

O ATO DE FILOSOFAR EM UM MUNDO PÓS-PANDEMIA: ISSO É POSSÍVEL?

José Aldo Camurça de Araújo Neto¹

Resumo: O presente artigo objetiva analisar os impactos da pandemia no ensino de filosofia. Mais precisamente, se ainda é possível filosofar em uma realidade de quase “terra arrasada” que atingiu a educação brasileira, durante os meses que sucederam ao noticiário da Covid-19. Para tanto, considera-se, no primeiro momento, a realidade educacional enfrentada pelos profissionais da educação no que tange ao distanciamento exigido pelas autoridades sanitárias em virtude da pandemia. Em seguida, no segundo momento, aborda-se a necessidade do ensino de filosofia, caracterizando-a enquanto possibilidade crítico-reflexiva. Apesar do distanciamento social, bem como da utilização impessoal e, por vezes, abstrata das ferramentas digitais, a práxis filosófica não pode ser descartada. Por fim, intenta-se responder à provocação inicial que dá título ao presente texto, refletindo sobre as possibilidades do ato de filosofar em realidade educacional tão hostil e, em muitos aspectos, difícil de administrar, como o contexto pós-pandemia.

Palavras-chave: Filosofia. Pandemia. Ensino.

THE ACT OF PHILOSOPHER IN A POST-PANDEMIC WORLD: IS THIS POSSIBLE?

Abstract: The present article aims to analyze the impacts of the pandemic on the teaching of philosophy. More precisely, if it is still possible to philosophize in a reality of almost "devastated land" that hit Brazilian education during the months that followed the news of the Covid-19. To do so, we consider, in the first moment, the educational reality faced by educational professionals regarding the distancing required by health authorities because of the pandemic. Then, in the second moment, the need for the teaching of philosophy is addressed, characterizing it as a critical-reflexive possibility. Despite the social distance, as well as the impersonal and sometimes abstract use of digital tools, the philosophical praxis cannot be discarded. Finally, we intend to answer the initial provocation that gives title to this text, reflecting on the possibilities of the act of philosophizing in an educational reality so hostile and, in many aspects, difficult to manage, as the post-pandemic context.

Key-Words: Philosophy. Pandemic. Teaching.

60

1. Introdução

O falar e o agir coletivos perfilam-se na essência da prática docente, mesmo porque o professor tem um papel central na construção do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. No entanto, tais ações foram ocultadas, para não dizer quase deixadas em segundo plano, diante do enfrentamento à Covid-19.

A pandemia do novo coronavírus assusta e desafia nossa capacidade de ser e viver no ato de construir a história humana. O evento é monstruoso e tem consumido a vida de milhares em horrorosa sentença de morte. Nosso filosofar ficou ameaçado diante de tantos retrocessos educacionais, a exemplo dos projetos de natureza conservadora (escola sem

¹ Professor efetivo EBTT do Instituto Federal do Sertão pernambucano (IFSertãoPE), câmpus Serra Talhada. Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente permanente no PPG Mestrado Profissional em Educação Tecnológica PROF-EPT, campus Salgueiro IFSertãoPE. Docente permanente no PPG Mestrado Profissional em Filosofia, Campus Petrolina Zona Rural. Integrante dos seguintes grupos de pesquisa: Ética e Filosofia Política (UFC), GEM-Grupo de Estudos Marxista (UFC) e Sertão Filosófico (IFSertãoPE). E-mail: aldolike@gmail.com; nossopais2005@yahoo.com.br; jose.aldo@ifsertao-pe.edu.br. ORCID: 0000-0002-5824-015X

partido); da tentativa de retirada de nossa disciplina do currículo na educação básica e da perseguição de natureza ideológica por parte de setores conservadores do país. Sem mencionar, ainda, o isolamento social que afastou milhares de estudantes das escolas.

A partir desse cenário pandêmico, questionamos: a sala de aula foi atingida? Será que as relações intersubjetivas do binômio estudante-professor foram fortalecidas ou prejudicadas? As respostas não são fáceis de encontrar. Em pouco mais de dois anos de pandemia, além da perda das mais de 700 mil mortes no país, alguns laços foram quebrados e outros construídos. As rupturas resultaram da fragmentação diária da relação entre professor e estudante em sala de aula; já as construções, por seu turno, relacionam-se à substituição da presença física pelo recurso ao mundo digital, uma vez que *lives*, ferramentas digitais voltadas à educação (*Google Classroom*, *Google Meet*, *Moodle*, dentre outros) passaram a dominar a prática docente, afetando, em certo sentido, a forma de abordagem dos conteúdos.

E a Filosofia, como ficou nesse contexto? Quais os impactos para essa disciplina? Tais perguntas serão aqui problematizadas. Dito de outro modo, objetivamos analisar os impactos no ensino de Filosofia no contexto da pandemia. Para tanto, consideramos, no primeiro momento, a realidade educacional enfrentada pelos profissionais da educação, no que tange ao distanciamento exigido pelas autoridades sanitárias, em virtude da COVID-19. Já no segundo momento, iremos abordar a necessidade do ensino de Filosofia caracterizando-a enquanto possibilidade crítico-reflexiva.

Apesar do distanciamento social, bem como da utilização impessoal e, em alguns casos, abstrata das ferramentas digitais, a *práxis* filosófica não pode ser descartada. Por fim, tentaremos responder à provocação inicial acerca das possibilidades do ato de filosofar em realidade educacional tão hostil e difícil de administrar, como o cenário da pós-pandemia. O método a ser utilizado será o expositivo crítico, a partir de referenciais teóricos explicitados no decorrer do artigo.

2. A educação na pandemia: as dificuldades do fazer educacional no ensino remoto

Discorrer sobre o ensino no contexto da pandemia é algo complexo e tal dificuldade se dá pela diversidade de situações ocorridas nas várias regiões brasileiras. Nas regiões Sul e Sudeste, por exemplo, houve investimentos maciços no fornecimento e uso de ferramentas digitais para os estudantes carentes, já em outras regiões brasileiras, a exemplo do Nordeste, os

investimentos não foram tão proporcionais assim². Além disso, os docentes precisaram “reaprender” a se conectar com a realidade digital, visto que os cursos de capacitação, a aquisição de equipamentos eletrônicos (muitos deles custeados pelo próprio professor) tornaram-se recorrentes nesse contexto. Em síntese, estamos a cada dia aprendendo a lidar com o novo, com os novos desafios que a pandemia trouxe para o cotidiano das famílias, em todas as esferas da vida social. Desse modo, encontramos-nos imersos em dúvidas e incertezas de como agir com essa nova realidade, porém, como diz Frei Betto (2020):

Não lamentos! Tens um teto, alimento garantido e boa saúde. És um privilegiado. Lamenta, sim, por aqueles que nada disso possuem. Não por escolha, e sim por serem vítimas de um sistema econômico seletivo e excludente, no qual os interesses do capital privado pairam acima dos direitos coletivos. Não te afogues em teu lamento. Extraia dele forças para mudar o que consideras injusto. E cuida-te! Não te julgues imortal. O teu e o meu dia chegarão. Mas não apressemos os desígnios de Deus. Na vida nada tem maior valor do que a própria vida (BETO, 2020, p. 1).

Diante desse alerta, sabemos que na área educacional os desafios são muitos a enfrentar, ao considerarmos que a situação atual aflorou os problemas tradicionais, ainda não solucionados, tais como o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais. Nesse sentido, um dos agravamentos que a pandemia evidencia é a questão da formação dos estudantes por meio do ensino remoto, que não se limita ao ensino de conteúdos, mas se amplia na ausência dos processos de interação e desenvolvimento dos sujeitos na escola.

Ademais, o próprio acesso ao ensino remoto apresenta limitações para a realidade dos filhos dos trabalhadores da escola pública, dos professores e das famílias, tais como: a falta de acesso à internet ou o acesso limitado a dados móveis de celular; as condições de estudo precárias e desiguais; as plataformas de ensino padronizadas, exigindo um acompanhamento/conhecimento dos pais sobre as tarefas e a diminuição do convívio familiar, em razão das demandas do trabalho escolar e dos pais.

Na atividade docente, o ensino remoto também apresenta desafios, dado que exige o conhecimento especializado das tecnologias digitais de informação e comunicação. Com isso, sobrecarrega-se o trabalho do professor, tendo em vista a multiplicidade de tarefas que o

² A prefeitura de São Paulo, em 2021, distribuiu tablets para 100 mil estudantes da rede municipal. Comparando esse número com outras regiões brasileiras, a utilização do modelo educacional remoto só atinge a um percentual de beneficiários de recursos tecnológico, a exemplo do estado do Rio Grande do Norte, onde apenas 32,6% dos lares do estado nordestino passaram a se conectar com a internet. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2022/09/22/acesso-a-internet-atraves-de-computadores-ou-tablets-reduz-no-rn-aponta-ibge.ghtml>. E <https://www.capital.sp.gov.br/noticia/alunos-da-rede-municipal-recebem-os-primeiros-100-mil-tablets>. Acesso em: 13 jan. 2023.

profissional deve executar. Essas atividades são dos mais variados tipos, desde o planejamento das atividades, a gravação das aulas, o acompanhamento *on-line* em plataforma, bem como participação de reuniões *on-line* da gestão escolar e a elaboração de relatórios que comprovem suas atividades pedagógicas, no contexto da pandemia. Outro aspecto, ainda pouco explorado, diz respeito aos direitos autorais pela produção dos materiais a serem disponibilizados na internet.

Os estudiosos do campo das Tecnologia Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) advogam pela necessidade de distinção dos termos educação a distância (EAD), ensino remoto e educação *on-line*. Santos (2020) expressa suas inquietações acerca da experiência de ensino remoto no contexto atual da pandemia e chama a atenção para o seguinte fato:

Ensino remoto não é EAD e muito menos Educação Online. A tecnologia avançou, a rede tem melhores conexões. Mas a postura comunicacional é restrita aos dias e hora marcados. Isso tudo, multiplicado por 7, 8, 9 ou 10 unidades curriculares e ou disciplinas, tem entediado alunos e desgastado docentes. Exaustão e traumas estão sendo instituídos. O ensino remoto tem deixado suas marcas... para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede. Além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias. Para o nosso campo de estudos e atuação, a reatividade que essa dinâmica vem causando compromete sobremaneira a inovação responsável no campo da educação na cibercultura (SANTOS, 2020, p. 1).

63

De acordo com o Decreto 9.057/2017, a educação a distância poderá ser ofertada tanto na educação básica como no ensino superior, desde que garantidas as condições de acessibilidade, constituídas pelos espaços e meios. Dessa maneira, é preciso entender as diferenças do ensino remoto empreendido no contexto da Covid-19 e a educação *on-line*. Assim, para Moreira e Schlemmer (2020), o termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico.

Com isso, o ensino remoto, ou aula remota, configura-se, então, como uma modalidade de ensino, ou aula, que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e tem sendo adotado nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais, no mundo todo, em função das restrições impostas pela pandemia. Tais restrições impostas, pelos órgãos de saúde e pelas esferas de governo, impossibilitam a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. Nessa modalidade, o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é

transposto para os meios digitais em rede, de modo que o processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física.

Percebemos, em vista disso, que o conteúdo pode ser bem administrado ou não. Isso dependerá não apenas de quem está ministrando, mas das possíveis estratégias mobilizadas para se atingir a efetiva aprendizagem do assunto em discussão, respeitando os tempos de aprendizagem e as individualidades, que antes eram percebidas durante a aula presencial, tornam-se dispersos e distantes com o uso excessivo do recurso digital. Nesse contexto, um dos componentes curriculares que correm o risco de perder esse “contato reflexivo” é a Filosofia.

Ora, a Filosofia necessita de uma comunicação recíproca³, podendo envolver duas ou mais pessoas. No entanto, nesse espaço virtual, a interação quase inexistente, tornando a relação fria e impessoal, de modo que tanto o estudante quanto o professor podem se sentir prejudicados. Aquele perderá o interesse pela novidade, por descobrir outras possibilidades de aprendizagem; esse sente-se desestimulado a ensinar novos assuntos ou ainda a pesquisar temas de seu interesse que possam ressignificar a prática docente.

Todavia, por que ainda se fala no ensino de Filosofia nesse contexto pandêmico e pós-pandêmico? Resistência. O ato de filosofar resiste a todas essas dificuldades e pode propiciar a criticidade e a reflexão, atributos inerentes à *práxis* filosófica e que podem/devem ser estimulados. Tanto isso é verdade que o próximo tópico da presente exposição pretende detalhar o porquê da importância da Filosofia enquanto resistência ao uso excessivo dos recursos digitais em tempos de educação na pandemia.

3. A importância da atitude socrática como possibilidade crítico-reflexiva para esse debate

Nas aulas de Filosofia, no Ensino Médio, um cenário é ansiosamente esperado e, reconhecidamente, instigante aos discentes: o retorno aos autores clássicos da Filosofia. Dentre eles, Sócrates é sempre lembrado e, ao mesmo tempo, citado durante os encontros. Nas introduções do professor sobre o filósofo na sala de aula, Sócrates é apresentado como figura central de um filosofar dialogante e desprovido de um modelo de autoridade centrado na prática conteudista e doutrinária.

Atualmente, presenciamos o frenético modelo contemporâneo das desinformações. Saber sobre a doença ou sobre um modo de viver a pandemia tornou-se uma ambição daquele

³ O ensino de Filosofia como o ensino da sabedoria pode consistir, inclusive, na capacidade recíproca de amor ao próximo, ao outro, já que, ao interagir com o outro, eu me empatico com o próximo. Segundo Emanuel Levinas (2010, p. 136), “o único valor absoluto é a possibilidade humana de dar, em relação a si, prioridade ao outro” (LEVINAS, 2010, p. 136). Em síntese, o autor francês se propõe a construir uma espécie de ética do encontro.

que se entende mais perspicaz. Responder apressadamente às perguntas da crise evidencia, nesse contexto, uma atitude cativa do senso comum, dos *status* e das presunções. A proclamação aligeirada das respostas sobre algo denota um encontro entre o ardiloso, que compartilha um dessaber, e o indolente, que por sua apatia comunga da ignorância e se torna fonte do compartilhamento sofisticado.

Contra o aligeiramento das ações, o modo socrático é caracterizado pelo demorar-se no prazer de estar debruçado sobre o pensar. Esse experimentar o pensamento é a grande característica da prática filosófica, naquilo que se refere à forma do dialogar (dialética socrática), do provocar (parto das ideias) e do modo de observar criticamente a própria realidade (maiêutica), portanto, evidencia-se nessa atitude socrática não só um tipo de filosofia, mas uma atitude filosófica de vida.

Apesar da queda nos índices de contaminação e mortes no país, estamos vivenciando uma guerra biológica na qual a sensibilidade de percepção do mundo encontra-se fragmentada. Deveras, não conhecemos o inimigo, suas armas, suas estratégias de ocupação de espaço. Sem estranhamento e rigoroso exame das ocorrências desses tempos sombrios, faltam-nos os elementos fundamentais para darmos sentido às verdadeiras e relevantes indagações da vida. Contudo, a recusa da mirada autêntica sobre os fenômenos, que nos acometem, e a visão indolente da realidade, que nos cerca, induz a uma vida desleixada, pautada apenas no abanar das moscas.

Recordemos as perguntas com as quais Sócrates embarçavam os atenienses sobre as “verdades” do mundo, naquilo que concerne à bondade, à beleza, à coragem, à justiça. O pensador suscitava no outro uma inquietação, mesmo tendo a percepção de que os outros não poderiam respondê-lo, posto que Sócrates se viu sábio não apenas quando constatou não saber, mas também quando verificou que os ignorantes afirmavam saber o que não sabiam, uma vez que “a verdade, porém, é que esses homens demonstraram ser pessoas que dão impressão de saber tudo, porém, naturalmente, não querem dizer a verdade” (PLATÃO, 1999, p. 74).

A única sensatez incontestável nessa atitude de Sócrates era reconhecer que deveria em todo o tempo ter conhecimento de seu não saber, ou melhor, a filosofia de vida socrática é sustentada por saber sua própria ignorância. Essa não é uma atitude ingênua, nem uma concessão impostora, antes, contudo, é uma atitude verdadeiramente sábia. Saber que não sabe para mais saber; saber que não sabe como mediação de desaprender verdades que se cristalizam.

Decerto, aquele que, desenfreadamente, compartilhar de saberes não está preocupado com uma autorreflexão acerca de sua própria ignorância, pois isso não é prioritário

em sua existência. O dessaber é uma condição de vida na qual sua prática é fundamentada apenas em alimentar o consumismo das informações, de forma que ser o primeiro a passar a informação não tem a ver com a lisura do conhecimento ofertado ou com o saber construído, trata-se de apelo pessoal, de visibilidade de si e de prestígio do ego.

Noutras palavras, presenciamos um saber pautado no desinteresse da verdade, o qual tem como consequência, principalmente, no decorrer dessa vivência pandêmica, revelar os sujeitos apáticos quanto à investigação dos fatos, sem olhar crítico e rigoroso perante às mensagens compartilhadas, caracterizados por um pensamento indiferente à veracidade das coisas.

Estamos a refletir sobre nossa condição de “isolamento” e acerca da vulnerabilidade de tal situação. Parte significativa da população tem uma dependência enorme das notícias que nos chegam diariamente, já que temos a necessidade de informações precisas para que possamos viver com lucidez o confinamento necessário. Entretanto, o jogo político promove um cenário que visa à manipulação, tentando legitimar a desinformação e, em alguns casos, alcançam níveis absurdos como, por exemplo, a defesa do uso de drogas químicas, como a cloroquina, cujos efeitos nocivos são, internacionalmente, comprovados para o tratamento da Covid-19. Nesse ínterim, a manipulação da verdade precisa existir a fim de que os que detêm a palavra possam influenciar e impor a sua “verdade inquestionável”.

Para Sócrates, no entanto, sua filosofia de vida estava assentada no sentido oposto dessa “verdade inquestionável”. O intelectual grego se propõe a construir uma postura de inquietude, ou seja, de fazer questionamentos ao outro a fim de que esse saia da zona de conforto daquilo que é imposto pela realidade. Sua verificação sobre a mensagem do oráculo tornou-se uma trilha metodológica para a vida, caracterizada como um processo de “verificação”, uma forma de constatação, conferência e investigação acerca do que foi proferido. Trata-se de uma postura frente aos contextos submetidos, refere-se a uma atitude filosófica de investigação e, posteriormente, de refutação ou aceitação. Ora, o “Só sei que nada sei” é o desdobrar do autoconhecimento socrático, de sua decisão de ir além das coisas aparentes.

Certamente, Sócrates sempre foi questionador. Quando o filósofo grego preferiu tirar a prova daquilo que o oráculo tinha dito a seu respeito, utilizou-se da sua filosofia de vida para questionar e interpretar as respostas ao seu redor sobre o fato para, assim, poder compreender melhor a verdade que lhe foi atribuída pelos deuses, na pergunta de Querefonte. Sócrates, primeiramente, não considerou a verdade que lhe foi concebida, ao contrário, buscou

verificar a questão, isto é, “ele empreendeu uma busca [que tem em vista] saber se o oráculo disse a verdade” (FOUCAULT, 2011, p. 71).

Ora, seja no período antigo, seja no período pandêmico de nossa contemporaneidade, a formação do sujeito está intimamente ligada à sua forma de melhor trilhar a própria vida. A formação⁴ é algo fundamental ao indivíduo, visto que está no decurso da experiência humana, seja pela experiência adquirida na escola, seja pela convivência social, pois tal elemento é único, singular à humanidade.

Quanto mais se demorar no processo de “verificação” das vivências e da realidade à sua volta, melhor será o aperfeiçoamento do sujeito, uma vez que a investigação caminha, intrinsecamente, associada à necessidade de colocar à prova sua própria ignorância. Enquanto os outros julgavam saber sobre algo, a única sabedoria desse estorvo era Sócrates saber que não sabia, conforme discorre Platão (1999): “como não sabia, também não julgava saber, e tive a impressão de que, ao menos numa pequena coisa, fosse mais sábio que eles, ou seja, porque não sei, nem acredito sabê-lo” (PLATÃO, 1999, p. 71).

Essa experiência socrática de verificar, de experienciar em cada pergunta uma possibilidade nova de sair do senso comum, é o que torna o mundo da docência um ato de ensinar tão estimulante e desafiador, mesmo porque tais desafios estimulam a criatividade, o senso de urgência⁵ para novos assuntos, os temas a serem abordados. Nesse aspecto, a Filosofia pode nos oferecer respostas interessantes ou mesmo provocativas ao debate.

Nessa continuidade, “o mundo da filosofia e do filósofo é o da pergunta, da investigação e do questionamento constante, e este mesmo ambiente deve ser proporcionado e buscado [...]” (BROCANELLI, 2010, p. 42). Essa atitude não é apenas de uma prática reflexiva, ou mesmo interpretativa, da realidade imposta, é também a verificação daquilo que se fala e daquilo que se sabe. A atitude filosófica fundamentada na atitude socrática deve ser de vigilância diante dos paradoxos, principalmente, de saberes jogados ao vento.

⁴ É clássico citar Kant quando se pretende defender que não é possível ensinar a Filosofia, e sim a filosofar. Para Kant, a Filosofia é um saber que está sempre incompleto, pois está sempre em movimento, sempre aberto, sempre sendo feito e se revendo e, por isso, não pode ser capturado e ensinado: “(...) nunca se realizou uma obra filosófica que fosse duradoura em todas as suas partes. Por isso não se pode em absoluto aprender filosofia, porque ela ainda não existe” (KANT, 1983, p. 407).

⁵ A educação como figura do porvir é, por exemplo, dar uma vida que não será a nossa vida nem a continuação da nossa vida, porque será uma outra vida, a vida do outro, e porque será o porvir da vida ou a vida por vir. Ou dar um tempo que não será o nosso tempo nem a continuação de nosso tempo, porque será um outro tempo, o tempo do outro, e porque será o porvir do tempo e o tempo por vir. Desse ponto de vista, a educação tem a ver com “o talvez de uma vida que nunca poderemos ter, com o talvez de um tempo no qual nunca poderemos permanecer, com o talvez de uma palavra que não compreenderemos, com o talvez de um pensamento que nós” (LARROSA, 2001, p. 289).

Colocar a reflexão filosófica em segundo plano, bem como deixá-la à margem do processo educacional, não vai tornar a Filosofia mais ou menos atrativa. Pelo contrário, a Filosofia irá se somar a mais outra disciplina, dentre várias que estão sendo oferecidas pelas mídias tecnológicas.

A volatilidade⁶, bem como a fragmentação das informações, faz do indivíduo refém de todo tipo de arcabouço teórico não fundamentado e, às vezes, superficial encontrado na internet.

É necessário, nesse sentido, que o docente possa filtrar aquilo que de fato possa interessar ao estudante, estimulando a criatividade, o poder imaginativo, a curiosidade, entre outras habilidades. Assim, a Filosofia pode, de fato, ser conquistada e reconquistada por diversas vezes, visto que a possibilidade e a efetividade caminham juntas no ato de filosofar. Sem essas condições, o docente não poderá enfrentar essa caminhada com altivez e força.

Por esse motivo, o tópico a seguir pretende discorrer acerca das possibilidades de se filosofar após a pandemia, posto que a resistência filosófica consiste nisto: ousar, experienciar o novo a partir das demandas atuais dos estudantes, bem como da emergência da pandemia de Covid-19, sob à ótica das tecnologias digitais de informação e comunicação.

4. Possibilidades de se filosofar na realidade educacional pós-pandemia

Nesse ponto da exposição, queremos chamar a atenção do leitor para o seguinte aspecto: dizer que o professor de Filosofia produz Filosofia, em sala de aula, com os alunos, não significa afirmar que ele o faça apenas lá e apenas com alunos. O professor pode, e deve, desenvolver seu trabalho de filósofo em outros grupos ou sozinho, pois, ao estar envolvido com o seu trabalho como professor, demandará, a todo momento, a avaliação de seus cursos e de suas ações, assim estará, necessariamente, envolvido com a Filosofia do seu ensino e com a Filosofia da Educação.

Dessa maneira, viabilizará também reflexões solitárias ou em grupos, poderá produzir textos, participar de congressos, entre outras atividades. Da mesma forma que poderá envolver-se com outras questões e desenvolver trabalho filosófico na universidade ou fora dela. Mais produtivo, inclusive, será o diálogo entre essas duas facetas desse professor: ensino e

⁶ Para investigarmos melhor essa concepção de ensino de Filosofia, podemos substituir a pergunta “o que é a Filosofia?” pela pergunta “por que filosofar?”. Essa última apresenta uma descontinuidade negativa da Filosofia consigo mesma, uma possibilidade da Filosofia em ausentar-se, na medida em que pode ser esquecida e se perder muito facilmente (LYOTARD, 2013).

pesquisa, desembocando numa só atividade, de forma que uma enriqueça a outra. Aqui ele ainda é modelo. Ele pratica suas ideias e estuda sua prática.

As aulas de Filosofia, como lugar de experiência filosófica, são objeto de estudo e produção filosófica. Nelas, a cada dia, surge o novo, pois são espaços de criação, configurando movimentos de provocação: provoca-se o surgimento de pensamento original; suscita-se a busca de compreensão; engendra-se a checagem do que se chamou de meu e de mim até então; incentiva-se a imaginação do que poderia ser e do que não está; e o professor é a figura responsável pelo nascimento desse espaço no qual acontece esse jogo, colocando-se como um provocador. As relações que são criadas entre os participantes dessa experiência revelam uma equipe, ou um time, que joga não competitivamente contra um adversário, mas entre si, com o objetivo comum de construir saídas filosóficas para seus problemas

As aulas de Filosofia são desestabilizantes porque assim é a Filosofia⁷: logo que acaba de encontrar-se, perde-se de novo, deliberadamente. Essas aulas têm vocação para emocionar e não são apenas cerebrais. Numa prática assim, o educando delibera e vivencia a experiência e, como num jogo, o professor deve sempre deixar claros seus objetivos pedagógicos, seus métodos e suas estratégias para que possa existir a consciência e convivência de todos quanto às regras.

Isto posto, perguntamos: quem de nós sabe fazer isso? Temos que inventar. Não há manuais para as aulas de Filosofia. Não é possível fazer um manual para algo que ainda não veio a ser. Há sim, no mercado editorial, livros para o ensino de Filosofia, contudo, esses não podem servir para nada além de, no máximo, trazer elementos para a criação própria e fresca de cada professor para cada aula.

O que equivale dizer que o professor deve ser o criador de instrumentos e estratégias. Desse modo, a cada diferente grupo, a cada ano ou escola, é necessário inventar os personagens coadjuvantes das nossas aulas, sendo que alguns se prestam a ser repetidos, outros não. Com isso, o professor-filósofo⁸ é também um artesão, que vai confeccionar exercícios,

⁷ A Filosofia é um compromisso de amor não só pelo conhecimento de si mesmo, mas um ato de pensar. Uma educação filosófica nas escolas pode assumir e fomentar esse compromisso e, mais que isso, poderia estabelecer um ensino de Filosofia com esse compromisso: ensinar Filosofia como um ato de pensar que é resultado de um modo de amar. Nesse sentido, a Filosofia é “a única expressão de saber em que há um sentimento [ou um desejo] na sua denominação” (FERRARO, 2018, p. 113)

⁸ Esse debate entre o real significado de ser professor e o profissional de filosofia é interessante e instigante. Nós afirmamos: o professor de filosofia deve ser filósofo. E por quê? O professor de biologia deve ser biólogo? O de matemática deve ser matemático? Para nós as aulas de filosofia são aulas de filosofar da mesma forma que ensinar filosofia é produzir filosofia. Assim sendo, aulas de filosofia são produção de filosofia. Mesmo porque se aprende filosofia fazendo-a, tornando-a viva. “Importa-me aqui o Sócrates vivo, que não ensinava filosofia, mas, filosofando, fazia filosofar” (LANGÓN, 2003, p. 90).

selecionar textos, criar atividades e jogos, exercitando sua criatividade, e será, também, modelo de criatividade.

(...) no ato de ensinar e de aprender há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência. Na situação experimental criada por Jacotot, o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade. (RANCIÈRE, 2002, p. 31-32)

Em vista disso, nesse contexto do elemento criativo é que o desafio educacional pós-pandemia será enorme, uma vez que, por um lado, recuperar a aprendizagem perdida nesses dois anos é algo imperativo e urgente. De outro lado, estimular o senso de curiosidade e ainda o lado cooperativo e solidário, nessa mesma aprendizagem, são elementos que precisam ser considerados nessa nova interação com a sala de aula, mesmo porque a criticidade, o senso crítico e o caráter autônomo do pensar filosófico não são construídos da noite para o dia, ao contrário, é algo construído paulatinamente.

Em outro aspecto, ficar apático ou então esperar que políticas públicas possam garantir o estímulo necessário para a presença da atitude filosófica são elementos ilusórios para serem confiados, creditados. É necessário, logicamente, que os atores políticos envolvam-se efetivamente nesse processo de retomada, no entanto, as atitudes precisam ser pensadas e articuladas pelos gestores de escola, docentes, pais de alunos e comunidade escolar como um todo.

70

5. Conclusão

Frente à emergência da pandemia de Covid-19 são inegáveis as contradições existentes entre a relevância/necessidade de se agir filosoficamente na interação com o estudante, com os conteúdos filosóficos, e as dificuldades de se reconquistar o público estudantil pós-pandemia. O isolamento, as medidas restritivas, o *lockdown*, a implementação e o avanço do ensino remoto nas redes regulares de ensino fizeram com que o estado psicológico dos estudantes fosse abalado, bem como a aprendizagem escolar nesses dois anos de isolamento foi prejudicada, havendo perdas irreparáveis.

Diante de tantas dificuldades e desafios que nos fazem questionar os rumos do país, construir uma atitude filosófica ainda faz sentido? Pensar filosoficamente esses conteúdos pode atrair os jovens a despertar o senso crítico e reflexivo, elementos tão necessários à Filosofia? Para essas perguntas existe uma mesma resposta: sim, e é algo urgente a se construir.

Apesar do distanciamento social, da utilização impessoal e, por vezes, abstrata das ferramentas digitais, a *práxis* filosófica não pode ser descartada. Sua possível eliminação dos conteúdos escolares simbolizaria a “morte” do pensar, da atitude questionadora do filósofo frente à realidade. Portanto, é preciso resistir, fazer frente a essa possível tentativa de retirada.

Todavia, os desafios são enormes para essa empreitada filosófica. A pandemia aflorou e aumentou as desigualdades sociais e a utilização de recursos digitais no processo educacional é algo que não pode ser ignorado, além do desafio em conciliar ensino remoto e ensino presencial que é algo muito complexo na realidade brasileira.

O debate sobre a forma como tem se estabelecido o ensino remoto apresenta questionamentos e dúvidas, uma vez que, em tempo de incertezas, é necessário refletir sobre a educação e as desigualdades que se afloraram no contexto de pandemia.

[...] o tema das aulas remotas ou por outras modalidades de EaD somente pode ser discutido a partir das condições de vida dos professores e dos estudantes. Debates verdadeiros sobre o futuro das escolas e das universidades, as pedagogias mediadas por tecnologias, os currículos e as novas tecnologias, o trabalho docente e as tecnologias, as formas de interação das crianças com as tecnologias e questões correlatas não podem ser discutidas, legitimamente, no bojo de medidas de corporações, governos, empresas, coalizões nas escolas e universidades, a pretexto de serem respostas ao isolamento social e à necessidade de novas mediações pedagógicas no século XXI (COLEMARX, 2020, p. 21-22).

71

Nesse cenário, é preciso refletir coletivamente sobre como podemos otimizar qualitativamente o retorno às aulas presenciais, já que garantir o direito à aprendizagem dos alunos precisa ser tratado como prioridade máxima. Fora isso, os gestores e os demais profissionais da educação devem garantir o acolhimento das crianças e dos adolescentes. Além de acolher, as instituições de ensino precisam dar atenção especial aos conteúdos escolares, àquilo que for indispensável para se saber dentro do tempo pedagógico. Em síntese, é preciso priorizar uma formação integral e integrada que contemple cultura, ciência e, acima de tudo, justiça e equidade social (CAETANO, 2020).

Assim, partimos do entendimento de que o retorno às aulas presenciais deve ser pautado por um planejamento coletivo e intersetorial, com organização e muita prudência. O direito à vida, como também a busca por uma educação qualitativa, são metas a serem buscadas de forma coletiva. Somente dessa forma um possível retorno presencial das aulas poderá respaldar as singularidades das escolas e de seus sujeitos.

6. Referências bibliográficas

<i>Revista Dialectus</i>	Ano 12	n. 29 (especial)	2023	p. 60 - 73
--------------------------	--------	------------------	------	------------

BETO, Frei. Por que lamentas? *In: Olho no Texto Wordpress*. 2020. Disponível em: <https://olhonotexto.wordpress.com/2020/04/16/>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 01 jul. 2020.

BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Matthew Lipman**: educação para o pensar filosófico na infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAETANO, Maria Raquel. Live. **Educação Pública**: direito ou mercadoria. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dXUP5ibn_XA. Acesso em: 03 jul. 2020.

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2020.

FERRARO, Giuseppe. **A escola dos sentimentos**. Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A coragem de dizer a verdade**: o governo de si e dos outros II. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LANGÓN, Maurício. Filosofia do ensino de filosofia. *In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio. (Org.). Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LARROSA Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. *In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 2010.

LYOTARD, Jean-François. **Por que filosofar?** São Paulo: Parábola, 2013.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital on life. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 02 jul. 2020.

PLATÃO. **Platão – vida e obra**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999.

RANCIÈRE, Jaques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, agosto de 2020, on-line.

O ATO DE FILOSOFAR EM UM MUNDO PÓS-PANDEMIA: ISSO É...

José Aldo Camurça de Araújo Neto

ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 02 de julho de 2020.