

## ENTRE A DOMINAÇÃO E A LIBERDADE: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO ESCOLAR DE FILOSOFIA

Adriano Furtado de Oliveira<sup>1</sup>

### Resumo

Ao situar a problemática a partir da trajetória pessoal, o presente artigo traz reflexões acerca da história da escola e da pedagogia, da relação entre escola e bullying, e da possibilidade de um ensino para a liberdade, a começar pela proteção dos estudantes das tendências autoritárias, presentes nas escolas desde suas origens históricas. Em seguida, define-se um caminho próprio para o ensino de filosofia que preze pela criação de um espaço seguro e estimulante para as elaborações dos estudantes, como sujeitos do seu aprendizado, até chegar aos princípios voltados para a relação professor-estudante, terminando com a descrição de como tais princípios foram aplicados no início do ano escolar, por um curto período, antes que as aulas fossem interrompidas por causa da pandemia de Covid-19.

**Palavras-chave:** autoritarismo; bullying; cidadania; escola; liberdade.

### Abstract

When situating the problem from the personal trajectory, this article brings reflections on the history of the school and pedagogy, the relationship between school and bullying, and the possibility of teaching for freedom, starting with the protection of students from authoritarian tendencies, present in schools since their historical origins. Then, a specific path for the teaching of philosophy is defined, which values the creation of a safe and stimulating space for the students' elaborations, as subjects of their learning, until reaching principles focused on the teacher-student relationship, ending with the description of how these principles were applied at the beginning of the school year, for a short period, before classes were interrupted, because of the Covid-19 pandemic.

**Keywords:** authoritarianism; bullying; citizenship; school; freedom.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Filosofia pelo PROF-FILO, Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professor de Filosofia da SEDUC-AM e produtor de fanzines. E-mail: [adrianoapriori@gmail.com](mailto:adrianoapriori@gmail.com)

## **Introdução**

A partir da própria práxis no ensino de filosofia, apresenta-se uma proposta para seu ensino. A investigação conduziu a uma série de questões. Que é a filosofia? Ela pode ser ensinada? Por que? Por que na escola? Que podemos esperar do seu ensino escolar?

O ensaio foi dividido em três itens. O primeiro apresenta os traços mais persistentes do ensino escolar e da reflexão pedagógica ao longo da história. O segundo examina a escola em face do bullying, para apresentar a educação difusa do Clube dos Quadrinheiros de Manaus, que ainda hoje nos inspira no enfrentamento dos problemas apontados. No último item é apresentada uma reflexão que parte dos fundamentos mais gerais para um ensino de filosofia, até chegarmos a diretrizes, enfatizando a relação entre professor e alunos, não seu ensino centrado em uma técnica para administrar conteúdos.

### **1 - Dominação e liberdade: considerações sobre a história da escola e da pedagogia<sup>2</sup>**

Acredito que ensinar filosofia na instituição escolar pode ser proveitoso. Infelizmente, essa aposta está em contradição com a experiência de ser estudante. Amei e odiei a escola, deixando-a para não mais voltar. Porém, por caminhos tortos, eis-me professor. Desejando acertar onde julguei que erraram, tive de encarar a decepção de me ver errar “mil vezes”. Quem um dia sentiu ódio da escola, ao tornar-se professor de filosofia terá de lidar, de algum modo, com o dilema: conformar-se à reprodução do ensino julgado antes insuportável, com a compensação infame da superioridade hierárquica aos alunos ou enfrentar essa inclinação. Este escrito é uma tentativa de apresentar uma proposta para o ensino de filosofia que enfrente o desafio de superar o ensino que nós mesmos rejeitamos. Neste contexto apresentaremos uma síntese hipotética sobre a história da escola e da pedagogia.

Nem sempre existiram escolas. Sociedades pré-históricas não precisavam delas: “A terra pertence a todos, e o trabalho e seus produtos são coletivos, o que define um regime de propriedade coletiva dos meios de produção” (ARANHA 2006, p. 33 - 34). Na medida em que as sociedades se tornavam complexas, “a divisão se instalou no seio delas (...) Enquanto alguns eram privilegiados, o restante da população não tinha direitos políticos nem acesso ao saber da classe dominante” (*Idem*, p. 45). A escola nasce com as chamadas *civilizações fluviais*, nas quais a terra era do Estado, que tinha caráter despótico, teocrático e centralizador.

---

<sup>2</sup> A brevidade deste escrito, e o caráter geral das reflexões que se seguem, nos levou a uma abordagem bastante sucinta acerca da história da escola, cuja riqueza de aspectos interessantes para nosso assunto não pôde ser aprofundada no presente ensaio.

Seu objetivo era formar a elite de administradores e sacerdotes. Na modernidade, o aumento populacional das cidades exigiu também a educação das massas e confinamento das crianças e jovens longe das ruas, enquanto os pais trabalham. Nas primeiras escolas e durante a maior parte da história, as aulas funcionavam em espaços improvisados ou mesmo ao ar livre, com poucas dezenas de alunos (*Ibidem*, 2006, p. 46):

- O ensino autoritário, com a finalidade de “curvar o aluno à obediência”, pela rigidez e castigos, conforme um ensinamento egípcio recomendava: “Pune duramente e educa duramente!” (*Ibidem*, p. 46 *apud*. MANACORDA);

- A cópia e a repetição, tendo em vista a memorização;

- A ênfase no “falar bem”, instrumento político tanto para o convencimento dos pares nos conselhos, quanto para os discursos destinados às multidões, sendo a arte de “escrever bem” reservada à formação de peritos, encarregados de atos oficiais;

- O prestígio prometido, usado para chantagear os estudantes, conforme um antigo papiro dizia: “Eis que não existe uma profissão sem que alguém dê ordens, exceto a de escriba, porque é ele que dá ordens” (*Ibidem*, p. 47). A ampliação do ensino na atualidade pôs em xeque essa promessa de ascensão social, pois os empregos oferecidos passaram a ser em número inferior ao de formados, contendo a demanda por educação.

- A educação física voltada para formar guerreiros e competidores;

- A separação entre escolas “intelectuais” para a elite, e educação “prática-profissional” com uma formação minimalista para os filhos dos dominados, obrigando-os a continuar ocupando os postos de trabalho precarizados;

- A tendência enciclopédica, que tenta dar conta da proliferação de saberes cada dia mais complexos e exigentes, originando o ensino superior, como da “Universidade Palatina da Babilônia”, e bibliotecas, em templos.

Além desses traços que acompanham a história da escola, na sua origem quaisquer “orientações sobre como educar permeiam os livros sagrados, que oferecem regras ideais de conduta (...) Daí o caráter religioso dos compromissos impostos e não discutidos” (*Ibidem*, p. 45). Durante metade de sua existência, as escolas funcionaram sem qualquer reflexão pedagógica. Esta surgiu apenas 2,5 mil anos atrás, com a filosofia entre os gregos, que orientaram o pensamento pedagógico nascente para a *formação do homem livre* e do “cidadão, que deixa de ser o depositário do saber da comunidade, para se tornar aquele que elabora a cultura da cidade” (*Ibidem*, p. 67).

Na modernidade, com o aparecimento da ideia liberal de cidadania, no século XVII, a reflexão pedagógica voltou a ganhar força, aliada à ideia de método científico. Mas, apesar da

grande atividade criadora, o efeito da reflexão foi contido na realidade escolar, com o surgimento do ensino público e das escolas normais, preparatórias para o magistério, levando a “[...] uma nítida separação entre os pedagogos, ou teóricos da educação, e os educadores propriamente ditos, que exerciam seu mister nas salas de aula” (*Ibidem*, p. 201).

No Brasil, a escola esteve por séculos nas mãos de ordens religiosas que aqui atuavam desde o século XVI, como jesuítas, franciscanos, carmelitas e beneditinos. Embora seu predomínio tenha começado a ser contestado nos séculos XVIII e XIX, a criação do sistema de ensino público brasileiro só se efetivou tardiamente, no século XX (OLIVEIRA, 2011, p. 182). A educação não se baseava em considerações pedagógicas, mas na tradição, o que só começou a mudar por volta de 1870, com os debates acerca do *método intuitivo e lição de coisas* (ARANHA 2006, p. 230-232). Desde então muitas concepções pedagógicas passaram a ser debatidas no Brasil, como as tendências positivista, anarquista, escolanovista, não-diretiva e construtivista, entre outras. Mas também a ampliação da atividade pedagógica brasileira, com autores importantes como Anísio Teixeira (1900-1971) e Paulo Freire (1921-1997), também foi contida no cotidiano escolar. Com o golpe militar de 1964 até a década de 1970, começou nas escolas brasileiras a tendência tecnicista e neoliberal, concebendo-a como uma empresa, tornando o ensino mais burocrático, e *ampliando a distância entre quem planeja e quem executa o ensino* (*Idem*, p. 315). Sobre a efetiva participação democrática dos professores e da comunidade, na gestão escolar e no trabalho pedagógico, “se tem observado (...) é que os pais e os alunos não participam dessa discussão e, muitas vezes, os professores ficam alijados” (CÁRIA; SANTOS, 2015, p. 29).

Constatamos o contraste entre a orientação da educação *para a dominação* própria da escola, e a orientação *para a liberdade e a cidadania*, da educação filosoficamente elaborada. Tendo objetivos opostos, passam a conviver na cultura ocidental, ocupando a escola de uma forma desigual, que não privilegia a reflexão pedagógica.

## **2 - Rejeição à escola e educação não-escolar: reflexões a partir de uma trajetória pessoal**

Após cursar o primeiro ano primário em Rondônia, tive que continuar os estudos numa grande cidade do interior de São Paulo, onde tornei-me vítima de bullying na escola. Desde então comecei a perder o interesse pelos estudos. Embora o bullying possa se verificar em

outros ambientes, em “pesquisa realizada, em 2009, pela Plan<sup>3</sup>, constatou-se que 50% dos casos de *bullying* ocorrem em sala de aula. O estudo também mostrou que 68% dos casos ocorridos em sala de aula acontecem na presença do professor” (MEOTTI, 2013, p. 74).

O psicólogo Dan Olweus (1931 - 2020), pioneiro no estudo deste fenômeno, o definiu como *exposição repetida e duradoura a ações negativas* intencionais, que visam infligir dano ou desconforto à vítima, por parte de um ou mais estudantes. Há *bullying* quando há desequilíbrio de forças entre algoz e vítima, sendo que sua essência é a *dominação*, física ou psicológica, “quando um aluno, de alguma forma, domina o outro com a intenção de humilhar, bater ou tirar proveito dessa situação” (*Ibidem*, p. 70). As vítimas sentem-se envergonhadas e amedrontadas. Sendo comum apresentarem “traços depressivos e redução do desempenho escolar; muitas delas não sentem vontade de ir à escola, fingem-se de doente, ou se apoiam em qualquer pretexto que as afaste” (*Ibidem*, p. 72). O comportamento do docente pode apoiar o desencadeamento do *bullying*. Os que silenciam e riem, ou desencadeiam de qualquer outro modo as agressões e humilhações, são chamados de agressores secundários. Talvez tal apoio ao *bullying* seja frequente, uma vez que, segundo pesquisa de campo em escola pública<sup>4</sup>, os professores tendem a ver o estudante como um *obstáculo* à melhoria da qualidade do ensino escolar. Constantemente, professores, funcionários, pais e os próprios estudantes “colocam sobre os alunos a maior parte da responsabilidade pelo fracasso do ensino, apontando como sua maior falha a falta de interesse” (PARO, 2016, p. 291). A escola não parece acidentalmente ligada ao *bullying*. Já no século XVIII o filósofo Jean Jacques Rousseau, em seu *Emílio ou Da Educação* (1762), observava: “Toda a nossa sabedoria consiste em preconceitos servis, todos os nossos costumes não passam de sujeição, embaraço e constrangimento” (ROUSSEAU, 1999, p. 16). O filósofo constata:

É muito estranho que, desde que se começaram a educar crianças, não se tenha imaginado outro instrumento para governá-las que não a rivalidade, os ciúmes, a inveja, a vaidade, a avidez, o temor vil, todas as paixões mais perigosas, mais próprias para fermentar e corromper a alma ainda antes que o corpo esteja formado. (*Idem*, p. 88 - 89)

<sup>3</sup> “Com 80 anos de história, a Plan Internacional é uma Organização não governamental, não religiosa e apartidária que defende os direitos das crianças, adolescentes e jovens, com foco na promoção de igualdade”, conforme site da própria entidade: <https://plan.org.br/quem-somos/>

<sup>4</sup> Participação popular em escola pública, 1988-1991: Trabalho de campo, realizado entre junho de 1989 e abril de 1990, em escola pública de 1º grau, na periferia urbana de São Paulo, referida pelo nome fictício como EEPG Celso Helvens]. Estudo de cunho etnográfico, identificando obstáculos e potencialidades da participação da população na gestão da escola pública. Os resultados apresentados na tese para o concurso de livre-docência no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da FEUSP. Vitor Henrique Paro - Coordenador / Theresa Maria de Freitas Adrião - Integrante / Sandra Sanches R de Perez.

Rousseau afirma que os adultos não conhecem as crianças, pois “prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender” (*Ibidem*, 1999, p. 4). Ao invés de culpar os estudantes pelo seu desinteresse, devemos levar a sério o que Pedro Demo diz, em *Educar pela pesquisa*: “O problema principal não está no aluno, mas na recuperação da competência do professor” (DEMO, 2005, p. 2).

Vítima de bullying e desgostoso com o ensino escolar, me senti incompetente para aprender qualquer coisa na escola. Abandonei-a em 1998 para aderir a um grupo de artistas, o *Clube dos Quadrinheiros de Manaus* – CQM. Segundo Leonor A. Malik, “quando o interesse é despertado exteriormente ao indivíduo, sem um processo interior de adesão, ficando dependente desse estímulo, torna-se irreal” (MALIK 2003, p. 235). Apesar da simpatia de alguns professores, quando o apego ao estudo se deve a um professor carismático, se perde quando os professores mudam, diferentemente da “implicação pessoal num projecto que seja o testemunho das escolhas e interesses do próprio indivíduo” (*Idem*, p. 235).

O Clube dos Quadrinheiros não era uma escola, “mas um espaço democrático para uma produção ainda pouco conhecida do público amazonense” (IPIRANGA, 1999, p. A-8)<sup>5</sup>. O grupo surgiu a partir do primeiro Encontro de Quadrinheiros de Manaus, realizado em setembro de 1992, nas dependências do SESC-AM. A iniciativa partiu de dois universitários, Marcos Antônio dos Santos e Nívea Maria, ajudados pela professora Conceição Derzi. Mas o Clube de fato originou-se do entusiasmo dos jovens que compareceram ao evento e decidiram-se pela missão de produzir, pensar e divulgar as histórias em quadrinhos (HQ), na cidade de Manaus. A principal estratégia adotada foi a publicação de quadrinhos autorais através de fanzines, que são revistas artesanais, surgidas de forma despreziosa a partir do interesse de leitores de ficção científica em circular produções próprias sobre essa temática. Normalmente artesanal, recorre a técnicas como recortes e colagens. As novas tecnologias permitem ser confeccionados de modo digital (PINAGÉ, 2018, p. 77). O fanzine oficial do CQM chamava-se Franca Zona, mas dezenas de outros foram produzidos entre 1992 e 2002, período no qual participei do grupo.

O Clube como espaço educativo, era tão irreverente e descomprometido a ponto da *ausência de censura* chamar atenção da imprensa, como em reportagem de 1996, com o título *Quadrinhos ousam mais em Manaus: Sexo em alta* (XAVIER, 17 de janeiro de 1997, p. D/8). Na realidade, não era só o “sexo em alta” que representava sua ousadia, também a arte que deseja dialogar com a realidade vivida.

---

<sup>5</sup> Edição de fim de semana, com a data dos três dias indicados.

O CQM era muito diferente de uma escola: não pretendia formar a elite, ao contrário, era composto por jovens da classe trabalhadora, motivados pelo lúdico e o estético. Diversamente da tendência à cópia e memorização, sua originalidade resultou, entre outros fatos, na publicação do livro *Clube dos quadrinheiros: as melhores histórias* (ORESTES, 2006). Ao invés de espaço marcado pela dominação e obediência, propício ao bullying, no CQM havia uma cultura de respeito mútuo que permitia congregar “muitos estilos refletindo a diversidade da composição etária, sociopsicossexual dos quadrinheiros”, como ressalta um dos criadores do Clube, o farmacêutico Marcos Santos (ORESTES, 2006, p. 10). O CQM congregava escritores, artistas e simples leitores, sem discriminação. Segundo Marcos Santos, a palavra *quadrinheiro* “foi cunhada buscando agrupar os admiradores da arte dos quadrinhos” (*Idem*, p. 9). Os Encontros Anuais ocupava meses de trabalho e exigia disciplina e iniciativa, para trazer grandes nomes do quadrinho nacional, como Laerte Coutinho, Adão Iturrusgarai, Ota e Mutarelli, presentes em diferentes anos<sup>6</sup>.

A escola enfatiza a retórica e promete ascensão social, o que na atualidade tem direcionado o ensino para o tecnicismo e o modelo empresarial. No CQM predominava a fruição. Silvio Gallo lembra que, desde a antiguidade, os filósofos atribuíam maior valor às coisas que são fins em si mesmo, do que àquelas que são úteis para outra coisa (GALLO, 2010, p. 160). A formação de competidores e guerreiros, incentivada pelas escolas, contrastava com o ambiente democrático e de apoio dos artistas mais experientes, em relação aos mais jovens. O dualismo entre formação integral e formação para o trabalho não ocorria no CQM, pois circulavam livros de literatura de vários países, filosofia, psicanálise, história, linguística; debatia-se Hegel, Marx, Thoreau, Proudhon, Bakunin. Pude ler filósofos como Descartes, Platão, Nietzsche. Ao mesmo tempo, nos preparávamos para o trabalho, como artistas gráficos e professores de arte. Publiquei em jornais, peguei trabalhos ‘free-lance’ de desenhista e tornei-me professor de desenho, no Centro Cultural Cláudio Santoro, em 2002.

No CQM entrei em contato com uma quantidade enciclopédica de saberes. Contudo, cada membro contribuía com seus interesses pessoais, trazendo ao debate aquilo que estava lendo, estudou na faculdade, ou era uma preocupação pessoal. O anarquismo era frequentemente debatido, sem receber adesão unânime, e construiu-se um ambiente de respeito e colaboração, em clima democrático e não hierárquico. Tratava-se apenas de um itinerário que

---

<sup>6</sup> Laerte Coutinho (1951), Adão Iturrusgarai (1965), Otacílio Costa d'Assunção Barros, conhecido como Ota (1954) e Lourenço Mutarelli (1964), são cartunistas com importantes trabalhos no campo das histórias em quadrinhos e charges. Ota também foi editor da revista de quadrinhos Mad Brasil por 34 anos (até 2008). Mutarelli também é escritor, com obra adaptada para o cinema, *O Cheiro do Ralo* (2006).

resultava em uma cultura diversa, não num enorme número de saberes que se *deve conhecer* para julgar-se bem formado. E este caráter educativo do CQM não era ignorado. José Adelino, atualmente professor de matemática, costumava dizer: “O próprio fazer é um processo de aprendizagem” (A CRÍTICA, 19 junho 1999, p. B3). A percepção do CQM como lugar de esclarecimento e criação de saberes expressou-se também por uma fórmula, frequente em fanzines e panfletos, que dizia ser sua missão a propagação de “erudição e arte”, o que vai muito além da missão inicial, restrita ao universo das HQs.

Contudo, talvez por não ser sua missão funcionar como escola, a consciência que o CQM tinha de si próprio como espaço educativo era limitada. Aos poucos, a mentalidade empresarial seduziu o grupo, acarretando frustração para muitos que, a partir do ano 2002, desligaram-se. O CQM deixou de ser, desde então, um espaço cultural diletante, para constituir-se com CNPJ e obrigações burocráticas. Interromperam-se a publicação do Franca Zona e a organização dos Encontros Anuais de Quadrinheiros, assim como a produção de fanzines. Enfraqueceu-se o vínculo com os movimentos culturais alternativos de Manaus.

O CQM foi um espaço educativo semelhante ao proposto por pedagogias não-diretivas, onde “o professor deve acompanhar o aluno sem dirigi-lo, o que significa dar condições para que ele desenvolva sua experiência e se estruture por conta própria” (ARANHA, 2006, p. 269). O não-diretívismo se divide nas tendências antiautoritária e anarquista. A primeira é representada pelo psicólogo estadunidense Carl Rogers (1902-1987), que transplantou para a pedagogia técnicas terapêuticas, buscando dissolver as compulsões em mandar e obedecer, para que a relação entre as pessoas promova o crescimento de cada um, numa “comunidade de aprendizagem”. Outro autor, A. S. Neill (1883-1973), também se aproximou do olhar terapêutico, pela amizade com o psicanalista W. Reich (1897-1957). Neill fundou a escola Sumerhill, na costa sul inglesa, que “confiava na possibilidade de desenvolver a capacidade de autorregulação individual e de autogoverno coletivo” (*Idem*, p. 269). Sem exames e obrigatoriedade de assistir aulas, as questões disciplinares resolvem-se por uma Assembleia Geral da Escola, constituída pelos próprios alunos, que decidem acerca das regras assumidas pelo coletivo. Não enfatizava os currículos, mas o cuidado com o coração e a felicidade da criança e do adolescente. Outra tendência não diretiva é a anarquista, para a qual “a escola antiautoritária depende também da ação revolucionária mais ampla, capaz de implantar a nova ordem política” (*Idem*, 2006, p. 271). A autogestão é central, sendo a liberdade não somente dada, mas construída nas relações entre os indivíduos. No Brasil, tentativas de educação anarquista em vários estados, por imigrantes italianos e espanhóis entre 1910 e 1920, defendiam



ensino científico, racional, integral e laico. Acusadas de perturbação da “ordem”, tiveram que fechar.

### 3 - Uma proposta antiautoritária para o ensino escolar de filosofia

Neste contexto, tentaremos responder como pensar o ensino de filosofia capaz de criar um espaço protegido e culto, onde os estudantes sintam confiança para desejar aprender? Começaremos por algumas questões gerais que lhe são pressupostas. Primeiro, temos de esclarecer o que entendemos por filosofia, passo “fundamental do processo de se ensinar filosofia”, que define aquela com a qual nos comprometemos e dá identidade própria ao nosso ensino, apontando qual referencial teórico adotaremos (DANELON, 2010, p. 187).

Inicialmente concebi, com menor clareza do que hoje, a filosofia como significando a possibilidade de abandonar as opiniões que tentaram ensinar-me e buscar iniciar, a partir de mim e do “grande livro do mundo”, o próprio caminho para o saber (DESCARTES, 1996, p. 13). Entendi que mais importante do que ter maior inteligência é empregá-la bem. Pouco compreendi do que li no Discurso do Método, aos 19 anos. O importante ocorreu: comecei meu próprio itinerário filosófico. Esta concepção dialoga com o conceito de “poder de começo”, do filósofo Stéphane Douaillier. Segundo Gallo este significa “que todo filosofar é um novo começo, possível apenas pela superação do mestre” (GALLO, 2010, p.164).

No verbete Filosofia, do Dicionário de Nicola Abbagnano (ABBAGNANO, 1998, p. 442 - 457), explica-se que inúmeras foram as formas de conceber a filosofia ao longo da sua história. Dentre elas, uma se presta a abraçar todas, por sua generalidade: Platão, no *Eutidemo*, define filosofia como *o uso do saber em proveito do homem*. Porém, Abbagnano se pergunta: qual é a origem deste saber? Que proveito o homem tira dele? Quais procedimentos dão reconhecida validade à sua filosofia?

Entendo que a filosofia é um saber humano; não absoluto e superior aos outros, tampouco mero auxiliar da ciência. Interesse-me pelo exame da capacidade humana de conhecer, admitindo que esta é limitada e historicamente condicionada. O proveito que penso tirar da filosofia é a melhoria da minha capacidade de conhecer e de lidar com problemas existenciais, ao rever crenças e, se possível, ajudar na transformação da sociedade para formas mais justas de convívio. Pretendo adquirir saberes científicos, mas também uma vida mais gratificante, significativa e criativa. É pela atenção às experiências na realidade histórica e social que busco validar minhas reflexões, tendo como objeto as experiências e o entendimento que podemos ter delas.

Partindo dessa imagem inicial da filosofia, seguiremos novamente Gallo, ao interrogar “por que fazê-lo?” (GALLO, 2012, p. 59). Por que importa ensinar tal filosofia na escola? Diversas justificativas foram apresentadas desde a década de 1980: a formação de uma consciência crítica; o caráter integrador das diferentes disciplinas; e a formação de conhecimentos úteis para o pleno exercício da cidadania, como propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Segundo Gallo, são concepções instrumentais, que justificam-na “por algo que ela desenvolveria nos estudantes, algo alheio a ela mesma” (*Idem*, 2010, p. 160). Já dissemos que, na antiguidade, a filosofia tendia a ser vista como fim em si mesmo. Em *Ética a Nicômaco*, Aristóteles define o bem como “aquilo a que todas as coisas tendem” (ARISTÓTELES, 1991, p. 9). Contudo, há fins que são atividades, como a medicina, e outros que são diferentes da atividade, como a saúde. Enquanto a medicina é desejada para ser útil à saúde, a saúde é desejada em si mesma, constituindo o que Aristóteles chama de sumo bem. Nossa questão é saber se a filosofia é uma atividade que tende para outra coisa ou se é um sumo bem. Assumo que a filosofia se confunde com a construção da liberdade, sendo um sumo bem, ou estando diretamente relacionada a ele. O senso crítico, a integração das ciências e a cidadania *são instrumentos para a liberdade*, portanto, estes saberes devem ser ensinados para chegar-se à filosofia, não o contrário. Ensinamos filosofia nas escolas para que a liberdade dos alunos seja ampliada, conferindo poderes intelectuais para efetivá-la, em suas próprias existências.

Ao longo da história o conceito de liberdade tem sido entendido de diferentes modos. A principal delas é como autocausalidade e autodeterminação ilimitada, fundamentando tanto a concepção positiva, que sustenta a existência de uma completa liberdade na vontade humana, como a negativa, que apresenta um ser humano completamente determinado, ambas apresentando a liberdade como uma questão de tudo ou nada. Não adotaremos tal perspectiva, e sim a que concebe a liberdade como algo que ocorre em certa medida limitada e está ligada à motivação (ABBAGNANO, 1998, p. 610). Tal liberdade é sempre possibilidade, ao lado das determinações que, afinal, não são tão absolutas que permitam antecipar completamente os fatos. Limitada pelas possibilidades objetivas, modelos de vida disponíveis e motivação do sujeito, adotamos uma forma de “determinismo não necessitarista”, consolidado com o empirismo (*Ibidem*, p. 612). Embora esteja em nosso poder alguma liberdade para agir ou abster-nos, não somos livres para desejar ou não algo. A fome, o sexo e outros desejos, ocorrem-nos sem escolhermos, embora escolhamos quando e como satisfazer ou não tais vontades, sempre de forma limitada. E é aqui que a educação se mostra mais necessária.

Porém, o propósito de educar para a liberdade, esbarra em um sério problema: como ensinar filosofia para a ampliação da liberdade, em um espaço historicamente voltado para a dominação? Neste caso, o mais importante é compreendermos a imagem de filosofia que visamos efetivar-se com os alunos: “o ensino de Filosofia vale o que vale o pensamento daquele que ensina” (FAVARETO, 1993, p. 98). Em seu artigo *Sobre o ensino de filosofia*, Favaretto propõe um mínimo a ser ensinado nas aulas de filosofia: o “ideal de inteligibilidade”, que permitiria ao estudante discernir, por trás do acaso de diferentes situações, a configuração, a significação e a estrutura subjacente. Propõe uma concepção de filosofia como retórica, capaz de emprestar aos estudantes uma linguagem de segurança, pela qual possam se armar para denunciar o que pensam ser injustiças e combater as ideias que tentam inculcar-lhes, atendendo assim a um anseio do próprio estudante.

A proposta de Favaretto parece encaixar-se na tendência da escola para a retórica. Além disso, é uma forma de superar a dificuldade de se trabalhar com os textos clássicos, em sala de aula. Constatei que os estudantes desanimam da leitura dos textos filosóficos diante das dificuldades para compreendê-los, resultando em aproveitamento mínimo.

Contudo, não estou certo de que o mínimo a ser ensinado seja a condição de inteligibilidade, muito menos que a imagem ideal da filosofia seja passada através de uma simples técnica retórica. Adorno, em seu artigo *A educação após Auschwitz* (1995) denuncia a concepção educacional que enfatiza a técnica como “fim em si”. Para Adorno, o fetichismo da técnica favorece a formação do *caráter manipulador*, tornando as pessoas, ao mesmo tempo, indiferentes umas às outras e submissas às autoridades, absorvidas pelos valores do grupo sem resistência crítica e enclausuradas numa lógica que favorece a competição e a manipulação, não o amor. Isso levaria muitos a uma secreta revolta contra a civilização que, em certas épocas e povos, pode ser mobilizada para a repetição da barbárie de Auschwitz. Para Adorno, toda educação responsável e comprometida com o ser humano deve lutar contra a tentativa de minimizar e ignorar o perigo. Observo que a exigência é que lutemos, dentro da escola, contra as suas tendências milenares. Assim como Adorno, a tendência não-diretivistista parte do diagnóstico de que o autoritarismo é um grande obstáculo a um ensino para a liberdade.

Porém, é preciso também considerar as críticas ao não-diretivismo, de que “as teorias antiautoritárias são de certa forma ingênuas e românticas” (ARANHA, 2006, p. 271). O francês Georges Snyders (1917 - 2011), segundo Aranha, alertou que a proposta levaria a abandonar os estudantes ao ambiente saturado de ideologias dominantes, abrindo mão de transmitir a cultura, sem ajudar os excluídos a superar sua dependência. Já na oposição entre a educação pensada por dois filósofos iluministas, Jean Jacques Rousseau, em sua obra *Emílio ou Da Educação*

(1762), e Immanuel Kant (1724-1804), na obra publicada por seu discípulo Theodor Rink, *Sobre a pedagogia* (1803), antecipava-se essa controvérsia.

Para Kant é pela educação que o ser humano se humaniza. “A disciplina transforma a animalidade em humanidade” (KANT, 1999, p. 12). Uma criança deixada desde cedo em liberdade torna-se indisciplinada para sempre, jamais se acostumando à disciplina mais tarde. Por isso desde cedo se manda as crianças para escolas, “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” (*Idem*, p. 13). Kant não concebe uma maldade inata no ser humano. “A única causa do mal é não submeter a natureza a normas” (*Idem*, p. 23). Para ele, cabe à educação pública corrigir as imperfeições da educação familiar, preparando para a cidadania (*Ibidem*, p. 31-32). Isso não significa que não se deve dar liberdade às crianças, desde que esta não impeça a liberdade dos outros. A criança deve poder conseguir o que quer, permitindo também que os outros consigam o que querem. Devemos enfim provar-lhe “que o constrangimento, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar bem da sua liberdade” (*Ibidem*, p. 33). A educação kantiana consiste em “cultura escolástica ou mecânica”, voltada para a aquisição de habilidades; “formação *pragmática* à qual se refere a prudência”, sendo uma educação para a cidadania; e por fim “cultura moral”, voltada para a aquisição da sabedoria (*Ibidem*, p. 35). Em outra obra, a *Antropologia de um ponto de vista pragmático* (1798), Kant detalha que a primeira etapa, a passagem da animalidade à cultura e aquisição de habilidades, amadureceria aos vinte anos em média; a segunda, que consiste na aquisição da prudência, esperaria até os quarenta anos; já a sabedoria esperaria até os sessenta para amadurecer: “nesta última época, porém, ela é mais *negativa*, para compreender todas as tolices das duas primeiras (...) e mesmo então esse juízo ainda é raro” (KANT, 2006, p. 99). Por isso o lugar de realização da plena sabedoria não é a vida individual, mas o progresso geral da humanidade, com a formação de uma *cidadania universal*. Kant concebe o conhecimento como etapas, em que a aquisição de disciplina prepara para a da cultura (habilidades), tornando possível a aquisição da prudência e, só então, da sabedoria.

Reconhecemos a riqueza e complexidade da concepção de Kant sobre educação. Contudo, diante de nossa problemática, a ênfase de Kant na disciplina parece-nos insuficiente. Julgamos mais urgente a educação pensada por Rousseau, cujo objetivo é ser uma educação para a vida em primeiro lugar, não para objetivos e exigências de ordem social, como a cidadania que nos levaria a educar as pessoas para os outros: “Arrastados pela natureza e pelos homens a caminhos contrários (...) durante toda a nossa vida, terminamo-la sem termos podido entrar em acordo com nós mesmos” (*Ibidem*, p. 13). Rousseau analisa que existem três fontes

para o aprendizado humano: a) a natureza, pelo desenvolvimento dos nossos órgãos; b) os homens, pelo uso que se ensina a dar a esse desenvolvimento; e c) as coisas, pela experiência sobre os objetos que nos afetam. A boa educação é aquela em que esses três mestres concordam. Isso seria capaz de por a pessoa de acordo consigo mesma, não centrada contra os próprios interesses mais íntimos. Segundo Rousseau, quem está de acordo consigo mesmo “vai sozinho para seu objetivo e vive conseqüentemente. Só esse é bem educado” (*Ibidem*, p. 9). Tal concepção se fundamenta na psicologia do “homem natural”, explicada mediante uma comparação com uma árvore que, nascida para crescer verticalmente, fosse enclausurada e obrigada a entortar-se e crescer para um lado. Uma vez retomada a liberdade, esta volta a crescer verticalmente, embora conserve a curva adquirida. “O mesmo ocorre com as inclinações dos homens” (*Ibidem*, p. 10). Se as condições que nos prendem permanecem, o hábito conserva a educação adquirida autoritariamente. Mas uma vez que retomemos as condições para a liberdade, a natureza volta a procurar seu curso.

Para Kant a educação começa pela disciplina, já para Rousseau isso apenas a introduziria práticas de dominação: “Assim, suas primeiras ideias são as de domínio e de servidão” (ROUSSEAU, 1999, p. 24). A ideia de que a infância é tempo de se corrigir as más inclinações das crianças também é criticada. “Infeliz previdência, que torna um ser atualmente miserável, na esperança bem ou mal fundada de torná-lo feliz um dia!” (*Ibidem*, p. 69).

Isso não significa que nunca devemos opor obstáculos às suas vontades, pois a facilidade de se obter tudo o que se quer não educa para a liberdade. Os desejos tendem a se multiplicar e, quando formos obrigados a dizer-lhe não, “[...] essa recusa inabitual dar-lhe-á um tormento maior do que a própria privação do que deseja” (*Idem*, p. 81). Porém contrário aos recursos que pretendem governá-las pela “rivalidade, os ciúmes, a inveja, a vaidade, a avidez, o temor vil”, assim como pelas pregações morais, Rousseau propõe à criança “a liberdade bem regrada”, que permita “conduzi-la para onde se quer unicamente através das leis do possível e do impossível”, sem recorrer a lições verbais, muito menos a castigos que a revoltariam antes que ela seja capaz de ter ideias morais (*Ibidem*, p. 89).

O conceito de liberdade em Rousseau está ligado ao de autonomia. “O único que faz a sua vontade é aquele que não precisa para tanto colocar o braço de outrem na ponta dos seus. Segue-se daí que o primeiro de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade” (*Ibidem*, p. 76). Rousseau distingue a dependência que temos das coisas, dependência natural que não gera vícios, da dependência dos homens, que gera os vícios que corrompem tanto os senhores quanto os escravos (*Ibidem*, p. 78). Para que a criança seja educada pela dependência das coisas, é preciso que não se proíba o mal, apenas a impeça. Não sendo ainda um sujeito dotado de

entendimento moral, a criança não conhece os deveres, apenas conhece seus direitos e a força que possa impedi-la: “Nunca ofereçais a suas vontades indiscretas senão obstáculos físicos ou punições que nasçam das próprias ações (...) Só a experiência e a impotência devem ser lei para a criança” (*Ibidem*, p. 78).

Para Rousseau não se deve dar ordens às crianças: “Não o deixes nem mesmo imaginar que pretendeis ter alguma autoridade sobre ele. Saiba vosso aluno apenas que (...) por seu estado e pelo vosso, está necessariamente à vossa mercê” (*Ibidem*, p. 87). O essencial é que o aluno nunca se mova pelo capricho do professor.

Que nada ele saiba porque lho dissestes, mas porque ele próprio compreendeu; não aprenda ele a ciência, mas a invente. Se em alguma vez substituídes em seu espírito a razão pela autoridade, ele não raciocinará mais e não será mais do que o joguete da opinião dos outros (*Ibidem*, 1999, p. 206).

O objetivo principal não é “ensinar-lhe as ciências, mas de dar-lhe o gosto para amá-la e métodos para aprendê-las quando esse gosto estiver mais desenvolvido” (*Ibidem*, 1999, p. 212). Outro erro é exigirmos que se apliquem a algo porque dizemos ser para seu bem, sem que possam vislumbrar por si próprias e se interessar por ele. “Não faça a criança nada sob palavra; nada é bom para ela, a não ser o que ela sente que é bom” (*Ibidem*, 1999, p. 222). É raro caber ao professor propor o que o estudante deve aprender, pois a este cabe procurá-lo. “Trata-se menos de ensinar-lhe uma verdade do que de mostrar-lhe como se deve agir para sempre descobrir a verdade” (*Ibidem*, p. 265).

Por isso, Rousseau não recomenda que se ofereçam interpretações dos fatos aos jovens, mas simplesmente os fatos, para que eles mesmos o julguem, como forma de aprender a conhecer os homens: “Se o julgamento do autor guiá-lo sem parar, ele apenas verá através dos olhos de outro, e, quando esses olhos lhe faltarem, nada mais verá” (ROUSSEAU, 1999, p. 314). Da mesma forma, não convém ensinar filosofias a partir de máximas dos autores, pois estas “só convêm à experiência. A juventude não deve generalizar nada; toda a sua instrução deve ser feita através de regras particulares” (ROUSSEAU, 1999, p. 315). Assim, o papel do professor não é de forma alguma dar respostas, mas conduzi-lo a condições em que ele mesmo as elabore.

Com esta rápida e superficial apresentação da concepção de Rousseau, espera-se conceber um ensino de filosofia que se oponha à formação do caráter manipulador (ADORNO), apresentando uma proposta para o ensino de filosofia centrada na relação entre professor e

alunos, e não em alguma técnica para a transmissão de conteúdos. Por isso começamos propondo a nós mesmos alguns princípios orientadores da ação.

1 - Falar o mínimo possível e ser em tudo discreto, objetivo. Ser simples e bastante gentil, responder sempre o que perguntado de forma direta e com poucas palavras. 2 - Interessar-se pelos gostos dos estudantes, pelo que ouvem, assistem, leem, fazem, e pelos seus talentos. Trazer esses elementos para o ensino. 3 - Dar sempre alternativas de atividades que permitam escolher fazer as que mais os atraíam, dando abertura para que eles tragam para a aula atividades que escolheram por conta própria e fora das opções oferecidas. 4 - Nunca ofendê-los, com palavras, atos, gestos, caras e bocas. Nunca debochar de suas fraquezas e erros, nunca repreendê-los em público. Jamais ameaçar com futuro ruim aos menos esforçados, tampouco prometer um futuro melhor aos estudiosos, pois o futuro do estudante não está em poder do professor prever, quer ele estude quer não. 5 – Aproveitar cada minuto em sala de aula, pois nada causa melhor impressão nos estudantes. Contudo, o tempo tem que convir em primeiro lugar a eles, e não ao professor. 6 – Não se deve manter os estudantes interessados mais pelas notas que pelos estudos. A melhor forma é ser liberal, recompensá-los prodigamente ou mesmo abolir as reprovações, preferindo “motivá-los” pela atenção dada a uma tarefa bem feita, felicitando-os e honrando-os por seus esforços. 7 - Se a indisciplina impede a aula de acontecer, invés de aborrecer-nos é melhor que a aula termine sem qualquer constrangimento. Ou se muda de foco e busca envolvê-los em outra dinâmica, ou em caso de autêntico aborrecimento, declará-lo e interromper a experiência, sem fazer caso. Se nem sempre se pode salvar a aula presente, que ao menos não se comprometa as futuras. 8 – Deve-se construir as aulas expositivas a partir das ideias dos próprios estudantes, sem tentar inculcar-lhes ideias alheias. Façamos perguntas, deixemos que pensem e respondam no seu tempo. Se não ocorrer, mudemos de assunto sem repreendê-los. Coloquemos no quadro e debatamos *suas* ideias, anotando-as e convidando-os a fazer o mesmo, para retomá-las outro dia. 9 – Os temas a ser estudados devem ser escolhidos em função dos interesses dos estudantes, não da história da filosofia ou de temas que julgamos importantes, mas que não despertam interesse. Se ocorrer, melhor é admitir o erro e escolher outro assunto. 10 – É preciso interessar-se em trabalhar e pensar *com os estudantes*, não em transmitir o que pensou, se quisermos estabelecer uma verdadeira parceria entre professor e alunos. 11 – A última regra que proponho é nada pedir-lhes que seja inútil e resulte em mera obtenção de nota. Se queremos que eles levem a sério suas atividades, devemos começar nós mesmos por valorizá-las. E a melhor forma é produzir com eles algo que possa sair da sala de aula.

É provável que esses princípios estejam incompletos ou que sejam excessivos, por isso reafirmo seu caráter provisório e experimental. De qualquer modo, pude pô-los em prática entre fevereiro e março deste ano, antes que a pandemia de covid-19 obrigasse à interrupção das aulas presenciais. Dou aulas para seis primeiros anos, quatro segundos anos e três terceiros anos do ensino médio, no período vespertino. Cada turma tem dez aulas de filosofia por bimestre, o que raramente se cumpre, por feriados e contingências diversas. Conseguimos ministrar entre 4 e 5 aulas por turma. Apesar da pequena quantidade, o resultado foi animador. A relação com os alunos foi fluída e produtiva, desde o primeiro dia.

Esses princípios resultaram de uma série de experiências realizadas desde 2016, ano em que ingressei no magistério do ensino estadual. Por dois anos lecionei em uma escola cívico-militar da PM, com boa estrutura que contava com uma fotocopadora a serviço da associação de pais e mestres, que vendia aos alunos as cópias. Isso permitiu-nos valorizar a produção dos estudantes, publicando suas ideias e arte através de fanzines. Dezenas de fanzines foram produzidos em cada turma (na época eram 16, agregando todos alunos do período matutino) ao longo dos quatro bimestres, resultando em grande atividade e animação por parte dos alunos. Porém, ao constatar que raramente outras escolas dispõem da mesma estrutura, e que faltou maior atenção para com os textos e ideias filosóficas, superficialmente *percebidas* nos fanzines, no ano seguinte procurei trazer os autores clássicos para as aulas. O resultado foi desanimador. Os textos lhes pareciam incompreensíveis. Multiplicaram-se os conflitos entre professor e alunos, assim como a adoção de medidas autoritárias. Observando que eu, apesar de ter odiado o autoritarismo na escola em minha juventude, enquanto professor tendia a reproduzi-lo, resolvi voltar aos estudos e, para permanecer perto da UFAM, transferi-me para um colégio nas redondezas, desta vez totalmente civil.

No terceiro ano lecionando desenvolvi experiências de leitura dos textos filosóficos, escrevendo-os no quadro e esquematizando-os para melhor compreensão dos estudantes, o que resultou em maior percepção de interesse. Aos poucos compreendi a grande dificuldade dos estudantes para entender mesmo palavras que julgamos simples. No quarto ano de ensino, preferi não somente esquematizar os textos, mas previamente anotar as hipóteses de leitura dos estudantes, antes e após a leitura com esquemas, que traduzem o mapa conceitual do texto. Com isso pude perceber o espanto de estudantes, ao perceber *o que entendiam antes e depois* da leitura detida de cada palavra e da exposição do mapa das ideias.

Também no quarto ano retomei a produção artística com os estudantes, a partir da segunda metade do ano. Passamos a decorar a sala de aula com desenhos e poemas dos estudantes, emoldurados com papel cartão preto, o que parece ter contribuído com um ambiente



mais alegre. Uma experiência com o teatro, em que montamos uma peça sobre a Revolta da Chibata, para a semana da Consciência Negra (dia 20 de novembro), convenceu-me da importância da arte para a criação de um vínculo de parceria entre professor e alunos.

Em 2020 idealizamos uma exposição ainda no primeiro bimestre, para a qual se preparavam desenhos, teatro, dança, poemas, contos, artesanato e, para os que não se sentiam atraídos por nenhuma, suas pesquisas acerca de temas filosóficos que lhes interessassem.

Tivemos cerca de três aulas expositivas intercaladas com atividades de escrita em sala de aula, mais uma ou duas com seu tempo cedido para a preparação do Festival de Artes e Pesquisas. Terminavam artesanatos, desenhos e poemas, e preparávamos painéis como os que aprendi no CQM, para que a exposição dignificasse as obras sem parecer algo improvisado. Com a quarentena, o projeto da exposição foi protelado sem sabermos quando será segura sua realização. Ainda no final do ano anterior concebemos um projeto para trazer o contato com o uso que os estudantes fazem da internet, para as aulas de filosofia. Adotamos grupos em redes sociais e idealizamos a construção de um blog e um canal de vídeos *on line*, em plataformas como whatsapp, instagram e youtube. Desde então tenho dedicado tempo a aprender como editar vídeos e lidar com as ferramentas necessárias, além de refletir no significado de utilizar serviços de empresas privadas como complemento a um ensino público, o que tem adiado o seu andamento enquanto as consequências se tornam mais claras. No presente, temos um blog em que alguns estudantes já começam a publicar seus primeiros textos autorais. Para garantir a proteção à infância, somente ao terminar de editar a peça de teatro referida, pondo filtros e máscaras que escondam a identidade dos alunos, sua filmagem será postada on-line, dando os devidos créditos nas legendas finais sem, contudo, expor a identidade visual dos participantes.

Em 2020 também decidi orientar minhas aulas pelos princípios acima expostos, e a registrar uma espécie de diário de campo, mantido entre fevereiro e março. Quando renunciamos a dominá-los, os estudantes correspondem tornando-se mais dóceis e colaborativos. Ao lhes fazermos perguntas, por exemplo, é importante dar-lhes o tempo que for necessário para que respondam, correndo o risco de que não desejem fazê-lo, sem surpreender-se nem se aborrecer, pois é direitos deles. Também não se pode exigir que todos falem. Muitas vezes apenas alguns estudantes decidem participar, mas os outros estudantes observam com grande curiosidade, mais capazes de compreender o ponto de vista dos colegas do que o do professor, que em uma aula expositiva tradicional costuma lhes causar tédio. Tudo o que fazemos deve ser para reforçar neles a autonomia, por isso não interessa que adotem ou decorem ideias sobre as quais jamais pararam para refletir verdadeiramente.

Há um momento, no início e no fim das aulas, em que os estudantes estão naturalmente mais agitados. Optei por respeitar esses momentos e aproveitá-los para atividades secundárias, como escrever algo no quadro ou olhar os cadernos. Após alguns instantes eles mesmos diminuem a conversação, e quando tudo está preparado e lhes pedimos atenção, é raro que não a obtenhamos. É sobretudo importante renunciar a tudo que possa insultar os estudantes. Vimos como a impertinência dos professores pode até desencadear episódios de bullying. O professor que insulta um aluno, corre o risco de insultar também a sala toda que com ele se solidariza, o que poderia por todo o curso a perder.

Outra ideia que pretendo por em prática é a criação de um fanzine, com a produção de todos que desejarem colaborar, com textos e desenhos. Não é caro conseguir uma cópia, ao menos para os diretamente envolvidos com sua produção, materializando em suas mãos sua capacidade de produzir conhecimentos, como talvez um blog não seja capaz de fazer.

### **Considerações finais**

Atendo-nos a questões colocadas a partir da trajetória pessoal, neste artigo procuramos enfrentar a inclinação do ensino escolar ao autoritarismo e ao bullying, partindo da tradição de reflexões pedagógicas que valorizam a liberdade. Colateralmente, outras questões foram levantadas e respondidas, de forma hipotética e provisória. O resultado contribuiu para esclarecer ao próprio autor os fundamentos filosóficos em que sua práxis pode ser refletida de forma mais adequada, permitindo pensar uma alternativa para o ensino de filosofia que se afaste da tradição escolar criticada. Ao diagnosticar em seus traços gerais e hipoteticamente, o ensino escolar como nascido e alimentado por demandas de dominação, impondo uma educação mais acurada para a formação da elite, e outra menos acurada para a formação das classes trabalhadoras, confrontou-se tais características com a tradição de reflexão pedagógicas, desde a antiguidade, interessada numa educação para a formação de cidadãos livres, e a liberdade como um valor superior à cidadania que lhe serve de instrumento, propõe-se aos estudantes usufruir de um ambiente protegido e culto, onde estejam livres do assédio do professor e do bullying para que possam sentir confiança em si próprias e tornar-se protagonistas do próprio aprendizado. A valorização, no espaço escolar, da produção dos estudantes, ajuda na recuperação da sua dignidade no espaço escolar. O que se quer é produzir uma relação de vínculo mais sadia entre professor de filosofia e seus alunos, resultando em maior motivação e dedicação dos estudantes aos estudos e, sobretudo, à reflexão autoral.

A pesquisa contribuiu para esclarecer acerca dos problemas que um ensino de filosofia não autoritário, ao mesmo tempo capaz de responder aos críticos do não-diretívismo, tem que

enfrentar. Sem pretender interpretações e soluções definitivas acerca da problemática e dos fundamentos expostos, tem-se agora uma melhor perspectiva dos caminhos a seguir, para a continuidade das experiências e reflexões, fundamentadas em estudos, que se unem na práxis das aulas de filosofia para o ensino médio. Não se pretendeu uma receita que outros professores pudessem aplicar em suas aulas, mas a exposição dos princípios e experiências realizadas pelo autor, no interesse dos próprios alunos. Contudo, talvez este escrito inspire uma nova sensibilidade para com os estudantes e experiências diferentes da apresentada, que abordem ao seu próprio modo a problemática exposta.

As reflexões acerca da tradição escolar e do bullying no ambiente escolar representaram uma revisão de situações dolorosas, mesmo tantos anos depois, e que me fez pensar ter fracassado com a escola. Hoje vejo que assim como no meu caso, é a escola que fracassa, ao ser incapaz de proteger os estudantes do bullying e produzir um conhecimento que não seja corrompido pela compulsão ao controle e à dominação. Profissionalmente, se fortalece a clareza acerca das experiências que estamos realizando no cotidiano do ensino de filosofia. E se abrem inúmeras perspectivas de outros problemas, pouco ou nada tocados neste escrito, que lhe são complementares e convidam a novos aprofundamentos.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Quero expressar minha gratidão a Sara Névis, pela paciência de ler e reler as diferentes versões deste escrito, contribuindo para a clareza das ideias e do texto; e por partilhar sua experiência como pesquisadora. Também foi inestimável o apoio paciente e os conselhos valiosos do professor José Belizário Neto (UFAM). Obrigado!

## Referências

- ABBAGNANO, Nicola (1998) *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- A CRÍTICA (1999). “Quadrinheiros ensinam como desenhar tirinhas”. *Manaus, Jornal A Crítica*, 19 junho 1999, p. B3.
- ADORNO, Theodore W (1995) *A educação após Auschwitz*. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 119 - 154.
- ARANHA, Maria L. A. (2006) *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. 3. Edição revista e ampliada. São Paulo: Moderna.
- ARISTÓTELES (1991) *Ética a Nicômaco*. Trad. Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross. São Paulo: Nova Cultural.
- CÁRIA, Neide P; SANTOS, Mileide P (2015) “Gestão e democracia na escola: Limites e Desafios”. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, Vol.3(6), p.27-41. [Disponível online em: <http://dx.doi.org/10.5902/2176217113789>] Data do último acesso: 30/10/2020.
- DANELON, Márcio (2010) *Em torno da especificidade da filosofia: uma leitura das orientações curriculares nacionais de filosofia para o Ensino Médio*. In. *Filosofia: Ensino Médio*. Org.: CORNELLI, Gabrielli; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (Coleção Explorando o Ensino; v. 14). p. 185 - 202.
- DEMO, Pedro (2005) *Educar pela pesquisa*. 7. Ed. Campinas, SP: Autores Associados. - (Coleção educação contemporânea)
- DESCARTES, René (1996) *Discurso do método*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes.
- FAVARETTO, Celso (1993). “Sobre o ensino de Filosofia”. *Revista da Faculdade de Educação, USP*. 19, Jan./Jun/ p. 97 - 102.
- GALLO, Sílvio (2010) *Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos*. In. *Filosofia: Ensino Médio*. Org.: CORNELLI, Gabrielli; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (Coleção Explorando o Ensino; v. 14). p. 159 - 170.
- IPIRANGA, Lenise (1999) “Clube reúne fãs de história em quadrinhos”. *Jornal Gazeta Mercantil Amazonas*, ano II, nº 286. - Manaus: 19, 20 e 21 de novembro. p. A-8. (Edição de fim de semana).
- KANT, Immanuel (1999) *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. 2ª ed. - Piracicaba: Editora Unimep.
- \_\_\_\_\_(2006) *Antropologia de um ponto de vista pragmático*. Trad. Clélia Aparecida Martins. - São Paulo: Iluminuras.

MALIK, Leonor A. (2003) *Será a escola facilitadora de aprendizagens? O empenhamento na aprendizagem no ensino secundário*. Sem local referido: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação Para a Ciência e a Tecnologia.

MEOTTI, Juliane P.; PERÍCOLI, Marcelo (2013). “A postura do professor diante do bullying em sala de aula”. *Revista Panorâmica On-Line*. Barra do Garças – MT, vol. 15, p. 66-84. [Disponível on line em: <http://oca.ufmt.br/revista/index.php/revistapanoramica/article/view/518/155>]. Data do último acesso: 30/10/ 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (2011) *Educação no Brasil* In. BOTELHO e SCHWARCZ (Org.). *Agenda Brasileira: Temas de uma sociedade em mudança*. São Paulo: Companhia das Letras,.(Páginas 176 a 187)

ORESTES, Mário (2006) *Clube dos quadrinheiros: As melhores histórias*. - Manaus: Editora Valer / Prefeitura de Manaus e Edua.

PARO, Vitor H (2016) *Por dentro da escola pública*. 4a edição revista. São Paulo: Cortez.

PINAGÉ, Caroline A. C. (2018) “Leitura de poéticas em suportes alternativos: Mercado nas margens e manifestações literárias”. 148 p. *Dissertação de Mestrado em Letras – Universidade Federal do Amazonas*, 2018. [Disponível on line em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6932>]. Data do último acesso: 28/10/2020.

ROUSSEAU, Jean Jacques (1999) *Emílio: ou Da Educação*. Tradução Roberto Leal Ferreira. 2 edição. São Paulo: Martins Fontes. (Paidéia)

XAVIER, Adalto (1997) “Quadrinhos ousam mais em Manaus: Sexo em alta”. *Jornal Amazonas Em Tempo*, Manaus, 17 de janeiro, p. D/8, seção Arte Final.

Recebido em: 24/10/2020

Aprovado em: 13/12/2020