a se relacionarem de maneira mais consciente e positiva consigo mesmas e com os Outros. Ela pode incluir práticas como meditação, autoconhecimento, autoexpressão e resolução de conflitos internos, assim como também pode enfatizar a importância de seguir princípios éticos e morais, e de desenvolver uma relação saudável consigo mesmo e com o mundo ao redor. O esquema a seguir sintetiza as etapas necessárias ao processo educativo que se suponha empático:



Essa visão educativa encontra suporte no texto da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, quando esta define os fins da educação no país em seu segundo artigo. Apontando que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, **tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.<sup>119</sup>

e mais especificamente, quanto à educação básica, define que:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.<sup>120</sup>

O grande problema, entretanto, é que nossas escolas não têm a estrutura adequada para que tal vertente seja adotada. Nas escolas públicas onde não impera tão fortemente a busca pelo retorno financeiro, há o eterno problema da falta de recursos e pessoal para operar uma educação de excelência. Na rede privada, onde os recursos humanos e materiais existem, a finalidade do ensino geralmente é outra. Os estudantes estão tão envolvidos em seus próprios

<sup>119</sup> BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, nº 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Art. 2º, grifo meu.

<sup>120</sup> Ibid, Art. 22º

problemas que perderam a sensibilidade e não são capazes de perceber a utilidade de uma educação voltada para o seu desenvolvimento interior. Alguns, mergulhados em problemas emocionais, já não tem confiança suficiente ou o otimismo para seguirem confiantes em sua capacidade e sucesso no processo educativo. Outros, tão focados em alcançar um objetivo, apresentar resultados, corresponder às expectativas e investimentos de seus pais, julgam que qualquer atividade que não envolva um resultado mensurável ou contribua diretamente para tal, pode ser deixado para depois. O ambiente escolar no ensino fundamental maior e no médio são tão complexos, principalmente na rede pública, com tantos empecilhos à uma educação voltada à pessoa, que faz com que ambos os lados do processo percam o ânimo, resultando em professores que não tentam mais, imunes a qualquer novo sopro que tente reviver a chama do interesse, e estudantes apáticos que preferiam estar em outro lugar que não ali.

A situação agravou-se de tal maneira ao longo do período de fechamento causado pela pandemia, ao ponto de que certa vez numa reunião de professores, um colega brincou que talvez seja necessário que se fixe à entrada de cada escola os famosos dizeres que Dante coloca à porta de sua representação literária do Inferno: “deixai toda esperança, ó vós que entraís”<sup>121</sup>. Este não deixaria de ser um justo e bem-humorado aviso a todos, principalmente a muitos professores recém-formados, daquilo que será seu destino, se desencantar com a profissão após algum tempo de exercício, tomando o rumo de permanecer no exercício somente pelo fim financeiro ou abandoná-lo de vez em busca de algo mais satisfatório. Porém, há uma outra chave de interpretação nesta analogia com o Inferno de Dante.

Em seu poema épico, Dante Alighieri narra a jornada fantástica em que ele próprio se encontra, sem saber como, no além vida, iniciando então uma jornada através do Inferno, passando pelo Purgatório até chegar ao Paraíso. Não empreende essa viagem sozinho pois tem a companhia do poeta Virgílio, poeta favorito de Dante e a quem considera como mestre. Se por um lado a referência à escola como o inferno é dura, é também pelo inferno que Dante inicia seu itinerário de autoconhecimento que culminará na chegada ao Paraíso. Guiado por um mestre, Dante percorrerá os círculos do Inferno, encarando os pecados, suas penas e horrores que lá habitam, passando então ao Purgatório, montanha íngreme cuja subida é cansativa e custosa, mas que se torna mais leve conforme avança para enfim chegar ao Paraíso, local da recompensa. Não é justamente a educação, um caminho de reconhecimento das falhas, uma

---

<sup>121</sup> ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia**. 4ª ed. Tradução por Italo Eugenio Mauro. São Paulo: Editora 34, 2018. p. 46



subida gradual em direção à elevação da condição do estudante como pessoa humana? E não é necessário que este processo seja feito não na solidão, mas acompanhado por uma figura de maior experiência? A analogia pode ser positiva apesar de os dizeres ainda soarem sombrios à porta da escola.

Mesmo que se aparte a simbologia religiosa, há ainda muito para se compreender. Para o poeta, o início de sua jornada é dura, tanto é que no canto III, ao chegar às portas do inferno e ler a inscrição nela fixada, diz “Essas palavras vi, num tom escuro escritas sobre o alto de uma porta, donde eu: ‘Meu mestre, o seu sentido é duro’”<sup>122</sup> ao que Virgílio, como mestre responde “Livra-te desse medo circunspecto; / aqui toda tibiez esteja morta; / que chegando ora estamos ao conspecto das tristes gentes das quais já te disse que têm perdido o bem do intelecto”<sup>123</sup>. *Não seja fraco!* diz o mestre diante da hesitação de seu pupilo que sequer iniciou a jornada. Este ainda não percebe que a experiência lhe será benéfica se compreendida adequadamente. Do mesmo modo, com palavras mais amáveis, muitas vezes é necessário que o estudante seja chamado a ter coragem nesta jornada, quando confrontado com suas falhas e limitações, e começa a esfriar seu ânimo. Sendo professor do fundamental, vivi inúmeros casos de jovens que chegam ao 6º ano com excelentes recomendações das professoras do 1º ao 5º ano, mas que rapidamente se tornam pessoas sem grande expectativa ou ânimo ao confrontarem os desafios da segunda etapa do ensino fundamental. Há estudantes no 6º ano que sequer tentam. Ao primeiro questionamento já fazem uma expressão de cansaço, soltam um grunhido e abaixam a cabeça ou desviam o olhar. É papel do professor, assim como de pais, responsáveis, apoio pedagógico e outros agentes do processo educativo, ser garantidor da perseverança do estudante.

Como itinerário, a *Divina Comédia*<sup>124</sup> se une a tantas outras histórias da tradição oral e escrita na função de descrever uma jornada de autoconhecimento. Orfeu e Eneias<sup>125</sup>, que descem ao Hades para encontrarem alguém que tanto amam, Odisseu<sup>126</sup> que enfrenta e supera desafios para enfim retornar para casa, Bilbo<sup>127</sup> e Frodo<sup>128</sup> Bolseiro em suas jornadas

---

<sup>122</sup> ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia**. 4ª ed. Tradução por Italo Eugenio Mauro. São Paulo: Editora 34, 2018. p. 46.

<sup>123</sup> Ibid, p. 47.

<sup>124</sup> Ibid.

<sup>125</sup> VIRGILIO. **Eneida**. Tradução por Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Editora 34, 2016.

<sup>126</sup> HOMERO. **Odisseia**. Tradução por Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2019.

<sup>127</sup> TOLKIEN, J. R. R. **O Senhor dos anéis**. Tradução por Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

<sup>128</sup> Id, **O Hobbit**. Tradução por Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

inesperadas, João Grilo<sup>129</sup> através de sua vida, morte e vida, revendo os motivos de ser a pessoa que é, mas não necessariamente se tornando melhor neste processo. Na narrativa do reconhecimento de suas falhas, do esforço heroico em superar as limitações de seu ser, no término triunfal que o personagem alcança, talvez distante do que inicialmente almejava, mas ainda em um evidente estágio de maturidade, que nas palavras de Edith Stein levou o personagem a se tornar aquilo que ele devia se tornar. Às vezes o caminho não nos leva ao que desejamos, mas revela nossa verdadeira natureza.

Em outra porta, agora a do oráculo de Apolo em Delfos, há também uma inscrição: *conhece-te a ti mesmo*. Este convite cumpre papel central no desenvolvimento da Filosofia grega e pode ser o início de uma educação que leva à vida interior. Nunca chegaremos a alcançar os Outros se não tivermos a coragem de alcançarmos a nós mesmos. Essa busca de si mesmo pode ser muito representada pelo conceito de *doppelgänger*<sup>130</sup>.

A palavra vem do alemão e significa sócia, sombra. A noção de *doppelgänger* como uma sombra ou duplo tem raízes nas antigas crenças germânicas. Na mitologia germânica, acreditava-se que cada pessoa tinha um espírito duplo ou *fetch*, que a acompanhava e a protegia. Essa crença foi incorporada ao folclore alemão e se tornou parte da cultura popular. A ideia de um duplo ou sombra se tornou associada ao conceito de *doppelgänger*, que se popularizou na literatura e na cultura alemãs no século XIX. Para citar alguns: *O Retrato de Dorian Gray*<sup>131</sup> de Oscar Wilde, traz a ideia de um duplo moral. Em *O Médico e o Monstro*<sup>132</sup> de Robert Louis Stevenson, apresenta o personagem principal lutando contra seu próprio duplo maligno. A partir daí, a ideia se espalhou para outras culturas e se tornou um tema comum na literatura, arte, filosofia e cultura popular.

É uma figura muito recorrente em diversas mídias. Para alcançar sucesso em sua jornada, o personagem vence diversos desafios, supera barreiras, mas no fim seu maior embate é consigo mesmo, não metaforicamente. Surge, através de meios que diferem de obra para obra, um alter ego, fisicamente separado do personagem, com as mesmas capacidades e conhecimentos, representando que a vitória do personagem só será possível quando superar a si mesmo. Não

---

<sup>129</sup> SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida**. 35ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

<sup>130</sup> GUIMARÃES, Ana Rosa G. P. **O duplo no Romantismo: o exemplo de E. T. A. Hoffmann**. 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais.

<sup>131</sup> WILDE, Oscar. **O retrato de Dorian Gray**. Tradução por Paulo Schiller. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

<sup>132</sup> STEVENSON, Robert Louis. **O médico e o monstro ou O estranho caso de Dr. Jekyll e Mr. Hyde**. Tradução por Ana Julia Perrotti-Garcia. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

por acaso este tema literário é forma bastante recorrente, ele retrata uma característica da condição humana. Na história de Orfeu e Eurídice, o sucesso da jornada é quase alcançado, não fosse pela curiosidade e insegurança de Orfeu, que termina por ceder aos sentimentos e olha para trás em busca de ver o rosto de sua amada. Nesta busca por uma educação voltada ao autoconhecimento, a mudança que buscamos passa necessariamente pelo efetivo comprometimento de todos os atores envolvidos no processo educacional em proporcionar um ambiente seguro e uma atmosfera de apoio para que os estudantes possam empreender esta jornada de busca por si mesmo. Esta responsabilidade recai sobre as comunidades formativas, Família, Escola, Igreja, Estado, Amigos etc., que voltando sua atenção para os problemas atuais da juventude, devem buscar as condições dadas para que estas dificuldades sejam superadas.

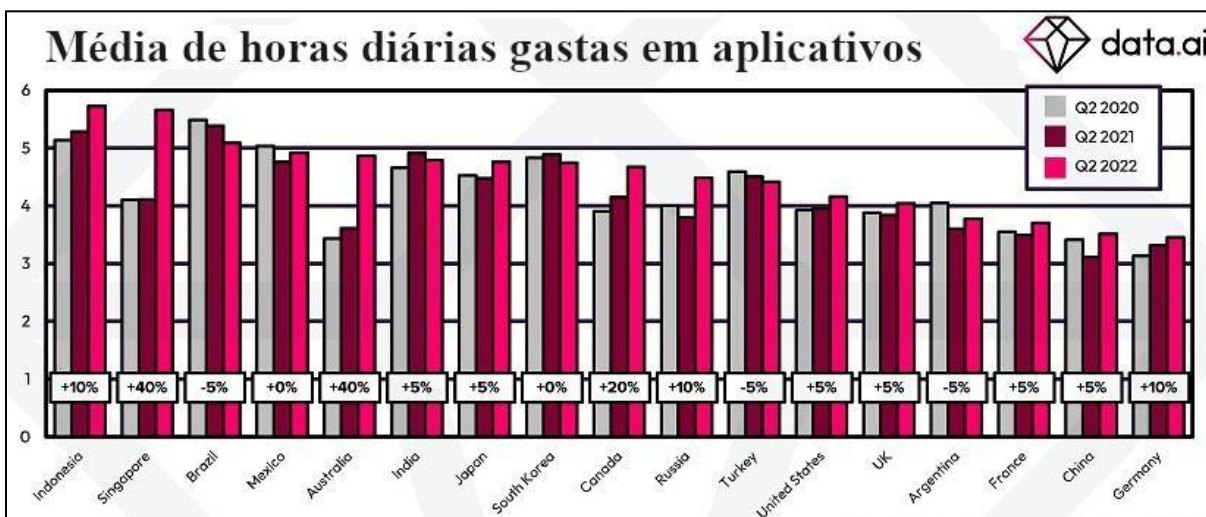
As questões de âmbito interior da pessoa, os problemas de identidade, autoconhecimento e autoestima só terão solução quando da modificação do próprio ambiente e lógica social. Em uma sociedade acelerada pelas reações imediatas através da tecnologia, nunca temos tempo de ficarmos a sós, e esta solidão é condição necessária ao início da jornada da pessoa a seu interior. Isso é perceptível quando, depois de passar um dia inteiro imerso em sons, tarefas, telas e interações, finalmente, ao se preparar para dormir, a pessoa se desliga de tudo e então surge uma torrente de pensamentos represados, que muito frequentemente, atrapalham o início do sono.

Pesquisa<sup>133</sup> da empresa Data.ai aponta que o tempo gasto em smartphones e aplicativos aumentou significativamente em todo o mundo. Em média, as pessoas passam entre 4 e 5 horas por dia nesse tipo de atividade. O Brasil está entre os três países que lideram o ranking de uso. A mesma pesquisa apontou quais aplicativos com mais usuário ativos por mês:

- |                |              |
|----------------|--------------|
| 1º) Facebook;  | 6º) Amazon;  |
| 2º) WhatsApp;  | 7º) Twitter; |
| 3º) Instagram; | 8º) Spotify; |
| 4º) TikTok;    | 9º) Netflix. |
| 5º) Telegram;  |              |

---

<sup>133</sup> **BRASIL tem uma das maiores médias de tempo de tela em aplicativos.** Hardware.com.br, 2022. Disponível em: <<https://www.hardware.com.br/noticias/2022-08/brasil-tem-uma-das-maiores-medias-de-tempo-de-tela-em-aplicativos.html>>. Acesso em: 23 de Janeiro de 2023.



Em outro levantamento<sup>134</sup>, da empresa de análise App Annie<sup>135</sup>, os resultados foram semelhantes. O estudo mostra que os brasileiros gastaram em média 5 horas e meia por dia no celular em 2021, número que tem crescido nos últimos anos, em grande parte como consequência do período de isolamento social imposto pela pandemia. Em 2019 foram 4,1 horas diárias, 5,2 horas diárias, em 2020, chegando a 5,4 horas diárias em 2021. O aplicativo com maior uso em horas mensais foi o *WhatsApp*, seguido pelo *TikTok*, que passou *Instagram* e *Facebook*. A rede passou da marca de 14 horas mensais por usuário, em 2020, para 20,2 horas em 2021. Esses números são bastante expressivos pois demonstram que, considerando as 8hs de sono recomendadas, o brasileiro ocupa um terço de seu tempo acordado, com o uso do celular, principalmente em redes sociais.

Por fim, o processo educativo precisa privilegiar a convivência entre seus atores, incentivando que os estudantes criem o hábito de *se pôr no lugar do Outro* quando em situação de conflito, a pensarem e considerarem os motivos do Outro antes de agir. Assim como também estimular a aproximação entre cada pessoa afim de conhecer, compreender e aceitar a história e elementos constituintes do Outro. A vida interior é uma parte fundamental da existência humana, e uma educação que a fomente pode ajudar as pessoas a encontrarem significado, propósito e felicidade em suas vidas, podendo ajudar a reduzir o estresse e a ansiedade,

<sup>134</sup> **BRASILEIRO usa celular por um terço de seu tempo acordado, diz estudo.** BBC News Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-59974046>. Acesso em 20 de janeiro de 2023.

<sup>135</sup> **BRASILEIROS são os que passam mais tempo por dia no celular, diz levantamento.** G1, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2022/01/12/brasileiros-sao-os-que-passam-mais-tempo-por-dia-no-celular-diz-levantamento.ghtml>. Acesso em: 23 de Janeiro de 2023.

melhorar as relações interpessoais e aumentar a resiliência e a capacidade de lidar com situações difíceis.

## **4.2 A oficina filosófica**

Diante de toda a discussão apresentada até agora, das dificuldades no ensino escolar da Filosofia, sejam as de natureza humana, do sistema educacional ou até mesmo da própria Filosofia, surge a questão sobre uma via de solução ou atenuamento desses empecilhos encontrados. Como tentei demonstrar ao longo do texto, com base na discussão dos autores citados, a Filosofia busca ainda seu lugar no ambiente escolar atual, dado todo o histórico enquanto disciplina no Brasil, os usos dados à área de conhecimento e o espaço dentro do currículo escolar. Seu lugar deve sim, ser o de uma disciplina escolar, mas seguindo sua natureza diversa, uma vez que a escola busca a afirmação do conhecimento e avalia o progresso dos estudantes através de dispositivos objetivos — a prova, a execução da atividade de casa, entre outros — em contraste com a Filosofia, com sua predileção por perguntas e um certo desinteresse por respostas prontas, seu foco no fomento a atitudes de espanto e no movimento do intelecto ao pensar sobre o mundo.

Assim sendo, me perguntei qual seria a melhor forma para alcançar a sensibilização dos estudantes para os temas filosóficos, seguindo uma proposta voltada ao estímulo do autoconhecimento, convivência e compreensão, ao mesmo tempo em que se conseguiria cumprir as obrigações de uma disciplina escolar, que precisa produzir um resultado mensurável. Tendo como objetivo principal criar um ambiente novo dentro da rotina escolar comum, propício para a atividade filosófica, o modelo cuja dinâmica me pareceu mais favorável teve como inspiração a prática de Sócrates, no desvelamento da ignorância do interlocutor o levando a percepção de o conhecimento que supunha possuir, em verdade não existia.

Me arriscando a ir além, imaginei que o método socrático seria capaz de fazer com que o estudante conseguisse se perceber como possuidor de uma sabedoria, mas não a que supunha, e que a ferramenta necessária para empreender sua jornada estava na sua própria pessoa. Entretanto o modelo tal qual é exposto nos diálogos platônicos é impraticável na maioria das escolas, pois para que haja o diálogo é necessário conhecimento prévio do assunto e opiniões formadas, em ambas as partes, característica que se mostra rara nos estudantes por conta de sua formação voltada para a prática, para o saber fazer, mas não para o compreender as razões. Se fez necessário adaptar a prática socrática para o contexto da escola e de minha fundamentação

filosófica. Dessa forma, surgiu a ideia das oficinas filosóficas: momentos de encontro entre o grupo de participantes onde se pretendeu privilegiar a *leitura de textos* filosóficos — cartas, notícias, filmes, músicas, contos, trechos de livro — voltados a pôr em evidência a experiência da vivência da empatia no grupo.

No ambiente pedagógico, oficinas são atividades lúdicas e pedagógicas que buscam desenvolver habilidades relacionadas aos temas da aprendizagem escolar através da experimentação e da arte. Cada oficina precisa estimular a pesquisa, a ação, a reflexão, equilibrar o trabalho individual e em grupo e assegurar a harmonia entre teoria e prática. O pensamento, o sentimento e a ação são elementos fundamentais em uma oficina pedagógica. As atividades educativas realizadas em oficinas são maneiras de conceber a educação que envolve o estudante, o professor, os recursos, incluindo as tecnologias modernas, e todas as interações no ambiente de aprendizagem. São consideradas uma forma de tornar mais fáceis a atividade, a ação e a participação dos estudantes no processo de produzir fatos sociais, trocar informações e construir conhecimento. Como espaços coletivos, elas também oferecem a participação e o envolvimento total da comunidade escolar em assuntos de interesse. Por isso, elas não são um objetivo em si mesmas, mas uma parte de uma série de atividades para melhorar o desempenho escolar na aprendizagem. As oficinas pedagógicas são consideradas ambientes onde o conhecimento é construído não apenas pelo resultado da aprendizagem, mas também pelo processo de construção, devido a serem espaços de procura espontânea, interdisciplinares e práticos de duração curta que tratam de questões específicas.

Tentei, então, importar o conceito de oficina do campo pedagógico para o filosófico, considerando as implicações conceituais e práticas desse *fazer* proposto pelo modelo de oficinas num campo onde se espera que exista envolvimento, principalmente do ponto de vista de uma educação filosófica que se pretende relacional em seu fundamento. Nesse modelo pretendi que os encontros fossem voltados para a discussão das impressões do material proposto. Por vezes a leitura de um texto filosófico simplificado, que apresentasse problemas aos estudantes e os fizessem tomar uma decisão e justificá-la. Em outros momentos, o uso de filmes ou animações que pudessem suscitar a aprendizagem de conceitos em Filosofia ou cujo tema permitisse a prática filosófica, mas também outros meios de sensibilização como músicas, poemas, notícias etc. A proposta ficará mais clara em meus relatos, que se encontram no capítulo seguinte.

## **5 A PRÁTICA NA ESCOLA**

Após discutir a educação e o ensino de Filosofia como um caminho necessário para que o indivíduo alcance seu pleno desenvolvimento e a proposta de prática baseada nesta concepção, neste capítulo apresento os locais de atuação e um relato reflexivo da prática em cada escola, apresentando as atividades que foram desenvolvidas ao longo das oficinas e aulas.

### **5.1 Descrição do campo de pesquisa**

Iniciei minha atuação profissional em 2014, pouco mais de um ano após obter a licenciatura em Filosofia, através de um contrato temporário na rede municipal de ensino de São Luís. Nestes anos atuei, de 2015 até o início de 2022, em uma única Unidade de Ensino Básico. Com o retorno das aulas presenciais após o período remoto forçado pela pandemia do COVID-19, passei a estar vinculado a uma segunda unidade. Foram estas duas escolas que me serviram como ambiente de pesquisa e acolheram a proposta de intervenção. A seguir apresento as duas unidades de educação que serviram como campo de pesquisa.

#### **5.1.1 UEB Maria Rocha**

O primeiro local escolhido para a prática da pesquisa é a Unidade de Educação Básica (UEB) Maria Rocha, escola componente da rede municipal de ensino de São Luís, Maranhão. O motivo de escolha do local foi a facilidade de acesso e familiaridade com a equipe de funcionários da unidade, pois trabalho nesta escola a cerca de oito anos.

A Unidade de Educação Básica Maria Rocha está situada no Bairro da Areinha em São Luis - MA, foi inaugurada em dezembro de 1983, na Gestão do Prefeito Dr. Mauro de Alencar Fecury. O nome *Maria Rocha* foi conferido à Escola em homenagem à mãe do então governador na época Dr. Luis Rocha. Atualmente existem três escolas com o seu nome, uma delas em Balsas e duas em São Luis, nos bairros da Areinha e Radional.

A princípio a Escola funcionou somente com as séries iniciais, posteriormente com séries finais e EJA – Educação de Jovens e Adultos. Há alguns anos, por conta do baixo número de estudantes matriculados na EJA, esta modalidade foi extinta na unidade, restando apenas os

turnos matutino e vespertino que basicamente atende à clientela da Areinha e adjacências, com um total de 333 estudantes atendidos.

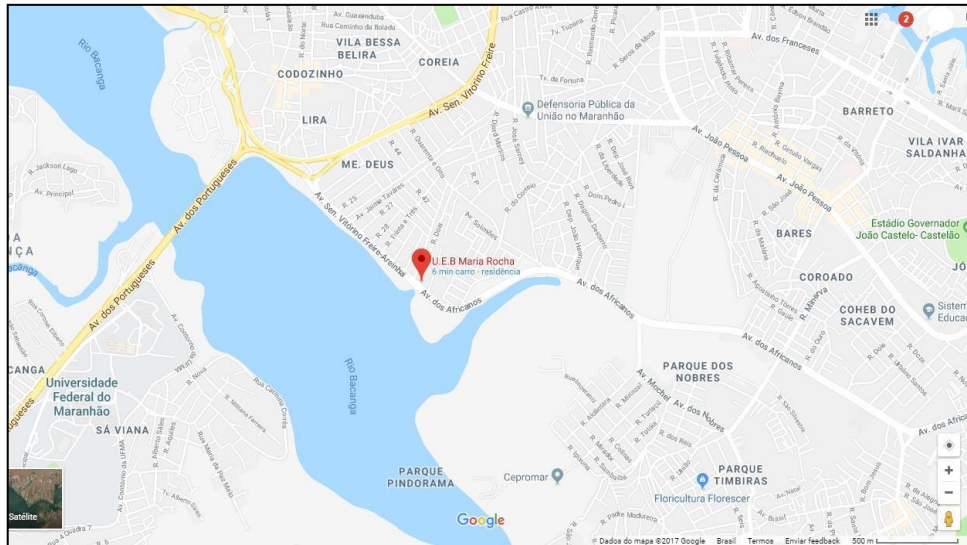


A escola encontra-se as margens da Avenida dos Africanos, também conhecida como Avenida Presidente Médici. Em relação ao bairro, sua localização é periférica, mas de fácil acesso pois está em uma rua que corta todo o bairro. O prédio, por seu tamanho e forma, parece ter sido adaptado através dos anos, de um projeto menor, o que resultou em um prédio fechado de apenas uma saída, pouca circulação de ar e pouco espaço para os estudantes utilizarem durante o recreio e momento de lanche. Informações sobre o histórico do espaço físico são um tanto desconhecidas, de forma que não é possível afirmar com total certeza. O espaço das salas já foi, antes da pandemia, agradável. Todos os ambientes de uso coletivo possuem ar-condicionado e ventiladores, mas que precisam de manutenção, sendo que algumas unidades de ar-condicionado sequer ligam. Há algumas salas que ficam quentes e abafadas a partir do meio da tarde. As salas de aula possuem quadro branco, muitos precisando de substituição. A escola possui biblioteca, mas o espaço serve como sala de aula para uma turma de 5º ano, não sendo possível, que pela ocupação, quer pela desorganização dos livros, que haja acesso aos demais estudantes.

Alguns dados retirados do Projeto Político Pedagógico 2016, versão mais recente disponibilizada pela escola, sobre a clientela e a situação de vulnerabilidade social a que grande parte se encontra. O documento estima que cerca de 60% dos estudantes têm um perfil social abaixo da linha de pobreza, fato que se evidencia pelas características pessoais ou pelos relatos que apresentam, assim como o baixo rendimento na escola. Esta característica torna-se



empecilho ao fluxo escolar dos estudantes pois os pais passam boa parte de seu tempo ocupados com o trabalho, sendo a participação da família um dos desafios enfrentados na escola.



Como o PPP mais recente data de 6 anos atrás, a realidade atual da escola é diferente do apontado pelo documento. A principal discrepância diz respeito à estrutura física, pois a distribuição de turmas é diferente atualmente e a questão da climatização das salas é inexistente, como consequência das adequações das salas à situação de pandemia.

O Projeto Político Pedagógico aponta os seguintes dados como positivos e negativos:

#### **Dados Negativos:**

- Acompanhamento familiar ainda não desejável;
- Localização em área de risco e vulnerável às drogas etc.;
- Falta de espaço para recreio/merenda;
- Falta de uma área coberta para atividades socioeducativas;
- A não frequência de alguns pais/responsáveis quando mais necessitamos de sua presença na escola;
- Falta de funcionários administrativos;
- Manutenção de equipamentos (ar-condicionado);
- Canal aberto com proliferação de mosquitos e doenças infectocontagiosas.

#### **Dados Positivos:**

- Laboratório de Informática; \*
- Biblioteca; \*

- Comprometimento da comunidade escolar no processo educativo do educando;
- Merenda escolar adequada;
- Recursos didáticos utilizados pelos professores;
- Higienização da escola;
- Ambiente de trabalho agradável e acolhedor; \*
- Relação acolhedora entre escola/comunidade;
- Climatização das salas de aula. \*

### **Projetos a serem desenvolvidos**

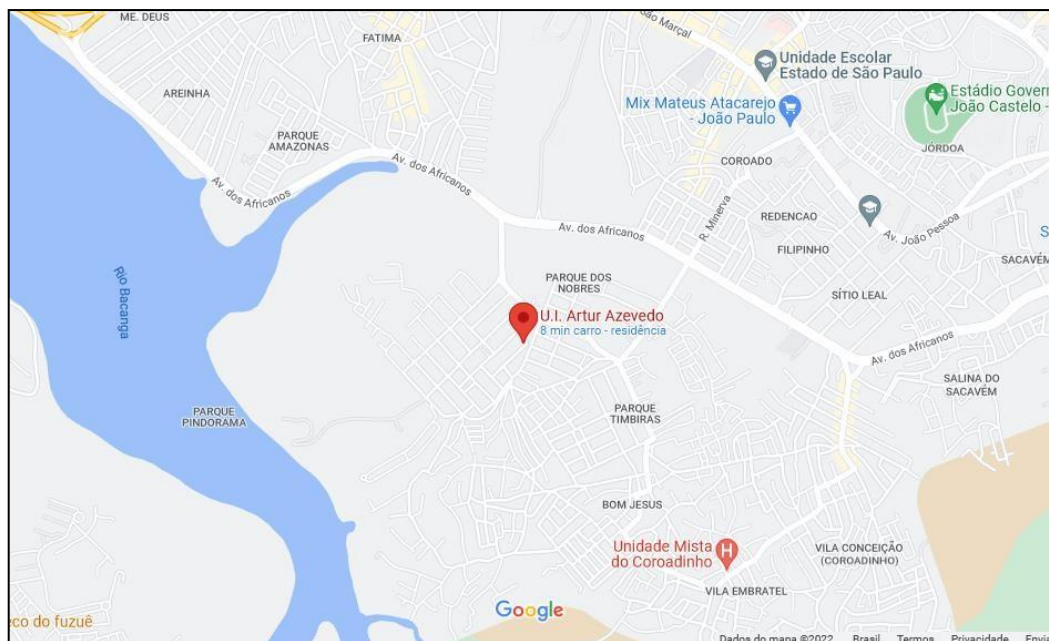
- Projeto: Leitura e Escrita;
- Projeto: Educação Ambiental;
- Projeto: Livros Digitais (Parceria Dra. Cássia Furtado-UFMA);
- Projeto: Erradicação do Trabalho Infantil-Parceria TRT.

#### **5.1.2 UI Arthur Azevedo**

O segundo local escolhido para a prática da pesquisa é a Unidade Integrada (UI) Artur Azevedo, escola componente da rede estadual de ensino do Maranhão que passa pelo processo de municipalização e, portanto, a ser parte da rede municipal de ensino de São Luís, Maranhão. O motivo de escolha do local é semelhante ao primeiro: facilidade de acesso por ser meu local de trabalho, mas também por se tratar de uma escola inserida em contexto social econômico e atender um público semelhante à UEB Maria Rocha, mas ter maior estrutura física e número de turmas.



A Unidade Integrada Artur Azevedo está situada no bairro do Parque Pindorama em São Luís - MA, foi inaugurada em dezembro de 1997. Inicialmente era anexo da UI Estado do Amazonas, sediada no bairro de Fátima. Ocupou durante cinco anos o prédio do COEDUC, na Av. Atêncio Queiroga, sn, Parque Timbira. Em dezembro de 2002, mudou-se para o atual endereço no prédio Dante Alighieri, na Trav. Pirapemas 15, Parque Pindorama. Através do decreto nº 19738, em 25 de julho de 2003, a escola deixou de ser um anexo para se tornar independente, passou a se denominada UI Artur Azevedo, nome conferido à escola em homenagem ao jornalista e teatrólogo ludovicense autor de *O Liberato*<sup>136</sup> e *A família Salazar*<sup>137</sup>. Atualmente existe mais uma escola com o seu nome, no bairro de Pedrinhas. Desde sua criação a escola atende turmas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Contando atualmente um total de 421 estudantes.



A escola encontra-se numa região fronteira dos bairros Parque dos Nobres e Parque Pindorama, próxima à praça da igreja católica do bairro, e do ecoponto do bairro. Locais que funcionam como pontos de referência na região. Em relação ao bairro que consta em seu endereço, sua localização é periférica, porém em relação ao conjunto formado pelos bairros da região, principalmente os bairros citados anteriormente, tem posição mais central, estando próxima de boa parte dos três bairros do local. A escola ocupa um imóvel amplo, alugado, que foi adaptado para o uso como escola. Este imóvel é composto por três grandes construções, que aparentam ser de épocas e destinações diferentes. O prédio maior, que abriga a maioria das

<sup>136</sup> AZEVEDO, Artur. **O Liberato**. 1888.

<sup>137</sup> AZEVEDO, Artur. **O Escravocrata (A família Salazar)**. 1884.

salas de aula, 7 no total, possui estrutura peculiar, sendo uma longa seção reta formada por paredes curtas, que alcançam boa altitude, mas não fecham o cômodo por não alcançarem o teto, a divisão entre as salas é feita por paredes que, estas sim, alcançam o telhado. Nenhuma das salas de aula desse prédio possui porta. O segundo prédio, que forma par com o primeiro e aparenta ser da mesma época, é mais curto, abrigando três salas de uso administrativo: Secretaria, Direção e Sala dos professores. Todas estas possuem porta e suas paredes alcançam o teto. Como um anexo posterior, na parte de trás deste prédio foram construídas duas salas, uma maior serve de cozinha e outra menor, de refeitório, mas que não comporta mais do que 60 estudantes por vez. Por fim, há um prédio de aparência mais recente, cuja construção leva a crer que foi levada adiante com o objetivo expresso de uso como sala de aula. Nele existem três salas de aula e uma quarta sala, idêntica as outras três, mas que é ocupada pela biblioteca da escola. Todas as salas deste prédio possuem porta e janelas. Além das três construções há uma piscina pequena e rasa, provavelmente construída anterior à escola ou na época da administração estadual, uma quadra poliesportiva e um pátio descoberto. A única vegetação presente é uma palmeira próxima da cantina.

O espaço como um todo é agradável. As salas do bloco maior são incomodas, a ausência de portas causa alguns problemas com estudantes que são liberados e ficam passeando pelo pátio, distraindo as turmas que ainda estão em aula. A ventilação natural é inexistente, a parede oposta às portas é também o muro da rua, impossibilitando o uso de janelas, quer por barulho, quer por segurança e risco de invasão. Cada sala possui dois a três ventiladores, localizados de forma a assegurar um fluxo de ar para toda a sala, mas os aparelhos não possuem tanta potência para cumprir este objetivo. As salas do prédio menor possuem janelas amplas na parede onde se localiza a porta, mas a parede oposta é totalmente fechada, imagino que em razão de dar diretamente para o pátio. Estas salas também possuem ventiladores, com distribuição e potência semelhante ao bloco maior. Todas as salas de aula possuem quadro branco, muitos deles já com sinais de idade avançada e necessitando substituição. Banheiros e bebedouros ficam no prédio maior.

O Projeto Político Pedagógico aponta os seguintes dados como positivos e negativos:

**Dados Negativos:**

- Acompanhamento familiar ainda não desejável;
- Localização em área de risco e vulnerável às drogas etc.;

- Dificuldade de disciplina com os estudantes
- Falta de funcionários administrativos;
- Falta de professores;
- Infraestrutura para atender a demanda.

**Dados Positivos:**

- Biblioteca com boa quantidade de títulos;
- Espaço externo e quadra;
- Merenda escolar adequada;
- Higienização da escola;

**5.2 Relato da atuação**

A seguir apresento um breve relato de minhas tentativas de aplicação de oficinas filosóficas. Separadas por três anos, uma pandemia e vários desenvolvimentos individuais, cada uma dessas experiências contribuiu imensamente para chegar à maturidade de conceitos tratados ao longo desta dissertação. Neste processo, na primeira prática, um cuidado foi tomado: a prática não deveria se configurar como uma *outra aula* de Filosofia, diferenciando-se apenas por acontecer no contraturno do estudante ou com outro professor ou em outro ambiente, pois isto traria a carga emocional, as barreiras e pré-conceitos que os estudantes possuem com a aula de Filosofia, impedindo que a proposta da pesquisa fosse desenvolvida como planejada. Para evitar tal problema, levei em consideração a carga horária da disciplina na rede municipal de São Luís, que determina apenas uma hora/aula por semana.

Portanto a execução das oficinas só poderia ocorrer em frequência menor que esta, sendo o prazo de quinze dias entre as oficinas, ocorrendo em semanas alternadas, a opção que melhor coube no cronograma do mestrado, não distanciando muito uma oficina de outra. Esta previsão de frequência não veio a se tornar realidade, como o primeiro relato explicará. Eu não precisava realizar a segunda prática, mas optei por fazê-lo como forma de pôr em teste algumas conclusões a que cheguei neste período entre as duas atuações. Na segunda prática me permiti ser mais natural na atuação, exigir menos dos resultados e me divertir durante o processo.

### 5.2.1 UEB Maria Rocha (2019)

Esta primeira aplicação das oficinas teve início em Junho de 2019. Originalmente a atuação na escola deveria durar cerca de oito meses, quatro no primeiro semestre e outros quatro no segundo. Desconsiderados os acidentes possíveis no ano letivo (greve, reforma na escola, feriados e pontos facultativos), chegaria à soma de quatro encontros durante um bimestre, oito por semestre. Cada encontro com duração média de 45 minutos, havendo pouco tempo para leitura, o que me fez considerar em um primeiro momento a possibilidade de aproveitar melhor o tempo disponível para cada encontro se a leitura dos textos fosse feita pelos estudantes em casa. Me ocorreu posteriormente que isso também colocaria toda a chance de sucesso da oficina no interesse do estudante, que poderia ou não ler o texto com antecedência. Um risco alto se considerados os poucos encontros disponíveis.

A escolha do grupo se deu por indicação dos professores, que apontaram os estudantes com maior afinidade com a disciplina ou bons resultados, assim como também foram convidados a participar aqueles que estejam no lado oposto e sejam vistos como estudantes problemáticos, desinteressados ou com baixo rendimento. O convite foi feito aos indicados, deixando claro a todos que esta atividade era extra e não daria vantagem alguma, como nota extra, para o estudante e nem se configurava como uma punição aos estudantes que apresentam problema de comportamento ou nota. A desistência de estudantes ao longo das oficinas seria um dado importante para avaliação dos procedimentos de ensino, assim como a permanência e o ingresso de novos estudantes.

As dificuldades na aplicação da proposta de intervenção prática tiveram início ainda na etapa de planejamento. Segundo meu planejamento para os quatro semestres do curso, a aplicação se daria no terceiro semestre, após encerradas as disciplinas, porém durante o processo de refinamento do então projeto de dissertação fui informado da necessidade de obter a autorização do comitê de ética da universidade, através de algum processo burocrático, antes de iniciar a prática. Era um trâmite, de fato, importante para que nenhum excesso fosse cometido na pesquisa. Essa questão se arrastou até meados do quarto semestre, por volta de Agosto de 2018, quando foi informado para toda a turma que não mais seria necessário a autorização do comitê. A partir desse momento passei a buscar os meios para que a aplicação acontecesse.

O local, já apresentado, foi escolhido por ser meu local de trabalho e a equipe de gestão ter aceitado prontamente meu pedido para realizar parte da pesquisa na escola. Por ocupar um

prédio pequeno, em praticamente todo o tempo de funcionamento a escola tem todas as suas salas de aula e demais espaços ocupados por alguma atividade, fato que me fez ter que adiar várias vezes a atuação, até que chegado o mês de Julho de 2019, já durante o período de prorrogação do mestrado, enfim encontrei sala e horário disponíveis. Fiz como havia previsto, convidando um grupo específico de estudantes do 9º ano, seguindo os critérios estabelecidos. Com o prazo de término do mestrado se aproximando, precisei encurtar meu plano de 8 encontros para apenas 5 e reduzir a janela de intervalo entre cada um, pois esbarraria no período de provas e na execução de um projeto cultural da escola, que seria preparado no mesmo ambiente onde me permitiram realizar as oficinas.

Originalmente meu plano contemplava a realização de um encontro inicial, onde o projeto seria apresentado e o formulário *Questionário Socioeconômico e Étnico-Cultural* (apêndice A) seria preenchido, um encontro para sensibilização, uma oficina de fotografia, outra de Graffiti e o fechamento com uma última oficina onde se discutiriam os resultados, culminando com a exposição dos trabalhos no mural da escola.

Às vésperas da primeira oficina, eu já havia informado aos estudantes selecionados que os esperaria no horário combinado e dei orientações para que comparecessem com uniforme, uma exigência da direção para que não entrasse alguém estranho à escola, e não se preocupassem com demais materiais, pois eu forneceria o que fosse necessário para que a oficina acontecesse. Compareceram cinco estudantes, todos amigos, vieram em grupo motivados pelo apelo de uma colega que se comprometeu a participar mas não queria ir sozinha. Segui o roteiro previsto: 1) Acolhida dos estudantes, 2) explicação do que seria realizado naquele dia e da quantidade de tempo que levaria todo o projeto, 3) entrega do *Questionário Socioeconômico e Étnico-Cultural*, 4) Entrega de um texto retirado do livro *O Porco Filósofo*<sup>138</sup>, de Julian Baggini para que fosse lido em casa e, 5) Despedida. Todos os participantes responderam o formulário em suas duas partes, gastando todo o tempo disponível para a atividade. As respostas a estes questionários são o apêndice B desta dissertação.

No próximo encontro, dois dias depois, em uma quinta feira, cheguei à escola 30 minutos antes do horário de início informado aos estudantes, fui recebido por uma funcionária de suporte pedagógico que me disse que os estudantes já estavam me aguardando na sala de informática, que não era o local liberado pela direção para mim. Fui até a sala e a encontrei com cerca de 20

---

<sup>138</sup> BAGGINI, Julian. **O porco filósofo: 100 experiências de pensamento para a vida cotidiana**. Tradução por Edmundo Barreiros. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2006.

estudantes do turno vespertino dos quatro anos do fundamental maior. Estavam ali para participar de uma aula do programa Mais Educação<sup>139</sup>, cujo professor havia faltado, mas por orientação de alguém da equipe da escola, seriam unidos à minha atividade. Não tive forma de me livrar daqueles estudantes e manter na sala somente os que se fizeram presentes no primeiro encontro. Alguns daqueles novos participantes muito claramente não queriam estar ali, participando. Meu planejamento precisou ser refeito no calor do momento, mas não havia o que ser feito. Minha atividade estava baseada na leitura do texto entregue no encontro anterior e eu não tinha nenhuma cópia do texto comigo naquele momento. Decidi seguir com a tarefa de trabalhar o texto, mesmo que a maioria dos jovens ali não o tivesse em mãos ou lido recentemente.

Esse segundo momento não atingiu seu objetivo. O iniciei já com atraso por conta da mudança na sala, os estudantes que ali estavam pela primeira vez não entenderam o que estava sendo feito e conversaram durante todo o tempo, o grupo de cinco que havia participado no encontro anterior ficou claramente desmotivado, alguns inclusive se deixaram levar pelas brincadeiras dos colegas e não colaboraram com o encontro. Ao final, liberei os estudantes do grupo do Mais Educação e avisei aos demais que o próximo encontro se daria na terça feira seguinte, no mesmo horário.

O terceiro encontro havia sido planejado como uma oficina de fotografia. Para esse momento eu havia entrado em contato com um fotógrafo profissional, parente de minha esposa, que se voluntariou para realizar um encontro onde ensinaria princípios básicos de fotografia com celular. A ideia por trás desse encontro era dar aos participantes condições de produzirem imagens com algum parâmetro técnico, usando o equipamento que tivessem ao alcance, geralmente um celular. Após a realização da oficina os participantes seriam orientados a produzirem fotografias que representassem sua forma de ver o bairro onde vivem. Porém, no sábado anterior à data da oficina, o fotógrafo avisou que havia se esquecido da oficina e marcado outro compromisso para terça pela manhã, disse que marcaria para outro dia naquela mesma semana se eu quisesse, mas não pude aceitar a oferta porque nos outros dias os espaços da escola estariam ocupados com atividades. Decidi adaptar, novamente, o plano de atuação. Da fotografia passei ao desenho. O encontro ocorreu sem grandes obstáculos, para minha

---

<sup>139</sup> Estratégia do MEC para estimular a criação do ensino integral nas escolas de âmbito municipal e estadual, oferecendo aulas no contraturno nas áreas de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.



surpresa alguns dos meninos do Mais Educação perguntaram aos colegas, descobriram que haveria outro encontro e compareceram. A oficina aconteceu dentro da estrutura básica planejada — Acolhida, Instruções para a atividade, Execução da atividade e, Despedida. A orientação dada era que fizessem um desenho que representasse a forma como eles entendiam a *alegoria da caverna*<sup>140</sup> de Platão, tema do texto entregue no primeiro encontro. O resultado dessa atividade, desenhos muito bons e expressivos, está como apêndice C desta dissertação. Ainda nesse encontro tentei que algum dos participantes se voluntariasse a dar a entrevista individual. Nenhum deles quis.

O quarto encontro aconteceu na quinta feira seguinte, dois dias após o terceiro encontro. Originalmente planejado para ser uma oficina de *Graffiti* que produziria um mural fixo na escola, este momento também precisou ser adaptado. Quando apresentei a proposta do mural a gestão achou ser boa ideia, eu iria custear o material e a pintura seria feita no muro externo da escola que fica voltado para a avenida dos africanos, que na época estava bastante feia por diversas pichações. Ocorre que entre o momento da proposta para a gestão e a data de execução, a secretaria de educação comunicou que nenhuma fachada das escolas da rede deveria fugir do padrão determinado e para isso, pintariam as escolas que estivessem fora do padrão ou com a fachada muito desgastada. Particularmente não sei se de fato houve tal determinação ou se a gestão teve receio do resultado da oficina ficar pior do que o estado atual do muro. Essa discussão se deu antes do início da aplicação das oficinas e fui tentando negociar com a gestão algum meio termo que tornasse possível produzir um mural que ficasse na escola.

O artista que faria a atividade me sugeriu o uso de duas placas de madeirite, uma para a oficina e outra para a produção final. Quando terminado o mural, a equipe da escola poderia determinar um local para a fixação do madeirite e remover conforme necessário, mas a escola era tão pequena que não haveria local protegido da chuva e sol para expor o mural. Expor na área externa seria dar chance para que o mural fosse roubado, danificado ou vandalizado. Decidi que do *Graffiti* iria para a confecção de cartazes. Minha iniciativa foi frustrada pela baixa adesão dos participantes no encontro. Somente uma pessoa compareceu. Tentei levar o encontro adiante, mas o volume de trabalho era grande para um único participante e, por definição, eu não poderia colaborar já que o intuito era que os estudantes ficassem livres para imprimir suas visões de mundo no cartaz. Ao final do tempo previsto, a estudante me avisou que os outros 4 colegas decidiram não participar deste e do último encontro, e questionou se ainda assim eu

---

<sup>140</sup> Republica VII, 514a-517c.

faria o último encontro, pois ela também estava pensando em se ocupar com outra atividade no mesmo horário. Diante de tantas dificuldades enfrentadas nas duas semanas de aplicação e percebendo que provavelmente não teria participante algum no quinto encontro, achei por bem encerrar a intervenção no quarto encontro.

### **5.2.2 UI Arthur Azevedo (2022)**

Esta atuação se deu em contexto bem diverso ao da primeira. Em Setembro de 2019 fui desligado do programa de pós graduação por não ter concluído esta dissertação e defendido dentro dos prazos estipulados. Realizei reingresso no início de 2020, com planos de utilizar somente o tempo necessário para concluir este texto e realizar a defesa, mas foi justamente nesse período que o mundo foi pego de surpresa pela COVID-19. As atividades foram suspensas tanto na universidade quanto na rede municipal, o início formal do mestrado foi adiado para Agosto de 2020, as aulas do município permaneceram em ambiente virtual até o início de 2022. Durante esses dois anos os estudantes da rede receberam apenas atividades via *WhatsApp* e impressas quinzenalmente na escola. Não houve contato direto entre professores e estudantes além da solução de alguma eventual dúvida e foram raros os contatos nesse sentido. Eu estava frustrado com a primeira tentativa de atuação, que considerei um fracasso. Queria aproveitar a nova oportunidade para reformular a proposta de intervenção e fazê-la funcionar.

Quando no início de 2022 a rede decidiu que era momento para retomar as aulas presenciais, tive boa parte de minha carga horária remanejada para outra escola, onde de fato daria aulas de Filosofia, em contraste com as disciplinas de Ensino Religioso e Ciências que complementavam minha carga horária na UEB Maria Rocha. Primeiro fui enviado para a UEB João Lima Sobrinho, anexo Coeduc. Assim que cheguei fui informado que o prédio estava em péssimas condições e havia problemas no pagamento do aluguel que fizeram o proprietário trancar o prédio até que a questão se resolvesse. Não foi resolvida. Em Junho de 2022 as turmas do Coeduc foram distribuídas para as unidades da rede que ficavam nas redondezas. As turmas de 6º ano e seus professores foram alocados para a UI Arthur Azevedo, eu incluso. Lá assumi as aulas de Filosofia de sete turmas, três do 6º ano, uma do 7º, duas do 8º e uma do 9º. Dada a boa recepção por parte da equipe e a fama da unidade, que pontuou como quinta melhor escola da rede em 2018, pensei que seria um bom local para reaplicação da minha proposta.

Iniciei efetivamente minhas aulas no terceiro bimestre de 2022, meados de Julho. Novamente com prazo do mestrado próximo do fim, precisava agir sem demora. O gestor na

época havia acabado de assumir o cargo, dentro de um processo de municipalização a escola que implicou na mudança drástica do quadro de professores. Quando o procurei e apresentei minha necessidade de atuação na escola, foi bem acolhido mas não tive a chance de explicar exatamente como a atuação se desenvolveria. Me pediu que esperasse as coisas se acertarem um pouco na escola e então poderia fazer minhas oficinas.

No período de três meses a escola teve três gestores e ainda um período sem gestor algum. Percebi que, se fosse esperar que tudo ali se resolvesse, provavelmente o ano letivo terminaria e eu não faria a aplicação. Também não tinha suporte da gestão para separar uma sala, no turno contrário, pois a equipe estava bastante reduzida. Como muitas daquelas turmas onde agora eu dava aulas passaram o primeiro semestre sem aulas de Filosofia e haviam muitos horários ociosos durante o turno de aula, decidi adaptar as oficinas para ocorrerem no espaço da aula, sem todo o equipamento formal de questionários e outras coisas. Faria uma atuação com o simples objetivo de pôr em prática algumas das percepções desenvolvidas ao longo do período de estudo no mestrado e escrita desta dissertação.

Eu, como tantas outras pessoas, fui bastante impactado pelo período de pandemia e lockdown em 2020 e 2021. Nesse tempo, para preservar minha saúde emocional, me afastei de redes sociais, tv e jornais pois o volume de más notícias e do número de mortes estavam me afetando muito. Também busquei algo para ocupar minha mente durante os meses de isolamento total. Encontrei no *ukulele*<sup>141</sup>, um instrumento irmão do cavaquinho, a saída para esse problema. Quando retornei às aulas presenciais, tinha o *ukulele* como uma espécie de apoio emocional para lidar com a ansiedade e decidi que talvez fosse uma boa ideia utilizá-lo em algumas aulas. Nessas tentativas de uso em aula, acabei enxergando que um instrumento musical poderia ser tão expressivo quando os outros meios que havia elencado antes para a prática das oficinas, com a vantagem de que no caso do *ukulele* eu tinha o instrumento e conhecimento para realizar eu mesmo sua inserção na prática.

Para esta tentativa de atuação escolhi as turmas de 6º, pois estavam entrando na segunda etapa do fundamental depois de dois anos praticamente sem aula, e 8º ano, que já possuíam

---

<sup>141</sup> O ukulele é um instrumento da família dos cordofones, cuja origem remonta ao século XIX quando imigrantes portugueses da Ilha da Madeira chegaram ao arquipélago havaiano levando o Braguinha, um instrumento com quatro cordas, semelhante à um violão em miniatura. Os modelos de ukulele podem variar bastante em tamanho, desde o tamanho de um cavaquinho até quase um violão. Possui quatro cordas de nylon ou fluorcarbono, produzindo um som mais agudo que o violão, porém mais grave que um cavaquinho. Caiu no gosto popular no Brasil durante a pandemia por ser um instrumento barato e mais fácil para iniciantes.

alguma maturidade, havia, em tese, sido acompanhados pela escola nesses dois anos, mas não tiveram professor de Filosofia nesse período. Os temas utilizados foram os seguintes:

| 6º ano   | 8º ano   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem sou eu?</li> <li>• O que é o Ser Humano?</li> <li>• Qual é a nossa cultura?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ética nas redes sociais</li> <li>• Preconceito</li> <li>• Bullying</li> </ul> |

Para o 6º ano optei por temas voltados para o âmbito intrapessoal, tratando da identidade pessoal, da cultura do povo e do autoconhecimento. Quanto ao 8º ano, escolhi seguir na direção do âmbito interpessoal, tratando das relações que eles mantêm com as demais pessoas e do uso que fazem das tecnologias.

Realizei somente quatro momentos em cada ano, em duas turmas do 6º e duas turmas do 8º. A frequência foi definida pela oportunidade de janelas no horário das turmas, assim, alguns encontros aconteceram com uma semana de intervalo enquanto outros levaram quase três semanas. Ao todo, do início ao fim da aplicação, se passaram dois meses Julho e Agosto. Os estudantes não foram avisados de que aquelas atividades não faziam parte do processo avaliativo comum da disciplina, mas também não foi exigido que cumprissem a atividade e não foi feita nenhuma menção a alguma penalidade na nota por não participarem.

No 6º ano o plano de ação foi um encontro para sensibilização e debate sobre a questão principal, um encontro para a produção de uma arte da cultura local, no caso a xilogravura, um encontro de produção de texto, cordel, e o fechamento com um encontro para a entrega do livrinho de cordel e discutirmos a impressão de cada um sobre a experiência. Alguns exemplos destes livrinhos são o apêndice D.

No 8º ano o plano de ação foi semelhante ao do 6º ano, com a diferença de ter utilizado de elementos trabalhados em sala para dar suporte às atividades dos encontros e conseguir avançar um pouco mais com essas turmas. Num primeiro encontro foi proposto o tema, usando de um texto já havia sido lido e discutido em sala, e uma conversa com livre participação daqueles que desejassem. Como instrumento facilitador, apresentei duas músicas da banda

Nenhum de Nós, de títulos *Melhor e Diferente*<sup>142</sup>, e *Total Atenção*<sup>143</sup>, tocadas através de uma caixa de som e com a letra impressa entregue a todos os estudantes presentes. O encontro seguinte foi voltado para a produção de texto sobre os conceitos de Ética e Solidariedade, uma dessas atividades está como o apêndice E. No terceiro encontro foi iniciada a produção de uma gravura que representasse, para eles, seu estado emocional diante da sociedade. Alguns desses ótimos desenhos estão como apêndice F. O último encontro foi reservado para uma conversa sobre a experiência individual e suas impressões do que foi feito naqueles encontros.

Em ambas as atuações, e também nas aulas cotidianas, adotei o uso do *ukulele* como um meio de pacificação e chamariz para o que eu propunha. Na verdade eu passei a acreditar piamente que o uso de um instrumento musical aparentemente inofensivo — pois é pequeno, tem um som doce e amigável — pode servir como uma forma de quebrar o gelo nos momentos onde a turma se fecha e nega participação nas aulas. Também penso que para muitos dos meus estudantes, aquele talvez seja o primeiro contato direto e prolongado com música que não é reproduzida em um meio eletrônico. Nenhum problema com caixas de som e semelhantes, mas a experiência do som puro, de poder manusear o instrumento musical e ouvir ele ser tocado, é mais plena.

---

<sup>142</sup> NENHUM DE NÓS. **Melhor e Diferente**. São Paulo: Radar Records, 2011. 1 CD (56 min).

<sup>143</sup> Id, **Total Atenção**. Rio de Janeiro, Deck Disc, 2015. 1 CD (39 min).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esta jornada em 2016, quando decidi que precisava continuar minha formação acadêmica. Naquela época não imaginava que esse percurso seria tão extenso, cansativo e recompensador. Também não fazia ideia da árdua tarefa que havia assumido ao me propor a estudar o conceito de Empatia segundo Edith Stein. Cinco anos, duas matrículas e uma pandemia depois, começo a compreender melhor o caminho que dei início ao ingressar no programa de mestrado profissional em Filosofia.

Minha aproximação da Fenomenologia se deu como uma tentativa de compreender a mente de um familiar afligido por sintomas de esquizofrenia, como vozes e visões. Percebi logo cedo que não encontraria ali a explicação que procurava, mas encontraria outra de que precisava. Nessa dissertação fiz uso do conceito de itinerário como uma jornada pessoal de formação da pessoa e propus que o ensino de Filosofia deve ser visto como um processo que exige a saída de uma inércia intelectual, quando curiosamente era exatamente um itinerário que eu empreendia ao pensar tais questões, que me levou a ser confrontado com uma decisão crucial: permanecer na inércia ou permitir que a vida acontecesse.

*A teoria da empatia* de Stein é gigantesca. Partindo de sua tese de doutorado, ela perpassa toda a obra da pensadora. Compreender adequadamente a empatia em Stein exige conhecer o panorama de seu pensamento, as principais obras, sua base teológica e vários outros autores que servem como pressupostos ao seu pensamento. É, por si só, suficiente para preencher o tempo de pesquisa e as páginas de um doutorado. Unida então às visões antropológica, formativa e pedagógica, foi possível apenas que eu arranhasse a superfície do pensamento da filósofa. Mesmo tendo tratado todo o pensamento de Edith Stein de forma muito resumida e crua, ainda acredito ter sido capaz de pôr em evidência o que é crucial para a fundamentação de minha proposta, a necessidade de pensar o processo educativo como parte de algo maior: a formação da pessoa, e que a educação mantenha sempre como norte a intenção de levar a pessoa a alcançar seu pleno desenvolvimento.

Uma questão se manteve insistentemente em meu pensamento durante todo o período deste mestrado: seria possível que uma pessoa alcançasse um nível tão elevado de estranhamento de si a ponto de que cessasse nela a capacidade empática? Infelizmente não consegui alcançar o entendimento suficiente da teoria steiniana da empatia para conseguir solucionar esta questão, mas me arriscarei a esboçar aqui uma tentativa de resposta. O processo empático é entendido por Stein como uma atividade epistemológica e se dá de forma autônoma,

dependendo, porém, de determinadas circunstâncias. O reconhecimento do Outro como semelhante a mim é uma delas. Quando a filósofa desenvolveu sua tese, ainda se desenhava a ascensão do nazismo e dos demais regimes totalitários que assolaram o mundo no século XX, que viriam a tomar como fundamento o ódio e a segregação contra grupos determinados, porém naquela mesma década se discutia se determinados povos poderiam ser feitos escravos ou possuíam mesmo nível de capacidades intelectuais e físicas que outros povos. Já havia, portanto, uma herança de estranhamento entre pessoas, mas não como o que hoje se desenha como consequência da lógica social vigente. Se antes o não reconhecimento da semelhança se dava por conta de diferenças fenotípicas, culturais, étnicas e religiosas, o que parece estar surgindo hoje é um estranhamento do humano com qualquer humano. Resultado do não reconhecimento de si e do distanciamento físico do Outro, em troca de viver próximo de muitos em uma rede online.

Quanto ao ensino de Filosofia, sinto que por vezes me expressei mal e acelerei o argumento para chegar logo à conclusão eu desejava. No que diz respeito principalmente ao lugar da Filosofia, preciso deixar claro que o atual estado de presença, mesmo velada, no currículo municipal e na BNCC, é fruto da luta de diversos professores que dedicaram anos de sua vida para que se alcançasse o retorno à grade curricular. Se questiono o lugar da Filosofia, o faço não com desdém pelas lutas desses companheiros de profissão, mas na tentativa de que a Filosofia alcance o lugar e função que merece dentro do sistema educacional. Às demais questões, cabe reflexão por parte de todos nós responsáveis pelo ensino da Filosofia nas escolas, como também a fundamental colaboração de fatores que estão além de nossa capacidade.

Seria ingenuidade considerar que uma grande mudança possa ter início como consequência da simples ação de propor uma visão educativa voltada para o autoconhecimento e motivada a privilegiar a vivência da empatia, entretanto, julgo ser mais ingênuo ainda acreditar que o processo educativo possa ter algum sucesso a longo prazo se não considerar que uma de suas finalidades é conduzir o educando à um estado de compreensão de sua condição humana e da necessidade de manter relacionamentos duradouros. Os problemas da sociedade vão muito além daqueles que apresento aqui e mesmo aqueles sobre os quais me detenho, são tratados de forma rápida e simplista. As questões éticas pertinentes aos âmbitos *intra* e intersubjetivas merecem toda a atenção possível para que possa propor saídas para as crises já tão presentes na sociedade e agora potencializadas pelos efeitos do período de pandemia e seu *lockdown*.

A prática, como proposta, sempre me pareceu capaz de alcançar sucesso naquilo que pretendia, mesmo que parcialmente. Realizar oficinas que retiram o estudante da mesmice da sala de aula, dando a ele ferramentas para compreender conceitos complexos através de instrumentos simples como a música, a pintura, a literatura etc., ainda me soam como uma atividade atrativa aos jovens estudantes do ensino fundamental maior. Infelizmente as condições adversas da rede municipal, minha inexperiência como pesquisador e o imprevisível surgimento do COVID-19 foram determinantes para que minha proposta não surtisse o efeito esperado. A reaplicação gozou de maior sucesso, porém não pode ser executada nas mesmas condições metodológicas pensadas para a aplicação original.

Nas oficinas pude perceber que não passei longe da verdade quando elenquei as dificuldades do ensino de Filosofia. O primeiro grande obstáculo foi a estrutura da escola, mesmo que as gestões de ambas as unidades onde atuei tenham acolhido a ideia e favorecido minha prática, a estrutura por si do sistema educacional, a precariedade dos locais, a falta de um ambiente livre para ações extraclasse, e tantas outros aspectos foram impeditivos para que uma boa experiência acontecesse. Propus atividades de natureza artística, mas não havia material disponível nas escolas, nem para a prática de desenhos à lápis em uma folha sulfite. Na primeira aplicação das oficinas, tentei fugir do ambiente de uma sala de aula para um lugar diferente, ainda dentro da escola, mas não havia alternativa que não fosse uma sala para fins diversos, mas que ainda nos mesmos moldes de uma sala de aula. Mas também percebi boa vontade por parte dos profissionais envolvidos, principalmente no turno matutino, que atende ao fundamental menor.

Quanto aos estudantes também faltou algo. Não a disposição em estar ali no turno contrário, esse era um problema que eu já sabia que teria, mas na segunda aplicação, quando as atividades se deram durante o turno de aula e de forma que, para os estudantes era só mais um horário de aula, não percebi a disposição de estar ali realizando algo fora do comum à rotina escolar. Para muitos parecia que sair da rotina era mais incomodo do que permanecer nela, mesmo quando a achavam maçante. Essa atitude de desânimo se tornou onipresente após o retorno das aulas presenciais. Aquele problema que notei lá no início do mestrado, antes da pandemia surgir, agora tomou proporções bem maiores.

Pôr em prática as oficinas em dois momentos distintos teve um lado benéfico. Apesar das mudanças feitas na segunda tentativa, as atividades eram foram semelhantes, com público semelhante em idade e situação socioeconômica, bairros próximos e uma mesma rede de



ensino. Houve diversas diferenças, é fato, mas de forma geral é possível traçar um paralelo entre as duas ações. Isso me serviu principalmente como termômetro dos efeitos do período de aulas remotas.

O mundo é outro depois dos anos da pandemia. Nesses dois anos não se perdeu, na escola, somente tempo de estudos, sem algum avanço no conhecimento. Houve, de fato, um retrocesso em boa parte dos estudantes, que perderam capacidades tão dificilmente conquistadas nos anos de estudo anteriores, como concentração, desejo de aprender, leitura, escrita etc. Um dos desafios atuais é conseguir recuperar, de alguma forma, essas habilidades perdidas. As escolas também mudaram muito nesse meio tempo. A descrição das duas unidades teve como base documentos que estão desatualizados e não são fiéis à realidade atual das escolas. Em dois anos sem o funcionamento comum, bibliotecas perderam parte de seu acervo, salas tiveram que ser adaptadas para evitar a disseminação do Covid, a equipe de professores teve baixas, a gestão mudou.

No que diz respeito ao campo teórico pude perceber a dificuldade de traduzir termos ideais em linguagem cotidiana. Diversas obras que tomei como fonte de estudo em preparação e durante o mestrado previam técnicas e métodos que certamente teriam relativo sucesso na época em que foram escritas. Algumas mais atuais, ainda conseguiram encontrar uma via através das dificuldades contemporâneas, porém nenhuma pôde prever o real impacto de um ambiente de estudo totalmente remoto quando uma parcela considerável dos estudantes não tem acesso à conexão estável e veloz suficiente, assim como um ambiente adequado e disciplina suficiente para estudos à distância. Nesse meio, a proposta teórica de Edith Stein se provou útil em suas proposições de um ensino voltado para a formação integral da pessoa, considerando fundamental a necessidade de relações duradouras para que o processo produza bons resultados. O desafio reside em como transformar a teoria em prática.

Houve também casos de sucesso. Estudantes que retornaram ao ensino presencial se não com alguma evolução durante o período remoto, mas pelo menos sem terem sofrido retrocesso. Esses foram, sem exceção, estudantes que tiveram algum suporte da família, criando uma rotina de estudos, limitando o excesso no uso de eletrônicos, acompanhando o emocional desses jovens. Estudantes que talvez não tenham tido condições de ter um celular, computador ou o acesso à internet, mas foram estimulados a usarem os recursos disponíveis como os livros didáticos entregues pela escola ou programas de cunho educativo na TV.

Minha crítica não é contra a tecnologia e sua evolução, mas à forma como ela tem se dado e como temos, enquanto sociedade, permitido que permeie cada aspecto de nossas vidas, sendo praticamente inescapável para aqueles que não queiram viver imersos nela. Inovações recentes como o surgimento de sistemas de inteligência artificial que executam atividades específicas com qualidade que consegue até se passar por criação humana, tais como *Midjourney* e *DALL-E* voltadas à criação de imagens ou o *ChatGPT* para criação de textos diversos, acendem o alarme sobre os limites de uso que podem ser dados à tais ferramentas. Há uma possibilidade real de que, dentro de alguns poucos anos, quase todo o conteúdo consumido via internet: textos, piadas, roteiros de vídeos, memes, imagens etc., sejam não mais produzidos diretamente por humanos, mas sim por sistemas como esses. Chegar a esse ponto pode significar o ponto último no resfriamento das relações humanas, pois já não haverá mais uma pessoa por trás do perfil, um sistema desenvolvido para agradar e gerar os ciclos de recompensa no cérebro.

Todos, enquanto sociedade, precisamos assumir a responsabilidade por guiar os passos dessa evolução, tendo sempre em mente a manutenção das relações humanas. Não necessariamente no plano mais amplo, mas naquilo que está ao alcance: guiando os jovens de nosso convívio, aqueles que estão sob nosso cuidado em algum grau, a aprenderem a viver num mundo tecnológico, usufruindo de tudo que esses avanços possibilitam, mas sem perderem a capacidade de se ligarem com seus semelhantes.

Há duas imagens interessantes dadas pela mídia recente e que representam bem um futuro onde permitimos que as relações se enfraqueçam. O primeiro é o filme *Wall-E* de 2003, produzido pela Pixar, onde os humanos vivem em ambientes extremamente confortáveis, com todas as suas necessidades saciadas mas todos seus relacionamentos se dão por telas, mesmo que estejam ao lado da pessoa com quem conversam. A salvação das relações se dá não por um humano, mas por um robô nostálgico que conhece o passado da humanidade através de vídeos e objetos antigos. O segundo é o jogo *Death Stranding* lançado em 2019, que retrata um mundo onde uma catástrofe global obriga que as pessoas se isolem em abrigos para evitar o perigo. Todas as relações se dão através de uma rede como a internet e de entregadores que levam produtos de um abrigo para outro. Cabe ao protagonista conectar as pessoas à rede e incentivar, através de suas ações, que elas voltem a desejar se comunicarem com o mundo além de seus abrigos. Ambas as obras tocam em um ponto comum: a tecnologia pode vir a ser a responsável pelo afastamento das pessoas, mas é também ela que torna capaz que laços reais possam ser mantidos e criados, inclusive preservando o legado cultural e histórico.

Tiro dessa experiência de pesquisa, diversas lições como acadêmico e professor. A menção ao itinerário de Dante não foi por acaso, a piada de fato foi feita por um colega e depois aproveitada por mim em uma comunicação, mas representa antes de tudo, o que foram esses anos de estudo para mim. Não iniciando pelo Inferno, mas pelo Purgatório, pude sentir todo o peso de abandonar muitas de minhas certezas sobre a prática em sala de aula, as seguranças de um processo que era para mim já automático, bastando seguir um plano elaborado anos antes e inalterado até então. Com o avanço dos semestres, numa subida íngreme, pude aprender com o convívio e trocas de experiência, tornando cada vez mais leve o percurso. Se hoje sou um professor melhor do que fui no passado, devo isso em grande parte à minha formação através do PROF FILO e das situações e pessoas que pude encontrar nas escolas onde atuei.

O ensino de Filosofia pode fazer a diferença na vida dos estudantes e isso levo sempre em consideração. Mesmo que todos os problemas tratados aqui permaneçam, não há modo de encontrar saída sem que se persista na prática do ensino da Filosofia nas escolas, mesmo num curto espaço de tempo, apesar das dificuldades particulares dos estudantes e das limitações do professor. Sobre isto, trago uma frase de Edith Stein que citada pelo papa João Paulo II na ocasião da canonização<sup>144</sup> da pensadora e cuja fonte primária infelizmente me escapa. Diz Stein que “nenhuma obra espiritual vem ao mundo sem grandes sofrimentos. Ela desafia sempre o homem inteiro”<sup>145</sup> ao qual conclui o papa “a Irmã Teresa Benedita da Cruz diz a todos nós: não aceiteis como verdade nada que seja isento de amor. E não aceiteis como amor nada que seja isento de verdade”<sup>146</sup>. Que possamos nós, educadores da Filosofia, quer sejamos ou não religiosos, manter em nossa mente e coração a estrita relação entre amor e verdade em que Edith Stein acreditou, levando adiante o esforço pela formação dos estudantes, movidos por um amor de cuidado e cientes da grandiosidade do desafio, mas também da recompensa.

---

<sup>144</sup> **HOMILIA do papa João Paulo II na cerimónia de canonização de Edith Stein.** Vatican.va, 1998. Disponível em: <[https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/homilies/1998/documents/hf\\_jp-ii\\_hom\\_11101998\\_stein.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/homilies/1998/documents/hf_jp-ii_hom_11101998_stein.html)>. Acesso em 05 de Fevereiro de 2023

<sup>145</sup> Ibid.

<sup>146</sup> Ibid.

## REFERÊNCIAS

ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia**. 4ª ed. Tradução por Italo Eugenio Mauro. São Paulo: Editora 34, 2018

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência: Introdução ao jogo e a suas regras**. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2005.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução por Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2011.

\_\_\_\_\_. **Poética**. Tradução por Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1979

\_\_\_\_\_. **Política**. Tradução por Antônio Campelo Amaral e Carlos Gomes. Lisboa: Veja, 1998.

ASSIS, Machado de. “Comentários da semana”. o ‘Diário do Rio de Janeiro’, Rio de Janeiro, 29 de dezembro de 1861. In ASSIS, Machado. **Obra Completa**, Rio de Janeiro: Edições W. M. Jackson, 1938.

AZEVEDO, Artur. **O Escravocrata (A família Salazar)**. 1884. Disponível em: <<https://literaturabrasileira.ufsc.br/autores/?id=650>>. Acesso em: 11 de Fevereiro de 2023.

\_\_\_\_\_. **O Liberato**. 1888. Disponível em: <<https://literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?id=141035>>. Acesso em: 11 de Fevereiro de 2023.

BAGGINI, Julian. **O porco filósofo: 100 experiências de pensamento para a vida cotidiana**. Tradução por Edmundo Barreiros. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2006.

BAREA, Rudimar. **O tema da Empatia em Edith Stein**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, nº 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.684, de 02 de Junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano 145, nº 104, p. 01, 03 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano 154, nº 35, p. 01, 17 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 746, de 23 de Setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, ano 152, nº 184 - Edição Extra, p. 01, 23 set. 2016.

**BRASIL tem uma das maiores médias de tempo de tela em aplicativos.** Hardware.com.br, 2022. Disponível em: <<https://www.hardware.com.br/noticias/2022-08/brasil-tem-uma-das-maiores-medias-de-tempo-de-tela-em-aplicativos.html>>. Acesso em: 23 de Janeiro de 2023.

**BRASILEIRO usa celular por um terço de seu tempo acordado, diz estudo.** BBC News Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-59974046>. Acesso em 20 de janeiro de 2023.

**BRASILEIROS são os que passam mais tempo por dia no celular, diz levantamento.** G1, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2022/01/12/brasileiros-sao-os-que-passam-mais-tempo-por-dia-no-celular-diz-levantamento.ghtml>. Acesso em: 23 de Janeiro de 2023.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia como Problema Filosófico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHESTERTON, G.K. Of Sentimentalism and the Head and Heart. **The Chesterton Review**, número 14, volume 2, Maio de 1988 Págs. 183-185.

CORDI, C. et al. **Para filosofar.** 5 ed. São Paulo: Scipione, 2007.

D'ÁVILA, Santa Teresa. **Livro da vida.** São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.

DESCARTES, René. **Meditações metafísicas.** Tradução por Maria Hermantina Galvão... [et al.]. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

**FORMER Facebook Exec: 'You Don't Realize It But You Are Being Programmed'.** Gizmodo, 2017. Disponível em: <https://gizmodo.com/former-facebook-exec-you-don-t-realize-it-but-you-are-1821181133>. Acesso em: 28 de Janeiro de 2023.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia: Romance da história da filosofia.** Tradução por Leonardo Pinto Silva. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofia no Ensino Médio.** Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, Sílvio... [et al.]. (orgs.). **Filosofia do Ensino de Filosofia.** Petrópolis: Vozes, 2003.

GOULARTE, Jeferson Ferraz *et al.* COVID-19 and mental health in Brazil: Psychiatric symptoms in the general population. **Journal of Psychiatric Research**, Volume 132, 2021, Págs 32-37. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022395620309870>. Acesso em: 23 de Janeiro de 2023.

GUIMARÃES, Ana Rosa Gonçalves de Paula. **O duplo no Romantismo: o exemplo de E. T. A. Hoffmann**. 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais.

HOBBS, Thomas. **Leviatã, ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martin Claret, 2015.

HOMERO. **Odisseia**. Tradução por Trajano Vieira. São Paulo: Editora 34, 2019.

**HOMILIA do papa João Paulo II na cerimônia de canonização de Edith Stein**. Vatican.va, 1998. Disponível em: <[https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/homilies/1998/documents/hf\\_jp-ii\\_hom\\_11101998\\_stein.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/homilies/1998/documents/hf_jp-ii_hom_11101998_stein.html)>. Acesso em 05 de Fevereiro de 2023

HUSSERL, Edmund. **A Crise das Ciências Européias e a Fenomenologia Transcendental – uma introdução à filosofia fenomenologia**. Tradução por Diogo Falcão Ferrer. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 2012.

\_\_\_\_\_. **Europa: crise e renovação: artigos para a revista Kaizo – a crise da humanidade europeia e a filosofia**. Tradução por Pedro M. S. Alves e Carlos Aurélio Morujão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

\_\_\_\_\_. **Ideias para uma Fenomenologia Pura e para uma Filosofia Fenomenológica**. Tradução por Márcio Suzuki. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução por Fernando Costa Mattos. Petrópolis: Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_. M. Immanuel Kant's announcement of the programme of his lectures for the winter semester 1765—1766 in: KANT, Immanuel. **Theoretical philosophy, 1755 - 1770**. 1ª ed. Tradução por David Walford e Ralf Meerbote. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: O paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KUSANO, Mariana Bar. **A Antropologia de Edith Stein: Entre Deus e a Filosofia**. 1. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2014.

LIPPS, Theodor. **Einfühlung, innere Nachahmung und Organempfindunge**. [S.l.]: Engelmann, 1903.

\_\_\_\_\_. **Ästhetik: Psychologie des schönen und der Kunst**. [S.l.]: Wentworth Press, 2018.

LOYOLA, Santo Inácio de. **Exercícios espirituais**. Tradução por J. Pereira. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

MAHFOUD, Miguel; SAVIAN FILHO, Juvenal (orgs). **Diálogos com Edith Stein: filosofia, psicologia, educação**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2017.

MAHLER, M. S., PINE, F., BERGMAN, A. **The psychological birth of the human infant: symbiosis and individuation**. Nova York: Basic Books, 1977.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. Tradução por Mário e Celestino da Silva. Brasília: Senado Federal, 2019.

MONTAIGNE, Michel de. **Os ensaios**. Tradução por Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.

NENHUM DE NÓS. **Melhor e Diferente**. São Paulo: Radar Records, 2011. 1 CD (56 min).

\_\_\_\_\_. **Total Atenção**. Rio de Janeiro, Deck Disc, 2015. 1 CD (39 min).

**NOVO Ensino Médio - perguntas e respostas**. Portal MEC, 2023. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>>. Acesso em: 29 de Janeiro de 2023.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Depression and Other Common Mental Disorders: Global Health Estimates**. Genebra: OMS, 2017. Disponível em: <<https://www.who.int/publications/i/item/depression-global-health-estimates>>. Acesso em: 23 de Janeiro de 2023

\_\_\_\_\_. **Suicide worldwide in 2019: global health estimates**. Genebra: OMS, 2021. Disponível em: <<https://www.who.int/publications/i/item/9789240026643>>. Acesso em: 23 de Janeiro de 2023.

PLATÃO. **A república**. Tradução por Carlos Alberto Nunes. 3 ed. Belém: EDUFPA, 2000

\_\_\_\_\_. **Diálogos: Teeteto, Crátilo**. Tradução por Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 1973.

\_\_\_\_\_. **Diálogos: O Baquete, Fédon, Sofista, Política**. Tradução por José Cavalcante de Souza, José Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

\_\_\_\_\_. **Fédon**. Tradução por Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2011.

\_\_\_\_\_. **Timeu - Critias**. Tradução por Rodolfo Lopes. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2011.

PRZYBYLSKI, Andrew K *et al*. Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. **Computers in Human Behavior**, Número 29, Volume 4, Julho 2013, Págs 1841-1848. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563213000800>. Acesso em: 23 de Janeiro de 2023.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução por Lilian do Valle. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1992.

SÃO LUÍS. **Lei nº 4.153, de 28 de março de 2003**. Inclui na grade curricular das escolas de ensino fundamental da rede pública municipal, a disciplina Filosofia e dá outras providências. Diário Oficial do Município de São Luís: São Luís, MA, ano 23, nº 60, p. 01, 28 mar. 2003

\_\_\_\_\_. Secretaria de Municipal de Educação. **Continuum Curricular (2020/2021)**. São Luís, MA, 2021.

SAVIAN FILHO, Juvenal (Org.). **Empatia. Edmund Husserl e Edith Stein: Apresentações Didáticas**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

SBERGA, Adair Aparecida. **A formação da pessoa em Edith Stein**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2014.

SCHELER, Max. **Zur Phänomenologie und Theorie der Sympathiegefühle und von Liebe und Hass**. [S.l.]: Fromm Verlag, 2011.

**SEAN Parker unloads on Facebook: “God only knows what it's doing to our children's brains”**. Axios, 2017. Disponível em: <<https://www.axios.com/2017/12/15/sean-parker-unloads-on-facebook-god-only-knows-what-its-doing-to-our-childrens-brains-1513306792>>. Acesso em: 26 de Janeiro de 2023.

**SISTEMA de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acessado em: 11 de Fevereiro de 2023.

STANFORD Graduate School of Business. **Chamath Palihapitiya, Founder and CEO Social Capital, on Money as an Instrument of Change**. YouTube, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PMotykw0SIk>>. Acesso em: 12 de Janeiro de 2023.

STEIN, Edith. **A Ciência da Cruz**. Tradução de Beda Kruse. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. **La Estructura de la persona humana**. Madrid: BAC, 2002.

\_\_\_\_\_. **On the Problem of Empathy**. Tradução de Waltraut Stein. Washington: SSBM, Dordrecht: 1964.

\_\_\_\_\_. **Santa Edith Stein: Obras selectas**. 2. ed. Burgos-Espanha: Monte Carmelo, 2012.



\_\_\_\_\_. **Ser finito e ser eterno.** Tradução de Zaíra Célia Crepaldi. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

\_\_\_\_\_. **Textos sobre Husserl e Tomás de Aquino.** Tradução por Ursula Anne Matthias... [et al.]. São Paulo: Paulus, 2019.

\_\_\_\_\_. **Vida de uma Família Judia e outros Escritos Autobiográficos.** Tradução por Maria do Carmo Ventura Wollny e Renato Kirchner. São Paulo: Paulus, 2018.

STEVENSON, Robert Louis. **O médico e o monstro ou O estranho caso de Dr. Jekyll e Mr. Hyde.** Tradução por Ana Julia Perrotti-Garcia. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SUASSUNA, Ariano. **Auto da compadecida.** 35ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

TOLKIEN, J. R. R. **O Hobbit.** Tradução por Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. **O Senhor dos anéis.** Tradução por Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIRGILIO. **Eneida.** Tradução por Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Editora 34, 2016.

WILDE, Oscar. **O retrato de Dorian Gray.** Tradução por Paulo Schiller. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

## APÊNDICES

### Apêndice A - Questionário Socioeconômico e Étnico-Cultural

A seguir você preencherá um formulário socioeconômico e um questionário com dados de interesse sobre cultura e sociedade;

Caso sinta-se incomodado em responder a alguma pergunta do questionário, marque as alternativas de não declaração, mas não deixe de responder;

Apenas pedimos que você preencha o questionário **com sinceridade**.

#### PRIMEIRA PARTE

1. Sexo:

- Masculino  
 Feminino

2. Idade:

\_\_\_\_\_ Anos completos.

3. Estado de origem: \_\_\_\_\_ e Município de origem: \_\_\_\_\_

4. Em seu município de origem você morava na região:

- Urbana (cidade)  
 Rural (fazenda, sítio, chácara, aldeia, vila agrícola, etc.)

5. Em que localidade da cidade seu domicílio se encontra?

- Bairro na periferia da cidade  
 Bairro na região central da cidade  
 Condomínio residencial fechado  
 Conjunto habitacional (CDHU, COHAB, Cingapura, BNH, etc.)  
 Favela / Cortiço  
 Região rural (chácara, sítio, fazenda, aldeia, etc.)  
 Outro: \_\_\_\_\_

6. Com quem você mora? (múltipla escolha)

- Pais  
 Sogros  
 Parentes  
 Amigos  
 Empregados domésticos  
 Outros  
 (ou) Sozinho (a)

7. Quantos irmãos e meio-irmãos nascidos vivos você teve no total?

- Nenhum  
 Um  
 Dois  
 Três  
 Quatro  
 Cinco  
 Mais. Quantos ao todo? \_\_\_\_\_  
 Não sei.

8. Qual a relação entre seus pais?

- Casados e moram juntos;  
 Separados mas tem uma boa relação;  
 Separados e não tem uma boa relação;  
 Nunca foram casados e nunca moraram juntos;  
 Conheço apenas um deles;  
 Não tenho relação com nenhum dos dois.

9. Atualmente você:

- Apenas estuda  
 Trabalha e estuda  
 Estuda e faz trabalhos domésticos

10. Qual é a sua renda familiar mensal?

- Menos de 1 salário mínimo (até R990)

- De um a dois salários mínimos (entre R\$998 e R\$1.996)
- De dois a cinco salários mínimos (entre R\$1.996 e R\$4.990)
- De cinco a dez salários mínimos (entre R\$4.990 e R\$9.980)
- Mais de dez salários mínimos (acima de R\$10.000)
- Prefiro não declarar

**11. Quantas pessoas (contando com você) contribuem para a renda da sua família?**

- Uma
- Duas
- Três
- Quatro
- Cinco
- Seis
- Sete
- Oito
- Nove
- Dez
- Mais. Quantas? \_\_\_\_\_

**12. Quantas pessoas (contando com você) vivem da renda da sua família?**

- Uma
- Duas
- Três
- Quatro
- Cinco
- Seis
- Sete
- Oito
- Nove
- Dez
- Mais. Quantas? \_\_\_\_\_

**13. No seu domicílio há (quantos?):**

- Aparelho de Som?
- Televisão? \_\_\_\_\_
- DVD? \_\_\_\_\_
- Geladeira? \_\_\_\_\_
- Freezer independente? \_\_\_\_\_
- Máquina de lavar roupa? \_\_\_\_\_
- Computador (micro, laptop ou notebook)? \_\_\_\_\_
- Telefone fixo? \_\_\_\_\_
- Telefone celular? \_\_\_\_\_
- TV por assinatura? \_\_\_\_\_
- Automóvel? \_\_\_\_\_
- Motocicleta? \_\_\_\_\_

**14. Você já cursou algum idioma em escola de línguas? (múltipla escolha)**

- Sim, Inglês
- Sim, Espanhol
- Sim, Francês
- Sim, Italiano
- Sim, Alemão
- Sim, Japonês
- Sim, outro. Qual? \_\_\_\_\_
- Não

**15. Qual o grau máximo de escolaridade do seu pai ?**

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado
- Desconheço

**16. Qual o grau máximo de escolaridade da sua mãe ?**

- Ensino fundamental incompleto
- Ensino fundamental completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino superior incompleto
- Ensino superior completo
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado
- Desconheço

**17. Você participa de alguma destas atividades? (múltipla escolha)**

- Capoeira, judô, karatê ou outras lutas

- Futebol, vôlei, basquete, natação ou outros esportes
- Atividades artísticas ou culturais (artes cênicas, dança, atividades circenses, artes musicais, literatura, artesanato, artes visuais, etc.)
- Outra atividade recreativa. Qual? \_\_\_\_\_
- Não participo.

**18. Você participa de alguma entidade ou associação? (múltipla escolha)**

- Associação de bairro ou de moradores
- Associação ou movimento ligado à luta de minorias (assinalar):
- Associação pastoral ou eclesial
- Associação de pais e mestres
- Sindicato de trabalhadores ou patronal
- Partido ou associação política
- Organização não governamental
- Time de futebol ou clube esportivo
- Escola de samba
- Grupo de dança, música ou teatro
- Atividades de (assinalar):
  - Igrejas católicas
  - Igrejas evangélicas
  - Cultos afro-brasileiros (umbanda, candomblé)
  - Centros espíritas kardecistas
  - Outro grupo religioso. Qual? \_\_\_\_\_
- Outros tipos de associações ou entidades. Quais? \_\_\_\_\_
- Não participo.

**19. Com que frequência você tem acesso a estes meios de informação?**

|             | Diariamente | Quase diariamente | Às vezes | Raramente | Nunca |
|-------------|-------------|-------------------|----------|-----------|-------|
| Jornais     |             |                   |          |           |       |
| Revistas    |             |                   |          |           |       |
| Televisão   |             |                   |          |           |       |
| Internet    |             |                   |          |           |       |
| Livros      |             |                   |          |           |       |
| Rádio AM/FM |             |                   |          |           |       |

**20. Quantos livros em média você costuma ler por ano?**

- Nenhum
- Um livro
- De 2 a 5 livros
- De 6 a 10 livros
- De 11 a 15 livros
- De 16 a 20 livros
- De 21 a 30 livros
- Mais do que 30 livros

**21. Com que frequência você...**

|                  | Semanalmente | Ao menos 1 vez por mês | Ao menos 1 vez por semana | Menos que 1 vez por ano | Nunca fui |
|------------------|--------------|------------------------|---------------------------|-------------------------|-----------|
| Vai ao cinema    |              |                        |                           |                         |           |
| Vai ao teatro    |              |                        |                           |                         |           |
| Vai ao estádio   |              |                        |                           |                         |           |
| Vai ao museu     |              |                        |                           |                         |           |
| Vai ao shopping  |              |                        |                           |                         |           |
| Vai ao parque    |              |                        |                           |                         |           |
| Assiste a show   |              |                        |                           |                         |           |
| Pratica esportes |              |                        |                           |                         |           |

22. Na sua opinião, a participação da mulher na sociedade...

- É fraca e não há porquê mudar
- Ainda é muito fraca e custa a melhorar
- Ainda é fraca mas vem melhorando muito com o passar dos anos
- É fraca e não creio que vá mudar muito nos próximos tempos
- É moderada e ainda precisa melhorar
- Está boa e não precisa mudar
- Não tenho uma opinião formada sobre o assunto

23. Em relação à religião, você diria que é:

- Ateísta
- Agnóstico
- Acredito em Deus mas não sigo nenhuma religião
- Católico
- Católico não praticante
- Protestante (evangélico, batista, mórmon, calvinista, luterano, testemunha de Jeová ou outro)
- Espírita kardecista
- Praticante de religião afro-brasileira (umbanda, candomblé)
- Budista
- Muçulmano
- Judeu
- Tenho outra religião. Qual? \_\_\_\_\_
- Prefiro não declarar

24. Em relação à religião, você diria que sua família (ou a maior parte dos seus familiares) é:

- Ateísta
- Acredita em Deus mas não segue nenhuma religião
- Católica
- Católica não praticante
- Protestante (evangélica, batista, mórmon, calvinista, luterana, testemunha de Jeová ou outro)
- Espírita kardecista
- Praticante de religião afro-brasileira (umbanda, candomblé)
- Budista
- Muçulmana
- Judia
- Outra religião. Qual? \_\_\_\_\_
- Prefiro não declarar

25. Que papel tem a política na sua vida?

- É muito importante e procuro discutir sobre política com meus conhecidos
- É importante e eventualmente eu discuto sobre política com meus conhecidos
- Não me preocupo com política, ou não costumo discutir sobre política
- Não me interessa, não entendo ou não gosto de política

## SEGUNDA PARTE

- A) Qual é a importância da Filosofia para os estudos de uma pessoa?
  - B) De quais formas você percebe que usa, na vida em geral, os conhecimentos conseguidos com as aulas de Filosofia?
  - C) Quais relações você percebe entre os conteúdos de Filosofia e das outras disciplinas da escola?
  - D) Como é a sua relação com sua família, com as pessoas da sua casa? Há alguma pessoa que você não entenda ou não consiga aceitar como ela é?
  - E) Como é a sua relação com as pessoas próximas (vizinhos, amigos, familiares distantes) Há alguma pessoa que você não entenda ou não consiga aceitar como ela é?
  - F) Como é a sua relação com seus colegas e amigos da escola? Há alguma pessoa que você não entenda ou não consiga aceitar como ela é?
  - G) Qual é a importância de estudar filosofia na escola?  
**Nenhuma** 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) **Muito**
  - H) Quais são as suas dificuldades para entender os temas das aulas de Filosofia?
  - I) Quais são suas sugestões para melhorar as aulas de Filosofia?
-

**Apêndice B - Respostas ao Questionário (transcritas tais como eles escreveram)**

**P: Qual é a importância da Filosofia para os estudos de uma pessoa?**

- A. Eu acho que serve para nós aprender mais um pouco sobre os filósofos
- B. É bom porque as pessoas podem aprender coisas novas \*\*\*
- C. Ensina como agir ou pensar de modo que não prejudique o outro.
- D. Para saber mais informações sobre a vida e este (?);
- E. A importancia e ajuda uma pessoa a pensa melhor

**P: De quais formas você percebe que usa, na vida em geral, os conhecimentos conseguidos com as aulas de Filosofia?**

- A. —
- B. Eu aprendi sobre a política e isso é bom \*\*\* da mais entendimentos das coisas.
- C. Sim, pois me ajuda a entender os outros
- D. Na pratica de falar sobre política e autonomia e etc.
- E. Quando realmente eu preciso ver o outro lado das coisas

**P: Quais relações você percebe entre os conteúdos de Filosofia e das outras disciplinas da escola?**

- A. Que a filosofia é mais complicadas do que as outras matérias
- B. Que esses conteúdos são importantes, e aprendi bastante sobre política na filosofia, é bom agente aprende coisas novas.
- C. Amlias (?) ensinam algo sobre como agir com coerência em determinadas ocasiões
- D. A relação de como ter ética e como agir na escola.
- E. Eu percebo a relação entre os estudos de Historia que Mitologia

**P: Como é a sua relação com sua família, com as pessoas da sua casa? Há alguma pessoa que você não entenda ou não consiga aceitar como ela é?**

- A. É uma relação muito boa. Não tem
- B. É ótima, me entendo com todas elas, e é a melhor família de todas, enfim amo minha família.
- C. Boa, para mim não tem nenhum problema
- D. É boa, sim uma amiga.
- E. A minha relação e boa, uma pessoa que eu não entendo J\*\*\* porque uma hora ela se vesti com velha e depois como uma crianinha

**P: Como é a sua relação com as pessoas próximas (vizinhos, amigos, familiares distantes) Há alguma pessoa que você não entenda ou não consiga aceitar como ela é?**

- A. Não. Eu tenho uma relação ótima com eles
- B. minha relação com eles também são boas, tipo meu tio e minha prima moram em Belém mais eu sempre me comunico e eles sempre vem me ver, tipo isso é normal minha relação com eles e os vizinhos e etc...
- C. É boa, respeito a todos e suas diferenças
- D. É muito boa falo com todas as pessoas da rua. Sim uma vizinha.
- E. É boa mas tem uma vizinha barulhenta e ensuportavel

**P: Como é a sua relação com seus colegas e amigos da escola? Há alguma pessoa que você não entenda ou não consiga aceitar como ela é?**

- A. Não. Também me dou bem com eles
- B. não tenho muito o que falar porque cheguei agora na escola, mais já deu pra perceber que essas pessoas da minha são pessoas legais, tem umas que não falam comigo porque não tem muita intimidade e outras ficam com vergonha mais tudo bem, é só o começo, depois faço mais amizades.
- C. É razoável não tenho muitos amigos na escola, considero só colegas.
- D. É ótima relação que todos nos temos. Mas ou menos.
- E. Também é boa

**P: Qual é a importância de estudar filosofia na escola?**

- A. Nenhuma 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 (X) Muito
- B. Nenhuma 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 (X) Muito
- C. Nenhuma 1 ( ) 2 ( ) 3 (X) 4 ( ) 5 ( ) Muito
- D. Nenhuma 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 (X) 5 ( ) Muito
- E. Nenhuma 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 (X) Muito

**P: Quais são as suas dificuldades para entender os temas das aulas de Filosofia?**

- A. Porque é muito difícil a filosofia
- B. não tenho nenhuma dificuldade, porque todas as aulas eu entendo, os professores explicam bem aí eu entendo.
- C. Em meio que raciocinar ou entender o assunto
- D. Nenhuma não dificuldade.
- E. Nenhuma

**P: Quais são suas sugestões para melhorar as aulas de Filosofia?**

- A. Que as aulas sejam mais fáceis

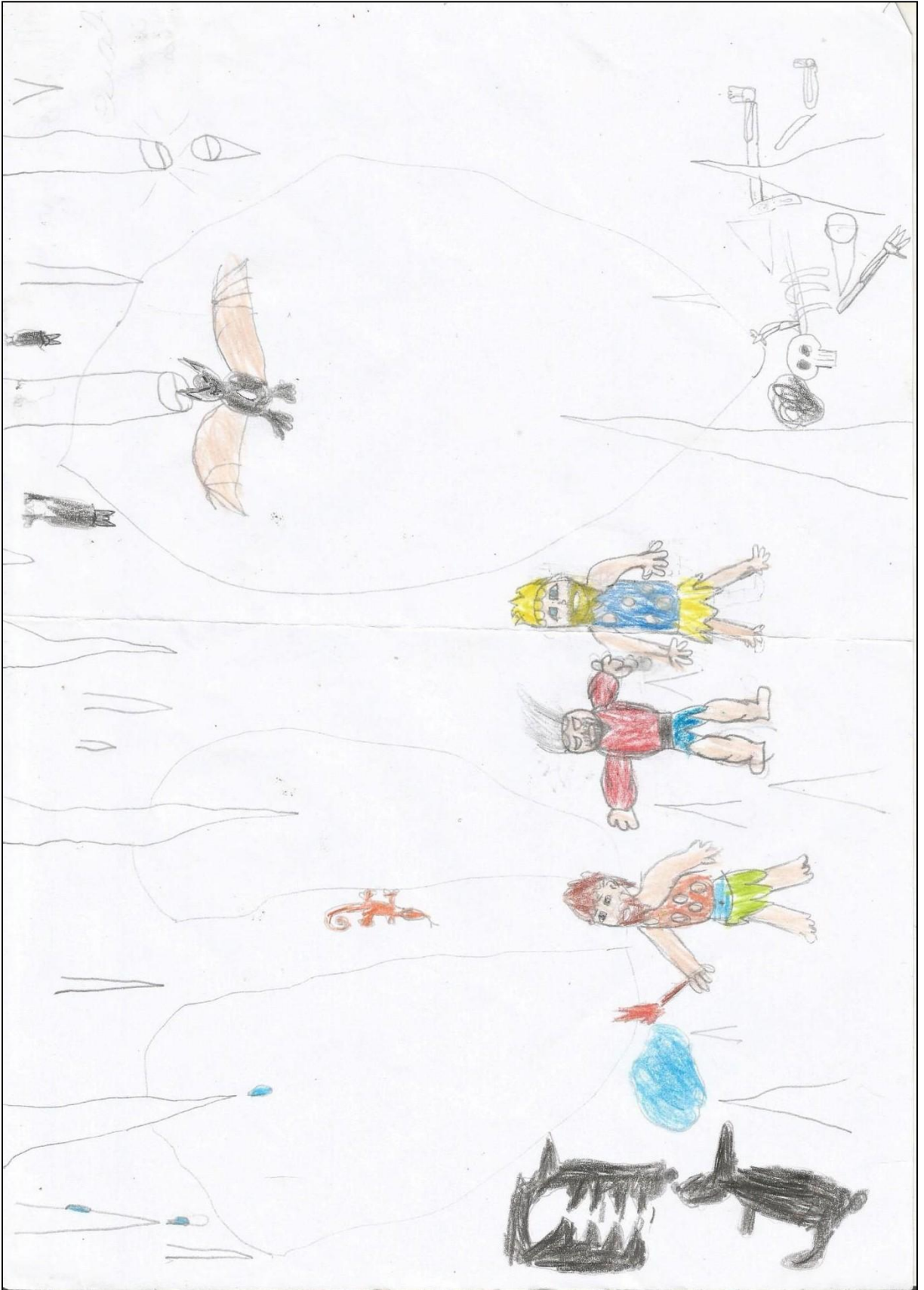


- B. As minhas sugestão é que devia ter, tipo uns trabalhos em grupo com peças, aí fica mais interessante e com vídeos também.
- C. Aulas mais descontraídas
- D. Mais textos, vídeos e etc.
- E. Que o professor fale uma língua normal e não fale tam rapido

**Apêndice C - Atividades realizadas durante a terceira oficina**







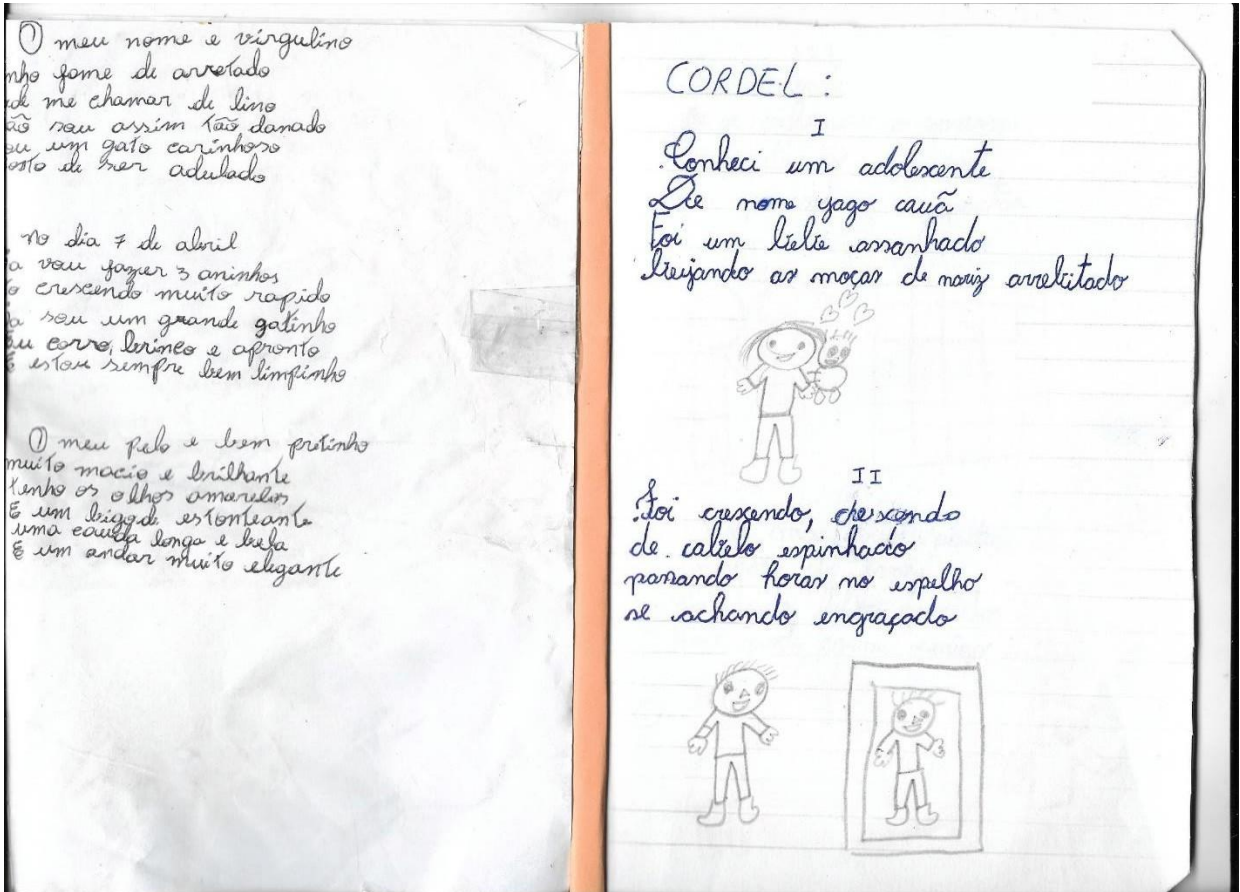








## Apêndice D - Atividades de cordel do 6º ano

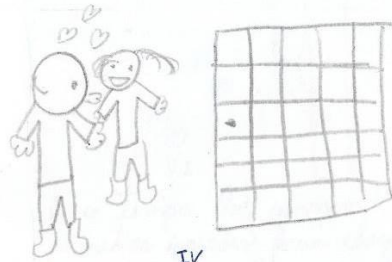


Sou um gato preto, lindo!  
não trago azar algum  
não mesmo e muita sorte  
e é mais que um gato comum  
Édo gato preto e lindo  
Azar de quem não tem um

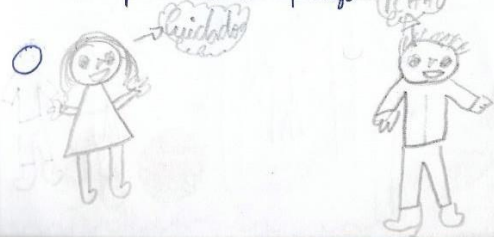
gosto muito da minha casa  
importante e acolhedora  
em minha própria cama  
é um guarda-roupa gigante  
onde eu entro e me aventuro  
numa jornada empolgante.

gosto muito de brincar  
de pega-pega e bolinha  
de carro, pule e me escondo  
deu uma espiadinha  
e por acaso me acham  
tudo e deu uma mordidinha.

III  
Estou crescendo de montão  
e se achando o gostoso  
deixando os meninos  
que pensavam no portão



IV  
! Sua mãe preocupada  
gritando de longe  
Quilado filho querido  
Você pode correr perigo





## Apêndice E - Texto sobre ética do 9º ano

Bem eu acho que solidariedade é ajudar os necessitados os que estão precisando várias pessoas. No centro nas praças etc... Mas todos necessitados de tudo. Se existe uma finalidade e felicidade para tudo o que fazemos. Como eu falei ajudar os que precisam com: moradia, comida etc...

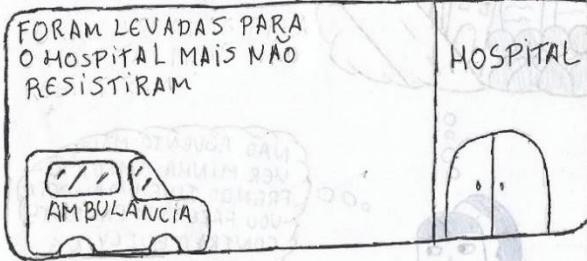
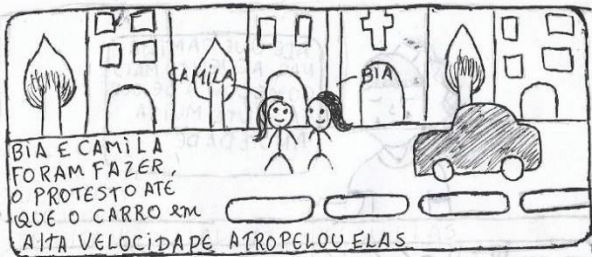
Solidaridade para mim é aju-  
da as pessoas sem tentos, que  
passam fome ajuda as pessoi-  
as fameladas muitas pessoas  
que vivem as pessoas as formas  
que elas vivem então tem  
muita estabilidade de entre  
as pessoas não o poder entre  
as pessoas que passam fome



## Apêndice F - Desenhos do 9º ano

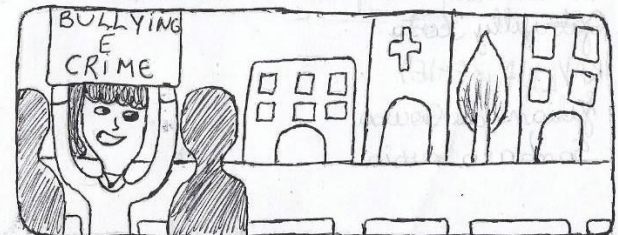






FIM

# A MENINA QUE SOFRIA BULLYING





Pra ZÉ Pilintro, cada dia é um ponto de partida, uma nova oportunidade para começar do zero e uma nova chance de vitória.

salve a Malandrosgem

