



**UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA**

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**GENIPO SOARES DE OLIVEIRA NETO**

**“ESPÍRITO DO ABISMO”:**

**NOTAS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. LEONI MARIA PADILHA HENNING**

---

**Londrina, PR  
2019**

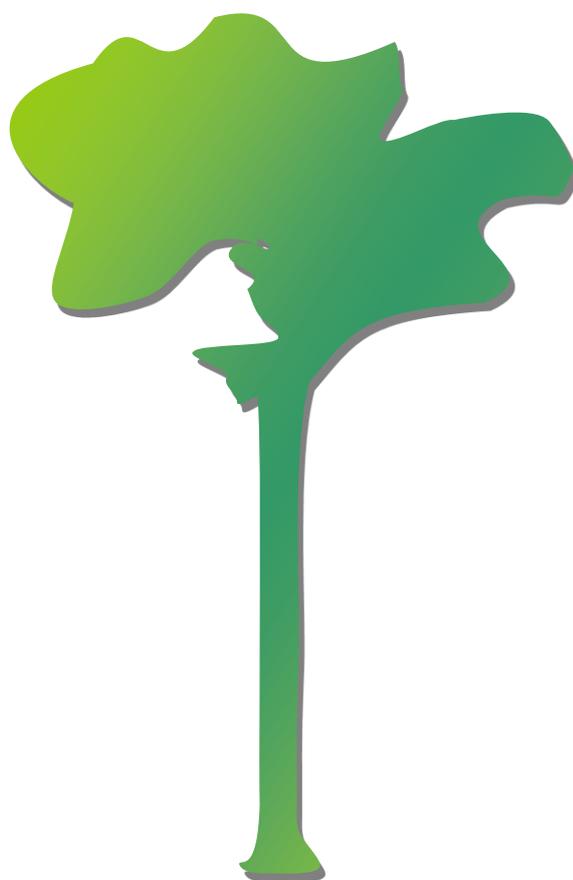


# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

---

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



---

Londrina, PR  
2019

**GENIPO SOARES DE OLIVEIRA NETO**

**“ESPÍRITO DO ABISMO”:  
NOTAS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO  
MÉDIO**

**Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-graduação em  
Educação da Universidade Estadual  
de Londrina, como requisito parcial  
à obtenção do título de Mestre em  
Educação.**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Leoni Maria  
Padilha Henning**

**Londrina – Paraná  
2019**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Oliveira Neto, Genipo Soares de.

“Espírito do abismo” : Notas sobre o ensino de filosofia no ensino médio / Genipo Soares de Oliveira Neto. - Londrina, 2019.  
78 f.

Orientador: Leoni Maria Padilha Henning.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.  
Inclui bibliografia.

1. Educação - Tese. 2. Ensino de filosofia - Tese. 3. Modernidade - Tese. 4. Pós-modernidade - Tese. I. Henning, Leoni Maria Padilha . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

GENIPO SOARES DE OLIVEIRA NETO

**“ESPÍRITO DO ABISMO”:  
NOTAS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO  
MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Leoni Maria Padilha Henning  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr. Darcísio Natal Muraro  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. José Fernandes Weber  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 28 de fevereiro de 2019.

OLIVEIRA NETO, Genipo Soares de. **“Espírito do abismo”**: notas sobre o ensino de filosofia no ensino médio. 2019. p 75. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

## RESUMO

O presente trabalho pode ser justificado como um exame **panorâmico** do ensino de filosofia no ensino médio brasileiro no século XXI diante da emergência de uma nova humanidade, fruto do capitalismo tardio, com suas promessas não cumpridas frente à colonização de todas as esferas humanas, inclusive a educação. Neste sentido, a designação do presente texto encerra em si o resgate da discussão sobre a atmosfera de **crise das metanarrativas** e, conseqüentemente, a emergência de um novo modo de legitimação do horizonte humano, que pode se intitular como pós-modernidade em virtude de seu caráter de ultrapassamento. Do mesmo modo, o texto busca caracterizar os liames possíveis entre esta nova configuração e a compreensão sobre a educação e o professor em suas concepções e perspectivas presentes na justificativa da filosofia no ensino médio como criação de conceitos, em contraposição ao ensino meramente transmissor. Para tal intento, o presente trabalho pretende aventar as possibilidades emergentes do pensar filosófico em geral, expondo as peculiaridades desta disciplina, bem como, naturalmente as potencialidades éticas, existenciais e epistemológicas da filosofia, como um aparato indispensável à criação e reconstrução do humano. Se espera desta maneira arejar o problema da relação entre o aluno e o professor como engrenagens espanadas de uma velha máquina moderna, intitulada escola. Tal procedimento traz consigo uma suspeita sobre uma concepção escolástica de ensino de filosofia como um instrumento de educação, enquanto mera “doutrinação”, que visa aproximar o homem de um saber imutável e, portanto, não passível de renovação, mudança, “aperfeiçoamento” ou complexificação. De antemão, não se espera com isso a defesa do abandono da escola ou/e uma mera apologia do ensino de filosofia, até porque isso seria uma contradição, mas sim a indicação, até certo ponto óbvia para alunos e professores um pouco atentos, de que a escola, da maneira como a concebemos atualmente, ao menos no Brasil, tem se tornado obsoleta, promovendo o mau uso do capital, principalmente humano, em sua manutenção. Indica-se, portanto, a necessidade de ressignificar o papel da escola, em geral, e o ensino de filosofia, em específico, no intuito de vislumbrar ensamblamentos mais econômicos, sustentáveis e produtivos entre aluno e professor. Se constituindo de uma pesquisa de metodologia teórico conceitual, o presente trabalho se propõe como uma pequena contribuição ao recorrente questionamento sobre a relevância ou possíveis contribuições da filosofia à formação humana, em geral, e de nossos jovens, em específico. Daí, portanto, as escolhas conceituais desta dissertação, que se deu por agenciamentos que possibilitassem uma concepção de filosofia vitalista, inerentemente criativa, como uma disciplina do pensamento indispensável a uma humanidade que se queira para além da mera reprodução erudita, do cinismo mercadológico ou, ainda, dos designios tecnocientíficos.

**Palavras-chave: Educação, Ensino de Filosofia, Modernidade, Pós-modernidade.**

OLIVEIRA NETO, Genipo Soares de. **“Espírito do abismo”**: notas sobre o ensino de filosofia no ensino médio. 2019. p 75. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

## ABSTRACT

The present work can be justified as an panoramic examination of the teaching of philosophy in the Brazilian high school in the XXI century, before the emergence of a new humanity, fruit of late capitalism, with its unfulfilled promises before the colonization of all human spheres including education. In this sense, the designation of the present text rescues the discussion about the atmosphere of crisis of the metanarratives and, consequently, the emergence of a new way of legitimizing the human horizon, called postmodernity, by virtue of its overcoming character. In the same way, the text seeks to characterize the possible links between this new configuration and the understanding about education and the teacher in their conceptions and perspectives present in the justification of philosophy in high school as concept creation, as opposed to merely doctrinal teaching. For this purpose, the present work intends to promote the emerging possibilities of philosophical thinking in general, exposing the peculiarities of this discipline, as well as, of course, the ethical, existential and epistemological potentialities of philosophy, as an indispensable apparatus for the creation and reconstruction of the human. It is hoped that the problem of the relationship between the student and the teacher as dented gears of an old modern machine, called school, be better comprehended. Such a procedure brings with it a suspicion about a scholastic conception of the teaching of philosophy as an instrument of education, as mere indoctrination, which seeks to bring man closer to an immutable knowledge and therefore not subject to renewal, change, "perfecting". Thus, in advance, one does not expect to encounter in this work, the defense of school abandonment and / or a mere apology for teaching philosophy, even because this would be a contradiction, but rather the indication, to some extent obvious to students and teachers a little attentive, that the school, in the way we conceive it today, at least in Brazil, has become obsolete, promoting the misuse of capital, mainly human, in its maintenance. Therefore, it is necessary to re-signify the role of the school in general and the teaching of philosophy, specifically, in order to envisage more economical, sustainable and productive assemblages between student and teacher. Thus the present work, which constitutes a research of conceptual theoretical methodology, is proposed as a small contribution to the recurrent questioning about the relevance or possible contributions of philosophy to human formation, in general, and our youth, in specific. Hence, therefore, the conceptual choices of this dissertation, which came about through assemblages that allowed a conception of a more vitalist philosophy, inherently creative, as a discipline of thought indispensable to a humanity that wants beyond mere erudite reproduction, marketing cynicism or, still, of the technoscientific designs.

**Keywords: Education, Teaching Philosophy, Modernity, Postmodernity.**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO - O “ESPÍRITO DO ABISMO” .....</b>	<b>06</b>
<b>CAPITULO I - O CAMPO MAÇADO DA ERA MODERNA: A EXAUSTÃO DO MODELO MODERNO .....</b>	<b>11</b>
<u>1.1 DO PARADIGMA COMO METARRELATOS: POR QUE FALAMOS TANTAS “LÍNGUAS”? .....</u>	<u>11</u>
<u>1.2 O QUE É O MODERNO? .....</u>	<u>15</u>
<u>1.3 A ESCOLHA MODERNA .....</u>	<u>34</u>
<u>1.4 O NÓ GÓRDIO: ENTRE HIBRIDISMOS E RIZOMAS .....</u>	<u>37</u>
<b>CAPITULO 2 - A LAVRAGEM DO CAMPO: POR QUE A FILOSOFIA? .....</b>	<b>43</b>
2.1 MINHA ESCOLA.....	45
2.2 POR QUE A FILOSOFIA?.....	49
<b>CAPÍTULO 3 - A SEMEADURA: DA POSSIBILIDADE DA CRIAÇÃO DE CONCEITOS COMO MÉTODO DE ENSINO DE FILOSOFIA.....</b>	<b>53</b>
<u>3.1 CRIAÇÃO DE CONCEITOS; .....</u>	<u>53</u>
<u>3.2 PROFESSOR ATIVISTA .....</u>	<u>56</u>
<u>3.3 EDUCAÇÃO MENOR .....</u>	<u>59</u>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>70</b>

## INTRODUÇÃO

### O “ESPÍRITO DO ABISMO”

No turbilhão do cotidiano, imersos no imediato ao mesmo tempo em que abdicamos, inconscientemente, da consciência do presente, curiosamente notamos uma certa incoerência, algo de errado, uma espécie de farpa no cérebro, daí a emergência do *thauma* (espanto, admiração e/ou perplexidade), um estranhamento sobre o mundo que notoriamente, talvez em troca da sobrevivência, geralmente negamos e nos calamos com a “boca cheia de feijão”. Contudo, eventualmente alguns desses agenciamentos não calam enquanto não atendemos o seu chamado, tal como uma criança mimada, eles nos atormentam até que tenham nossa atenção – e geralmente a vida se justifica nestes momentos em que deixamos as “coisas importantes de lado”. Este trabalho surge de um agenciamento, de um *thauma*, se preferir, de uma “farpa no cérebro”. Como professor de filosofia o que me incomoda, antes como ser humano, é saber o que faço? Ir além da resposta automática e banal, sobre o porquê da filosofia e, mais especificamente, o porquê de seu ensino em nosso tempo e espaço; afinal qual é a importância ou relevância do que faço como professor de filosofia. Este trabalho, portanto, se constitui como uma ponderação existencial de um professor de filosofia em crise, sem a vulgar certeza do significado daquilo que consumiu pelo menos um terço de sua vida e de sua energia vital: ser professor de filosofia.

Seguindo este fio, o presente trabalho pode ser justificado como um exame dos fundamentos do ensino de filosofia no ensino médio brasileiro no século XXI, diante da emergência de uma nova humanidade, fruto do capitalismo tardio, com suas promessas não cumpridas, frente à colonização de todas as esferas, inclusive a educação.

Destarte, o título faz alusão ao quadro *Der wanderer über dem nebelmeer* de Caspar David Friedrich, no qual um homem se equilibra a beira de um abismo, diante de um tempestuoso mar. A imagem parece ser perfeita ao tema que nos propomos, o monge pode personificar, ao mesmo tempo, o humano e a própria filosofia que vislumbra o tempestuoso mar do imediatismo, repleta de fulgurações hostis, que lhe ameaçam e desafiam sua existência. Concomitantemente esta imagem resgata uma metáfora cara à era moderna e parece ilustrar uma perspectiva que vem tomando fulgurações cada vez mais nítidas na atualidade, estabelecendo-se como a insígnia de uma nova era.

O mar, por seu caráter misterioso, que coaduna em si a tempestade e a calmaria diante de seu “tramar alternante”, tem se substanciado como uma figura perfeita à aventura ético-estético-epistemológica do cognoscente. O que fez com que poetas como Goethe e filósofos como Nietzsche recorressem a esta imagem em suas obras.

Contudo, a imagem parece ganhar um atestado de força quando constatamos que até mesmo Emmanuel Kant, com toda a sua “cientificidade”, em sua árida “Crítica da Razão Pura”, não resistiu ao encanto desta metáfora:

Percorremos até agora o país do entendimento puro, examinando cuidadosamente não só as partes de que se compõe, mas também medindo-o e fixando a cada coisa o seu lugar próprio. Mas este país é uma ilha, a que a própria natureza impõe leis imutáveis. É a terra da verdade (um nome aliciante), rodeada de um largo e proceloso oceano, verdadeiro domínio da aparência, onde muitos bancos de neblina e muitos gelos a ponto de derreterem, dão a ilusão de novas terras e I constantemente ludibriam, com falazes esperanças, o navegante que sonha com descobertas, enredando-o em aventuras, de que nunca consegue desistir nem jamais levar a cabo. (KANT, 2001, p. 283)

Assim, com essa surpreendente imagem, por surgir de um eminente iluminista, Kant dá a essência do que pode se considerar como a insígnia da era moderna: a medição e a determinação das coisas; em uma palavra, a previsibilidade, em detrimento do ilusório que deve ser simplesmente ignorado. Do mesmo modo, o posto fragmento revela que Kant estava cômico dos limites de uma explicação racional do mundo. Tal posição explica a crítica de Nietzsche, que propõe a rejeição, na doutrina moral kantiana, bem como em toda a filosofia de Kant, das ideias de autonomia, rigorismo e formalismo, por consistirem, segundo sua apreciação, numa artimanha de um espírito que chegou a “beira do abismo”, visualizou o oceano tempestuoso e indeterminado do Ser e sentiu, posto à covardia, a necessidade de se refugiar novamente numa “jaula”.

Igualmente, é interessante notar que Nietzsche, também ressaltando o caráter indômito do mar, num sentido ontológico, em sua obra *Gaia Ciência* parece responder diretamente à Kant, ao mesmo tempo em que expõe a alegria trágica de sua filosofia:

(...) enfim o horizonte nos aparece novamente livre, embora não esteja limpo, enfim os nossos barcos podem novamente zarpar ao encontro de todo perigo, novamente é permitida toda a ousadia de quem busca o conhecimento, o mar, o nosso mar, está novamente aberto, e provavelmente nunca houve tanto ‘mar aberto’. (NIETZSCHE, 2001, p. 234).

Deste modo, O espírito do Abismo tem o intuito de frisar este embate histórico entre a perspectiva dramática (que aponta para um futuro frente a uma busca de uma solução, posto a essência diretiva e evolutiva desta perspectiva) e a perspectiva trágica (que se orienta para o instante presente sem uma definição, visto seu caráter aporíaco), o qual tem ganhado força diante dos eventos sociais, políticos e científicos do século XX.

Assim, temos em vista com tal trabalho, inicialmente, configurar a passagem da racionalidade moderna para uma racionalidade pós-moderna, na qual o homem parece ensaiar não o abandono da ilha kantiana da previsibilidade, mas à integração, também, do indômito, que se encontra, não só na encosta desta ilha, mas, também dentro de nós. Ou seja, o que se ensaia aqui, igualmente é a configuração deste “homem peninsular”, que não ignora o mar, pois sabe que a dilaceração imposta pelo conhecimento moderno apesar de lhe ter encaminhado até a “beira do abismo”, deve dar lugar a integração. Deste modo, frente a este panorama, o trabalho tende para uma conclusão que “não finalizará”, com apontamentos sobre os impactos destes paradigmas na atmosfera escolar: afinal qual aluno-professor deve imergir destas possibilidades?

A fim de contextualizar a questão da formação humana em suas bases epistemológicas, éticas e estéticas, mesmo que brevemente, o presente trabalho defende uma estrutura em três capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado como “O campo maçado da era moderna”, fará uso do conceito de paradigma em Kuhn, como elemento condicionante do conhecimento científico, e para além de Kuhn, como elemento limitador-constridor da realidade, a fim de justificar uso do conceito amplo de paradigma, tal como se recorrerá nas categorias de moderno e pós-moderno. Do mesmo modo, o referente capítulo visará a caracterização do modo de pesquisa utilizado no trabalho, se utilizando da analogia da agricultura, já expressa no título, perseguindo a ideia de que, tal como o evento da agricultura, o evento da filosofia como criação de conceitos possibilitou um salto de qualidade na condição humana, já que este passa de um coletor a um lavrador, num caso de cereais e no outro de conceitos. Neste sentido, este capítulo já se “anuncia” aqui uma crítica ao essencialismo ou humanismo, que constitui a origem da cultura moderna e que permeia grande parte da ação atual, em seus aspectos sociais, éticos e políticos.

Do mesmo modo, tal procedimento, busca criticar uma concepção escolástica de ensino de filosofia como um instrumento de educação, como doutrinação, que

visa aproximar o homem de um saber imutável e, portanto, não passível de renovação, mudança, “aperfeiçoamento” ou complexificação.

Já o segundo capítulo, intitulado como “A lavragem do campo”, pretende aventar as possibilidades emergentes do pensar filosófico em geral, expondo as peculiaridades desta disciplina, bem como, naturalmente as potencialidades éticas, existenciais e epistemológicas da filosofia, como um aparato indispensável à criação e reconstrução do humano. Do mesmo modo, o referente capítulo, visa arejar o problema da relação entre o aluno e o professor como engrenagens espanadas de uma velha máquina moderna chamada escola. Vale advertir de antemão que não se espera com isso a defesa do abandono da escola ou/e uma mera apologia do ensino de filosofia, até porque isso seria uma contradição. Mas sim a indicação, até certo ponto óbvia para aluno e professores um pouco atentos, de que a escola, da maneira como a concebemos atualmente, ao menos no Brasil, tem se tornado obsoleta, promovendo o mau uso do capital, principalmente humano, em sua manutenção. Indica-se, portanto, a necessidade de ressignificar o papel da escola, em geral, e o ensino de filosofia, em específico, no intuito de vislumbrar ensablamentos mais econômicos, sustentáveis e produtivos entre aluno e professor.

O capítulo final, “A sementeira”, buscará, de posse das categorias anteriormente aventadas, bem como dos conceitos de decadência e emergência, caracterizar a condição cultural atual, como um momento de quebra da tradição humanista e oportunidade de emergência de um novo modo de conceber a “formação” humana na contemporaneidade, bem como as implicações no ensino de filosofia, enquanto criação de conceitos aos moldes de Deleuze e Guatarri, já que estes autores oferecem um horizonte conceitual favorável à construção de uma filosofia do devir, para além do pobre diletantismo, que se abriga na reflexão puramente abstrata. Entendemos que esta concepção criadora de filosofia e filósofo é ímpar na tentativa de compreender e agir em nosso tempo permeado e alicerçado na fluidez das relações e do próprio conhecimento.

Em suma, o presente trabalho visa apresentar o complexo liame entre modernidade e pós-modernidade, bem como a concepção de homem emergente, desta nova condição e o método de criação de conceitos como uma possibilidade adequada a este novo contexto escolar pós-moderno.

Contudo, a despeito das dificuldades inerentes a tal proposta, de antemão fica a “certeza” da urgência deste tema e de que, mais do que nunca, é necessário integrar o que foi relegado à marginalidade. Se no limiar da modernidade se optou pelo separar para

conhecer, hoje, na exaustão deste modelo, é preciso buscar o caminho da junção que torne o conhecimento fidedigno.

Assim, o presente trabalho, que se constitui de uma pesquisa de metodologia teórico conceitual, se propõe como uma pequena contribuição ao recorrente questionamento sobre a relevância ou possíveis contribuições da filosofia a formação humana, em geral, e de nossos jovens<sup>1</sup>, em específico. Daí, portanto, as escolhas dos autores supracitados, posto que estes pensadores apresentam perspectivas para a adoção da filosofia como uma disciplina do pensamento indispensável a uma humanidade que se queira para além da mera reprodução erudita ou do cinismo mercadológico, defendem uma filosofia vital.

Todavia, como já foi justificado, este é um caminho não circunscrito e, acrescento, não é um caminho fácil, mas, todavia, como expõe Maffesoli (1998. p. 16):

[...] é preciso passar por ele. Pois mesmo ignorando onde vamos chegar, mesmo sabendo nos tributários da tormenta ou da calma, não é menos certo que estamos a caminho, e que o antigo mundo está atrás de nós. Uma tal consciência ou quase consciência coletiva é inegável, é vivida enquanto tal.

---

<sup>1</sup> E interessante e reforça o argumento do valor desta reflexão, o fato de que neste momento se discute a implantação do “Novo ensino médio” que ironicamente, diante de seu nome mercadológico, faz algo que não é novidade em nossa curta história do ensino público: decreta a não obrigatoriedade da disciplina de filosofia, enquanto abre espaço para o ensino técnico, profissionalizante e dá ênfase ao ensino de matemática e português, tomados como ferramentas necessárias ao trabalhador moderno.

## CAPÍTULO I

### O CAMPO MAÇADO DA ERA MODERNA: A EXAUSTÃO DO MODELO MODERNO

Entendemos que a modernidade é fruto de escolhas que fizemos enquanto humanidade, e estas escolhas tem um nome: Ocidente. Irmanamos, igualmente, a certeza de que este caminho, para o bem e para mal, nos trouxeram até aqui e que se quisermos mais do que simplesmente seguir em frente, mas fluir para uma perspectiva vital e criadora para além da estrada que nos trouxe até aqui é preciso reavaliar nossa jornada com um horizonte mais aberto do que simples perspectivas que fazem apologia ao novo ou mera crítica apaixonada dos vícios do velho caminho. É nesse espírito de afirmação da multiplicidade e não dualismo, de crítica criativa e não passional defesa, que este capítulo se dispõe a examinar este terreno que nos nutriu até aqui, mesmo que a custo de uma monocultura devastadora.

Propomos, portanto, nos unir ao “grupo daqueles que se dispõem a pensar, com a coragem e seriedade necessárias, as transformações pelas quais passa o mundo e os desafios que se colocam a cada dia” (GALLO, 2008, p. 34), para além da preocupação em taxar esse momento, posto que isso não resolve o problema. Contudo, entendemos que a perspectiva pós-moderna é fértil frente ao momento de desconstrução das autoridades modernas culturais, políticas e intelectuais, pois abre para o desenvolvimento de um novo devir, sem com isto legitimar ou aceitar o desenvolvimento da ordem capitalista contemporânea.

#### **1.1. Do paradigma como metarrelatos: Por que falamos tantas “línguas”?**

Na obra *A estrutura das revoluções científicas*, lançada em 1962, Thomas S. Kuhn abala o mundo científico, mesmo que silenciosamente, ao defender uma filosofia da ciência que considere os desdobramentos históricos sociais como parâmetros fundamentais da construção e evolução da ciência e não, meramente, como era convencionado, uma filosofia da analítica da ciência; isto, para Kuhn, deveria ficar em segundo plano. Doravante, o livro inicialmente humilde, que se propunha como um relato das revoluções científicas ocorridas na história se configurou como um ousado trabalho de filosofia da ciência à proporção que

propunha o estabelecimento de conceitos estruturantes na compreensão desta postulada evolução. Assim a caixa de ferramentas de Kuhn apresenta conceitos como “erro”, “anomalia”, “evolução”, “revolução”, “crise”, “ciência normal”, “comunidade científica” e, o objeto central de nosso capítulo, o conceito de “paradigma”.

Na teoria de Kuhn o conceito de paradigma se estabelece como base de sua tese sobre as revoluções da ciência:

Com a escolha do termo pretendo sugerir que alguns exemplos aceitos na prática científica real – exemplos que incluem, ao mesmo tempo, leis, teoria, aplicação e instrumentação – proporcionam modelos dos quais brotam as tradições coerentes e específicas da pesquisa científica. (KUHN, 2011, p. 30)

Paradigmas são, portanto, as realizações da ciência aceitas pela comunidade científica que, durante algum tempo, enquanto “funcionam”, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes da “ciência normal”, como grupo composto pelos estudiosos de determinada área que investigam as possibilidades de construção do conhecimento, tendo como margem de segurança a base paradigmática fornecida pela comunidade científica que inevitavelmente alicerça suas decisões sobre posicionamentos permeados de subjetividade que, todavia, se revestem de uma *pseudo* aura de objetividade e exatidão.

Paradigma, como quer Kuhn, se estabelece como um dogma aos moldes religiosos, uma estrutura explicativa que não deve ser questionada e que, por outro lado, deve ser protegida, pelos seus fiéis (leia-se cientistas) mesmo que a custos consideráveis.<sup>2</sup> A ciência normal, atividade na qual a maioria dos cientistas emprega inevitavelmente quase todo seu tempo, é baseada no pressuposto de que a comunidade científica sabe como é o mundo, detendo a verdade sobre o universo.

A despeito do grande sucesso deste empreendimento, frente a grande disposição da comunidade para defender esse pressuposto, eventualmente a ciência, portadora

---

<sup>2</sup> A escolha por uma ciência normal parte do postulado de que a comunidade científica detém as chaves para desvendar o mundo, esta é a fonte da ascensão e declínio dos paradigmas científicos. Se por um lado está fé nos poderes explicativos da comunidade conjura a maior parte dos esforços resultando no progresso desta perspectiva, por outro lado, a negação do caos tem a fortaleza de um castelo de areia frente a onda que sempre volta: “a ciência normal frequentemente suprime novidades fundamentais, porque estas subvertem necessariamente seus compromissos básicos. Não obstante, na medida em que esses compromissos retêm um elemento de arbitrariedade, a própria natureza da pesquisa normal assegura que a novidade não será suprimida por muito tempo. Algumas vezes um problema comum, que deveria ser resolvido por meio de regras e procedimentos conhecidos, resiste ao ataque violento e reiterado dos membros mais hábeis do grupo em cuja área de competência ele ocorre.” (KUHN, 2011, p.24)

da verdade do paradigma, se depara com anomalias, momento no qual o cientista se defronta com a diluição de suas bases, já que mesmo seguindo o rigor de sua doutrina ele esbarra com a fatalidade de sua condição humana: a Verdade tem seus limites. Pode ser uma entreve lógico, um equipamento que não funciona da maneira teorizada, como aponto Kuhn:

Desta e de outras maneiras, a ciência normal desorienta-se seguidamente. E quando isso ocorre – isto é, quando os membros da profissão não podem mais esquivar-se das anomalias que subvertem a tradição existente da prática científica – então começam as investigações extraordinárias que finalmente conduzem a profissão a um novo conjunto de compromissos, a uma nova base para a prática da ciência. (KUHN, 2011, p.24)

Se possível, o cientista, fiel ao seu paradigma, ignora a anomalia reduzindo-a a condição de eventualidade ou erro e insiste no modelo de verdade apoiado por sua comunidade, dando-lhe uma sobrevida a sua atividade científica, mesmo em “anomalias prolongadas e graves” a atitude padrão dos cientistas fieis é não renunciar ao paradigma que o levou à crise, embora “possam começar a perder sua fé e a considerar outras alternativas” (KUHN, 2011, p.107). Entretanto, ocasionalmente ou fatalmente a comunidade científica se depara com outras anomalias que a obrigam a reconhecer que o “Rei esta nú”<sup>3</sup>; os erros acumulados não podem ser mais ignorados, ocasionando uma inevitável crise, momento próprio do percurso científico no qual determinado paradigma sofre um grande abalo e, conseqüentemente, a comunidade é levada a rever sua doutrina a fim de que a evolução científica possa ser retomada.

É nesse momento, na crise do paradigma, que se apresenta um momento de invulgar oportunidade para ascensão de novas maneiras de compreender a ciência e o mundo. Pede-se um novo olhar, uma nova ciência, um novo paradigma. Os cientistas se debruçam sobre concepções alternativas, extraordinárias exploram o mundo para além das clareiras abertas pelo paradigma e ciência anterior. É no ocaso do paradigma velho que surge a escuridão desesperadora da noite, por um lado, ao mesmo tempo em que ambiguamente se apresenta a aurora como oportunidade de criação do novo, frente ao crepúsculo de um novo

---

<sup>3</sup> No conto dinamarquês *A roupa nova do rei*, publicado pela primeira vez em 1837 de autoria de Hans Christian Andersen, um rei é enganado por um astuto ladrão, em fuga, que se passa por um alfaiate e se usa da vaidade e arrogância de sua vítima para lhe “vender” uma roupa feita com um tecido de propriedade “especiais”. Segundo o astuto golpista somente pessoas inteligentes seriam capazes de visualizar e apreciar o belo tecido, invisível aos ignorantes. Seduzido pelas palavras do estelionatário e cego por sua arrogância o rei decide desfilar pelo reino em sua nova veste e em meio a falsos suspiros e elogios ensaiados da corte, sobre a roupa inexistente, uma criança, sem os efeitos das máscaras sociais, grita a evidente verdade: “O rei está nú!”

paradigma. É neste agenciamento que o artista e o cientista se confundem: “Tal como os artistas, os cientistas criadores precisam, em determinadas ocasiões ser capazes de viver em um mundo desordenado” (KUHN, 2011, p.109)

“Superada” a crise, um novo paradigma se estabelece, o novo é incorporado aos métodos científicos, com o objetivo de trabalhar e equacionar as anomalias surgidas anteriormente. A ciência, em certo sentido, retrocede, ao mesmo tempo em que se posiciona para dar um salto a frente, retomando seu período de “normalidade” frente à evolução.

Contudo, isso não significa o fim da história, aos moldes de uma ciência positiva ou de um conto de fadas, onde o amadurecimento da história aponta para um ponto final, um final feliz. A estrutura defendida por Kuhn sugere um desenvolvimento sem fim, afinal a ciência não encontra a Verdade, ela desenvolve linguagens capazes de proporcionar o avanço científico e tecnológico, mas não deve ser tomada como uma Verdade final e, portanto, atemporal, sob pena de recair em uma nova, secularizada, escatologia. Sugerimos, deste modo, que a ciência apresenta, no máximo, uma verossimilhança em relação à almejada Verdade.

Kuhn, deste modo, aponta para o caráter trágico do homem em sua aventura epistemológica, afinal a ciência amadurecida, segundo o autor, tem como padrão usual a transição sucessiva de um paradigma a outro, por meio de períodos que oscilam entre a calmaria da evolução e a tempestade de uma revolução. Isto significa que a ciência sempre encontrará novas anomalias que, por um tempo, serão entendidos como meros erros que, por sua vez, se acumularão e gerarão uma crise que pedirá um novo paradigma ocasionando uma nova reorganização em torno de uma nova base revolucionária que, conseqüentemente, levará a novas anomalias, que poderão se repetir indefinidamente.

Vale lembrar que o trágico desta condição da ciência não significa um eterno retorno ao mesmo, posto que ao enfrentar suas anomalias a ciência se propõe um novo caminho que guarda pedagogicamente seus “erros” anteriores, à medida que as anomalias que surgem depois da revolução científica guardam um caráter original; ou seja, a partir de Kuhn podemos entender que as anomalias sempre surgirão, a ciência não produz verdades absolutas, e eventualmente se acumularão em novas crises, contudo, na ciência amadurecida, estes erros serão inéditos, a medida que serão novas anomalias, afinal as anteriores foram superadas.

Diante desta breve descrição da estrutura das revoluções científicas em Kuhn acreditamos estar munidos deste conceito/ferramenta a fim de vislumbrar o paradigma como um forte elemento explicativo não só do pensamento estritamente científico, mas, também, apostamos na possibilidade de configurar nosso trabalho sobre este conceito estelar, no intuito de rascunhar nosso modelo de sistema. Ou seja, cremos que o conceito de paradigma nos abre a possibilidade de pensar as categorias de moderno e pós-moderno como constelações de crenças comungadas por um grupo, enquanto teorias, valores e técnicas próprias de uma determinada comunidade circunscrita no tempo.

Posto isso, vamos dar um passo atrás e passemos a configurar agora o conceito de moderno, no intuito de embasar nossa crítica e vislumbrar sua possível superação ou integração em um novo modelo, quiçá o pós-moderno, afinal o “significado das crises consiste exatamente no fato de que indicam que é chegada a ocasião para renovar os instrumentos” (KUHN, 2011, p.105).

## 1.2 O que é o moderno?

A modernidade é em geral estabelecida como um momento icônico, a partir do século XVII, de ênfase nos ideais de razão, ciência, técnica, progresso, emancipação, sujeito, bem como, frente à revolução francesa, como elemento de retroalimentação da modernidade, os conceitos de igualdade, liberdade e fraternidade. Elementos que para os defensores da modernidade se estabelecem de modo positivo e, do contrário, para aqueles que se colocam de fora, como um valor negativo. Neste sentido, há aqueles que apostam na exaustão da modernidade e, portanto, consideram que o projeto iluminista é obsoleto, daí a alcunha de pós-modernos<sup>4</sup>, por outro lado há outro grupo que defende que as forças produtivas dos conceitos modernos ainda não se exauriram,<sup>5</sup> havendo, deste modo existiria a necessidade de aprofundar o quadro teórico moderno.

---

<sup>4</sup> No primeiro parágrafo de “A condição pós-moderna” Lyotard já define em termos diretos seu conceito estelar e o papel gravitacional do mesmo em sua filosofia: “‘pós-moderna’(...) Designa o estado da cultura após transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX. Aqui, essas transformações serão situadas em relação à crise dos relatos” (2000, p. XV).

<sup>5</sup> Dentre os que defendem a retomada da modernidade podemos encontrar Husserl que demonstra a necessidade de se renovar o conceito de razão para além de uma concepção que oriente uma matematização da vida, manifesta da crise da cultura europeia, na qual o modelo das ciências da natureza se estabelece como única possibilidade de conhecimento científico. Daí a necessidade, segundo Husserl, de combater o objetivismo do sistema das proposições da ciência objetiva, já que este equivoco promoveu a matematização do mundo da vida (*Lebenswelt*), gerando um distanciamento da ciência dos problemas humanos.

Neste sentido, mais do que nos entrincheirarmos em um dos lados, buscamos aqui vislumbrar os elementos que podem contribuir para a compreensão deste momento de crise, já que partimos do postulado de que independentemente das chaves de leitura que possamos nos tornar partidários, seja o “neomodernismo” ou pós-moderno<sup>6</sup>, não podemos nos cegar a necessidade de investigarmos o moderno, em seus aspectos epistemológicos, políticos e éticos, no intuito de pensar sobre os caminhos e possibilidades que se apresentam neste debate para além do mero desejo de “vitória” fruto muitas vezes de uma atmosfera tóxica, oriunda da infelizmente comum confusão entre as várias formas de debate e guerra.

Assim, sem medo de denunciar nossos agenciamentos ou ofender a sensibilidade do leitor, podemos tomar como ponto exemplar, na apresentação deste tópico, a oposição entre um dos grandes legisladores da modernidade, Kant<sup>7</sup>, e seu “apaixonado” opositor, Nietzsche, na qual a crítica à Kant e a modernidade se confundem, muitas vezes, em hilariantes e sagazes aforismos<sup>8</sup>. A escolha dos autores antitéticos se justifica pelo protagonismo que cada um representou em sua escolha ética, estética e epistêmica, na carne e letra destes autores encontramos o ápice da cultura crítica, como iluminação progressiva, e, por outro lado, a “negação de estruturas estáveis do ser, a que o pensamento deveria recorrer para ‘fundar-se’ em certezas não-precárias” (VATTIMO, 1996, p. VII).

Tomemos, portanto, algumas considerações sobre a filosofia kantiana. Tendo em vista o fervor científico de sua época diante da emergência das ciências exatas, Kant buscou em sua *Crítica da razão pura* dar à filosofia um estatuto de ciência que

---

<sup>6</sup> Segundo Abbagnano (2007, p.792) é possível identificar basicamente três posturas frente a crise da modernidade: (1) o “neomodernismo”, próprio daqueles que defendem a necessidade de levar a cabo o projeto iluminista; (2) o “antimodernismo”, que sugere, obviamente, uma rejeição a modernidade em prol, neste caso, de uma volta aos ideais medievais ou aos clássicos e arcaicos; (3) o “pós-moderno” ou, como ele sugere como uma representação mais neutra, o “tardo-moderno”, atitude que sugere a exaustão da escolha moderna e sugere uma nova condição.

<sup>7</sup> Ainda na introdução de sua obra Lyotard faz questão de erigir, além de Hegel, Kant como um dos expoentes da metanarrativa moderna: Quando a filosofia “recorre explicitamente a algum grande relato, como a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, decide-se chamar ‘moderna’ a ciência que a isto se refere para legitimar(...) ela se inscreve na perspectiva de uma unanimidade possível de mentalidades racionais: foi este o relato das Luzes, onde o herói do saber trabalha por um bom fim ético-político, a paz universal.” (2000, p. XV).

<sup>8</sup> Outro caminho possível, que não faremos aqui diante do império do tempo, neste contraste do moderno, seria a clara e poderosa formulação da modernidade na filosofia do Espírito de Hegel. Lyotard nos adverte desta emergência através do uso do vocabulário hegeliano, na qual, por exemplo, associa a metanarrativa especulativa em sua plenitude à “Vida do Espírito”, enquanto que em Kant o discurso metanarrativo nasce em conflito, diante da distinção entre conhecer e querer.

viabilizasse um rigor capaz de desviá-la da multiplicidade de opiniões. Desta maneira, para Kant é necessário compreender assim como os físicos<sup>9</sup>:

Quando Galileu fez rolar no plano inclinado as esferas, com uma aceleração que ele próprio escolhera, quando Torricelli fez suportar pelo ar um peso, que antecipadamente sabia idêntico ao peso conhecido de uma coluna de água, ou quando, mais recentemente, Stahl transformou metais em cal e esta, por sua vez, em metal, tirando-lhes e restituindo-lhes algo, foi uma iluminação para todos os físicos. Compreenderam que a razão só entende aquilo que produz segundo os seus próprios planos; que ela tem que tomar a dianteira com princípios, que determinam os seus juízos segundo leis constantes e deve forçar a natureza a responder às suas interrogações em vez de se deixar guiar por esta; de outro modo, as observações feitas ao acaso, realizadas sem plano prévio, não se ordenam segundo a lei necessária, que a razão procura e de que necessita. A razão, tendo por um lado os seus princípios, únicos a poderem dar aos fenômenos concordantes a autoridade de leis e, por outro, a experimentação, que imaginou segundo esses princípios, deve ir ao encontro da natureza, para ser por esta ensinada, é certo, mas não na qualidade de aluno que aceita tudo o que o mestre afirma, antes na de juiz investido nas suas funções, que obriga as testemunhas a responder aos quesitos que lhes apresenta. Assim, a própria física tem de agradecer a revolução, tão proveitosa, do seu modo de pensar, unicamente à ideia de procurar na natureza (e não imaginar), I de acordo com o que a razão nela pôs, o que nela deverá aprender e que por si só não alcançaria saber; só assim a física enveredou pelo trilho certo da ciência, após tantos séculos em que foi apenas simples tateio. (KANT, 2001, p. 44)

De sorte que a filosofia para este autor é a ciência da associação de todos os conhecimentos e os fins essenciais da razão humana, no interior da qual a razão como órgão do conhecimento deve conhecer a si mesma, constituindo um tribunal que garanta as legítimas pretensões se baseando em leis eternas e imutáveis.

O projeto kantiano, portanto, como uma expressão do modelo moderno, se estabelece na busca da construção de um sistema filosófico erigido sobre um esquema hierárquico e orgânico dos saberes. Destarte, antes de uma doutrina filosófica se pressupõe a crítica na qual se deve discernir os modos de saber, as diferentes faculdades e os conseguintes fins e aplicações de cada instrumento.

---

<sup>9</sup> Distante do otimismo racionalista que influenciou Kant, Husserl aponta em sua obra justamente a matematização das ciências, através da ruptura surgida entre o objetivismo fisicalista e o subjetivismo transcendental, como o elemento fulcral da eclosão da crise europeia, não somente na dimensão epistemológica mas, também, nos planos éticos e civilizacionais. Deste modo a "crise", no pensamento husserliano, denota a falta de uma racionalidade que possibilite abordar os assuntos concernentes à existência humana. Soma-se a esse apontamento, a crítica de Lyotard que além de destacar, do mesmo modo, a importância do vínculo social na legitimação das metanarrativas, sugere que a modernidade em Kant se dá de modo imperfeito já que a metanarrativa é cindida dois grandes ramos a especulação (conhecer) e a emancipação (Querer), diferente da aglutinadora filosofia hegeliana.

A filosofia kantiana, portanto, tem como lastro a ideia de que o fim da razão é ela própria; cabendo-a estabelecer a própria determinação e o próprio ajuste dos meios para se atingir os fins dados. Em suma, a razão para Kant é ré e juíza ao mesmo tempo.

Desta maneira, a razão, como solo do projeto crítico kantiano, tem ao mesmo tempo um alcance negativo, como empreita contra a multiplicidade de opiniões oriundas do pseudo-saber da metafísica dogmática, e um alcance positivo, ao tomar a legislação a priori como fonte do sistema filosófico. Em outras palavras, a razão expõe, ao mesmo tempo, a finitude e a dignidade do homem, como legislador da ciência e da moral.

Já Nietzsche, com seu ideal de filosofia e filósofo, como atesta o próprio autor, está a mil léguas de um conceito que inclui até mesmo um Kant (NIETZSCHE, 2008, p. 61-62). Isto por que Nietzsche toma o filósofo como um terrível explosivo diante do qual tudo está em perigo (Idem), sendo de sua competência levantar as insígnias da experimentação e da perspectiva, como pode ser exemplificado na em sua crítica Nietzsche não tomou como modelo de sua filosofia a ciência, mas a arte. Se Kant se utiliza da ciência como inspiração para sua filosofia, por outro lado, Nietzsche encontra na arte o conceito central de sua filosofia: o conceito de vida. Prenunciando deste modo um dos elementos basilares da disputa entre moderno e pós-moderno<sup>10</sup>.

No pensamento nietzscheano a filosofia, bem como a psicologia, a história, a ciência e a arte, recebem uma nova conceituação, estas se tornam fidedignas depositárias da incumbência de afirmarem a vida<sup>11</sup>, tendo-a como meta. Podemos dizer, deste modo, que será sempre sob a ótica da vida que os estudos de Nietzsche encontrarão seu fio condutor. Daí a questão que necessariamente se coloca, a saber, qual é o sentido que o conceito de vida toma dentro da obra de Nietzsche.

Explicitada a referente recorrência do conceito de vida na obra de Nietzsche como ponto de convergência e condicionamento desta filosofia, o termo se mostra

---

<sup>10</sup> Como sugere Vattimo “[...] é só relacionando-se a problemática nietzschiana do eterno retorno à problemática heideggeriana do ultrapassamento da metafísica que as esparsas e nem sempre coerentes teorizações do pós-moderno adquirem rigor e dignidade filosófica” (VATTIMO, 1996, p. V)

<sup>11</sup> Tomadas naturalmente as devidas distâncias é interessante notar a similitude, mesmo que os desdobramentos sejam diversos, da crítica nietzschiana e a husserliana. Ao se indagar sobre o porquê do fracasso das ciências, Husserl constata, ao examinar a trajetória da razão ocidental, que as ciências se afastaram do mundo da vida, diante de sua matematização. Daí a importância, segundo Husserl, de se superar o antagonismo entre o objetivo e o subjetivo, entre o naturalista e o transcendental; dicotomias insígnias do mundo moderno que nos levaram, diante da absolutização do paradigma científico, ao empobrecimento da vida.

paradigmático na compreensão da crítica nietzscheana, bem como, na compreensão da ideia de uma filosofia que se coloca a serviço da vida.

No *Crepúsculo dos ídolos* Nietzsche aponta para aquilo que pode ser o caráter fundamental do termo vida: “vida não é a necessidade, a fome, mas antes a riqueza, a exuberância, até mesmo o absurdo esbanjamento – quando se luta, luta-se pelo *poder...*” (NIETZSCHE, 2006, p.71). Assim o conceito de vida nos remete a uma expressão de embriaguez ou opulência, na qual a riqueza de figuras e a plenitude da invenção compõem “um oceano de possibilidades, tão imprevisível e aventureiro que não precisamos mais de um Além, no Aqui há o suficiente de tudo isso.” (SAFRANSKI, 2001, p. 293).

Deste modo, o pensamento de Nietzsche se apresenta como uma leitura da realidade a partir de uma reflexão sobre a vida, que representa o próprio caráter irrevogavelmente perspectivo da realidade. Ou seja, em Nietzsche não há uma filosofia sobre a vida, mas há uma vida que filosofa; porquanto o filósofo não se indaga pela utilidade de uma ideia, a proporção que somente se preocupa com a potência criativa: “Com o pensamento de Nietzsche não chegamos a parte alguma, não há resultante, não há resultado. Nele existe apenas a vontade da interminável aventura do pensar” (SAFRANSKI, 2001, p. 320).

Consequentemente, por orientar sua filosofia para uma incessante interpretação da realidade tendo como conceito central a vida, Nietzsche moveu uma crítica feroz a moral ascética, a medida que seus valores negam a condição da própria vida.

Abster-se de ofensa, violência, exploração mútua, equiparar sua vontade à do outro: num certo sentido tosco isso pode tornar-se um bom costume (...) Mas tão logo se quisesse levar adiante esse princípio, tornando-o possivelmente como *princípio básico da sociedade*, ele prontamente se revelaria como aquilo que é: vontade de *negação* da vida, princípio de dissolução e decadência. Aqui devemos pensar radicalmente até o fundo, e guardarmos de toda fraqueza sentimental: a vida mesma é *essencialmente* apropriação, ofensa, sujeição do que é estranho e mais fraco, opressão, dureza, imposição de formas próprias, incorporação e, no mínimo e mais comedido, exploração. (NIETZSCHE, 1992, p. 171).

Vale ressaltar aqui que a moral criticada por Nietzsche como antagônica a vida será especialmente a que ele chamou de ascética, na qual se inclui a doutrina moral kantiana. Posto que a vida se manifesta na moral. Ou seja, o conceito de vida não nega a moral, mas, pelo contrário, a pressupõe. Todavia, uma moral pode se configurar de modo antagônico a vida a medida que se pauta no idealismo, com seus valores eternos e dualistas.

Vida, enfim, se estabelece como um novo som, misterioso e sedutor, no qual Nietzsche fixou sua filosofia. Ainda podemos dizer, nos remetendo especificamente ao O Nascimento da tragédia, que Apolo e Dionísio apontam, em sua eterna dança, a opulência do termo vida: enquanto Apolo através da “bela aparência” torna a experiência valorosa e digna de ser vivida e nos empurra para a vigência do próximo momento, salvando o homem de uma imediata unificação com a infinitude e de uma conseqüente náusea diante do retorno ao cotidiano deficitário; Dionísio, por sua vez, fornece o ânimo indispensável a criação.

Nietzsche não recusa toda a moral a medida que, apesar de se intitular como imoralista, afirma que a vida é por si mesma moral sendo insana, logo, a pretensão de se situar fora da apreciação de valores. Deste modo, Nietzsche recusa uma moral em específico, uma moral antinatural sintoma de um homem enfermo, abundante de valores caducos como Deus, verdade, justiça e amor ao próximo. Assim Nietzsche, dentro de seu transformismo intelectual, se coloca, ao mesmo tempo, numa posição de autodestruição e autosuperação da moral.

Porquanto, a filosofia nietzscheana buscou preencher uma lacuna até então presente nos tratados sobre a moral, que por mais “estranho que possa soar, em toda ‘ciência da moral’ sempre faltou o problema da própria moral: faltou a suspeita de que ali havia algo problemático.” (NIETZSCHE, 1992, p. 86). Logo, Nietzsche visou com sua crítica por em dúvida a crença moral, para em seu ínterim desmitificá-la.

Do contrário, para Kant, posto que o papel da filosofia, como uma arquitetônica dos saberes, é dar unidade aos conhecimentos múltiplos, sob uma ideia, a moral não é passível de uma desmistificação, no sentido nietzscheano, a proporção que a moral advém da razão comum dos homens. Neste sentido, Kant cumpriu a tarefa de sua filosofia ao criar uma fórmula de moralidade, na qual os conhecimentos múltiplos ganham unidade.

Deste modo, Kant encontrou uma fórmula para a moral comum, e não um novo princípio, alertando para um dos maiores perigos para a moral: os “eruditos” que pretendem fundar a moral em princípios assistêmicos e impuros. Logo, para Kant, a função da filosofia no campo ético se resume a devolver a pureza da moral, dado que esta é um fato indiscutivelmente racional, universal e necessário, enquanto que para a perspectiva nietzscheana a moral deve ser tomada como um problema ou, mais precisamente, como um grande problema que, como tal, exige um “grande amor, e deste são capazes somente os espíritos fortes, redondos, seguros, que se apoiam firmemente em si mesmo.” (NIETZSCHE, 2001, p. 237).

Destarte, é a partir destas considerações, frutos de suas inspirações (na qual em um a razão se apresenta como órgão capaz de dar a moral uma nova forma e no outro a vida se estabeleceu como princípio a partir do qual as morais devem ser avaliadas), que Kant construiu sua doutrina moral e Nietzsche à negou em bloco apontando, em última instância, uma nova moral.

Tomando, a moral como um dado, Kant buscou deduzi-la. No interior desta busca o autor visou, igualmente, justificar a necessidade da vontade expressa pelo imperativo categórico, ou seja, Kant almejou demonstrar o liame racionalmente existente entre a incondicionalidade do dever moral e a vontade racional sensível do homem.

Nesta ocasião, como pedra angular de sua doutrina, Kant evocou providencialmente o conceito de liberdade. A grosso modo, a doutrina moral kantiana se compõe basicamente de três aspectos inseparáveis: (1) Autonomia: O princípio da moralidade se assenta sobre a autonomia da vontade; (2) Rigorismo: A incondicionalidade da exigência moral; (3) Formalismo: O julgamento moral da máxima se baseia na racionalidade da universalidade da lei

Do contrário, se Kant buscou deduzir a moral e, igualmente, universaliza-la, Nietzsche, como um precursor da sociologia, buscou fundamentar a ideia de que a moral varia com as culturas que exaltam ou reprimem determinados instintos, conforme sua necessidade. Todavia, a conclusão de Nietzsche não será sociológica, mas ética: o homem é criador de valores.

Nesta empreita contra a moral de inspiração platônica cristã, Nietzsche recorreu a genealogia como um instrumento capaz de desmistificar esta construção, a medida que, ao remontar-se aos sistemas de valores do tipo homem, este aparato propicia a descoberta de uma variedade de homens e, mais que isso, de “uma hierarquia entre homem e homem, e, em consequência, entre moral e moral” (NIETZSCHE, 1992, p. 134)

Deste modo, sobre está designada, em sua obra, como “a moral” Nietzsche se propõe a expor sua gênese. Para o autor a moral europeia nasce como moral escrava, onde surge o casal axiológico bom/mal, como realização de uma vontade, talvez inconsciente, de vingança em relação aos senhores. Visto que, nesta moral, a qualidade de “bom” é agregada ao oprimido, fraco ou escravo, enquanto que o homem forte é pensado sob a insígnia de “mal”. Já a moral do senhor, é pensada noutra perspectiva, suas características se estabelecem à sombra do casal axiológico bom/ruim. Desta sutileza se depreende uma autoglorificação do

senhor: O “bom” como aquele que afirma a si próprio, independente do outro; e o “ruim” como diferença ou distância do “bom”.

Consequentemente, é a partir destas duas esferas iniciais de valores, uma como afirmação de si (diante do *pathos* da distância) e a outra como força reativa ou negação do outro (frente ao ressentimento pelo forte), que Nietzsche terá condições de indicar o mérito da primeira moral, moral do senhor, e o caráter danoso da segunda, moral do escravo.

Porquanto, toda moral depositária desta perspectiva escrava visou até o momento (por buscar a superação do senhor, não pela afirmação de si, mas pela negação do outro) a excomunhão do indivíduo forte. Anatematização que se deu no decorrer da história por via da exaltação do amor a pátria, do cuidado com a comunidade e da preocupação com o outro; onde o indivíduo forte, distante de toda está suposta generosidade, é caracterizado como tirano, sendo, portanto, “um mal, semelhante à um animal”, pois como disse Platão, “não se assemelha a uma alma humana preocupada com a sua comunidade e com o seu povo”.

Neste sentido, a moral como cuidado ético do outro se apresenta como a expressão de “instintos inconsciente de adestramento”, sendo utilizada como instrumento cultural na imposição de um determinado tipo ideal de homem em detrimento da pluralidade de tipos possíveis; suprimindo, deste modo, a vida tomada como “potência de metamorfose contínua”, ou seja, a vida como aparência e experiência.

Dado este aspecto, “a moral” se apresenta como a mais alta antítese da vida. Por que aliena o homem do devir, quando reduz a interpretação da realidade a uma “única fonte de sentido”; onde a vida é julgada e suprimida pelo Uno, seja em nome de um “mundo das ideias”, com sua “escolha pré-natal”, seja em prol duma “dependência interior”, com sua razão prática.

Assim a genealogia ilumina o debate contra Kant a medida que esta rechaça a ideia de uma moral universal. Neste sentido, Independente de se basear numa etimologia com frequência fantasiosa, a genealogia nietzscheana tem a virtude de demonstrar a coexistência, mesma no cérebro, de várias morais incompatíveis, que rivalizam com a pretensão universalista de uma moral comum: O interesse da genealogia está no que mostra e não com que argumentos mostra (REBOUL, 1993, p. 70).

Destarte, Nietzsche ataca Kant com um ideal aristocrático, espécie de cavaleiro-poeta provincial:

Os nobres e bravos que assim pensam estão muito longe da moral que vê o sinal distintivo do que é moral na compaixão, na ação altruísta ou no desinteresse, a fé em si mesmo, o orgulho de si mesmo, uma radical hostilidade e ironia face à “abnegação” pertencem tão claramente à moral nobre quanto um leve desprezo e cuidado ante as simpatias e o “coração quente” (NIETZSCHE, 1992, p. 173).

Deste modo, Nietzsche exemplifica, em detrimento da moral gregária de pretensões universalistas, uma antiga nobreza que encontrou na responsabilidade, na crueldade, no orgulho, na audácia, no egoísmo, enfim na distância frente ao débil, a sua superioridade.

Porquanto, o genealogista, também como médico e legislador, afirma a saúde ou melhor a “grande saúde” dos magníficos animais de presa, como César Bórgia e Napoleão, que usaram toda força dos seus instintos; em suma estes “eram os homens mais inteiros (que em qualquer nível significa também ‘as bestas mais inteiras`).” (NIETZSCHE, 1992, p. 170).

Neste sentido, a aristocracia do passado, ao mostrar que a humanidade pode reencontrar sua saúde, tem um valor simbólico análogo ao valor da revolução francesa para Kant. Logo, os nobres do passado são para Nietzsche “uma visão, de algo perfeito, inteiramente logrado, feliz potente, triunfante, no qual ainda haja o que temer! De um homem que justifique o homem. ” (NIETZSCHE, 1998, p. 35). Em contraposição a visão do homem do século XIX é motivo de enjoo para Nietzsche: “a visão do homem agora cansa – o que é hoje o niilismo, se não isto? Estamos cansados do homem. ” (Idem).

A moral débil, por conseguinte, nesta perspectiva, se identifica a figura de um “eunuco”, visto seu caráter dualista que exclui o contrário ou tudo que se identifica com uma vitalidade, como a força, a crueldade e a cólera. O mal para esta moral se identifica com tudo que sobrepassa e aumenta, em outras palavras, tudo que é “grande”.

Deste modo, Nietzsche, a medida que exaltou o homem que soube utilizar seus afetos, condena Kant por não ter compreendido o papel do mal. Contudo este reproche é contestável, visto que na Filosofia da História Kant reconhece a força do egoísmo como elemento indispensável a sociedade, bem como ao seu aprimoramento, ao motivar a comunidade na direção da elaboração de planos políticos e culturais.

Todavia, na esfera ética, Kant toma o mal como injustificável, o afeto não pode se erigir como princípio para a moral, por ser essencialmente subjetivo, condicionado por um eudaimonismo.

Do contrário, Nietzsche reivindica a paixão: “[...] eliminar a vontade inteiramente, suspender os afetos tudo sem exceção, supondo que o conseguíssemos: como? – não seria castrar o intelecto? [...]” (NIETZSCHE, 1998, p. 109).

Ainda sobre esta extirpação Nietzsche complementa:

Quando o dever deixa de ser custoso, quando depois de longo exercício ele se transforma em alegre inclinação e em necessidade, os direitos de outros, aos quais se referem nossos deveres, agora nossas inclinações, se tornam algo outro: ou seja, ocasiões de sensações agradáveis para nós (...) Exigir que o dever seja sempre algo de custoso – como o faz Kant – significa exigir que ele nunca se torne hábito e costume – nesse desejo reside um pequeno resíduo de crueldade ascética (NIETZSCHE, 1978, p. 181).

Igualmente, Schopenhauer, obviamente antes de Nietzsche, em sua obra *Sobre o fundamento da moral*, considerando o parágrafo 11 da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* apontou para este problema:

Uma ação, diz ele, só tem valor moral genuíno quando acontece simplesmente por dever, sem qualquer tendência relacionada com ela. O valor do caráter só se institui quando alguém sem simpatia no coração, frio e indiferente ao sofrimento de outrem, realiza boas ações não nascidas, na verdade, da solidariedade humana, mas apenas por causa, do enfadonho dever. (SCHOPENHAUER, 1995, p. 40).

Posto isto, nos cabe agora estudar tal(is) crítica(s) ao parágrafo 11 da 1ª seção da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, na qual Kant, ao analisar a relação entre ações conforme o dever e a moralidade, estabelece que o valor autenticamente moral da ação se caracteriza nas ações em que há coincidência entre a ausência de inclinações e a conformidade com o dever, ou seja, a moralidade se encontra em ações que são simplesmente por dever.

Conquanto, esta reprovação de Nietzsche e Schopenhauer, pode figurar como uma leitura parcial do compêndio kantiano. Isto se justifica a medida que Nietzsche não considerou que na mesma obra, no início do 2º parágrafo da 1ª seção Kant estabeleceu que algumas inclinações podem ser favoráveis à boa vontade, a despeito de não terem uma validade absoluta.

Ademais no parágrafo 9 da mesma seção, Kant delimitou claramente a abrangência das ações morais como toda a ação que se estabelece conforme o dever e por dever. Enquanto que as ações por inclinação, independentemente de estarem de acordo com o dever, são imorais. Ou seja, em nenhum momento Kant exclui que as inclinações possam acompanhar uma ação moral, mas, pelo contrário, admite que as inclinações podem facilitar a sua obra. Deste modo, diferente do que Nietzsche expôs, em Kant a inclinação pode ser contemplada numa ação moral, como uma ação conforme o dever, por dever e com inclinação.

Desta maneira, mesmo que neste caso a crítica tenha sido falha, com análises deste tipo Nietzsche inaugurou um modo muito próprio de interpretação: a análise dos móveis e inclinações que levaram o autor a determinada formulação. Portanto, para Nietzsche sempre é lícito perguntar, ainda, o que se pode, a partir de tal afirmação, deduzir da pessoa que afirma? Em suma, “[...] também as morais não passam de uma *semiótica dos afetos*” (NIETZSCHE, 1978, p. 87, grifos do autor(?)) . Este método leva Nietzsche a tomar Kant como um filósofo que com “razões rebuscadas” buscou fundamentar seus “desejos mais íntimos”.

Um dos pontos de sustentação desta crítica, diz respeito à ideia de que Kant, atraído pelo ideal cosmopolita, diante do fim “da crença de que um deus dirige os destinos do mundo e não obstante as aparentes sinuosidades no caminho da humanidade” (NIETZSCHE, 2000, p. 33), teria introduzido preconceitos morais em sua filosofia a fim de preservar os princípios autorreferentes positivos da sociedade. Desta maneira, Nietzsche afirma que a crítica kantiana não tem validade ao passo que a *Crítica da razão pura* cria as condições para se tornar a moral invulnerável. Segundo Nietzsche a filosofia de Kant se constituiu como uma “filosofia de escapatórias” (NIETZSCHE, 2006, p. 72) ao passo que nesta filosofia se alojam a metafísica e a moral, logo após a *Crítica da Razão Pura* tê-las expulso do campo do conhecimento.

Kant de acordo com Nietzsche, atestou com a CRP a impossibilidade de um conhecimento teórico acerca da metafísica e da moral. Todavia numa manobra, que Nietzsche intitulou de “dividir para reinar”, Kant teria criado as condições necessárias para a criação da crença racional ou da razão divinizada na *Crítica da Razão Pura*. É necessário salientar aqui, que a crítica de Nietzsche diz respeito, evidentemente, a divisão entre conhecimento e a fé racional, no limiar do qual Kant teve que suprimir o saber para obter um lugar para a fé.

Deste modo, partindo da concepção de que o homem é um ser racional sensível e que, portanto, se estabelece num estado de liberdade (enquanto coisa em si que se relaciona com os fenômenos) e numa condição de necessidade (enquanto fenômeno que se relaciona com outros fenômenos), Kant fundamentou a concepção de que o agir moral é a melhor expressão da autonomia, ao passo que a razão (fundamento do agir moral) tem plena identificação com o reino da liberdade; algo que, para Nietzsche, não passa de um embuste de um filósofo zeloso pelo bem estar social.

Porquanto, tomando a ideia de autonomia como ponto fulcral de sua doutrina moral, Kant estabeleceu que a “entrega” à lei moral é a maior manifestação da autonomia, a proporção que a lei foi “formulada” através do imperativo categórico; algo análogo ao que Rousseau opera na esfera da ordem social, com a ideia de que a obediência a lei é nada mais que a obediência a si mesmo. Ou seja, o que estas doutrinas operam é a ideia de que em vez da lei destruir a liberdade ela, pelo contrário, a manifesta

Esta formulação levou Nietzsche, através de seu método, a valorar Kant como um moralista que como um “operário da filosofia” nada criou e somente buscou fundamentar seus preconceitos através de um ardiloso sistema, hierárquico e orgânico de conceitos. Em síntese, Nietzsche rejeita na doutrina moral kantiana as ideias de autonomia, rigorismo e formalismo; por consistirem, segundo sua apreciação, numa artimanha de um espírito que chegou a “beira do abismo”, visualizou o oceano tempestuoso e indeterminado do Ser e sentiu, posto a covardia, a necessidade de se refugiar novamente numa “jaula” .

Posto isso, consideremos esta última crítica de Nietzsche. Primeiro, é claro que Kant gestou como filosofia um sistema, hierárquico e orgânico de conceitos, contudo não é evidente, tão pouco o contrário, que Kant usou de seu ardil para fundamentar seus preconceitos morais. Portanto, tal crítica, em primeira instância, é irrefutável ao mesmo tempo em que é injustificável.

Segundo, é fato que com a *Crítica da razão prática* Kant constatou a impossibilidade e até a não utilidade de se conhecer a liberdade da vontade, bem como a imortalidade da alma e a existência de Deus. Contudo, o que Nietzsche parece não ter notado é que também na razão pura, e não somente na *Crítica da razão prática*, Kant considerou a importância, na ordem prática, destes conceitos:

Se, portanto, estas três proposições cardeais nos não são absolutamente nada necessárias para o saber, e, contudo, são instantaneamente recomendadas pela

razão, a sua importância deverá propriamente dizer respeito apenas à ordem prática. (KANT, 2001, p. 648)

No segundo capítulo da *Crítica da razão pura*, momento no qual o autor estabelece o cânone da razão pura, Kant considera que independentemente da razão pura em seu uso especulativo ser impossível, isto não exclui que a razão pura possa encontrar no uso prático sua legitimidade. Ou seja, se por um lado o conhecimento da liberdade é impossível e de certo modo é também inútil, por outro lado, numa ordem prática, a liberdade, mesmo não sendo conhecível, é necessária, podendo ser demonstrada pela experiência.

Consequentemente, também pesa sobre Nietzsche a acusação de não ter considerado a diferença entre a liberdade transcendental, referente ao uso especulativo da razão pura, e a liberdade prática, deduzida da razão pura prática sob pena de contradição, já que o uso prático da razão pura não pode se assentar sobre um determinismo, mas pelo contrário pressupõe a ideia de liberdade.

No interior de sua busca de pureza e sistematicidade da moral, Kant forjou de sua filosofia o imperativo, que a proporção que exclui os desejos e interesses, salvo o respeito a lei, é categórico. O imperativo categórico serve deste modo como um filtro que seleciona as ações valorativamente morais, ou seja toda a ação que é forjada com base na vontade determinada pela lei moral, objetivamente, e pelo respeito à esta lei subjetivamente .

Consequentemente a severidade, ou a crueldade como disse Nietzsche, do imperativo categórico se justifica a medida que Kant toma o homem como um ser racional sensível que, portanto, tem uma razão finita que é o bastante para compreender o dever e, ao mesmo tempo, não é o suficiente para extinguir totalmente o desejo, oriundo da parte sensível, que empurra o homem em direção a transgressão do dever.

Desta maneira, Kant opera um formalismo moral partindo da tese de que o julgamento moral da máxima, como princípio subjetivo segundo o qual o sujeito age, se baseia na racionalidade da universalização da regra, no qual constatamos que:

Se agora prestarmos atenção ao que se passa em nós mesmos sempre que transgredimos qualquer dever, descobriremos que na realidade não queremos que a nossa máxima se torne lei universal, por que isso nos é impossível; o contrário dela é que deve universalmente continuar a ser lei; nós tomamos apenas a liberdade de abrir nela uma exceção para nós, ou (também só por esta vez) em favor da nossa inclinação. (KANT, 1980, p. 132).

Desta maneira, o imperativo categórico, como prescrição universal que reside na pessoa, demonstra que, a despeito de reprovar, tal como Nietzsche, a baixeza, a humildade servil, a compaixão como fonte da moral, o autoengano e de igualmente enumerar

uma série de virtudes, Kant em nenhum momento impôs valores, mas buscou uma valoração crítica criadora. Condição de valores, portanto, para Kant é a subordinação dos fins a lei moral, na qual a universalidade é atingida.

Do mesmo modo, Nietzsche enunciou uma série de elementos apreciáveis e depreciáveis no homem, mas em nenhum momento ele propôs valores. Nietzsche também enunciou um formalismo moral, evidentemente, muito diferente do formalismo kantiano:

Mas não há dúvida nenhuma, também a nós fala ainda um “tu deves”, também nós obedecemos ainda a uma rigorosa lei acima de nós – e esta é a última moral, que se faz ouvir a nós também, que nós também ainda sabemos viver; aqui, se é que em alguma parte nós também somos ainda homens de consciência: isto é, não queremos retornar àquilo que para nós está sobrevivido e murcho, a algo “desacreditado”, quer se chame Deus, virtude, verdade, justiça, amor ao próximo; não nos permitimos nenhuma ponte de mentiras que leve a velhos ideais (NIETZSCHE, 1978, p. 157)

Se no imperativo categórico Kant “encontra” o dever podemos dizer, levando-se em conta o transformismo intelectual de Nietzsche, no qual nenhuma tese é assumida de forma definitiva a não ser a ideia de que o homem está inexoravelmente envolto em perspectivas, que é no eterno retorno que Nietzsche “encontrara” seu princípio ético: o *amor fati*.

No aforismo 341, “O maior dos pesos”, o autor inaugurou a concepção, sempre experimental e hipotética, do eterno retorno. Tendo em consideração o contexto de análise do ponto de vista da cultura e da crença que Nietzsche sempre sustentou em sua produção, na qual conceitos como verdade, ciência e razão sempre serão problematizados, nos parece, salientado o nível prático que se explicita especificamente na Gaia Ciência, que a questão do eterno retorno deve ser tomada a partir de um ponto de vista existencial e não científico.

Neste sentido, tomando o eterno retorno como imperativo existencial se apresenta como uma interpretação do mundo. Todavia, a crença nietzscheana tem sua superioridade à medida que “salva” o homem do niilismo, oriundo do esmaecimento dos valores transcendentais, causado pela negação da vida, liderada pelas crenças ascéticas como justificativas para a existência.

“O maior dos pesos” diz respeito as consequências psicológicas, seja júbilo ou pavor, deste modelo de pensamento abissal que visa suprimir o além, privilegiando a Gaia:

no lugar da metafísica e da religião, a doutrina do eterno retorno. O eterno retorno denota, portanto, uma função ética que se aproxima da filosofia prática de Kant a proporção que estas formulações dizem como agir e não o que fazer. Assim, como exortação ética, o eterno retorno, o viver de tal forma que devas querer viver incontáveis vezes a mesma vida se aproxima da primeira formulação do imperativo categórico: “[...] age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 1980, p. 129).

Um fato que não se pode desprezar nesta convergência é a de que no outono de 1884 Nietzsche planejou intitular o *Além do bem e do mal: Prelúdio a uma filosofia do futuro* como *As novas luzes: Prelúdio a uma filosofia do eterno retorno*. O autor, deste modo, parece indicar a necessidade de se levar a cabo o *aufklärung*, conduzindo-o a uma verdadeira, e por isto abissal, “autonomia”. Se o iluminismo conduziu o homem ao apequenamento e à mediocridade com seus instrumentos de nivelamento, as novas luzes devem mostrar aos fortes toda a sua potência em detrimento do homem gregário com seus velhos ídolos – Estado, religião e metafísica – os quais se mostraram incapazes de justificar a existência.

O eterno retorno, portanto, cumpre uma dupla tarefa: letargia os fracos e potencializa os fortes, à medida que, como crença, provoca a substituição do prazer da certeza pelo júbilo da incerteza, da solidez da causa e efeito pela fluidez da criação eterna, da vontade de conservação pela vontade de potência, da culpa metafísica pela inocência, do dever pelo *amor fati*. Enfim, se para Kant a superioridade pode ser identificada no homem como a capacidade de se dar o próprio fim e possibilitá-lo através do ajuste de suas faculdades, ou seja, superior designação do caráter autônomo, para Nietzsche a fórmula para a grandeza do homem é o *amor fati*; literalmente amar o destino:

[...] nada pretender ter de diferente, nada para a frente, nada para trás, nada por toda a eternidade. O necessário não é apenas para se suportar, menos ainda para se ocultar – todo o idealismo é mentira perante o necessário – mas para o amar... (NIETZSCHE, 1978, p. 42).

A atitude ética dita como afirmação da vida, bem como de si, assume uma forma plena na fórmula do *amor fati*, onde se decreta a extinção da “balança moral”, como tiranização do devir, em prol da ascensão da “balança estética”; estabelecendo uma relação afetiva entre o sujeito e o destino, e não somente gnosiológica. Porquanto, não se trata de uma resignação frente à realidade, mas, do contrário, consiste na aceitação alegre.

Quero cada vez mais aprender a ver como é belo aquilo que é necessário nas coisas: - assim me tornarei um daqueles que fazem belas as coisas. *Amor fati* (amor ao destino): seja este doravante, o meu amor! Não quero fazer guerra ao que é feio. Não quero acusar, não quero nem mesmo acusar os acusadores. Que a minha única negação seja *desviar o olhar!* E tudo somado e em suma; quero ser, algum dia, apenas alguém que diz Sim! (NIETZSCHE, 2001, p. 187-188)

Trata-se, portanto, de uma afirmação elevada da vida tal como ela é, imoral ou dupla. Sendo assim, o *amor fati*, pode ser descrito como uma divinização da vida à medida que acolhe a realidade em sua totalidade cotidiana e contraditória, trágica ou dionisíaca, por natureza. Não há, para esta postura, oposição entre o ser e o devir, o que recairia numa fuga moral da dimensão perigosa da vida, mas, ao contrário, o que se ensaia é a confiança plena no ser enquanto ser, sem oposição.

Assim Nietzsche forja de sua crítica uma espécie de estilística da moral de si, na qual se clama pela criação e não pelo bom e certo, em prejuízo do mal e errado. No ensaio desta nova moral Nietzsche aponta para um por vir, um além, no qual a moral kantiana, como um momento avançado da decadência, estará extirpada, tal como um veneno ou doença que afligia o homem e a humanidade.

Esta nova moral visa, portanto, uma transvaloração dos valores. Valores os quais, de acordo com Nietzsche, tem sua crueldade, debilidade e ressentimento expressos na doutrina moral de Kant, à proporção que “Kant lhes mostrou o caminho secreto através do qual podem, por iniciativa própria e com o maior decoro científico, perseguir doravante os ‘desejos do seu coração’.” (NIETZSCHE, 1998, p. 143); ou seja, os desejos morais débeis do homem medíocre.

Assim podemos caracterizar que a principal crítica à escolha moderna, fonte de sua potência e, ironicamente, sua decadência, é o caráter unilateral e totalitária de mutilação da vida em suas dimensões criativo-passionais em prol do controle racional de toda a dimensão humana. Soma-se a esse argumento a tese de Vattimo, que posiciona Heidegger e Nietzsche lado a lado como precursores da crítica pós-moderna ao apontarem para uma diferenciação da metafísica e não sua destruição ou negação:

[...] eles se acham, assim, por um lado, na condição de terem de distanciar-se criticamente do pensamento ocidental enquanto pensamento do fundamento; e de outro, porém, não podem criticar esse pensamento em nome de uma outra fundação, mais verdadeira. É nisso que, a justo título, podem ser considerados os filósofos da pós-modernidade (VATTIMO, 1996, p. VII).

Assim Vattimo apresenta Nietzsche e Heidegger como filósofos que vislumbraram os limites do projeto moderno, independentemente do otimismo frente ao aumento exponencial do progresso. Tal como a monocultura se apresenta hoje como fonte da degradação do solo, a modernidade, frente aos olhos nietzschianos, sugere a exploração até os limites da exaustão dos potenciais humanos até alcançar sua inevitável esterilidade: o *niilismo*.

O campo maçado da era moderna, portanto, a despeito de seus formosos frutos dentre os quais, além da maximização do conforto, podemos citar “o duplo voo da terra para o universo e do mundo para dentro do homem” (ARENDDT, 1993, p.14), culminou no estéril campo do niilismo, no qual o homem se encontra alienado de sua natureza integral, mas somente como sujeito capaz de prever. Do mesmo modo, o homem “assistiu” no decorrer da era moderna o alijamento de suas condições básicas de existência, reduzindo-o a mero trabalhador, como fabricante de artifícios. Ou ainda dentro da perspectiva da indústria cultural, como empregado/consumidor, no qual o homem, tal como o personagem chapliano de “Tempos modernos”, frente a sociedade administrada é tomado simplesmente como objeto/engrenagem de um sistema que não compreende e que, portanto, se encontra absorvido, literalmente no caso de Chaplin.

De outro lado, além da sujeição do homem a uma condição de reificação, o século XX foi palco de um processo de deslegitimação da racionalidade moderna frente a novas linguagens e eventos científicos, que aceleraram o processo de corrosão dos dispositivos modernos de especulação e emancipação:

Da Segunda lei da termodinâmica à teoria da catástrofe, de René Thom do simbolismo químico às lógicas não denotativas, da teoria dos quanta à física pós-quântica; do uso do paradigma cibernético-informática no estudo do código genético ao ressurgimento da cosmologia de observação; da crise da Weltanschawng newtoniana à recuperação da noção de “acontecimento”, “acaso” na física, na biologia, na história, o que temos é a crise de uma noção central nos dispositivos de legitimação e no imaginário moderno: a noção de ordem e com ela assistimos a rediscussão da noção de “desordem”, o que por sua vez torna impossível submeter todos os discursos (ou jogos de linguagens) à autoridade de um metadiscurso que se pretende a síntese do significante, do significado e da própria significação, isto é, o universal e consistente. (BARBOSA, 2000, p. X-XI.)

A fala de Barbosa evidencia os pontos de viragem da linguagem no crepúsculo da modernidade: a contestação da Verdade em sua ampla designação como verdades religiosas, científicas e jurídicas. O homem do século passado, deste modo, se

deparou com a dificuldade, já prenunciada por Nietzsche em *Verdade e mentira no sentido extramoral*, de permanecermos no interior de conceitos claros e distintos, pois, diferente do que a racionalidade moderna enunciou de posse do conceito chave de “previsibilidade”, a “natureza” guardou uma última surpresa: a ideia de que o equilíbrio *a-priori*, o conceito de previsibilidade e a busca da solução moderna não bastam e não dão conta dos conceitos de ciência, mundo e homem, bem como de sua relação; eis a cisma que anuncia e sugere um novo paradigma, uma nova racionalidade ou, por que não, uma nova razoabilidade.

Diante desta conjuntura de esvaziamento da racionalidade moderna e do, conseqüente, conceito de homem neste contexto, devemos aceitar que “[...] existe um entrosamento entre o gênero de linguagem que se chama ciência e o que se denomina ética e política: um e outro procedem de uma mesma opção, e esta chama-se Ocidente” (LYOTARD, 2000, p. 13)

Opção pela disjunção que não mais traduz a eloqüência de nossa realidade. Daí a crítica da modernidade como esquema de caráter totalitário que buscou isolar por via de “cordões sanitários” tudo aquilo que sugerisse o efêmero, o sombrio, o equívoco, o subjetivo, a anomalia, em uma palavra, o erro. Da exclusão do incerto, do imprevisível, do desordenado, do subjetivo, em suma, do não racional, temos o ideal moderno de endogamia, que conspira para o silêncio, alheio as novas tendências.

Posto isso, podemos dizer que o pós-moderno é a condição cultural atual de incredulidade “[...] perante o metadiscurso filosófico-metafísico, com suas pretensões atemporais e universalizantes” (BARBOSA, 2000, p. VIII). Condição que sugere uma nova legitimação, um novo dispositivo que não vise, ao contrário da lógica moderna, a verdade, como no método cartesiano, nem a emancipação, como o visado na filosofia de Kant.

Neste sentido, dissertando a favor de um novo paradigma que não opere a disjunção como forma de conhecimento, Edgar Morin e Michel Maffesoli orientam um elogio ao que pode ser enunciado como a condição inerentemente trágica do homem, que por ora exige seu lugar de direito.

O Bárbaro não está mais às nossas portas ultrapassou nossos muros, está em cada um de nós. Portanto, de nada serve julgá-lo, ou mesmo negá-lo. Sua força é tamanha que ele seria capaz de tudo submergir. Assim, como foi o caso em outras épocas, é melhor compreendê-lo, quando mais não seja para poder integrar ainda que homeopaticamente, o inegável dinamismo de que é portador (MAFFESOLI, 1998, p. 11.)

Morin se utiliza da mesma metáfora ao enunciar a necessidade de integração na confecção de um novo paradigma:

[...] estamos ainda numa época de barbárie das ideias, de barbárie do espírito. É por isso que eu digo que estamos na pré-história do espírito humano. Sofremos de assustadoras doenças do espírito (...). A grande doença da razão é a racionalização que encera o rela num sistema lógico coerente, coerente ao preço de terríveis mutilações. (MORIN, s/d, p 32.)

Desta maneira, os dois autores sugerem a necessidade de novas balizas que encaminhem o homem à pós-modernidade. “Isso implica que se saiba lavar os campos já tão maçados do pensamento moderno” (MAFFESOLI, 1998, p. 13), a fim de se dissolver as disjunções operadas pela modernidade ocasionando um jogo complexo de complementariedade entre claro e distinto e o obscuro e vago.

Os dois autores parecem sugerir do mesmo modo, um paradigma em eterna reconstrução, à medida que o trágico é a “configuração” do inconciliável, posto que tão logo aparece ou se torna possível uma acomodação, desaparece. Assim, como sentencia Morin, o único pensamento que sobrevive é aquele que vive na temperatura de sua própria destruição, ou seja, a saída enunciada por estes pensadores anuncia, frente aos diagnósticos de fracasso da modernidade, a implantação de um paradigma que considere uma realidade viva (autoorganizativa), menos mutilada ou sinestésica.

Neste sentido o paradigma emergente se estabelece como um caminho não circunscrito, como um sistema aberto, que tende a computar o todo em espírito de complementaridade. É em certo sentido um sistema impuro, que se justifica como tal à proporção que a própria “vida alimenta-se das impurezas, ou melhor, a realização e o desenvolvimento da ciência, da lógica, do pensamento têm necessidades destas impurezas” (MORIN, s/d, p. 34).

Contudo, em virtude dos fatos aqui expostos, podemos irmanar a concepção de que este paradigma em construção, ao se pautar numa nova lógica, nos possibilita, considerando as críticas à modernidade, dar vazão a um novo horizonte ético, que considere o homem em sua integridade<sup>12</sup>, como “sujeito peninsular” (que habita entre o biológico e o cultural) e não, como sonhava a modernidade, como homem “insular”, tido como sobrenatural, desenraizado do corpo e da natureza.

---

<sup>12</sup> A integridade que nos é sugerida no pós-moderna aponta para uma ideal nietzschiano de homem, enquanto indivíduo capaz de aceitar a vitalidade em sua totalidade contraditória, como que em uma dança entre Apolo e Dionísio.

Este debate nos pede coragem e seriedade, coragem para admitir a corrosão da escolha moderna e seriedade para não sucumbirmos a uma mera apologia do pós-moderno. Sobre isso Odisseu tem muito a nos falar, como uma configuração dos ideais gregos, o personagem não nega a existência do “canto das sereias” e decide escutá-las, mesmo que preso à segurança do mastro do navio – o mito não cala. É preciso reconhecer a verdade de Homero; pior que o sucumbir ao canto das sereias é o seu silêncio. Portanto, um postulado que levantamos aqui é a necessidade de integrar o que foi relegado à marginalidade. E isto inclui a admissão do homem como ser determinado, exprimido e expresso entre o determinismo cultural e o determinismo genético, pois somente deste modo, como sujeito radicalmente crítico, cômico de seu caráter o homem poderá resgatar sua autonomia, mesmo que relativa, como elemento que retroage sobre sua própria natureza para além da escolha iluminista.

### **1.3 A escolha moderna**

É preciso reconhecer que a modernidade, para o benefício e para o malefício, nos trouxe até aqui. Da mesma forma, é necessário ter em mente que este modelo de humanidade foi uma escolha, dentre inúmeras outras possibilidades no fluxo de singularidades possíveis. Cabe-nos, neste momento de horizontes abertos pela emergência da crise, explorar as possibilidades de formação do humano, para além da simples contemplação da miséria da existência, como é comum aos “especialistas da lamentação” (MAFFESOLI, 2003, p. 9).

Neste sentido, entendemos que uma das principais características da modernidade foi o desejo de erigir um modelo de humano, que se caracterizou, conseqüentemente, em um tipo de escola próprio de um horizonte de dualismo epistemológico e social, visto seu cunho burguês, que caracterizava um modelo de sociedade baseado na exploração e dominação, da natureza pelo homem e do homem pelo homem.

Tomando Kant como modelo exemplar do modelo iluminista ou do esclarecimento, podemos visualizar, neste iminente filósofo, as características básicas deste modelo disciplinar de sociedade e escola. Em específico, na obra *Sobre a pedagogia*, podemos encontrar a única ocasião na qual Kant se ocupa de maneira explícita sobre a educação escolar, fruto de lições de um curso de pedagogia, compiladas por um aluno

(Theodor Rink). A obra, mesmo sendo posta como um texto menor, ganha legitimidade diante de um contraste com sua obra (CAMBI, p. 361).

Ao que se refere à apresentação, aproximações e contrastes com outro grande pensador iluminista: Rousseau, podemos pontuar primeiramente, as aproximações, que se caracterizam pelo naturalismo da concepção de infância e confiança na capacidade da educação como resposta à crise ética e política. As dissonâncias se resumem à contraposição entre moral e autoridade, a importância da disciplina e autoridade e a razão como uma contraposição a animalidade.

Kant, portanto, elege quatro componentes ideais da formação escolar: a disciplina em oposição a “selvageria”; a cultura ou instrução; a educação em sentido estrito, como socialização e refinamento; e a moralidade, como disciplina dos fins.

Com a disciplina Kant reforça a vocação tradicional e o papel de autoridade dos valores modernos:

A disciplina transforma a animalidade em humanidade. Um animal é por seu próprio instinto tudo aquilo que pode ser; uma razão exterior a ele tomou por ele antecipadamente todos os cuidados necessários. Mas o homem tem necessidade de sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta. Entretanto, por ele não ter capacidade imediata de o realizar, mas vir ao mundo em estado bruto, outros devem fazê-lo por ele.

A espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças todas as qualidades naturais, que pertencem à humanidade. (KANT, 1999, p. 12)

A disciplina é posta com um papel negativo à proporção que impõe aos jovens as leis naturais próprias da humanidade; trata-se de uma incorporação de leis, preceitos ou fórmulas, que Kant se esforça para atestar como um ato natural, mas que na prática revela um traço dualista que opõe as pulsões naturais um modelo rígido de humanidade, pautado na ordem em detrimento do caos:

Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato imediatamente cada um de seus caprichos. (KANT, 1999, p. 13)

Frente a esta proposta kantiana, que deixaria qualquer admirador das ideias de Paulo Freire escandalizado, vislumbramos um modelo sincero de homogeneização das singularidades própria da escola moderna, vitalmente preocupa com o controle social ou

domesticação da humanidade. Em seu texto *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?* Kant ressalta, igualmente, sua desconfiança sobre as singularidades fugidias da mediania:

É difícil portanto para uma homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza(...) Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou antes do abuso, de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade. Quem deles se livrasse só seria capaz de dar um salto inseguro mesmo sobre o mais estreito fosso, porque não está habituado a este movimento livre. (KANT, 1974, p. 102).

Neste trecho, de ordem fundamentalmente ética e política, Kant ressalta sua desconfiança com aqueles que se libertam dos grilhões da menoridade por força de seu próprio espírito, ressaltando a importância de se conservar o status quo em detrimento de atos passionais de rebeldia, posto que o esclarecimento é antes um processo próprio da massa e acontece de modo lento e gradual; lembremos que o lema do esclarecimento kantiano é *sapere audi*, ouse saber, e ouse fazer. Afinal, no texto supracitado, Kant atesta a necessidade da liberdade, a mais inocente das liberdades, a liberdade de expressão, como elemento básico da promoção do esclarecimento e não a liberdade de ação. Antes devemos, segundo Kant, obedecer, fala que se compatibiliza com a posterior defesa da disciplina como elemento básico da escola.

Do mesmo modo, seguindo o caminho dos quatro pontos pedagógicos de Kant, se a disciplina garante o cerceamento da animalidade prejudicial ao indivíduo e a sociedade, a cultura ou instrução sugere o cultivo de habilidades historicamente construídas através, marcando, deste modo, o papel propedêutico da educação:

O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber tal educação de outros homens, os quis a receberam igualmente de outros. Portanto, a falta de disciplina e de instrução em certos homens os torna mestres muito ruins de seus educandos”. (KANT, 1999, p. 15)

A instrução surge como um segundo momento na formação do homem, já que sem disciplina, de acordo com Kant, sua correção seria impossível. Consequentemente o autor destaca, como terceiro momento, a importância da construção de uma civilidade entre os homens, a cortesia e polidez surgem para Kant como elemento importante em seu projeto de humanidade. Diferente de Rousseau que entendeu a civilidade sobre a alcunha de urbanidade como um conjunto de ações mecânicas que promovem a aparências de todas as virtudes sem ter nenhuma, para Rousseau, portanto a cortesia é a insígnia de uma sociedade encoberta por máscaras que encobrem a verdade de seus corações.

Por fim Kant defende a moralidade como o último enlace da educação do homem, como uma capacidade de escolher os bons fins:

O homem deve, antes de tudo, desenvolver as suas disposições, para o bem; a Providência não as colocou nele prontas; são simples disposições, sem a marca distinta da moral. Tornar-se melhor, educar-se e, se é mau, produzir em si a moralidade: eis o dever do homem. (KANT, 1999, p. 19-20)

A educação se apresenta como um elemento essencial no projeto de humanidade à proporção que busca levar o homem ao encontro de seu fim para além do individualismo, da nação ou de seu credo particular é, portanto, um fim cosmopolita:

A educação obriga o homem a encontrar o seu fim para além do individualismo: “Essa finalidade, pois, não pode ser atingida pelo homem singular, mas unicamente pela espécie humana [...] Cada geração de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino” (KANT, 1999, p. 19).

Apesar de Kant não identificar uma preocupação sistemática dos “grandes” com o aperfeiçoamento da humanidade, o filósofo é otimista em relação ao papel da educação na busca de uma natureza humana aprimorada em direção a uma “futura felicidade da espécie humana” (KANT, 1999, p. 17). Neste sentido a pedagogia surge como a arte que busca os fins da natureza humana (KANT, 1999, p. 21).

#### **1.4 O nó górdio: entre hibridismos e rizomas**

Em *Jamais fomos modernos*, Latour inicia um relato sobre a proliferação dos híbridos como uma consequência do mundo moderno. Em tom quase coloquial o autor nos leva até a página do jornal que estaria lendo: “Na página quatro do jornal, leio que as campanhas de medidas sobre a Antártida vão mal este ano: o buraco na camada de ozônio aumentou perigosamente.” (LATOUR, 1994, p. 07). O autor se utiliza deste expediente para apresentar a factibilidade e cotidianidade das ocorrências híbridas em nosso mundo contemporâneo permeado de uma multiplicidade midiática que desafia os “taxonomistas” da comunicação e do conhecimento; afinal, a questão da dissolução da camada de ozônio é um problema social, natural ou político, só para citar algumas hipóteses. Deste modo, o híbrido se apresenta como uma consequência dialética de uma escolha epistemológica que privilegia a distinção e a pureza, ou seja, para Latour, ao buscarmos a purificação dos problemas

epistemológicos, diametralmente, ocasionamos o oposto: “O recalcado retorna em dobro” (LATOURE, 1994, p 14).

Híbrido, portanto, sugere Latour, se constitui quando dois ou mais elementos heterogêneos se fundem ao ponto de ser impraticável a sua dissociação; são “nós górdios” na rede do conhecimento que interligam naturezas, técnicas e culturas; são conceitos que sugerem um imbricamento das tradicionais fronteiras do saber na busca de soluções compatibilizadas.

Por outro lado ou concomitante aos híbridos epistemológicos, o contexto da cibercultura propicia o avanço da ubiquidade e mobilidade, possibilitando hibridização das dimensões do tempo e espaço. Com as novas tecnologias digitais se tornou possível e corriqueiro estar em diversos lugares ao mesmo tempo, pela diluição das fronteiras entre virtual e real, à medida que há uma sobreposição entre espaço real, “físico”, geográfico, com o espaço virtual, online, o digital:

Tal espaço torna-se contíguo ao espaço geográfico, uma vez que ambos coexistem e se misturam ao mesmo ambiente, configurando o hibridismo e uma presencialidade ubíqua, ou seja, uma presença física simultânea com uma presença online, uma copresença, por meio de diferentes formas de interação e comunicação (textual, oral, gráfica e gestual) na maleabilidade do tempo e do espaço. (MANTOVANI, ANO, p. 2)

O híbrido, neste sentido, se apresenta como uma construção, individual e coletiva, real e virtual, que se configura nas vivências humanas.

A partir da conceituação proposta pelos autores acima, nos deparamos também, com o conceito de hibridismo abordado por Curado a partir das três matrizes da linguagem e do pensamento: a sonora, a visual e a verbal. Entende-se, portanto, que essas matrizes se comportam como "vasos intercomunicantes, num intercâmbio permanente de recursos e de transmutações incessantes". O conceito de hibridismo assim, se pauta no argumento de que não há pureza das linguagens, já que uma absorve a outra, fazendo com que elas se configurem sempre de maneira híbrida. (CURADO, 2012)

Neste sentido, podemos afirmar que o cerne da revolução que estamos submetidos na atualidade não é decorrente das tecnologias ou mídias, mas das linguagens, o étimo está nas linguagens, já as mídias representam os suportes por onde essas linguagens são transmitidas. O pensamento se organiza por meio dessas três linguagens, a sonora, a visual e a verbal, é o que podemos chamar de linguagem híbrida, essa mistura que é feita a partir dessas

expressões em um ou mais determinados suportes. Ademais, nossa mente sempre foi híbrida, mas só agora é que estamos tendo a possibilidade de expressar essa natureza a partir de recentes tecnologias.

Se remontarmos ao século passado podemos vislumbrar o emprego de linguagens separadas em suportes não digitais, como por exemplo, a linguagem escrita materializada no papel, a imagem restrita a impressão ou a fotografia, enquanto que o vídeo e o áudio ficavam resignados em suportes específicos. Atualmente, com o advento da popularização da internet, tudo se converge no computador, as linguagens se misturam e o híbrido se manifesta em um novo modo de utilizar a linguagem.

Ao levarmos em conta a dinamicidade das linguagens e o acesso de mídias digitais no contexto escolar, temos que ficar alertas para uma nova consciência da linguagem. Ao não levar em conta o hibridismo e as novas formas de ver, ler e interagir com o mundo, o ensino e a aprendizagem correm o risco de ficarem em uma superfície rasa e grafocêntrica.

Assim, ao contextualizarmos o hibridismo em práticas pedagógicas, nos aproximamos do que Oliveira e Szundy (2014) refletem acerca do educar como ato responsável. Considerando o cenário atual no qual o conhecimento reflete elemento constitutivo e identitário de diversas esferas sociais, pode-se dizer que "o conhecimento exigido na contemporaneidade deveria apresentar uma natureza múltipla, inter/transdisciplinar, demandando das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula uma noção também múltipla e complexa." As autoras destacam a construção de uma política que abra espaço para o acontecimento discursivo em enunciados inacabados, irrepetíveis, cujo funcionamento não se dá pela estrutura, mas sim em rede.

A ideia da educação limitada à transmissão de conhecimentos consagrados dá lugar a uma educação que rompe com a linearidade que traz como única forma de saber o elemento trazido hierarquicamente no ambiente escolar e que produz desigualdades. As discussões a respeito do conhecimento escolar, provocadas principalmente por inovações tecnológicas, impõem uma mutação profunda no modo que o saber circula dentro e principalmente fora do ambiente escolar. Sem muitos rodeios, Oliveira e Szundy (2014) são claras ao dizer que no caso dos saberes específicos escolares, "os mesmos não se centram apenas nos livros nem na própria escola, sendo necessário ir além da ideia fundadora da cultural ocidental que delega ao livro o papel ordenador dos saberes."

Ao repensar e propor uma pedagogia de letramentos não somente atrelada à multiplicidade de mídias mas principalmente na importância crescente da diversidade linguística e cultural decorrente do uso dessas mídias, Oliveira e Szundy (2014) defendem uma educação para a "formação de designers de significados capazes de compreender, produzir e transformar significados linguísticos, visuais, de áudio, gestuais e espaciais no processo de desenhar novos futuros sociais, na esfera pública e na sociedade."

Neste sentido, trazemos o conceito da linguagem como rizoma, de modo que dê conta de um mundo de diversos fluxos, a qual sugere a emergência de textos híbridos provocando mudança, afetando, principalmente, a forma composicional da cultura grafocêntrica e o modo como o conhecimento era concebido. Sloterdijk nos adverte em seu polêmico<sup>13</sup> texto - "Regras para o parque humano" – de como as revoluções midiáticas nos levaram a uma contemporaneidade plena de novas subjetividades e sociabilidades em detrimento da cultura literária e do, conseqüente, humanismo. Fica patente, portanto, que a derrocada da monocultura grafocêntrica humanista se deu pela ascensão de subculturas *sui generis*:

Se essa época parece hoje irremediavelmente esgotada, não é porque os homens, levados por um ânimo decadente, não mais estivessem dispostos a cumprir sua tarefa literária nacional; a época do humanismo nacional-burguês chegou ao fim porque a arte de escrever inspiradoras cartas de amor a uma nação de amigos, ainda que fosse exercida da maneira mais profissional possível, já não bastaria para atar os laços comunicativos entre os habitantes de uma moderna sociedade de massa. Com o estabelecimento midiático da cultura de massas no Primeiro Mundo em 1918 (radiodifusão) e depois de 1945 (televisão) e mais ainda pela atual revolução da Internet, a coexistência humana nas sociedades atuais foi retomada a partir de novas bases. Essas bases, como se pode mostrar sem esforço, são decididamente pós literárias, pós-epistolares e, conseqüentemente, pós-humanistas. Quem considera demasiado dramático o prefixo 'pós`- nas formulações acima poderia substituí-lo pelo advérbio 'marginalmente` - de forma que nossa tese diz: é apenas marginalmente que os meios literários, epistolares e humanistas servem às grandes sociedades modernas para a produção de suas sínteses políticas e culturais. A literatura de modo algum chegou ao fim por causa disso; mas diferenciou-se em uma subcultura *sui generis*, e os dias de sua supervalorização como portadora dos espíritos nacionais estão findos (SLOTERDIJK, 2000, p. 13-14).

---

<sup>13</sup> Como o próprio subtítulo do trabalho alude – "Uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo" - Sloterdijk alerta para o declínio do humanismo literário frente o avanço de novas tecnologias da informação. Todavia o escrito ganhou notoriedade através da incompreensão (de Habermas e da mídia sensacionalista) sobre sua proposta, aos moldes da obra "O político", a saber, o questionamento sobre a eminente possibilidade de uma antropotécnica capaz de uma "neocriação sistemática de exemplares humanos mais próximos dos protótipos ideais" (2000, p. 50).

Para além da mera problemática da inserção de novas tecnologias de comunicação e de informação Sloterdijk nos lembra que a problemática é muito mais aguda e essencial. Se trata de conceber que a crise do modelo moderno humanista teve como grande pivô o surgimento de novas tecnologias de informação que desafiaram o modelo de domesticação ética forjada no Ocidente.

Em consonância Lévy (1999), ao descrever a respeito dos suportes de informação, faz uma analogia como os métodos de pesquisas em enciclopédias. Estas plataformas de busca diferem dos moldes dos romances, cuja linearidade atende a um início, meio e fim, enquanto as enciclopédias traziam um índice remissivo como provável início, ou assuntos do interesse do leitor que "caminha de forma original na soma das informações, usando ferramentas de orientação que são os dicionários, os léxicos, atlas, tabelas de número que são, em si mesmos, pequenos hipertextos." Para Lévy, portanto, a biblioteca é propriamente um hipertexto, mesmo que aja contrastes com algumas características contemporânea do hibridismo, como a autoria dos textos e a velocidade da passagem de um item – verbete - ao outro, via artefatos digitais.

A digitalização dos documentos é vista para Lévy (1999) como passo primordial para o uso multimodal e híbrido da informação, a qual permite a associação de diferentes mídias como textos escritos, orais e imagens, que se remetem à enunciados inacabados ao mesmo tempo em que são construídos, destituídos e reconstruídos socialmente. É um texto "móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor/autor."

O conceito de híbrido abordado neste texto, aponta para um reconhecimento de que o texto linear, impresso, apresentado como principal recurso e acesso ao conhecimento no século passado não serve mais como único parâmetro para a leitura da sociedade contemporânea.

Os artefatos digitais, por meio de inúmeros aplicativos, nos proporcionam e nos obrigam a vivenciar e fazer algo. Inúmeras palavras, como curtir e compartilhar já ganharam novos contextos e significados (SCHLEMMER, 2015). A pergunta que se faz, no entanto, no âmbito da educação, é se sabemos em que espaços de vivência, discussão e reflexão enquanto pesquisadores de práticas pedagógicas, oportunizaremos novos significados da escola. A falta de linearidade decorrente das linguagens híbridas cria a sensação de desconforto e insegurança, por outro lado, se cientes do caos em meio a construção, o educar

como ato responsável dando vistas ao todo em detrimento de partes pode vislumbrar uma transformação desses atores.

Aperte o mais inocente dos aerossóis e você será levado a Antártida, e de lá à universidade da Califórnia em Irvine, as linhas de montagem de Lyon, a química dos gases nobres, e daí talvez até a ONU, mas este fio frágil será cortado em tantos segmentos quantas forem as disciplinas puras: não misturemos o conhecimento, o interesse a justiça e o poder. Não misturemos céu e a terra, o global e o local, o humano e o inumano. ‘Mas estas confusões criam a mistura - você dirá -, elas tecem nosso mundo?’ - ‘Que sejam como se não existissem’, respondem os analistas, que romperam o nó górdio com uma espada bem afiada. O navio está sem rumo: a esquerda o conhecimento das coisas, a direita o interesse, o poder e a política dos homens. (LATOURE, 1994, p.8)

Com esta citação Latour parece sugerir que a vida, ao menos a social, é híbrida por si mesma, daí a necessidade de estruturarmos uma educação que responda às necessidades e potencialidades deste ser imbricadamente social, natural e político, só para citar alguns elementos. Do mesmo modo não podemos deixar de pensar com seriedade a questão que nos bate a porta diariamente, enquanto professores, na forma de violência, muitas vezes, institucionalizada: seja nas câmeras que servem para nos “proteger” dentro da sala de aula ou na ameaça explícita do vereador conservador que incita os alunos a combater o imaginário professor doutrinador comunista. O monopólio do professor e do livro como formadores ficou na utopia moderna, hoje a caótica multiplicidade midiática dá vazão a incontáveis modos de vida. O que nos causa espanto, por vezes, é a configuração, provavelmente oriunda do misto de medo e ignorância, é a desinibida expressão e defesa de um neoconservadorismo démodé que exorta hipocritamente a volta dos bons costumes.

Na própria cultura contemporânea trava-se uma luta titânica entre impulsos domesticadores e os bestializadores, e seus respectivos meios de comunicação. Seria surpreendente a obtenção de sucessos mais significativos no campo da domesticação, diante de um processo de civilização em que uma onda desinibidora sem precedentes avança de forma aparentemente irrefreável (SLOTTERDIJK, 2000, p. 46-47).

Assim, como atesta Sloterdijk, se “na Antiguidade o livro perdeu a luta contra os teatros, hoje a escola poderá ser vencida na batalha contra as forças indiretas de formação, a televisão, os filmes de violência e outras mídias desinibidoras (2000, p.47), nos cabe, portanto, enquanto educadores, vislumbrar novas configurações de cultivo que respondam aos velhos impulsos humanos e ao novo mundo.

## CAPÍTULO II

### A LAVRAGEM DO CAMPO: POR QUE A FILOSOFIA?

A filosofia como disciplina no Brasil emergiu institucionalmente com os jesuítas, que naturalmente, com interesse na conversão dos “alunos”, colonos, índios e negros nos tempos coloniais, desconsideravam os interesses dos aprendizes; reduzindo a filosofia a um mero instrumento de catequização. Do mesmo modo, com a proclamação da república, a presença da filosofia nos currículos oficiais não garantiu sua autonomia crítica que lhe é natural e de direito. Já na primeira metade século XX a situação da filosofia se agudizou, junto com as humanidades em geral, que perderam espaço para o ensino técnico e profissionalizante frente a justificativas de demanda econômica. Panorama que não melhorou e culminou na LDB (Lei de diretrizes e bases) de 61 (nº 4.024) e a Lei 5.692/71, que traduziam os ideais do golpe militar de 64 ao extinguir a filosofia do ensino de segundo grau, já que a disciplina era vista como um empecilho aos interesses políticos, econômicos e ideológicos do regime no poder.

Em outro contexto social e político, na década de 80, frente ao processo de redemocratização do país, a discussão sobre o retorno da filosofia ao ensino médio ou, como chamavam na época, o ensino de segundo grau se tornou possível inclusive, levando ao questionamento da Lei n. 5.692/71 que fomentava o ensino tecnicista em detrimento das humanidades. Contudo, o trabalho de mobilização de múltiplos coletivos em todo Brasil, como o SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas) somente rendeu em conquistas concretas a partir de 1994 com a iniciativa do Departamento de Ensino Médio, (designado na época como Departamento de Ensino de Segundo Grau) e dos professores da rede pública que elaboraram a Proposta Curricular de filosofia para o Ensino de Segundo Grau.

Em 1995, com um novo governo a filosofia sofre um novo revés, a proposta é abandonada e esquecida em prol de interesses neoliberais que orientavam a nova política educacional. Corroborando este argumento o fato que LDB n. 9.394 em 1996 apesar de ter representado a retomada da discussão sobre o ensino de filosofia, no nível médio, por outro lado reforçou uma tendência “antidisciplinar”, já que a filosofia era posta em posição de mero saber transversal às disciplinas do currículo; tendência reforçada em 2001 com o veto do então presidente Fernando Henrique Cardoso ao projeto de lei que propunha o retorno da filosofia e da sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio. Presidente que,

apesar de ter tido uma formação sociológica, se apoiava nas justificativas de oneração de erário público, precariedade de mão de obra e redução da filosofia a uma esfera puramente teórica.

Apenas em agosto de 2006, com muita luta em defesa da importância da filosofia, a matéria se tornaria, juntamente com sua filha mais nova – a sociologia, disciplinas obrigatórias no ensino médio, diante do parecer do Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministério da Educação na Resolução n. 04 de 16 de agosto de 2006.

Diante deste vertiginoso panorama da história do ensino de filosofia, repleta de *plot twists*, podemos perceber por um lado uma forte resistência e desconfiança com a disciplina e, por outro lado, vários movimentos de defesa e afirmação da matéria como disciplina necessária ao desenvolvimento humano. Deste modo, a história da filosofia foi e continua hodiernamente sendo a busca de legitimação de seu espaço escolar. Defesa que é evocada diariamente no cotidiano escolar com o frequente e, as vezes, insistente questionamento dirigido ao professor de filosofia: para quê filosofia?

Abusando do eufemismo, podemos dizer, que os professores de filosofia vivem atualmente, no Brasil, uma condição bastante desafiadora. Depois de décadas de luta em defesa do ensino da disciplina, através de debates, manifestações, congressos e *lobbies* com congressistas para se defender e conquistar a obrigatoriedade do ensino da disciplina, juntamente com a sociologia, estamos em um momento, novamente, de retrocesso ou resistência, diante da reformulação do ensino médio com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional revogando a obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia. Soma-se a este contexto a ascensão do governo de Jair Messias Bolsonaro que teve como uma das promessas de campanha acabar com a “ideologia” dos professores<sup>14</sup> que, em seu mundo povoado pelas “mitologias” de Olavo de Carvalho, seriam arautos do comunismo.

É difícil esconder certo rubor ao repetir os devaneios destes inimigos da filosofia, contudo a filosofia no Brasil nunca teve transito fácil na educação formal, desde a

---

<sup>14</sup> É curioso notar que a escola burguesa ou moderna, humanista ou profissional, foi aos poucos combatendo o *pathos* da educação, o amor na escola tornou-se démodé, por um lado, e por outro, crime. Quando Paulo Freire reinvocou uma pedagogia horizontal, regrada pelo afeto, foi logo reduzido e odiado por aqueles que não conseguiram entender o resgate da expressão do erótico ou libidinal. Ademais o mundo capitalista reivindica toda pulsão erótica para um único centro: a mercadoria. Qualquer subversão desta lógica libidinal deve ser investigada e punida. Todo erotismo fora do *shopping* será castigado. Daí talvez o medo da extrema direita, expresso na desconfiança desmedida com a classe dos professores, configurando-se em uma vigília odiosa que acusa os professores de doutrinadores à medida que, ironicamente, arregimentam exércitos de vigias dos bons costumes, orientando o ambiente escolar não para um local de isenção de libido mas, do contrário, canalizando esta pulsão para uma cruzada santa.

retirada da disciplina, com a reforma tecnicista de 1971, sua retomada parcial como conteúdo em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), a conquista de seu *status* de disciplina em 2008, com a aprovação de um novo projeto de lei pelo Congresso Nacional, até o retrocesso operado pelo contemporâneo “Novo ensino médio”, no controverso governo do presidente Michel Temer.

Acrescente a este panorama o fato de que, mesmo com expressiva concentração de cursos de licenciatura em filosofia no sudeste e sul, há pelo menos na subjetividade de minha formação, um gritante descompromisso com a formação dos professores de filosofia, salvo naturalmente honrosas exceções. Tendo como resultado desta dinâmica pouco desenvolvimento no campo deste estudo, relegando as disciplinas de metodologia ou prática do ensino de filosofia, isolados nas instituições, ou mesmo ao próprio professor em formação a tarefa intuitiva de se formar como professor, na qual o seu primeiro diante da construção de si como professor é emular ou rechaçar os modelos de professor que se apresentaram em seu histórico acadêmico, mesmo que se guarde um abismo entre a realidade da sala de aula de um curso de graduação e de uma sala de aula no ensino médio. Espera-se, portanto, diante desta condição, na melhor das hipóteses, resultados medíocres no qual aluno e professor se veem reféns da incompetência instucionalizada.

Todavia a polêmica sobre o ensino de filosofia no ensino médio não se restringe a devaneios sobre seu poder de controle social sobre os alunos ou a esfera dos conchavos políticos, mesmo entre a comunidade acadêmica não é difícil encontrar colegas que por diferentes razões, que não convém expor aqui, duvidam da necessidade da filosofia no ensino médio. Portanto, no intuito de limpar este terreno, é interessante, mesmo que brevemente, tratar neste capítulo de uma questão que sazonalmente tenho que tentar responder em sala de aula, ora para aquele aluno com legítima preocupação, ora para aquele aluno com, também legítima, revolta. Afinal, por que a filosofia?

## **2.1. Minha escola**

Aproximo-me de um muro alto e um portão digno de uma fortaleza, me apresento por uma pequena janela, como aquelas que identificamos em filmes de clubes secretos, a senhora meio sisuda abre o portão com um molho de chaves próprio de um carcereiro “batedor de cadeados”, vejo um grande pátio coberto por telhas de zinco, que dão um aspecto sombrio ao ambiente mesmo sob o sol das quatorze horas, o que também

contribui para o calor. Sigo a senhora até o próximo portão, que dá para o refeitório, no qual ouço ruídos cavernosos de conversas e alguns gritos de ordem, que me eram curiosamente familiares do tempo em que era um aluno do ensino médio.

Este breve relato do meu primeiro dia no colégio<sup>15</sup> em que leciono, sugere, ao menos em parte, um dos porquês dos altos índices de desistência profissional de professores. Creio que minha teimosia, ao menos em parte, me impediu de seguir outro caminho e me levou a ter uma segunda impressão sobre o ambiente, segunda impressão que se maturou no tempo e na abertura para o ambiente humano, a despeito da estética de controle presente no quadro escolar<sup>16</sup>, em contraste a dimensão humana da educação que explode em vivacidade e possibilidades. A escola vista de fora provoca calafrios, principalmente diante dos barulhos oriundos do intervalo dos alunos da tarde, um verdadeiro pandemônio, contudo, frente a um segundo olhar se abre a oportunidade de se aproximar e fechar o foco; a beleza explode à proporção que seu olhar se encontra com o outro, o melhor da escola é o aluno, é por eles que escola existe e por eles que a escola se justifica.

Assim se o melhor da escola é o aluno por outro lado o pior é sua estrutura física, que cercam nossos corpos e aprisionam nossas individualidades, tolhendo nossas possibilidades. Um exemplo disto são as típicas salas de aula, na qual encontramos situações notoriamente corriqueiras e, ao mesmo tempo inusitadas, na dinâmica professor-aluno. O jovem aluno, nativo digital, nasceu em um mundo permeado de telas ou janelas, que lhe dão acesso a todo tipo de informação e, geralmente, não sabe como lidar com ela. Do outro lado da “sala”, o professor, arauto de uma antiga tradição escolar que exige o emprego da memória<sup>17</sup> orgânica, em contraponto a contemporânea memória dos artefatos digitais.

Professor e alunos são contemporâneos, mas, muitas vezes, não são “conterrâneos”, coabitam o mesmo espaço e tempo, mas isso não significa que estão no mesmo “mundo”. Uma recente lembrança, que corrobora para esta sensação, são os imprevisíveis, com as técnicas tradicionais, resultados eleitorais no Estados Unidos da

---

<sup>15</sup> Não impunemente, diante do aspecto prisional, o colégio em que leciono tinha ou tem como alcunha o nome de “Cadeião”, o que levou e leva alguns pais a matricular seus filhos em colégios mais distantes. Curiosamente o colégio em que estudei dois terços de meu ensino médio, não tinha uma fama muito diferente, mesmo sendo de outra região da cidade, era conhecido como “Lurdão”, a que se seguia uma singela rima, “entra burro e sai ladrão”. Rima muitas vezes entoada, com um estranho orgulho, pelos próprios alunos, assim como o “carinhoso” apelido de meu colégio atual.

<sup>16</sup> É natural, imagino, para qualquer professor do ensino médio atestar na prática a atmosfera prisional das escolas, com seus muros, grades, câmeras e, mais recentemente, a presença de policiais militares.

<sup>17</sup> Entendemos memória como evocação do passado, um exercício de reconstrução de lembranças, individuais, coletivas e científicas.

América e no Brasil. Parece-nos sintomas de uma dissociação entre o real e o virtual, diante da extrema fragmentação de visões de mundo, frente os incalculáveis itinerários de agenciamentos pedagógicos possíveis. Difícil não citar a fala de desabafo de Umberto Eco sobre o poder das mídias sociais: “Redes sociais deram voz a legião de imbecis”<sup>18</sup> e, acrescento sem trocadilho, deram voz e eco.

Vivemos na era das telas, onde a informação, seja oriunda da imprensa escrita (jornais, revistas, etc.), falada (rádio, televisão...), virtual (internet), se tornou abundante e acessível. Ao acessar o smartphone ficamos sabendo que o ministro da casa civil comparou uma arma há um liquidificador e que o acesso a armas de fogo foi flexibilizado pelo governo com o intuito de diminuir a violência; descobrimos que a gordura animal voltou a ser indicada, diante de um novo resultado de pesquisas sobre nutrição, e que podemos, clicando no banner reluzente, qual é o segredo da “barriguinha” de determinada atriz; recebemos notícias de um professor agredido em sala de aula e assistimos a um vídeo de Olavo de Carvalho que “denuncia” o uso de fetos humanos como adoçante nas fabrica da Pepsi.

Se a internet é feita para navegar é fato que a maior parte da população esta se afogando. Os cotidianos exemplos citados acima, podem nos dar um fragmento do sentimento de confusão ou náusea, posto o excesso de informações caldeadas diariamente, na qual, tal como no fenômeno da pororoca fica difícil saber o que é Solimões e o que é Rio Negro. O sentimento de desterro nos assombra ao pensarmos, em quanto humanos e professores, que toda está informação aleatória ou fruto do algoritmo da grandes transnacionais da informação automática se configura em memórias que agencia comunidades em movimento de retroalimentação criando uma mônada, um mundo virtual, que ora ou outra reconstrói nossa realidade, nossa visão de mundo. A *internet* com este banco de dados colossal, essa caixa de pandora moderna, dão ao professor e aluno oportunidade e status de um verdadeiro *demiurgo*, com total liberdade de restauração da memória individual e, também, científica.

---

<sup>18</sup> Cômico é o fato de que na mesma página em que encontrei a citação de Eco havia um vídeo com a seguinte legenda “Garota quebra cama ao ganhar *like* de pretendente”, fato que corrobora com a posição do autor sobre o ombreamento entre o conhecimento científica, historicamente construído, e a opinião, presa ao senso comum: “Normalmente, eles [os imbecis] eram imediatamente calados, mas agora eles têm o mesmo direito à palavra de um Prêmio Nobel” (<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/redes-sociais-deram-voz-a-legiao-de-imbecis-diz-umberto-eco,6fc187c948a383255d784b70cab16129m6t0RCRD.html>, acesso em 17/12/2018)

Nossos alunos, como *nativus* digitais, e boa parte da população mundial em geral, na maioria imigrantes digitais, cada dia mais vivenciam a experiência de forma fragmentada. Vídeos são lançados às enxurradas nos canais de *stream*, enquanto telespectadores saltam freneticamente de canal em canal. Contraditoriamente nunca se leu tanto, mesmo que na maioria dos casos tais textos tenham a densidade de um *tuite* ou *meme*. Na navegação pelo mar da internet a legitimidade dos grandes piratas angariadores de *likes*, se dá cada vez menos pela razoabilidade ou coerência do que se professa e cada vez mais pelo carisma ou qualquer outro poder obscuro de rebanhar seguidores. Aos políticos que entenderam, sentiram ou embarcaram neste novo mundo o presente os regala com o poder. De Trump a Bolsonaro, em conúbio com as “estratégias” de pós-verdade de tipos como Bannon, assistimos com *likes* e *dislikes* a barbárie da dissolução do poder que antes era signatário de grandes conglomerados mediáticos. E com todo esse panorama, ainda escutamos aqueles que se refugiam em uma estéril nostalgia que se apegam a um passado que nunca existiu, onde os alunos eram diferentes e o professor era respeitado e reconhecido.

Neste mar de informações experienciamos o conhecimento aos moldes de um consumidor afoito em uma nova de conveniência, mais preocupados com o sabor, do que com a nutrição. Em uma relação narcisística encontramos mais do mesmo em cada rede social, unido a um grupo específico de idiotas o ignorante se torna um guru. E nesse joguete de retroalimentação causado pelo ápice de uma conjuntura orientada pela indústria cultural<sup>19</sup> nos afogamos em um mar lodoso de “saberes”, sem distinguir o que é uma memória científica, filosofia ou artística confiável de um imbricamento de ódio e ignorância.

Na escola este contexto emergiu na dificuldade de comunicação entre aluno e professor, que habitam universos distintos que dificultam a coexistência benéfica e produtiva que culminaria no exercício de construção de uma memória coletiva. A grande fragmentação e fluidez dos universos culturais dificulta o desejo ocidental de uniformidade. Em alguns momentos podemos até ansiar pelo mundo pré-digital, uniformizado pelos poucos canais de informação tradicionais, por outro lado é possível ceder aos impérios de um relativismo tosco e preguiçoso; nos encurralamos entre uma perspectiva monoculturalista e uma barbárie completa nas relações.

---

<sup>19</sup> O conceito não se refere aos veículos (televisão, jornais, rádio...), mas à utilização dessas tecnologias por parte da classe dominante. A produção cultural e intelectual passa a ser guiada pela possibilidade de consumo mercadológico. É um termo cunhado por Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), membros da Escola de Frankfurt. Os autores criaram o conceito de indústria cultural para definir a conversão da cultura em mercadoria.

Nossos alunos vivenciam a condição pós-moderna e tem acesso a uma memória através de informações nem sempre confiáveis. Destarte a educação formal se encontra, entretanto, na modernidade. Ademais os professores foram talhados nos moldes da modernidade herdeira do método cartesiano que inviabiliza, por exemplo, a reflexão voltada para o acontecimento da hibridação cultural. Nossas universidades estão fundadas na modernidade. E nossa memória científica? Bem, a memória científica está diretamente ligada à pesquisa de uma comunidade ou grupo de pesquisa. Nas universidades, podemos falar sobre o volume de informações que nos chegam e os critérios para selecioná-los. A excelência acadêmica é alcançada quando a produção científica atinge padrões estabelecidos por órgãos que a respaldam.

A estrutura educacional é igualmente herdeira da modernidade, porém a situação apresentada em sala de aula, conforme afirmamos, é a de um aluno, que vive a condição pós-moderna. Temos um problema: não há ensablamento entre escola, professor e aluno, forçar um aluno a se comportar nos moldes do século XVII no século XIX soa tão improdutivo ou violento como inserir um quadrado no espaço de um triângulo, só pode resultar em fracasso ou mutilação, indisciplina ou indiferença.

Tal contraste é sentido também no universo acadêmico, uma disciplina especializada que se fecha no olímpico isolamento de sua técnica separa-se de suas origens e de seus fins, mal próprio da filosofia de gabinete, já denunciada por Nietzsche e Schopenhauer. O que, originalmente, se colocava como arauto da emancipação, por sua incapacidade de se situar na totalidade do saber, na realidade humana, perde qualquer valor de cultura e converte-se em alienação, esta dialética do esclarecimento é atestada e sentida de modo evidente na crise de nossa civilização.

Depois deste panorama, resta-nos voltar à questão que dá título ao capítulo, afinal: por que a filosofia? O que esta disciplina tem a contribuir no universo humano, em geral, e na escola, em particular, como uma disciplina, na equação desta crise?

## **2.2. Por que a filosofia?**

A filosofia, como gosto de falar aos meus alunos, é como uma linguagem de programação que nos dá acesso ao nosso código fonte, na qual podemos nos experimentar para além da *store* (lojas de aplicativo padrão de cada sistema operacional), claro que como qualquer experimentação envolve risco e, portanto, coragem ou mesmo um toque de

temeridade. Assim a filosofia arregimenta, não só os ignorantes (pois só aquele que é cômico de sua finitude pode buscar algo, pode se movimentar), mas também os corajosos e temerários, aqueles que com uma curiosidade felina se ariscam a olhar por de trás do véu.

A filosofia, portanto, como disciplina do manejo e criação de conceito, no fim construção de si, se justifica por si mesma, afinal usar conceitos não é um luxo, mas uma necessidade humana, na proporção que somos “pastores do ser”. No ensino médio, momento em que normalmente o aluno biologicamente, psicologicamente e socialmente se depara como um momento de transição ou mesmo renascimento de sua personificação, a filosofia, ou a arte de construir conceitos, é urgente, afim de que ele possa ter possibilidades mais claras de ser o autor da própria história, ou mesmo, para que possa vislumbrar os tendões de condicionamento que o cercam enquanto ser humano.

Naturalmente não é qualquer ensino de filosofia que se ajusta a esta necessidade. Cotidianamente, mais do que eu gostaria, me deparo, frente aos condicionamentos de meu trabalho institucionalizado, bem como, os limites de minhas possibilidades enquanto professor, com situações em que não consigo estabelecer contato com meus alunos. Talvez não exista ainda um modelo de ensino de filosofia que possa agenciar todos os alunos, principalmente diante da estrutura precarizada do ensino público, contudo, a tarefa possível, mas desafiadora, para os professores, alunos e pesquisadores é indicar neste quadro fragmentado vias de passagem para um horizonte de possibilidades orientado para o pensar e construir de nós mesmos, enquanto unidade entre o indivíduo e a humanidade.

A primeira intuição, óbvia para qualquer um que já se encantou a prática da filosofia, é a de que o ensino de filosofia, talvez todo o ensino, deve ser ativo, construído para além do nosso vício ocidental de separação entre a prática e a teoria, para além de nossa tradição, notoriamente judaico-cristã e platônica, de separação entre corpo e alma. Os alunos precisam ser encorajados a experimentar os conceitos, como elementos indissociáveis de sua prática cotidiana, social, política, ética e biológica. Em outras palavras os alunos precisam incorporar os conceitos, com a naturalidade de alguém que come uma maçã por que a deseja, e a deseja por que o nutre.

Talvez o primeiro passo para tal empreita esteja naquilo que mestres da educação, como Dewey e Paulo Freire, já anunciaram no século passado: na escuta do outro<sup>20</sup>,

---

<sup>20</sup> Espera-se com este primeiro momento, que não deve se esgotar apenas no instante inicial, mas sim deve se tornar um elemento incorporado à prática cotidiana do professor e do aluno, evitar um erro comum ao professor

seja diante da emergência da democracia, no caso do primeiro, ou no empoderamento do oprimido, no caso de Freire. Frisando que a condição pós-moderna não sugere a desvalorização das revoluções conceituais que ocorreram no interior do pensamento moderno. Naturalmente, salvo exceções escabrosas, parece ser de aceitação tranquila a importância da democracia como um dos pilares de uma sociedade sadia e da necessidade de garantir no interior da economia capitalista espaço de representatividade e mobilidade social, mesmo que estes conceitos soem vazios ou deturpados na fala programada pelo *marketing* ou na verborragia de “caçadores de moínhos.”

Assim na trilha destes mestres, seja na pesquisa em Dewey ou na vivência em Freire, um bom início para o processo de ensino-aprendizagem é a experimentação da pesquisa como um fato natural, que decorre de um problema que agencia a vida do sujeito ou da comunidade de alguma forma. Seja pela dúvida do aluno ou pelo problema da comunidade, o grupo escolar deve ser levado experimentar as ferramentas lógico-conceituais da filosofia, a medida que a tradição filosófica é evocada como um meio para resolver ou entender problemas do cotidiano do indivíduo, comunidade e sociedade. O rico cabedal de conceitos dos grandes mestres da filosofia deve ser tratado como meio e não fim, somente desta maneira, contraditoriamente, fugindo do mero diletantismo, estaremos dignificando a filosofia como matéria viva e corporificada no exercício de resolução de problemas, para além da mera contemplação ou, pior, como calvário do aluno que precisa decorar as falas do professor ou livro, a fim de conquistar os almeçados e medíocres sessenta pontos.

Deste modo, a indiferença e a cultura da utilidade são os principais empecilhos ao engajamento na filosofia. Indiferença por que a filosofia exige pulsão, disposição vital para a busca para o que não se tem, ou não se sabe. Cultura da utilidade por que em nosso mundo colonizado pelo capitalismo tudo que fuja do espectro libidinal do consumo se torna indesejável, tudo se torna negócio; a megalomania do capital não tem fim, o novo deus é onipresente, é início, meio e fim, o alfa e ômega.

Trata-se de evidenciar a filosofia como uma atividade de criação conceitual, como potência do pensamento, ao lado da arte e da ciência, que unidas e interpenetradas são antiteticamente contrárias a opinião, como evidencia Deleuze e Guatarri. Na fluidez deste mundo caleidoscópico, nesta floresta caótica, urge a necessidade de disciplinas, como a

---

recém formado, confesso que foi o meu caso, que consisti em atribuir aos outros o mesmo grau de interesse na matéria de sua disciplina. Convém se indagar e, mais que isto, escutar qual o interesse que um aluno do ensino médio poderia ter no estudo da filosofia.

filosofia, que orientem o homem na fabricação de clareiras, para que ele assuma a tarefa ética e estética de construção de si e não se acovarde no comodismo da opinião<sup>21</sup>, que surge da coragem da experimentação, mas da solução fácil e preguiçosa de fuga do caos. A opinião, portanto, não resolve o caos, como que se essa resolução fosse possível.

Neste sentido, os formadores de opinião adquirem o status de profetas deste mundo de aparência, na medida em que aprisionam o navegante descuidado em um ilha ou bolha de perfeição, onde não há contradição, debate ou dialogo verdadeiro, a proporção que as cismas que surgem entre influenciadores geralmente acabam em recrudescimento das opiniões, diante da vitória argumentativa dos lados opostos.

A filosofia, portanto, neste ambiente pode reafirmar seu papel de desvelamento do caos, tendo a tarefa pedagógica de nos ensinar a aceitar e viver no caos, a fuga já não é mais possível sem custos consideráveis de pulsões vitais. Cedo ou tarde o bárbaro bate à porta e somos levados a enfrenta-lo, até porque o bárbaro nunca foi embora, sempre esteve dentro de nós.

---

<sup>21</sup> Assistimos hoje a uma revolução, do mesmo modo, no campo de trabalho e do desejo. Se na minha infância o comum era encontrar crianças que gostariam de ser modelos, bailarinas ou jogadores de futebol (tenho que confessar que já tive este desejo infantil) hoje a profissão de *youtuber* parece ser a primeira no ranking dos desejos dos infantes. Não é difícil encontrar crianças de tenra idade imitando os pedantes pedidos de *likes* e inscrições. Contudo, devemos notar que este influenciadores digitais se estabelecem como modelos aprimorados e atomizados em relação aos moldes publicitários do final do século passado, se nos anos noventa a Xuxa arregimentava uma legião de fãs no consumo de produtos duvidosos, para desespero dos pais, hoje podemos encontrar inúmeros exemplos de “Xuxas” fragmentadas nos mais dispares segmentos de publicidade, desde bonecas da *Baby alive*, para desespero dos pais, a cursos de como se tornar um “Mestre do capitalismo”, passando por dicas de produtos de maquiagem a filmes ou jogos.

### CAPÍTULO III

#### A SEMEADURA: DA POSSIBILIDADE DA CRIAÇÃO DE CONCEITOS COMO MÉTODO DE ENSINO DE FILOSOFIA

Após esta rápida jornada, dissertando sobre questões nossa condição proponho neste capítulo costurar as possibilidades de formação humana que vislumbre e contemple as necessidades e características de um pensar que se propõe pós-moderno, em específico no ensino de filosofia.

A filosofia por si só parece trazer em si os elementos próprios de um pensar radical, crítico e complexo, todavia, não nos enganemos, tal como qualquer disciplina de cunho científico, igualmente, a filosofia pode recair em um ensino retrógrado, doutrinário e escolástico, à proporção que se resume a uma coleção de fatos históricos ou como mero eruditismo vazio ou mesmo como proselitismo ideológico. Filosofia é movimento, põem em movimento, em épocas pobres ela hiberna no diletantismo, se refugia na reflexão puramente abstrata e na busca das origens (DELEUZE, 1992, p. 152)

Neste sentido, cabe ao professor repensar sua prática pedagógica em sentido fluído, já que um docente que não vive sua profissão como agente construtivo do saber em correlação com os alunos, tende a se enquadrar em uma nas possibilidades aventadas no parágrafo anterior. Ou seja, o que se ensaia aqui, igualmente, é a configuração deste “homem peninsular”, docente e discente, que não ignora o mar, pois sabe que a dilaceração imposta pelo conhecimento moderno apesar de lhe ter encaminhado até a “beira do abismo”, deve dar lugar a integração.

Do mesmo modo, tal procedimento encontra inúmeras possibilidades de configuração. Todavia nos concentraremos nos caminhos abertos pela filosofia de Deleuze e Guattari, mais especificamente na interpretação de Silvio Gallo, em relação a três *insights* sobre o ensino de filosofia: (1) O ensino de filosofia como criação de conceitos; (2) O professor ativista; (3) O ensino da filosofia como educação menor.

#### 3.1 Criação de conceitos

Na obra *O que é filosofia?* Deleuze e Guattari definem a filosofia como “arte de formar, de inventar de fabricar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI?, 2010, p. 8) na

qual o filósofo passa a ser configurado como um criador de circunstâncias, paisagens e personagens amigos (confidências) e inimigos (discussões), em suma, a filosofia é o momento em que criatura e criador se confundem:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados produtos (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11)

Assim, como Deleuze e Guattari apontam, os autores se colocam na trilha aberta por Nietzsche ao se tornar partidário da filosofia enquanto liberdade radical.

Os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, cria-los, afirma-los, persuadindo os homens a utilizá-los. Platão sabia disso... (NIETZSCHE *apud.* DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.12)

Filosofia, portanto, não é comunicação (esta cria o consenso, não o conceitos), não é contemplação (isto é apenas a visão passiva da criação que se esqueceu como tal) e não é reflexão (uma máquina de construir universais); filosofia é criação de conceitos e o filósofo não se diferencia de um artista que opera e é operado pelo acontecimento na heterogênese do emergir de um novo conceito, a filosofia é uma estilística de si, um devir do conceito, um ritornelo.

Todavia, este romance entre a filosofia e o conceito traz consigo, segundo Deleuze e Guattari, uma disputa, o conceito tem outros pretendentes, a saber o marketing e a administração, onde o conceito vira negócio a favor, obviamente, do capitalismo moderno:

Porém, quanto mais a filosofia tropeça em rivais imprudentes e simplórios, mais ela encontra em seu próprio seio, pois ela se sente preparada para realizar a tarefa, criar conceitos, que são antes meteoritos que mercadorias. (...) Ela tem ataques de riso que a levam às lágrimas (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 8)

Neste sentido, tomamos emprestado o conceito de Deleuze e Guattari, a fim de enquadrá-lo em uma proposta pedagógica, que tem o professor Silvio Gallo como grande interlocutor, na busca de uma crítica as concepções escolásticas de filosofia como um instrumento de educação, como doutrinação, que visa aproximar o homem de um saber imutável e, portanto, não passível de renovação, mudança, “aperfeiçoamento” ou complexificação. Pelo contrário, o projeto da filosofia como criação de conceitos no nível escolar busca apontar para uma perspectiva criativa da filosofia como emergência e caracterização da condição cultural atual do educando; daí, talvez, uma pista de um novo

modo de conceber a “formação” humana na contemporaneidade, inflamada de informações, modelos e padrões.

De posse da justificativa da necessidade de um pensar pós-moderno e da configuração da filosofia como disciplina que opera a criação de conceito, nos cabe neste último capítulo enunciar as possibilidades práticas no processo de ensino-aprendizagem de configuração da filosofia como criação de conceito no ensino médio.

Para isso evocamos o célebre interlocutor da filosofia como criação de conceitos como método pedagógico, o professor doutor Silvio Gallo, um dos responsáveis pela estruturação do currículo de filosofia no estado do Paraná. Passemos, agora, portanto, a descrever, mesmo que brevemente, o complexo liame entre a criação de conceitos e o ensino médio, bem como a concepção de homem emergente, desta nova condição.

Partindo do paradigma histórico crítico e criação de conceitos Gallo ressalta a centralidade do aluno no processo de sua própria formação ao ressaltar a necessidade de dialogar com os conhecimentos prévios ou extra escolares do discente. Afinal o aluno não deve ser entendido, a título de um grande desastre, como objeto passivo de sua criação de conceitos.

O modelo histórico crítico perpassa as etapas de mobilização, problematização, investigação e construção conceitual; explicadas como processos isolados e lineares, mas, contudo, na prática, estabelecidas como um processo dinâmico e complexo, se abstendo da linearidade.

Como aprendizagem significativa o processo pedagógico se “inicia” com a mobilização ou sensibilização, no qual o aluno tem sua sensibilidade aflorada afim de que, através de materiais não estritamente pedagógicos (filmes, músicas, reportagens, *memes*, *charges*, poemas, quadros...), seja convocado por si mesmo a encaminhar a discussão sobre determinado assunto.

Tendo sucesso no primeiro passo, o jovem em dialogo/debate com o professor e os colegas se encaminha para o levantamento das questões, identificação dos problemas e análise das dúvidas surgidas do espanto oriundos do choque com primeiro momento. A este momento se convencionou chamar de problematização.

Por conseqüente, em tese, entramos na investigação, modo próprio, em sentido estrito, da experiência filosófica, a medida que o aluno é levado a entrar em contato com os clássicos de diferentes perspectivas de modo a tentar equacionar o(s) problema(s)

anteriormente levantado(s). Os filósofos são evocados a fim de exemplificar horizontes de construção conceitual, como orientadores da discussão e não como solucionadores da discussão. Esperasse que a letra morta dos clássicos dialogue com a vida enquanto analise da atualidade vivida pelo aluno.

Por fim, a etapa “final” é intitulada como “criação de conceitos”, no qual se espera que o protagonismo do aluno aflore diante da formulação de conceitos, como construção de um discurso filosófico próprio portador de argumentos permeados de um raciocínio lógico, coerente e crítico, materializado na produção de textos, vídeos e discursos, seja em estratégias dinâmicas coletivas ou/e individuais.

Neste sentido é possível, diante do que trabalhos até aqui, visualizar as potencialidades desta concepção de processo de aprendizagem como modelo de construção ou reconstrução de autonomia, a proporção que o método de criação de conceitos busca valorizar o processo e não o fim em si mesmo. Entrando em consonância, em certo sentido, com o posicionamento kantiano frente à cisma entre o ensino de filosofia ou filosofar:

Até então não se pode aprender nenhuma filosofia; pois onde está ela? Quem a possui? Por que caracteres se pode conhecer? Pode-se apenas aprender a filosofar, isto é, a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los. (KANT, 2001, p 673)

Com efeito não se pode aprender filosofia, pois ela não existe. “Pode-se apenas aprender a filosofar”. Neste sentido o processo visa culminar na intersecção entre ação e pensamento, na *práxis*, na qual se busca “concretizar” os conceitos em ferramentas próprias do existir, já que o ato de criação de conceitos se confunde ou coincide com o próprio ato de construção de si ou definição de quem se é.

### **3.2 Professor ativista**

Um dos traços de nossa condição pós-moderna é a exaustão de metanarrativas que se tornaram incapazes de nutrir o terreno do social como grandes arautos do futuro da humanidade, deixando um vácuo de poder, que não nos cabe ocupa-lo com uma nova promessa, por mais que pareça uma ideia sedutora. Cazusa e Frejat estavam certos, se “nossos heróis morreram de *overdose*” e “meus inimigos estão no poder” é fato que

precisamos de “uma ideologia pra viver” (CAZUZA; FREJAT, 1988). Negri, de modo mais didático e, portanto, menos lírico, parece corroborar com a poesia de Cazuzza:

Hoje não há mais profeta capaz de falar do deserto e de contar o que sabe de um povo porvir, por construir. Só há militantes, ou seja, pessoas capazes de viver até o limite a miséria do mundo, de identificar as novas formas de exploração e sofrimento, e de organizar, a partir dessas formas, processos de libertação, precisamente porque têm participação ativa em tudo isso. A figura do profeta, seja ela a dos grandes profetas do tipo Marx ou Lênin, está ultrapassada por completo. Hoje, resta-nos apenas essa construção ontológica e constituinte 'direta', que cada um de nós deve vivenciar até o limite ( ... ) Creio, portanto, que na época do pós-moderno e na medida em que o trabalho material e o trabalho imaterial já não se opõem, a figura do profeta - ou seja, a do intelectual- está ultrapassada porque chegou a ser total acabamento; e é nesse momento que a militância se torna fundamental. Precisamos de pessoas como aqueles sindicalistas norte-americanos do começo do século, que pegavam um trem para o Oeste e que, a cada estação atravessada, paravam para fundar uma célula, uma célula de luta. Durante toda a viagem, eles conseguiam trocar suas lutas, seus desejos, suas utopias. Mas também precisamos ser como São Francisco de Assis, ou seja, realmente pobres: pobres, porque é somente nesse nível de solidão que podemos alcançar o paradigma da exploração hoje, que podemos captar-lhe a chave. Trata-se de um paradigma 'biopolítico', que atinge tanto o trabalho quanto a vida ou as relações entre as pessoas. Um grande recipiente cheio de fatos cognitivos e organizacionais, sociais, políticos e afetivos... (NEGRI, 2001, p. 23-24).

Nesta fala de Negri encontramos uma configuração ilustrativa dos modelos formativos moderno, na figura do profeta, e pós-moderno, se configurando no militante. Do mesmo modo, como sugere Gallo (2002, p. 170-171), estes conceitos abrem vias de experimentação no campo da educação:

No âmbito da modernidade, parece-me que podemos dizer que o professor crítico, o professor consciente das suas relações sociais, de seu papel político agiria como um professor profeta. Como alguém que vislumbrando a possibilidade de um novo mundo fazia a crítica do presente e procurava apresentar, então, a partir da crítica do presente, a possibilidade de um mundo novo. O professor profeta é alguém que anuncia as possibilidades, alguém que mostra um mundo novo. Por outro lado, podemos pensar no professor militante. Qual o sentido hoje desse professor militante, o que seria ele? Penso que seria não necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo. Nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de misérias outras.

Por mais démodé que o termo militante possa se apresentar, creio, que seu principal problema possa ser a sua correlação imediata com os movimentos sindicais marxistas que nos remetem ao paradigma utópico moderno, ademais, independente da boa caracterização da vitalidade cotidiana do pós-moderno, sugiro o binômio professor ativista ao invés do professor militante. Afinal o termo ativista carrega uma neutralidade e distanciamento em relação à utopia comunista, ao mesmo tempo que expressa a compreensão sobre a urgente necessidade de ocupar o espaço deixado pela despotencialização da meta-narrativa moderna. Com o conceito de professor ativista frisamos o território da escola e sala de aula como ambiente próprio da expressão da micropolítica na qual o professor pode ser um intercessor para seus alunos e colegas de trabalho e vice-versa.

Como fruto da pós-modernidade, o professor ativista surge da necessidade de se entender porque as coisas são como são, sem oposição com a tarefa política de construir o agora, numa perspectiva presenteísta e policromática, sem pretensões de universalização fruto do computo burguês. A tipologia que ensaiamos aqui sugere a fusão deste homem territorializado, circunscrito em seu tempo e espaço (“locuscentrado”), e a do filósofo nietzschiano que abraça o caos, sem com isto se perder em devaneios contemplativos; o típico Odisseu, sem a segurança da terra estática, nem o niilismo passivo, próprio da imersão no mar caos, mas, no difícil equilíbrio entre estes dois mundo: um homem peninsular, um homem de abismo.

Este homem, este professor ativista deve viver e aceitar alegremente o caráter irremediavelmente trágico do pós-moderno, vivendo sua integridade na alteridade social centrada em seu grupo “tribal”, ao mesmo tempo em que defenestra e afasta para longe o professor profeta como perspectiva dramática da modernidade, alicerçada em um narcisismo individualista próprio do egocentrismo do indivíduo racional preso a sociedade contratual do indivíduo racional.

“O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente” (GALLO, 2002, p. 171), na medida em que tenta decodificar a ordem social sem com isso se descuidar da necessidade traduzir *insights* teóricos em uma forma de pensamento e ação coletivamente constituídos que busquem transformar as relações assimétricas de poder e privilégio que inspiram e regulam a vida cotidiana. Dito de outra maneira, o interesse no como a vida social é constituída, em

concomitância como ela pode ser constituída, testemunham a potencialidade desta configuração humana.

### 3.3 Educação menor

Outra experimentação possível no caldeamento dos conceitos de Deleuze e Guattari é a ideia de uma educação menor que emerge do entrelaçamento e caldeamento entre moderno e pós-moderno em dissonância com um modelo instrumental e produtivista, signatário de uma educação maior. Tal construção é possível através do conceito de literatura menor, cunhada pelos autores supracitados, como elemento que atesta a obra de Kafka como *sui generis*, diante de seu caráter subversivo expresso na apropriação da língua alemã (um judeu-tcheco que escreveu em alemão diante da ocupação de sua região).

Ao deslocarmos do campo da literatura para a esfera da educação o conceito de literatura menor, reforjado, na ideia de uma educação menor possibilita uma nova configuração via de experimentação dando voz àquilo que não pode ser calado: "Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior" (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25). Tal como Silvio Gallo:

Insistir nessa coisa meio fora de moda, de buscar um processo educativo comprometido com transformações no status quo; insistir nessa coisa de investir num processo educativo comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários. Em suma, buscar um devir-Deleuze na educação. (GALLO, 2002, p. 172)

Neste ínterim Deleuze e Guattari apontam para três características básicas da literatura menor: a desterritorialização da língua, a ramificação política e o apelo ao coletivo.

Desterritorialização da língua parte da ideia de que toda língua parte de um território físico e cultural, do qual certa língua é imanente a esta realidade. Há literaturas, menores, que revolucionam o terreno da língua fazendo com que as raízes “[...] aflorem e flutuem, escapando desta territorialidade forçada” (GALLO, 2002, p. 172). Ela explora as fissuras e nos leva a novos agenciamentos, fugas impensadas que só a inteligência e sentimento a favor da vida poderiam expor.

A literatura menor é política, sem necessariamente expor um conteúdo político, pois não há necessidade de uma direta correspondência com a política quando, por

ser um agenciamento, ela é originalmente política, mesmo que comumente se apresente como apolítica (demonstrando com isto, tragicamente, seu caráter político; afinal comumente tentamos atacar aquilo que somos). Todavia a literatura menor não dirige nenhum esforço em direção a liames políticos, ela é antes de tudo um exercício de desconstrução dos sistemas estabelecidos e tradicionais, ela parece almejar antes de tudo o novo e, também por isso, é um ato político pelo simples fato de se fazer existir desafiando, naturalmente, o que está instituído.

Do mesmo modo, a literatura menor brota do coletivo e para o coletivo, tudo neste agenciamento adquire um valor coletivo, o próprio artista é antes de tudo uma comunidade, do que propriamente um sujeito, que nunca é, apenas, um indivíduo. A expressão de um artista é parte de um todo comunitário, na qual a o todo é mais que a soma das partes. A obra dá voz a milhares.

Isso é facilmente identificável literal e formalmente em certas obras, mas fica dificultado em certas outras, de cunho bastante introspectivo, e até autobiográfico. No entanto, com uma leitura atenciosa conseguiremos perceber que a paixão da personagem (ou do narrador) por aquela garota de pele rosada (ou pelo homem de tez mostarda etc.) remetem para além da singularidade que parecem ser à primeira vista, remetendo-se a todo um leque de problemas e inquietações da comunidade minoritária da qual o singular artista faz parte. (GALLO, 2002, p. 173)

Podemos dizer, a título de exemplo, que escritores como Ferrez e Paulo Lins são exemplos recentes da literatura menor no Brasil. Uma literatura que com o cheiro de nossa terra, um narrador à margem que prevê um novo leitor, com quem compartilha capitais simbólicos, que está também do lado de dentro, mesmo que não necessariamente tenha o hábito da leitura, uma literatura prene de oralidade sobre o marginalizado das periferias. Em seus textos expõe-se a opressão e a dominação sobre o ser periférico, as quais são reproduzidas por este entre seus pares. A trama descortina uma pirâmide social perversa, na qual quem lucra sai ileso, protegido em um bairro de luxo, degustando seu vinho amadeirado, enquanto todos os outros pagam o preço, em cadeia ou/e na cadeia.

Os leiteiros já haviam passado. A garotada assistia *National Kid*. Os que não tinham televisão iam para a janela do vizinho apreciar as aventuras do super-herói japonês. O sol já havia se distanciado da serra do Grajaú, um vento raivoso sustentava as pipas que se cruzavam no céu. Alternadamente pequenos nevoeiros de poeira vermelha nasciam e morriam ao longo das ruas de barro batido, as crianças uniformizadas que saíam dos colégios enchiam os olhares. Já dera meio-dia (LINS, 2012, p. 24).

À margem do sistema editorial brasileiro, por destoarem ou se oporem aos cânones estabelecidos da literatura, escritores como Ferréz e Paulo Lins tematizam as peculiaridades que experimentam cotidianamente na carne de grupos sociais marginalizados, desterritorializam a língua formal ao encarnar em sua obra a voz, não só o dialeto, do favelado, um coletivo.

Do contrário, podemos entender a literatura maior como a tradição estabelecida em todo seu método e rigor, como uma monstruosa máquina de guerra que avança sobre o social causando, talvez não intencionalmente, a aniquilação de tudo que lhe é estranho, se é que isso é possível. Desta maneira, se podemos falar de uma literatura menor<sup>22</sup> e, como defende Gallo, podemos extrapolar os conceitos para uma educação maior e uma educação menor, tratando, portanto, a ideia de menor como um conceito adjetivo que pode se aliar a qualquer campo de produção cultural como a música, o cinema, a pintura, a arquitetura etc.

No campo dos movimentos musicais, a título de exemplo, no Brasil podemos encontrar vários exemplos de nosso passado recente, como a Tropicália e o movimento Mangubeat. Em ambos os exemplos podemos identificar em sua pulsão inicial a necessidade de encontrar uma expressão para além do tradicional estabelecido em todos os seus dogmas e postulados, seja na transgressão do uso dos instrumentos elétricos no caso da Tropicália em relação a Bossa Nova, seja no hibridismo transgressor do *Mangubeat* em relação ao movimento Armorial, encabeçado pela lustrosa cabeça de Ariano Suassuna, que se estremeceia ao evocar o nome do movimento *Mangubeat*<sup>23</sup> dado seu nacionalismo quase cômico, ferido neste neologismo “anglo pernambucano”, erigido por Chico “Ciência”, como Suassuna gostava de dizer, em parte por gozação e em parte por ativismo.

A cisma entre estes dois expoentes da cultura brasileira, além de anedótica, nos guarda ao menos mais uma lição útil ao que intentamos aqui. Avançando ou retrocedendo na “linha do tempo” podemos ter perspectivas diferentes em relação a qual movimento se enquadraria como um movimento menor. Naturalmente se nos posicionarmos na década de 90

---

<sup>22</sup> Deleuze e Guattari igualmente se usam do conceito-adjetivo, menor, em “Mil Platôs” para delinear o contraste entre uma ciência maior, régia ou imperial (alicerçadas no método científico na busca generalizações uteis na construção de um modelo totalitário que expurga tudo que não se enquadra em seus princípios epistemológicos e regras metodológicas) e uma ciência menor, nômade ou excêntrica, na medida em que paradoxalmente tem como modelo o devir, o hidráulico ao invés dos sólidos (2012, p.26-27).

<sup>23</sup> O termo cunhado pelo jornalista Fred Zero Quatro (BATISTA, 2016, p. 356) busca caracterizar a marca do hibridismo entre a forte cultura regional de Pernambuco e a “batida” da cultura estrangeira. Tal denominação corroborava perfeitamente com a metáfora de Chico Science que definia seu movimento como uma antena parabólica fincada na lama do manguezal.

é fácil notar o caráter menor e, portanto, subversivo do *Manguebeat*, que busca através da desterritorialização do regionalismo típico do movimento Armorial, construir uma linguagem própria baseada no hibridismo entre influências artísticas e culturais diversas:

A ordem era a experimentação, do rock ao baião, do coco à música eletrônica. Assim o manguebeat carrega em seu cerne o ideal de liberdade criativa, o que significa que todas as concepções artística eram legítimas e deveriam, deste modo, ter o mesmo espaço e valorização (...) O Manguebeat surge, então, por conta da necessidade sentida por jovens artistas de afastarem-se do tradicionalismo exacerbado presente na cultura pernambucana. E parece nítido que o mesmo caracteriza-se por ter um grupo de pessoas organizadas em torno de ideais similares e com base em releituras do conceito definido por Chico Science. (BATISTA, 2016, p. 356)

Por outro lado, o movimento Armorial idealizado e fundado por Ariano Suassuna na década de 70 surge em defesa, principalmente, da preservação dos costumes pernambucanos em relação aos “estrangeirismos” que aportavam no Brasil diante da indústria cultural. Ideal naturalmente legítimo, contudo, em pouco tempo diante da institucionalização do movimento pelos órgãos políticos, o que se configuração como resistência e defesa de um modo de expressão sem pretensões totalitárias logo se reverte em “monocultura”, frente ao asfixiamento e militância pueril dos “interesses” nacionais.

No campo da educação, podemos encontrar destinos similares. Entendendo a educação menor como outra escola ou, ainda melhor, como outras escolas. Podemos vislumbrar um contraste marcante entre o modelo moderno e dominante de uma escola disciplinar com uma vontade de unidade e assimilação em forte diferença com as tentativas de experimentações críticas em relação ao modelo que se estabeleceu como tradicional, mesmo que em alguns casos o fracasso se dera pela recaída ou tentativa de se estabelecer como um novo modelo arbóreo. .

Na escola deweyana é possível encontrar a oportunidade de uma escola para além do modelo dualista burguês, que se assenta na doutrinação do mandar, no caso do filho do burguês, e do obedecer, no caso do filho do trabalhador na clara manutenção de uma sociedade de dominação e exploração, na monetização do mundo. Na escola de Dewey encontramos a preocupação com a vida, na qual o viver, conviver e aprender não se dão de modo puro ou separado, pelo contrário, se intrincam, interpenetram e retroagem, se distinguindo apenas na artificialidade de nossa linguagem. Todavia ironicamente é no sucesso desta educação menor que reside seu tendão de Aquiles, maravilhado com a escola de Dewey Anísio Teixeira, em certa medida injustiçado, operou a tentativa de institucionalizar os princípios deweyanos em um modelo: A escola nova. Assim, sem desconsiderar os

condicionantes sociais e políticos do território brasileiro, defendo que um aspecto importante a se relevar na descontinuidade da escola nova seja, propriamente, o seu desejo de se enquadrar como modelo, sabotando seu potencial revolucionário que incentivava a singularização como promoção do coletivo em franca contestação do *status quo*. Segundo os referenciais presentes neste trabalho, posso conjecturar que a escola nova de Anísio Teixeira apostou na estrutura arbórea do conhecimento institucionalizado, mas sua verticalidade não garantiu sua ramificação. Trata-se de fazer rizomas, agir no subterrâneo, apostar no cotidiano fluído das modestas ramificações, nunca havendo terreno tão fértil.

Assim a educação menor se afasta fundamentalmente da educação dos grandes parâmetros e das diretrizes nacionais como a LDB (Lei de diretrizes e bases da educação nacional), da mesma forma, não se coaduna ao projeto moderno de esclarecimento, pois, a educação menor, se justifica pela busca da multiplicidade e não pelo desejo de se autoproclamar o fim da história e da humanidade como o projeto. A educação menor se posiciona como um projeto, uma fulguração, que se nutre e sobrevive como um ato de revolta e resistência, como trincheiras subterrâneas que desafiam os grandes projetos político-educacionais. A educação menor é expressão de um ato político de ativismo; a pulsão represada dos não ouvidos, desprezados e esquecidos.

A educação menor é terreno fértil para a micropolítica em contraste com a macropolítica dos grandes planos decenais como conjunção do exercício do poder. Nestes documentos nos é imposto o como, o porquê e o para quê devemos ensinar, ali estão expostos a trilha que devemos seguir, tal como um livro sagrado que nos informa sobre o passado, o presente e o futuro. Nestes planos a educação como expressão do Estado ou do Mercado encarna todo seu potencial de controle, como uma máquina que se alimenta das subjetividades na produção em massa de indivíduos seriados.

Todavia, o efeito colateral do exercício de poder é a resistência e é neste ponto que não consigo fugir da eloquência de *Another brick in the wall*, da antológica banda inglesa de rock progressivo Pink Floyd. No vídeo clip da referida obra podemos encontrar uma analogia da escola com o modelo fabril, na qual os alunos promovem uma revolução frente à fuga de uma imensa máquina de padronização das crianças em bonecos sem face que marcham apáticas em direção a um moedor de carne. Assim, cada criança é vista como um tijolo imolado ao grande muro ou engrenagem destinada a se desgastar no movimento da máquina estatal. Assim o efeito colateral da opressão se substancia, no vídeo clip, no coro infantil próprio de uma tragédia grega, que ambienta sonoramente histórica destruição da

máquina escola: “we don 't need no educational we don 't need' no thought control/no dark sarcasm in the classroom/hey, teacher, live the kids alone”

Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a priori ou mesmo Ideia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado - o saber - para dele extrair os princípios transcendentais (DELEUZE, 1988, p. 270). Aprender está para o rato no labirinto, está para o cão que escava seu buraco; está para alguém que procura, mesmo que não saiba o que e para alguém que encontra, mesmo que seja algo que não tenha sido procurado. E, neste aspecto, a aprendizagem coloca-se para além de qualquer controle. Nesta mesma obra, Deleuze havia escrito pouco antes o seguinte:

(...) nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender-que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou Paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; além disso, ele é a manifestação de um senso comum ou a realização de uma *Cogitatio natura*, pressupondo uma boa vontade como uma 'decisão premeditada' do pensador. Mas a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias, dizia Nietzsche, justamente para 'adestrar um povo de pensadores', 'adestrar o espírito' (DELEUZE, 1988, p. 270).

Ora, se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível.

Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle. (GALLO, 2002, p. 175)

Como indica Sílvia Gallo, o *modus operandi* de uma tática de resistência de trabalhadores frente os mandos e desmandos do poder patronal se assemelha as táticas de uma educação menor diante da educação maior. No jogo de poder cotidiano trata-se de impedir ou,

ao menos, atrasar os avanços da bem-pensada educação maior. Consiste no exercício da diferença através da produção de diferenças.

Outro ponto fulcral da educação menor é a evidente ramificação política. Na relação cotidiana, entre professores, alunos e a comunidade, a micropolítica aflora na exploração de fendas invisíveis no espectro da educação maior, que habita o universo da macropolítica. O terreno, portanto, do professor ativista se relega ao subterrâneo e sombrio mundo da *emperia* na qual se dá as relações subjetivas em contraste ao mundo solar das grandes ideias e grandes destinos do professor profeta instrumento e arauto da educação maior. É na educação menor que o grande professor-filósofo-profeta pode dar lugar ao humilde pequeno “faz-tudo”, responsável pelas urgências cotidianas da escola, umas reais (demandas da comunidade) e outras nem tanto (decretos e leis, oriundas de políticos que desconhecem a rotina de uma escola)

Não há vontade de uma falsa totalidade ou de se tornar um modelo, a educação menor é múltipla, fragmentada, descentrada, em uma palavra é rizomática. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos:

Faça rizoma e não raiz, nunca plante! Não semeie, pique! Não seja nem uno, nem múltiplo, seja multiplicidade! Faça a linha e nunca o ponto! A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado! Linha de lance, jogo de cintura, linha de fuga. Nunca suscite o General em você! Nunca ideias justas, justo uma ideia [...] Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo 'ser', mas o rizoma tem como tecido a conjunção 'e... e... e...'. Há nesta conjunção força o suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48).

Educação menor é máquina de guerra e não aparelho de Estado ou do Mercado, esta é a vocação da educação maior. Máquina de guerra porque na expressão do dia a dia, a educação menor, evoca a diferença sem ceder aos desejos fascistas de unidade, próprios do aparelho de Estado. A educação menor é por vocação uma máquina de guerra, não por que serve a batalha, mas por que defende o *polemos* heraclítico, por saber que poderes estáveis antecedem a esterilidade de uma monocultura, enquanto que a disposição para a segmentariedade de tipo flexível faz brotar todo tipo de individuação. É neste sentido que a educação menor se nutre e possibilita o coletivo, tal como a literatura menor.

Do mesmo modo, adquire um valor coletivo, o engajamento do educador ativista se expressa na fluidez cotidiana dentro do aparato estatal. Ao escolher sua atuação na escola, por exemplo, o educador estará escolhendo para si e para todos aqueles com os quais irá trabalhar. Na educação menor, não há a possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará em muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva. A educação menor é um exercício de produção de multiplicidades.

[...] as multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; a suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são *hecceidades* (quer dizer, individualizações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização (*idem*, p. 8).

Na educação menor se encontra o júbilo diante do encontro com nova *hecceidades*, o que se busca rizomaticamente é conectar e interconectar de novas multiplicidades. Fulgurações de singularidades forjadas no acontecimento, uma espécie de presenteísmo fundada no coletivo. Afinal o professor ativista só ganha forma e se nutre através das raízes rizomáticas do subterrâneo: o ativismo sempre se dirige altruisticamente em direção ao outro, que mais do que o inferno, é caos que se quer experimentar, que se quer engajar. Um engajamento que é um projeto, porém, um projeto sem fim, tanto no sentido teleológico quanto no sentido escatológico; um projeto para além dos impérios da produtividade e da moralidade, no final um projeto artístico.

Contudo, como expressam Deleuze e Guattari é preciso cuidado sobre a gestão do que é menor pois a sua derrocada se dá, geralmente, não pela extinção, mas pela assimilação, cuidemos para que o poder nômade da educação menor não fulgure, de antemão, nos fracassos das panaceias educacionais, através da sua reterritorialização:

É sempre nas condições coletivas, mas de minoria, nas condições de literatura e de política 'menores', mesmo que cada um de nós tenha de descobrir em si mesmo sua minoria íntima, seu deserto íntimo (levando em conta perigos da luta minoritária: reterritorializarse, refazer fotos, refazer o poder e a lei, refazer também a 'grande literatura' (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 125).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esta pequena jornada, podemos ensaiar algumas considerações, possíveis até aqui, entendendo que a busca pelo conhecimento segue uma postura trágica ou enciclopédica, na medida em que nosso trabalho não nos orienta a uma resposta definitiva, não enxergamos uma resposta ao estilo dramático, típico do pensamento moderno, mas, pelo contrário, após esta caminhada o que nos fica claro é a necessidade de continuarmos caminhando, pois é na caminhada que se faz o caminhante e, nesse sentido, o ponto de chegada não é o mais importante, posto que o ponto de chegada está em nós mesmos.

Em um sentido existencialista, é através da existência que construímos a essência, em outras palavras, é como se a cada passo que déssemos, seja à direita ou à esquerda, para trás ou para frente, nos dirigíssemos em direção a nós mesmos em uma espécie de construção de si, aos moldes de uma estética de si nietzschiana, uma autodomesticação. É nesse sentido, que o presente trabalho, perenemente inconclusivo, ataca a convicção de conceitos como ideais e, com isso, buscamos evitar o paradigma moderno que se orienta pelo postulado de que os gonzos do universo se dobram as potencias do intelecto humano. Se nos permitirmos postular uma certeza, podemos dizer que, a despeito de suas virtudes ou vícios, a modernidade e o seu humanismo não se configura no mundo atual como legítima metanarrativa de nossa configuração humana, porquanto a proposta elucidativa pós-moderna não se arroga como solução final e esbarra na dificuldade de ser uma solução criativa aberta, que abre fendas e clareiras que não seguem a lógica do útil, mas sim a lógica, por assim dizer, do orgânico, do rizomático. Assim entendemos a vitalidade do preciso questionamento de Sloterdijk sobre a educação, formação e humanização:

[...] o que ainda domestica o homem, se o humanismo naufragou como escola de domesticação humana? O que domestica o homem, se seus esforços de autodomesticação até agora só conduziram, no fundo, à sua tomada de poder sobre todos os seres? O que domestica o homem, se em todas as experiências prévias com a educação do gênero humano permaneceu obscuro quem – ou o quê – educa os educadores, e para quê? Ou será que a questão sobre o cuidado e formação do ser humano não se deixa mais formular de modo pertinente no campo das meras teorias da domesticação e educação? (SLOTERDIJK, 2000, p., 32).

Negamos, portanto, a convicção moderna de um inocente otimismo positivista, no qual a razão se torna uma nova religião secularizada, este caminho não nos serve mais, apesar de ter nos trazido até aqui. Contudo, visualizamos uma nova clareira aberta

no horizonte do Ser, é um caminho perigoso, abissal, onde a cada instante somos chamados pelo canto das sereias, aos moldes de um Odisseu amarrado. Assim nos cabe emular as virtudes de Odisseu, coragem e sabedoria temperadas, para que possamos dizer sim a nossa condição trágica, à medida que não devemos nos seduzir pelo canto de soluções ou promessas de verdades, devemos fazer a oitiva sem recairmos em novas ilusões, devemos explorar as clareiras abertas sem fechar os olhos para outras possibilidades. Devemos ter claro que o pensamento se dá em ciclos, o pensamento é enciclopédia, retornamos ao mesmo ponto, contudo já não é o mesmo ponto, porque já não somos os mesmos: o pensamento, como Kuhn e Morin nos ensinou, não é apenas evolução, mas também acúmulo de erros ou/e anomalias que nos levam a retrocessos que nos preparam, nos dão impulso, para a revolução – um passo atrás e, em seguida, um salto à frente.

Todavia, independente do caráter trágico do trabalho, fica a certeza de que o texto encerra em si uma série de elementos embrionários que, pela objetividade do tempo institucional, não puderam ser devidamente explorados, contudo, nos cabe aqui, nesta conclusão, antever alguns possíveis questionamentos, frutos destas trilhas não trilhadas.

Gostaríamos, inicialmente, de que este trabalho não seja entendido como uma apologia ao pós-moderno ou ao contexto de capitalismo pós-industrial e informacional. Se por ora nos expressamos com certo otimismo frente à queda dos obsoletos muros erigidos sobre esquemas rígidos e sistemáticos da modernidade, é porque defendemos o sim como resposta ao caos em detrimento de um infrutífero niilismo, ou seja, defendemos uma vontade de nada e não um nada de vontade. Entendemos que o pós-moderno não é, mas está; estabelece-se como nossa condição e não propriamente como uma nova metanarrativa, aos moldes de um novo idealismo, iluminismo ou marxismo. Isto seria uma contradição, já que o pós-moderno se estabelece como esta atmosfera de incredulidade frente aos grandes relatos, se estabelecendo muito mais como um mar revolto, no qual inúmeras formações se apresentam para logo depois se reapresentarem em novas formulações sempre fluídas, diferentes dos estáticos castelos de areia das grandes narrativas modernas.

Deste modo, não se trata de celebrar, com otimismo, nossa condição pós-industrial e pós-literária, mas de propriamente, vivenciá-la em sua plenitude, para além das utopias caídas. O pós-moderno, neste sentido, é uma nova experimentação sobre o tempo e o espaço. O que temos é o aqui, para o bem e para o mal. Portanto, é necessário não confundirmos descrição com apologia. Do mesmo modo, quando defendemos estratégias no plano de imanência do ensino que nos orientem nesta nova condição, isso não significa que

nos aliamos a tal contexto, mas que, pelo contrário, nos orientamos de maneira assertiva na construção de novas clareiras.

Por fim, o fato de defendermos práticas não tradicionais na picagem de novos rizomas não implica na eliminação dos modos conservadores de configuração, as perspectivas pós-modernas não exigem exclusividade. A proposta do professor ativista e da educação menor não exclui os modos tradicionais de luta em defesa de um determinado projeto educacional, a pós-modernidade sugere a coexistência horizontal e não a hierarquia excludente das metanarrativas. Assim, defender práticas rizomáticas no ensino de filosofia não caracteriza a negação, ou mesmo, uma falta de gratidão com as tradicionais práticas de resistência que garantiram, inclusive, que este trabalho tenha algum sentido como defesa do ensino de filosofia. Ou seja, as ideias de escola menor e do professor ativista são, antes de qualquer fato, uma defesa das multiplicidades e não uma negação ou desqualificação das frentes institucionais (sejam sindicais ou governamentais) que defenderam e defendem proposições legítimas.

Portanto, o modelo pós-moderno não exclui o modelo arbóreo de contestação quando sugere que é necessário buscar uma concepção rizomática que integre possibilidades de integração com nosso mundo informacional e tribal, no qual a legitimação do conhecimento ou da verdade não se dá exclusivamente pelas regras tradicionais. Entendemos que a luta pode acontecer por outros caminhos, por outros vãos, por outras raízes e, mais que isso, é necessário agregar o outro, esse novo mundo que se descortina, já que o preço a pagar pela exclusão já é sentida pelo abismo que se constrói entre as tradicionais máquinas de subjetividade (o estado, a política e a escola) e este novo humano, nativo digital, nascido em um mundo pós-industrial e pós literário, no qual a fala de gurus *youtubers*, por exemplo, pode ter mais legitimidade do que a fala douta e sensata de um fidedigno representante do tradicional conhecimento historicamente adquirido. O não entendimento deste novo contexto já é sentido nos caminhos labirínticos que encontramos em nossa contemporaneidade; os clássicos modelos de análise parecem tatear em um eminente encontro com o minotauro.

Deste modo, nada mais natural, que este trabalho, que se almeja trágico, “termine” como “começou”, com a convicção de que este é um caminho não circunscrito e, acrescento, não é um caminho fácil, mas, todavia, “é preciso passar por ele. Pois mesmo ignorando onde vamos chegar, mesmo sabendo nos tributários da tormenta ou da calmaria, não é menos certo que estamos a caminho” (MAFFESOLI, 1998, p. 16).

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bossi. 5ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 2007.

ANSELL-PEARSON. Keith. **Nietzsche como pensador político: uma introdução**. Tradução de Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Consultoria de Fernando Salis. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 6ª ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

BARBOSA, Wilmar do Valle. Prefácio: **Tempos pós-modernos**. In: LYOTARD, Jean-François. A condição pós-moderna. 6ª ed. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000. p. VII-XIII.

BATISTA, Letícia. **Manguebeat**. In: FISCHER, Augusto; LEITE, Carlos Augusto (Org.). O alcance da canção: estudos sobre música popular. Porto Alegre: Arquipélago editorial, p. 354-367, 2016.

BULIK, Linda. **Entrevista com Michel Maffesoli**. In: SANTOS, Volnei (Org.). O trágico e os seus rastros. Londrina: Eduel, p. 1-14, 2002.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. – São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU), 1999.

CAZUZA; FREJAT. **Ideologia** (1988). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=qDOWUMHnpS4>. Acesso em: 12 de dezembro de 2018.

CURADO, Maria Eugênia. **Linguagens e Hibridismos**. Texto Digital, Florianópolis, v. 8, n.2, p. 241-255, jul/dez, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka - por uma literatura menor**. Tradução de Júlio Castanõn Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs vol. 1: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

\_\_\_\_\_. **Mil platôs vol. 5: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **O que é a filosofia?** 3ª ed. Tradução de Bento Parado Jr e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2010.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_. **Em torno de uma educação menor**. In: *Educação e realidade*. Vol. 27, n. 2, p. 169-178, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: o debate modernidade e pós-modernidade**. In: *Pesquisa em educação ambiental*. Vol. 3, n. 1, p. 33-58, 2008.

HUSSERL, Edmund. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental. Uma introdução à filosofia fenomenológica.** Tradução de Diogo Falcão Ferrer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

KANT, I. **Crítica da razão pura.** Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

\_\_\_\_\_. **Resposta à pergunta: Que é esclarecimento.** Tradução de Raimundo Vier. *In. Textos selectos.* Petrópolis: Vozes, 1974. p. 100-117.

\_\_\_\_\_. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes.** Tradução de Paulo Quintela. São Paulo; Abril Cultural, 1980.

\_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia.** Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2º ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999. Editora Unimep, 1999.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** 11ª ed. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paula: Perspectiva, 2011.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos : ensaio de antropologia simétrica.** Tradução de Carlos Irineu Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LÉVY, Pierre. **O Digital e a Virtualização do Saber.** *In: Cibercultura.* Editora 34 Ltda. São Paulo: 45-76. 1999.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** 6ª ed. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. 2ª Edição. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O instante eterno: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas**. Tradução de Rógério de Almeida, Alexandre Dias. São Paulo: Zouk, 2003.

MANTOVANI, Ana Margô. **Percurso de formação de docentes em educação online no contexto do hibridismo e da ubiquidade: Recortes de experiências**. 23º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 2017.

MORIN, Edgar. **O método I: a natureza da natureza**. 2ª ed. Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre : Sulina, 2003.

\_\_\_\_\_. **O problema epistemológico da complexidade**. 2ª ed. Portugal: Publicações Europa- América, s/d.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Além do bem e do mal: Prelúdio para uma filosofia do futuro**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

\_\_\_\_\_. **Aurora**. In. NIETZSCHE, F. “Obras incompletas.” Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Abril, 1974.

\_\_\_\_\_. **Crepúsculo dos ídolos**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ecce Homo: Como se chega a ser o que se é.** Tradução de Artur Morão. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008.

\_\_\_\_\_. **Genealogia da moral.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Humano, demasiado humano.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

NEGRI, Antônio. **Exílio: Seguido de valor e afeto.** Tradução de Renata Cordeiro. São Paulo: Iluminuras, 2001.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. **Práticas de Multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade.** Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 185-205, Ago./Dez.2014

PARANÁ, Secretária da Educação do Estado. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Filosofia.** Curitiba. SEED, 2008.

LINS, Paulo. **Cidade de Deus.** São Paulo: Planeta, 2012.

REBOUL, Olivier. **Nietzsche, crítico de Kant.** Tradução de Julio Quesada e José Lasaga. Barcelona: Antropos, 1993.

SAFRANSKI, Rüdiger. **Nietzsche: Biografia de uma tragédia.** Tradução de Lya Luft. São Paulo: Geração editorial, 2001.

SCHLEMMER, Eliane. **Mídia Social em contexto de hibridismo e multimodalidade: o percurso da experiência na formação de mestres e doutores.** Rev. Diálogo Educ. Curitiba, v 15, n. 45, p. 399-421, maio/ago. 2015.

SCHOPENHAUER, Artur. **Sobre o fundamento da Moral.** Tradução de Maria Lúcia Cacciola. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo.** Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

VATTIMO, Gianni. **O Fim da Modernidade.** Tradução de Eduardo Brandão. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.