

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

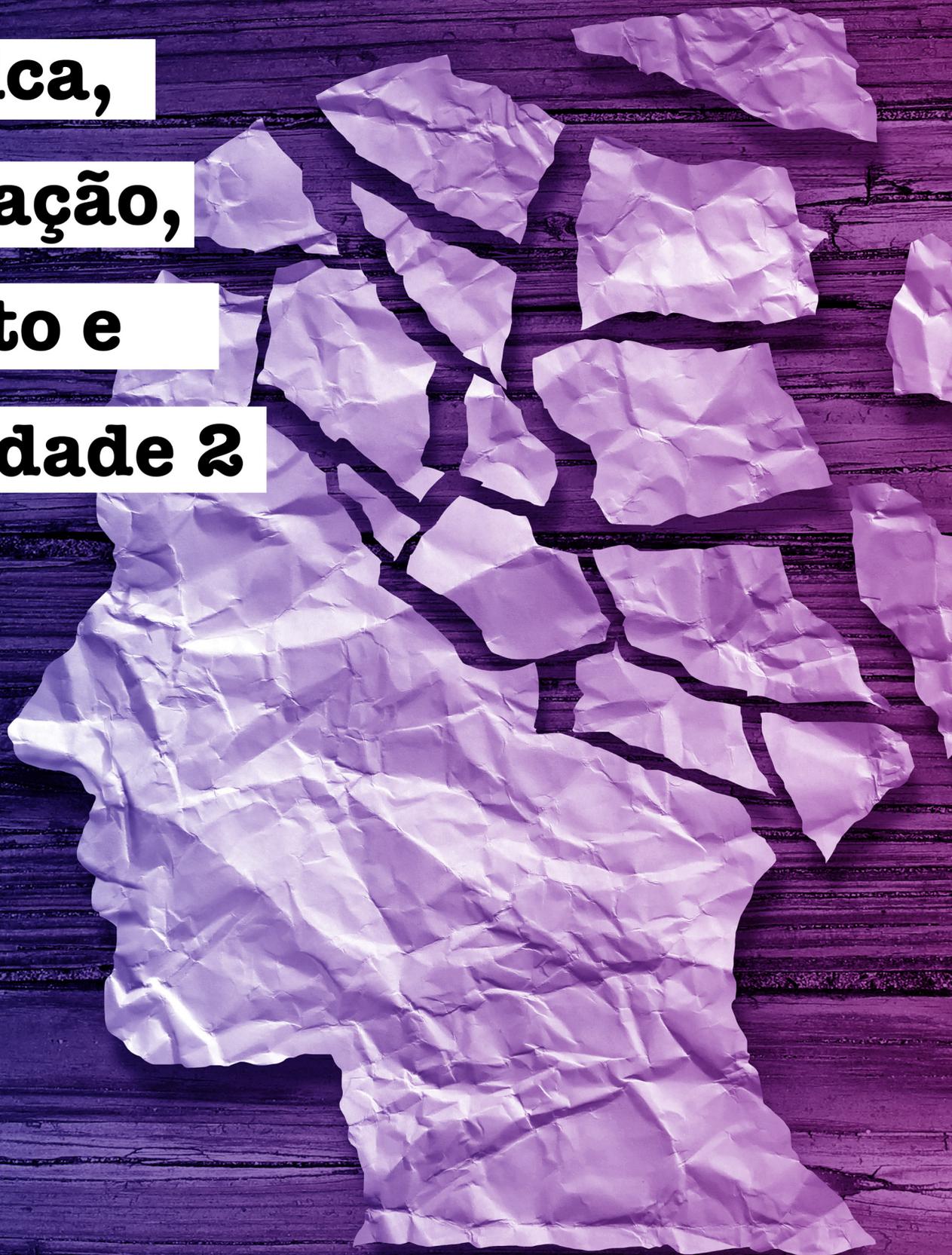
Filosofia

Política,

Educação,

Direito e

Sociedade 2



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Filosofia, Política, Educação, Direito e
Sociedade 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F488 Filosofia, política, educação, direito e sociedade 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-095-7

DOI 10.22533/at.ed.957190402

1. Ciências sociais. 2. Direito. 3. Educação. 4. Filosofia. 5. Política.
6. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 300.5

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O objetivo do livro é o de aprofundar os estudos sobre FPEDE – Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade, uma vez que, o Brasil, historicamente, sempre se distinguiu por enormes desigualdades e pela exclusão social, econômica, étnico/racial, de gênero e cultural que, atualmente, vem crescendo em face de um modelo de Estado fundamentado na concepção neoliberal, no qual as políticas públicas priorizam os direitos políticos em detrimento dos direitos sociais. Existem declarações, documentos e leis que contemplam os direitos políticos, civis, econômicos, culturais, sociais e coletivos. Entretanto, a concretização desses direitos, na prática, não se realizam de imediato ou de modo natural. Nesse contexto nacional e também mundial, marcado pelo neoliberalismo econômico, é que se instala um verdadeiro abismo social, com um aumento cada vez maior de pessoas excluídas do processo de desenvolvimento econômico, destituídas das condições de dignidade humana. Em períodos de intensa globalização, o debate sobre a universalidade dos direitos humanos ganha novos contornos. Através especialmente da faceta econômica do processo globalizador, o mundo todo se encontra conectado, se inter-relaciona, e, com isso, a hegemonia do mercado capitalista mundial gera o temor da homogeneização. Por outro lado, as reações a esse processo trazem à tona as diferentes identidades e culturas, que mais e mais clamam ser respeitadas. A diversidade de culturas é uma riqueza, não há dúvida. Diferentes formas de ver o mundo, de viver o mundo; a variedade de tradições, de ritos e ritmos; as distintas comemorações e seus significados, os figurinos e seus coloridos. Como é encantador conhecer e aprender com o Outro! Contudo, o brilho da diversidade não deve cegar-nos a algumas práticas culturais que, embora pertencentes a culturas preciosas, acabam agredindo a Humanidade que há em todos nós. Sabe-se que os direitos humanos, após sua consolidação no século XVIII, passaram por transformações no sentido de que novas lutas foram agregando novos direitos ao conjunto. Se, a princípio, falar de direitos humanos significava tratar apenas de direitos civis e políticos, hoje tal denominação abarca também direitos sociais, direitos difusos – como o direito ao meio ambiente – e direitos coletivos – por exemplo, os direitos da mulher. Todavia, não obstante já terem passado mais de dois séculos do seu “nascimento” – cujo marco a história ocidental assenta na Revolução Francesa, de 1789 – sequer os direitos humanos ditos de primeira dimensão foram totalmente efetivados. Ainda que tais direitos sejam caracterizados como universais, isto é, pertencentes a todos os seres humanos, observa-se o desrespeito a direitos mais básicos – como o de não sofrer tratamento cruel ou degradante, para citar um – em várias partes do planeta. Algumas vezes esse desrespeito provém de afronta à própria lei que consagra os direitos. Outras vezes, eles acabam sendo violados por uma questão cultural, ou seja, por práticas culturais que, malgrado sejam exercidas há tempos e sejam aceitas por boa parte de seus praticantes, coíbem o desenvolvimento integral da pessoa, ferindo a dignidade humana e, por isso, constituindo uma ofensa

aos direitos humanos. Frente a esses eventos – globalização, temor de homogeneização, valorização da diversidade cultural –, como defender a existência de direitos humanos universais? De que forma sustentar que todos os seres humanos possuem direitos inalienáveis, independentemente das diferenças que há entre nós? Mais ainda: como demandar respeito a direitos básicos que todos temos ante práticas culturais que os violam, quando justamente a questão da cultura e de sua preservação levanta vozes em sua defesa? De que modo argumentar pelo apreço à dignidade humana, através do respeito aos direitos humanos, que, tal como se entende hoje, se consolidaram no Ocidente, sem que pareça que esta atitude seja um ato de imperialismo cultural? Eis alguns dos dilemas que os direitos humanos enfrentam nos dias atuais argumentos que se pode sustentar a erradicação de uma prática cultural que pareça violadora da dignidade humana, buscando-se um caminho o diálogo intercultural para que a defesa dos direitos humanos que são universais, ou seja, pertencem a todos independente de raça, religião, nacionalidade ou cultura em face de uma tradição não configure imperialismo cultural. A hipótese é a de que, tendo em vista que a cultura é uma categoria dinâmica, em constante processo de construção, e que as culturas se relacionam e se misturam, práticas culturais que aviltem o ser humano, mitigando o desenvolvimento de suas capacidades, merecem ser erradicadas – pelo diálogo intercultural, nunca por imposição em nome dos direitos humanos. É incontestável que não se deve impor ao Outro nosso olhar, nossa perspectiva, nossa maneira de ver. Isso não quer dizer, no entanto, que não se possa chegar a um consenso. Vislumbra-se um caminho: o diálogo intercultural. O interculturalismo entende a diversidade cultural como uma riqueza e tem a compreensão de que as culturas se relacionam, influenciando umas às outras, pois as culturas, sobretudo no mundo globalizado de hoje, aproximam-se, mesclam-se, tornam-se híbridas. A partir daí, e considerando que as culturas são dinâmicas, estando então num permanente processo de reconstrução, seja por circunstâncias internas ou externas (justamente no contato com outras culturas), parece possível que diferentes culturas aprendam umas com as outras na busca de valores comuns que levem ao respeito à dignidade humana sem que isso acarrete homogeneização. Por outro lado, já é hora de desvincular os direitos humanos de sua procedência histórica. Afinal, o fato de, no seu entendimento moderno, terem se consolidado no Ocidente não significa que devam ser mantidos necessariamente presos aos limites de sua origem. Quantos elementos de nossa própria cultura se originaram em outras? Ademais, os valores-base dos direitos humanos não pertencem exclusivamente a nenhum sistema cultural. E os direitos humanos têm se tornado mais e mais uma alternativa a possibilitar a coexistência humana pacífica e sempre mais enriquecedora entre diferentes no mesmo mundo. Como consequência disso, os direitos humanos são cotidianamente violados. Conforme dito anteriormente, esses direitos são assegurados em vários instrumentos jurídicos e conclamados em princípios universais tanto na ordem nacional como no ordenamento internacional. Contudo, o amplo respaldo documental não impede as constantes

violações dos direitos humanos em todo o mundo. Pensa-se, então, em formas de possibilitar o respeito e a eficácia desses direitos humanos que deveriam, na prática, ser consagrados. Nessa perspectiva, surge a educação em direitos humanos como um dos caminhos necessários para a efetivação dos direitos mais elementares e para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Como se lê em Horta (2000) a educação em direitos humanos situa-se em uma perspectiva crítica em relação ao modelo neoliberal vigente e impele o desvendar da sua racionalidade, suas implicações sociopolíticas e seus pressupostos éticos. A autora ressalta que promover processos educacionais sem questionar o paradigma hegemônico vigente significa esquivar-se da responsabilidade política da educação em relação ao presente e futuro. Com base nessa ótica de educação, deve-se propor uma ética que enfatize o público, a solidariedade e o bem comum. Compreender a educação como algo isento, à parte das relações sociais significa romantizar a educação. Se a política é algo inerente às relações sociais, não dá para compreender a educação fora do contexto social. Precisamos analisá-la como algo que é influenciado e que também influencia; como determinada e determinante social. Portanto, não basta o[a] professor[a] se preocupar em fazer bem o trabalho que faz, também é preciso que reflita sobre como o faz, sobre as implicações e consequências do que faz. (MATTOS, 2008. p. 8-9). A educação é um direito internacionalmente reconhecido, conforme se lê no art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966: Os Estados partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ALVES, 1997, p. 79, grifos nossos). Da citação acima se depreende a educação tanto como um direito em si mesma como também um meio indispensável para concretização de outros direitos. Segundo Zenaide e Tosi (2004), no Brasil, após a Constituição de 1988, o Estado Democrático de Direito admite os direitos humanos como parte integrante do arcabouço jurídico e institucional, das políticas sociais e da cultura democrática, o que torna a educação em direitos humanos tema central integrante da política de Estado. A discussão sobre a necessidade de uma educação em direitos humanos não é recente, nem está só no plano das ideias. O Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II), lançado pelo governo federal em 2002 dedica uma parte à educação com propostas para curto, médio e longo prazo, dentre eles o item 470: “Criar e fortalecer programas para o respeito aos direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e médio através do sistema de temas transversais, assim como de uma disciplina sobre direitos humanos.” (BRASIL, 2002). Em 2003, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH,

2003). Conforme se lê nesse documento tal educação está direcionada para o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais do ser humano, dentre outros aspectos. Tal direcionamento do PNEDH (2003) baseia-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966. A Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), reflete o propósito dos documentos acima mencionado ao dispor sobre os princípios e fins da educação nacional afirmando no artigo 2º, que a “[...] educação [...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A identidade da educação em direitos humanos é um processo ainda em construção, não havendo consenso entre autores e autoras sobre sua definição (SACAVINO, 2009). E, pelo fato do conteúdo dos direitos humanos não ser neutro deve-se atentar para a polissemia. Tratou-se de uma primeira versão por meio da Criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da portaria nº 98/1993 da SEDH/PR. Em 2006, foi concluído o Plano com sua versão final. 24 de expressões que são utilizadas de acordo com os interesses de determinados grupos sociais. Especialmente nas dimensões político-ideológica e pedagógica, convivem diferentes concepções, que vão do enfoque neoliberal, centralizado nos direitos individuais, civis e políticos até o enfoque histórico-crítico de caráter contra hegemônico, nos quais os direitos humanos são uma referência no processo de construção de uma sociedade diferente, justa, solidária e democrática, tendo como fundamento a indivisibilidade e interdependência das diferentes gerações de direitos (SACAVINO, 2009). Essas questões serão examinadas posteriormente. Assim, feita essas considerações, quais relações pode haver entre direitos humanos, democracia, cidadania e educação? A relação entre os direitos humanos e a democracia existe na medida em que esta é entendida como o regime político da soberania popular e do respeito aos direitos humanos, o que pressupõe seu reconhecimento, promoção e proteção. Tal democracia, ao englobar os direitos civis, a participação política direta, a garantia dos direitos sociais, econômicos e culturais sem privilégios para todos os membros da sociedade, cumpre as exigências da cidadania ativa. A educação escolar atua como um dos caminhos de conscientização dos direitos e deveres pelas pessoas que possivelmente terão maior oportunidade de atuar e interferir no contexto social colaborando na construção de outra sociedade em que vigore os direitos humanos. Conforme se lê em Ruiz (2008, p. 225): “Trata-se de entender a escola como um ambiente conflituoso, permeado constantemente por contradições no qual ocorrem, diuturnamente, ‘lutas pedagógicas’ que podem vir a somar-se com a luta sócio-política, em prol da transformação social”. Conforme pondera Konder (2004, p. 20) com base em Marx, “[...] a atividade do[a] educador[a] tem seus limites, porém é atividade humana, é práxis. É intervenção subjetiva na dinâmica pela qual a sociedade existe se transformando. Contribui, portanto, em certa medida, para o fazer-se história”. Com a

democratização de acesso à educação escolar, as crianças passam longos anos de suas vidas dentro de escolas e, durante esse período, pode-se promover processos que favoreçam o desenvolvimento crítico da realidade social, adoção das sementes da real noção de cidadania, de respeito ao outro e do espírito coletivo como também pode ocorrer a introjeção de valores de conformismo e aceitação do status quo do modelo neoliberal de sociedade vigente. O Brasil está no terceiro Plano Nacional de Direitos Humanos (2009) — PNDH III. Nas últimas três décadas sob o ponto de vista da legislação muito se tem anunciado os direitos humanos como requisito indispensável à concretização da democracia no país. O Estado também tem colocado ênfase na educação formal como um dos meios de construção de uma cultura de direitos humanos por meio da ratificação de vários pactos internacionais e elaboração de vários planos nacionais visando dar subsídios aos governos estaduais e municipais na elaboração e na execução de seus próprios programas de direitos humanos.

No artigo **O IMAGINÁRIO DE MILTON HATOUM: CAMPO DE POSSIBILIDADE PARA O SABER HISTÓRICO E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**, o autor Arcângelo da Silva Ferreira nesse trabalho procura verificar e analisar a ideia de história no pensamento do escritor amazonense Milton Hatoum. Paralelo a isso, as possibilidades de sua narrativa para o ensino de História da Amazônia. o corpus de análise para esta investigação é a novela *Órfãos do Eldorado*. No artigo **O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PUBLICADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES**, os autores Suerda Maria Nogueira do Nascimento José Moisés Nunes da Silva com o objetivo de identificar as produções científicas que discutem essa política de educação profissional pesquisas promovidas acerca do Programa Brasil Profissionalizado. O artigo **O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DE BELÉM DO PARÁ**, dos autores Jhanielly Gonçalves Barbosa, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, procura analisar o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) em escolas públicas do ensino médio de Belém, em especial, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Costa e Silva, cujo objetivo é analisar como se configura o Programa Ensino Médio Inovador na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Presidente Costa e Silva. O artigo **O QUE SE TRABALHA SOBRE SI QUANDO SE ESTÁ A FILOSOFAR NO ENSINO, PROFESSOR?** o autor José Carlos Mendonça, busca mostrar como a atividade filosófica, como prática educativa, deve se caracterizar para que o sentido do ensino não se restrinja ao trabalho que visa mover o ‘sujeito’ ao redor do discursivo estritamente conceitual; mas, ao contrário, atrelado ao viver, ou a constituição de um “discurso interno” do sujeito sobre si, sobre sua situação, com o objetivo da modificação de si. No artigo **O TEMPO DA DÁDIVA: A ABERTURA DA RAZÃO ÉTICO-ESPIRITUAL NA INTERFACE DÁDIVA E EDUCAÇÃO**, os autores Ana Gregória de Lira, Rodrigo Nicéas Carneiro Leão, Tatiana Cristina dos Santos Araújo, Alexandre Simão de Freitas, objetivou caracterizar o fenômeno da dádiva, suas contribuições

para o campo educacional e elucidar o debate acerca das sutilezas que permeiam a ação educacional. também interligar a dívida à Educação e refletir sobre a ética que permeia a ação pedagógica movida pela dívida. **No artigo O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO E O ESTÁGIO REMUNERADO**, as autoras Maria Cristina Leandro de Paiva, Thayane Lopes Miranda, Viviane Marina Andrade Silva, buscou –se discutir a organização e o atendimento às crianças na educação infantil, destacando as particulares subjacentes a esse atendimento, na Rede Municipal de Ensino de Natal/RN. O artigo **O TRABALHO E A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DOCENTE**, a autora Roberta Ravaglio Gagno, procura refletir sobre a construção da cultura profissional do pedagogo, em especial no que tange aos processos de trabalho, sua interferência nessa construção, as condições e políticas educacionais no Paraná .No artigo, **O TRABALHO EM EQUIPE E A EXPLORAÇÃO CAPITALISTA: REFLEXÕES SOBRE AS INFLUÊNCIAS DO TOYOTISMO NA EDUCAÇÃO**, os autores Valmir Pereira, José Cândido Rodrigues Neto, Maria Aparecida da Silva Bezerra, buscou investigar as repercussões e influências na educação, especialmente sobre a formação da mão de obra, as práticas escolares e educacionais e o antagonismo de classes. No artigo **AS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS E HISTÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA E A TEORIA DO SER SOCIAL: UMA COMPARAÇÃO COM A CONCEPÇÃO MARXIANA** os autores: Eldernan dos Santos Dias, Roberto Lister Gomes Maia, apresentam um estudo sobre mediações entre a formação humana e suas possibilidades como pressuposto teórico e filosófico para o campo de conhecimento da Educação Física. No artigo **A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR**, os autores Solange Aparecida de Souza Monteiro, Gabriella Rossetti Ferreira, Paulo Rennes de Marçal Ribeiro discutir sobre os direitos das crianças e adolescentes com deficiência no âmbito escolar, trazendo a luz, a partir de uma revisão bibliográfica. No artigo **AS CONTRIBUIÇÕES DAS AULAS EXPERIMENTAIS NA CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, os autores Gisele Carvalho Lomeu, Fátima Aparecida da Silva locca, discorrem sobre as contribuições das aulas experimentais para o processo de ensino e aprendizagem de conceitos científicos básicos abordados no ensino de Ciências na Educação Infantil, de uma escola do campo no Município de Terra Nova do Norte/MT. No artigo **AS ESCOLAS AMBULANTES NO TERRITÓRIO DO ACRE (1906-1930)**, os autores Mark Clark A Carvalho, Luciana Ferreira de Lira, Mizraiam Lima Chaves, objetivo realizar um resgate histórico acerca do processo de implantação e funcionamento das chamadas “escolas ambulantes” no antigo Território Federal do Acre na perspectiva de procurar evidenciar qual o papel desempenhado por esse tipo de organização escolar para as ações pioneiras de escolarização da população do antigo território. No artigo **AS NARRATIVAS ORAIS E PRÁTICAS CULTURAIS EM NARRADORES DE JAVÉ**, a autora Léa Evangelista Persicano proporcionar uma reflexão acerca de narrativas orais enquanto uma prática cultural que propicia uma ressignificação do passado, com projeções no

presente e no futuro. **No artigo AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE – MS, a autora NOVAIS, Pabliane Lemes Macena, com o objetivo, descobrir qual o papel da formação de professores na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, se tem havido continuidade nas políticas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação e, ainda, se as ações desenvolvidas nos dois cenários aqui abordados (Educação Infantil e Classes de Alfabetização do Ensino Fundamental).** No artigo **AUTOESTIMA E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA,** as autoras Carolina Barreiros de Lima, Janaína Moreira Pacheco de Souza discute a importância do planejamento pedagógico voltado para questões relacionadas à autoestima e ao fracasso escolar. No artigo a **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PRODUÇÃO, TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES,** a autora COSTA, Simone Freitas Pereira, realizou um balanço de produções sobre o tema supracitado sobre o tema avaliação da aprendizagem, consultando teses, dissertações e artigos publicados em periódicos científicos no Brasil, contemplando o período de 1999 a 2008. **No artigo AVALIAÇÃO EM MATEMÁTICA: O ERRO ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM,** André Ricardo Lucas Vieira, o artigo analisa a concepção de erro em avaliações de matemática da Educação Básica, partindo das contribuições da pedagogia construtivista na perspectiva de se considerar o erro como uma estratégia pedagógica de promoção da aprendizagem. No artigo **BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DESAFIOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PLENA,** a autora Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro, procurou demonstrar que apesar do principal objetivo do movimento de criação de uma Base Nacional Comum Curricular ser a consolidação da educação promotora da formação integral da pessoa e, apesar do vasto conteúdo legislativo, de fato, não se vê, na prática, sintonia e esforços para a reestruturação necessária para a efetividade do ensino transformador. No artigo **CAMINHOS E DESCAMINHOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: Um estudo sobre a formação pelo PARFOR,** os autores, Marnilde Silva de Farias, Lana Cristina Barbosa de Melo, Joelma Carvalho Sales, Marcondes Baptista do Rêgo, Maristela Bortolon de Matos, Busca por meio da abordagem a formação e o processo de profissionalização docente em Educação Física, a partir das implicações decorrentes do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores), como um programa de formação emergencial e necessário para consolidação das metas preconizadas pelo Plano Nacional de Educação e ainda em cumprimento as exigências de formação previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No artigo, **CAMINHOS TRILHADOS: PESQUISAS SOBRE A DOCÊNCIA NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA,** Josélia Maria Costa Hernandez, Este artigo refere-se à descrição da terceira etapa de pesquisas sobre o processo de profissionalização do professor da Academia

da Força Aérea (AFA) produzidas pelo grupo de estudos Processos Educacionais – Propostas de Estudo (PEPE), vinculado à linha de pesquisa formação e profissionalização docente no ensino superior militar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Assuntos de Defesa (GEPAD) da AFA.. No artigo **CÍCERO ARPINO CALDEIRA BRANT: PRIMEIRO DIRETOR DO GRUPO ESCOLAR DE DIAMANTINA (1907-1909)**, os autores, Luan Manoel Thomé e Flávio César Freitas Vieira, pesquisou sobre o primeiro diretor do Grupo Escolar de Diamantina (GED) Cícero Arpino Caldeira Brant . No artigo **Cidadania e Território: Os Desafios Contemporâneos da Crise Ambiental no Espaço da Cidadania**, o autor, Bruno Rego, Pensada sempre nos limites territoriais de um espaço nacional, a noção clássica de Estado-nação tornou-se um conceito cuja operacionalidade foi fracturada em face das grandes tendências e desafios com o que o século XXI se confronta, desafios esses cuja resolução tem de ser enfocada primordialmente num plano global. No artigo **CINEMA, DIVERSIDADE E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE: DIÁLOGO POSSÍVEL**, os autores **Maristela Rosso Walker, Ademarcia Lopes de Oliveira Costa, Cassia Peres Martins, Giovanna Marques Moreira Bertim, Guilherme Aparecido de Carvalho, Maria Fatima Menegazzo Nicodem** O trabalho buscou desenvolver o projeto de extensão “É papo de cinema! UTFPR – cinediversidade, educação e diversão”, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Santa Helena. Objetivou favorecer o acesso a acadêmicos, servidores da Universidade e comunidade circunvizinha à produção cinematográfica de diferentes categorias e gêneros, que remetam à temática da DIVERSIDADE social, racial, étnica, sexual, cultural, educacional, a cultura africana, afrodescendente e indígena. No artigo **Coeducação uma proposta para aulas de educação física no ensino fundamental** as autoras, Raymara Fonseca dos Santos, Patrícia dos Santos Trindade, Dainessa de Souza Carneiro, Lucas Diógenes Leão, Gerleison Ribeiro Barros, o objetivo é investigar se os professores de Educação Física adotam práticas pedagógicas pertinentes às questões de gênero, por meio de aulas coeducativas. No artigo **COMPLEXUS DA MARÉ: O PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO DA SOCIEDADE E DA EDUCAÇÃO** a autora Aline de Carvalho Moura, o objetivo deste trabalho é fazer alguns apontamentos sobre a relação entre a sociedade contemporânea e a educação, a partir de uma análise sobre os CIEPs do Complexo da Maré.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O IMAGINÁRIO DE MILTON HATOUM: CAMPO DE POSSIBILIDADE PARA O SABER HISTÓRICO E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.	
Arcângelo da Silva Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.9571904021	
CAPÍTULO 2	13
O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS PUBLICADAS NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES	
Suerda Maria Nogueira do Nascimento José Moisés Nunes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.9571904022	
CAPÍTULO 3	24
O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO EM ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO DE BELÉM DO PARÁ.	
Jhanielly Gonçalves Barbosa Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.9571904023	
CAPÍTULO 4	31
O QUE SE TRABALHA SOBRE SI QUANDO SE ESTÁ A FILOSOFAR NO ENSINO, PROFESSOR?	
José Carlos Mendonça	
DOI 10.22533/at.ed.9571904024	
CAPÍTULO 5	55
O TEMPO DA DÁDIVA: A ABERTURA DA RAZÃO ÉTICO-ESPIRITUAL NA INTERFACE DÁDIVA E EDUCAÇÃO	
Ana Gregória de Lira Rodrigo Nicéas Carneiro Leão Tatiana Cristina dos Santos Araújo Alexandre Simão de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.9571904025	
CAPÍTULO 6	70
O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO E O ESTÁGIO REMUNERADO	
Maria Cristina Leandro de Paiva Thayane Lopes Miranda Viviane Marina Andrade Silva	
DOI 10.22533/at.ed.9571904026	
CAPÍTULO 7	80
O TRABALHO E A CONSTRUÇÃO DA CULTURA DOCENTE	
Roberta Ravaglio Gagno	
DOI 10.22533/at.ed.9571904027	

CAPÍTULO 8	91
O TRABALHO EM EQUIPE E A EXPLORAÇÃO CAPITALISTA: REFLEXÕES SOBRE AS INFLUÊNCIAS DO TOYOTISMO NA EDUCAÇÃO	
Valmir Pereira José Cândido Rodrigues Neto Maria Aparecida da Silva Bezerra	
DOI 10.22533/at.ed.9571904028	
CAPÍTULO 9	99
AS CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS E HISTÓRICAS SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA E A TEORIA DO SER SOCIAL: UMA COMPARAÇÃO COM A CONCEPÇÃO MARXIANA.	
Eldernan dos Santos Dias Roberto Lister Gomes Maia	
DOI 10.22533/at.ed.9571904029	
CAPÍTULO 10	112
A INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Gabriella Rossetti Ferreira Paulo Rennes de Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.95719040210	
CAPÍTULO 11	121
AS CONTRIBUIÇÕES DAS AULAS EXPERIMENTAIS NA CONSTRUÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Gisele Carvalho Lomeu Fátima Aparecida da Silva Iocca	
DOI 10.22533/at.ed.95719040211	
CAPÍTULO 12	126
AS ESCOLAS AMBULANTES NO TERRITÓRIO DO ACRE (1906-1930)	
Mark Clark A. Carvalho Luciana Ferreira de Lira Mizraiam Lima Chaves	
DOI 10.22533/at.ed.95719040212	
CAPÍTULO 13	139
AS NARRATIVAS ORAIS E PRÁTICAS CULTURAIS EM <i>NARRADORES DE JAVÉ</i>	
Léa Evangelista Persicano	
DOI 10.22533/at.ed.95719040213	
CAPÍTULO 14	146
AUTOESTIMA E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA	
Carolina Barreiros de Lima Janaína Moreira Pacheco de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.95719040214	
CAPÍTULO 15	156
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: PRODUÇÃO, TENDÊNCIAS E CONCEPÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Simone Freitas Pereira Costa	
DOI 10.22533/at.ed.95719040215	

CAPÍTULO 16	166
AVALIAÇÕES EM MATEMÁTICA: O ERRO ENQUANTO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
André Ricardo Lucas Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.95719040216	
CAPÍTULO 17	179
BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS DESAFIOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO PLENA.	
Fabiana Aparecida Menegazzo Cordeiro.	
DOI 10.22533/at.ed.95719040217	
CAPÍTULO 18	189
CAMINHOS E DESCAMINHOS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO PELO PARFOR	
Marnilde Silva de Farias	
Lana Cristina Barbosa de Melo	
Joelma Carvalho Sales	
Marcondes Baptista do Rêgo	
Maristela Bortolon de Matos	
DOI 10.22533/at.ed.95719040218	
CAPÍTULO 19	200
CAMINHOS TRILHADOS: PESQUISAS SOBRE A DOCÊNCIA NA ACADEMIA DA FORÇA AÉREA	
Josélia Maria Costa Hernandez	
DOI 10.22533/at.ed.95719040219	
CAPÍTULO 20	210
CÍCERO ARPINO CALDEIRA BRANT: PRIMEIRO DIRETOR DO GRUPO ESCOLAR DE DIAMANTINA (1907-1909)	
Luan Manoel Thomé	
Flávio César Freitas Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.95719040220	
CAPÍTULO 21	222
CIDADANIA E TERRITÓRIO: OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA CRISE AMBIENTAL NO ESPAÇO DA CIDADANIA	
Bruno Rego	
DOI 10.22533/at.ed.95719040221	
CAPÍTULO 22	231
CINEMA, DIVERSIDADE E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE: DIÁLOGO POSSÍVEL.	
Maristela Rosso Walker	
Ademarcia Lopes de Oliveira Costa	
Cassia Peres Martins	
Giovanna Marques Moreira Bertim	
Guilherme Aparecido de Carvalho	
Maria Fatima Menegazzo Nicodem	
DOI 10.22533/at.ed.95719040222	

CAPÍTULO 23 242

COEDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA PARA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Raymara Fonseca dos Santos

Patrícia dos Santos Trindade

Dainessa de Souza Carneiro

Lucas Diógenes Leão

Gerleison Ribeiro Barros

DOI 10.22533/at.ed.95719040223

CAPÍTULO 24 252

COMPLEXUS DA MARÉ: O PROCESSO DE HOMOGENEIZAÇÃO DA SOCIEDADE E DA EDUCAÇÃO

Aline de Carvalho Moura

DOI 10.22533/at.ed.95719040225

SOBRE A ORGANIZADORA..... 265

O QUE SE TRABALHA SOBRE SI QUANDO SE ESTÁ A FILOSOFAR NO ENSINO, PROFESSOR?

José Carlos Mendonça

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Chapecó - SC

RESUMO: Tomando por base elementos da pesquisa do doutorado e da própria experiência pessoal do ofício de professor, o que busco é problematizar a atividade filosófica do ensino de filosofia a partir do desafio ético ao fazer filosófico que remeteram Foucault e Wittgenstein ao defini-la como “atividade de trabalho de si sobre si mesmo”. Pautado por este ‘giro formativo’ proposto por tais filósofos, o objetivo é o de mostrar como a atividade filosófica, como prática educativa, deve se caracterizar para que o sentido do ensino não se restrinja ao trabalho que visa mover o ‘sujeito’ ao redor do discursivo estritamente conceitual; mas, ao contrário, atrelado ao viver, torne-se uma prática ético-pedagógica que, caracterizada como “exercício” e “maneira de viver”, mostre-se como uma prática vinculada às necessidades da “primeira pessoa”, cuja essência não é outra que o trabalho, ou a constituição de um “discurso interno” do sujeito sobre si, sobre sua situação, com o objetivo da modificação de si. Para o desenvolvimento dos objetivos, três são os movimentos: 1) do exercício da filosofia como prática de si e não de ensino; 2) do exercício da filosofia como experiência de si na linguagem;

e, por fim, 3) da filosofia como experiência ética de si como forma de cultivo da própria verdade.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia; Ensino de filosofia; Experiência formativa

1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos anos é inegável o crescimento de pesquisas nos programas de pós-graduação, principalmente em Educação, assim como o aumento de publicação de uma literatura especializada sobre o Ensino de Filosofia. Contudo, quando problematizado, o foco geralmente adotado pelos investigadores é a pragmática do ensino, ou seja, privilegiam temas que envolvem o processo pedagógico da prática. Em outra direção, o foco deste ensaio envolve não a prática do ensino, mas a do sujeito quando do processo de ensino, ou seja, põe em questão a experiência formativa – se formativa – dos sujeitos envolvidos ao processo, tanto do aluno quanto do professor. Para além de ser um dos gargalos das pesquisas do ensino, a problemática da experiência é um dos grandes desafios à função docente, principalmente porque o professor de filosofia não é formado para ensinar a aprender, a tomar o aluno e suas necessidades educacionais como objeto de investigação, suas circunstâncias contextuais e experiências vividas não interessam ao que se

propõem: transmissão de conceitos, de informações sobre a história da filosofia, dos filósofos e seus problemas.

Tomando a própria prática e experiência profissional como objeto de reflexão, como professor de futuros professores de filosofia, a problemática que aqui se toma é uma questão levantada pelo filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein, a qual, mesmo que ele não a tenha pensado e a tomado como objeto de investigação filosófica, muito menos a localizado no contexto do ensino de filosofia, está diretamente relacionada com a prática filosófica cuja natureza e fim diz respeito à educação, tal como se caracteriza a atividade filosófica no ensino de filosofia escolar. Filosofar aí, como prática de ensino no contexto de educação, tal como aponta a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional, seu sentido deve ir muito além da mera questão pedagógica do ensinar algo a alguém, é uma prática que deve envolver ações de “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (art.35, III). Razão pela qual mais que fundamental é, antes de propor as atividades de ensino de filosofia, cabe ao professor a seguinte questão: “O que se trabalha sobre si mesmo quando se está a filosofar no ensino?”.

Ao tomá-la como foco, o que queremos enfatizar é essa condição *sine qua non* que deve envolver a prática filosófica do docente nas atividades que propõe com os alunos, e de cujo movimento não deve se eximir, já que sem o qual não há filosofia nem filosofar. No ensino escolar, o “*trabalho de si sobre si mesmo*” – enfatizado por Wittgenstein como natureza do trabalho filosófico – não é uma opção: neste contexto, ele se impõe à prática dos sujeitos como condição, principalmente se o que se visa com a prática é um processo educativo, tal como o que faz remeter o artigo da LDB supracitado.

Assim, tendo por referência alguns elementos conceituais desenvolvidos na pesquisa do doutorado, bem como servindo-me das referências da própria experiência do ensino de filosofia quando do ofício de professor, o que proponho é trazer para o centro da reflexão a questão formativa ressaltada por Wittgenstein que é tão cara à prática escolar hodierna e à formação do professor, principalmente quando a prática em questão é a filosófica: tomar a “filosofia como uma atividade de trabalho sobre si mesmo” e refletir sobre suas implicações como processo educativo. Além de Wittgenstein, outros destacam o mesmo aspecto. E diferentemente de Wittgenstein, que não toma tal tema como objetivo de sua filosofia, mesmo que a exercite tal como a traduziu, Foucault (2007, 2010a, 2010b, 2011), em seus últimos escritos no Collège de France se dedica ao tema, dentre os quais matizes estudados por ele está a problematização da “prática e do cuidado de si”. Outro que aborda o tema, é o também filósofo francês Pierre Hadot (2001, 2002), em seus estudos sobre o “exercício espiritual”.

Ao tomar alguns de seus elementos conceituais e utilizá-los como referência de análise, não o faço com o objetivo de desenvolver suas perspectivas conceituais e semânticas, enfatizando o que cada um escreveu sobre o tema, também não intento o

aprofundamento do conceito na perspectiva dos três, muito menos confrontá-los e ou compará-los entre si, até porque, tendo em vistas as diferenças de suas filosofias, tal propósito extrapolaria em muito o objetivo deste ensaio. O que visou é apenas propor, a partir da própria filosofia, o repensar da própria condição educativa e filosófica da prática filosófica escolar, ou melhor dizendo, da condição docente em relação ao propósito educativo de sua prática, cuja natureza e fim de sua função, querendo ou não, ao denominá-la de filosófica, acaba por trazer implicações às atividades do ensino de filosofia. O objetivo é trazer à tona da reflexão este aspecto tão fundamental à ação docente, mas que praticamente não é tomado por questão, quanto mais é tornado um componente da formação do professor, cuja consequência, além de reduzir o ensino de filosofia à questão pedagógica, ao invés de educar, remete a filosofia a uma prática na direção contrária do deveria ser seu fim, e condicionando sua prática em uma função que extrapola a sua competência.

Como destacou Wittgenstein, tal modo de exercitar e direcionar-se: “força o não-natural” (2011), “constringe” (2002) e “paralisa” (2011) este que a prática. Nesse sentido, ao tomar o filosofar como uma *prática que educa*, a problemática formativa da atividade filosófica ganha o seguinte encaminhamento. Acondicionada como prática que se resume a discurso e transmissão de conhecimento filosófico, pergunta-se: O que se visa com os “discursos” no contexto educativo que não a “assujeitamentos” dos alunos a conhecimentos ou modos de pensamento já elaborados, ou ainda, por consequência, a “modos de viver” a serem apropriados ou vividos como ‘verdades’ pelo sujeito que vive? Em outras palavras: O que se estaria a trabalhar sobre si quando o filosofar se resume à prática cujo objeto se restringe ao fora de si? Possível conceber aí uma *experiência formativa*?

2 | A FILOSOFIA COMO “TRABALHO SOBRE SI-MESMO”

É como antídoto à prática caracterizada acima que, para o presente ensaio, a noção de “filosofia como ‘trabalho sobre si-mesmo’” de Wittgenstein é tomada por referência e variável de análise. Tanto quanto é a partir da qual ensaiaremos uma possível resposta às questões postas, tomando como referencial o próprio movimento filosófico de Wittgenstein. Indo a ela, tal expressão aparece em textos marginais publicados após a morte do filósofo, ela não fazia parte dos seus escritos mais conhecidos dos especialistas. Tal noção, que só apareceu ao grande público com a publicação de alguns dos escritos tardios de Wittgenstein, pode ser encontrada em no conjunto de observações conhecido por *Big Typescript* (TS 203), no conjunto de observações de 1931, dentro um conjunto de anotações do filósofo que foram publicadas pelos herdeiros sob o título de *Remarques mêlées* (2002). No contexto das referidas observações, há a seguinte anotação:

O trabalho em filosofia – tal como muitas vezes o trabalho em arquitetura – é, na realidade, mais um trabalho sobre si próprio. Sobre a nossa própria interpretação.

Como já mencionado, para além das querelas semânticas e filosóficas que envolvem a citação na proposta wittgensteiniana e em sua filosofia, o que quero destacar é o sentido dado à filosofia, melhor dizendo, ao que está implicado na prática filosófica para aquele que se propõe ao “trabalho em filosofia”. Quanto a isso, Wittgenstein é pontual, o trabalho na filosofia deve implicar “trabalho sobre si mesmo”. Sob este viés a filosofia ganha um sentido mais preciso e com conotação formativa. Inclusive, a sua “própria filosofia” acaba por ganhar outros contornos quando vista pelo olhar francês, tal como a título de exemplo com a perspectiva de Pierre Hadot. Mas o ponto sobre o qual queremos nos deter toma como hipótese que ao definir e “enquadrar” o fazer filosófico dessa forma, Wittgenstein toca em ponto crucial da atividade filosófica que boa parte de seus especialistas não percebeu, qual seja, o aspecto formativo que tal definição anuncia. Já que para a maioria, e para alguns que se propuseram a analisar tal menção, adotam a posição segundo a qual o que Wittgenstein quis ao fundo é apenas restringir-se à questão do “trabalho sobre a linguagem”, tal como explicitado por Jean-Pierre Cometti (1996, p.207). Ou seja, para esta perspectiva o foco de tal trabalho não envolveria o *trabalho ético* da subjetividade, mas daria conta de uma ressignificação do “modo de ver” pelo trabalho sobre o sentido da linguagem.

Ao contrário dessa perspectiva, além de existir em Wittgenstein um trabalho sobre si mesmo condizendo com um trabalho da própria subjetividade de natureza ética, os próprios *cadernos de anotações* do filósofo – método adotado por Wittgenstein desde a adolescência – além de atestarem o movimento formativo pressuposto em sua concepção de filosofia, os próprios cadernos representam o movimento filosófico de prática de cuidado realizado pelo filósofo, em seu trabalho sobre si. É este aspecto que faz com que, neste ensaio, a atividade filosófica de Wittgenstein aí caracterizada como tal se aproxima da prática filosófica denominada pelo filósofo Michel Foucault como *prática de si como prática da própria verdade* (Para mais detalhes sobre tais conceitos, conferir Foucault: 2010a, 2010b, 2007, 2011), ou como uma prática de *exercício espiritual*, nome dado por Hadot (2001, 2002) aos exercícios que se aproximam aos que Foucault toma por referência. Deixando as diferenças entre eles de lado, filosofar para os três implica um movimento fundamental, qual seja, a prática da filosofia pressupõe movimentos inescapáveis do sujeito: ascese, conversão, luta, crítica, terapia, e voltar-se para o presente. É sob este matiz que a seguinte observação de Wittgenstein pode ser compreendida, ao colocar-se como objeto de sua reflexão: “(...) Os meus escritos são conversas privadas comigo mesmo” (Wittgenstein, 2002, p.150), e este outro: “É importante para mim [este que lê] ir modificando a minha postura ao filosofar, não permanecer muito tempo sobre a mesma perna, para não ficar burro” (idem, p.85).

Estas duas citações de Wittgenstein vão ao encontro das observações de Pagni (2015) sobre Hadot, as quais, por consequência ajudam a compreender o motivo pelo qual a noção de Hadot, por exemplo, é fundamental para esclarecer o

sentido da definição wittgensteiniana, principalmente à proposta em tela. Conforme o autor, para além da prática institucionalizada o que Hadot busca evidenciar com tais termos é outra tradição ao pensamento filosófico na contemporaneidade, que “instiga um comprometimento do dito com o praticado e a dotação de uma disposição a transformar a vida daquele que desenvolve essa prática”, na qual, por consubstanciar no ‘trabalho’ o “modo de viver” e o “modo de ver e pensar”, a atividade filosófica acaba por caracterizar-se como prática formativa por excelência; pois perspectivado como tal, e sob a forma de exercício, o filosofar não visa ao discurso que informa, e como tal deve ser transmitido; filosofia aí significa propor como o fim, a razão de ser da própria atividade, a modificação de si mesmo, cujo conseqüente “efeito de formação”, na proposta hadotiana, se mostra *em e por* a própria vida: fazer trabalhar o espírito para que se ponha em determinada disposição (Hadot, 2001, p.104s). Esta é a razão pela qual Hadot tem em conta que a exercitação filosófica é “uma prática voluntária, pessoal, destinada a operar uma transformação do indivíduo, uma transformação de si” (p.145) e não meramente traduz-se em um discurso sobre “o fora” do sujeito. Ademais, como salientou Arnold Davidson (2010), citando Hadot, consolidado como um método de orientação, o “exercício espiritual” “necessita de uma forma de atenção e de encontro” (p. 9) a si e a outrem. O que exige uma “presença autêntica”, cujo movimento acaba por modificar o próprio modo de situar a vida, bem como de exercê-la e exercitar-se nela.

É sobre este viés que a proposta em tela se debruça no trato da questão formativa da filosofia como trabalho de si sobre si. Ela põe no centro da atividade filosófica uma relação do sujeito com o discurso, sob uma nova ótica, cujo foco e fim a ser alcançado reside no próprio sujeito (em seu trabalho de constituição de si, em seu trabalho como cuidado do que é próprio e em seu trabalho visando a própria modificação). Atividade que pode ser traduzida também como uma “prática da verdade de si” porque o fim a que se propõe com a mesma não é o fora. Busca-se o trabalho interno, condizente com este núcleo que conduz à prática de determinada moralidade, do modo como se mantém relação consigo e com outrem, como uma prática moral da verdade.

Por isso um primeiro esboço de resposta à pergunta do título, o primeiro elemento fundamental diz respeito ao próprio modo de filosofar, o modo que o sujeito se manifesta no trabalho filosófico (seja enquanto aluno, seja na função docente). E quando olhamos para o modo pelo qual se dá o fazer filosófico de Wittgenstein, na prática filosófica há a necessária dimensão ética como base do “trabalho sobre si-mesmo”. De modo que o filosofar se apresenta como uma prática ascética com vistas a **um particular modo condicionar a exercitação de si**. O discurso, neste sentido, se perspectiva como instrumento e não como fim, pois o foco é o trabalho do sujeito em relação a uma mudança de situação e do estado de vida. Este modo particular nada mais se traduz do que uma forma de se tomar, cuidar e propor-se à mudança; como que uma forma adequada de forçar à mudança, de fazer ver com outro olhar, de cuidar da vida que se tem, elementos de transformação de Maria Molder irá denominar de “inquirito sobre

si próprio” (2011, p.113). O “trabalho filosófico” assume então este caráter, como uma forma de exercitação, que força ao “trabalho sobre si-mesmo” no pensamento (é o que vemos no segundo movimento), o qual por sua vez demanda ao mesmo tempo um trabalho da moralidade do viver (que condiz com o terceiro movimento do “trabalho sobre si”), do trabalho ético de como se conduzir e conduzir a vida com outrem, em um processo que force a ver, force a pensar o uso da linguagem, force a viver. Momentos em que se mostra atividade de cuidado e de fins modificadores.

Dessa forma, como o trabalho do sujeito em sua “prática da verdade de si” depende do trabalho do próprio sujeito (que vive), e não de sua constituição a partir da apreensão de verdades exteriores sob a forma de conhecimento, o modo como se pratica e se exercita é fundamental é mais fundamental o sujeito que o conteúdo abstrato do conceito já elaborado – e pelo trabalho de outrem, para piorar. É o que se pode ver nos escritos de Wittgenstein, principalmente nos *cadernos de anotações*. A tal ponto que fez com que Hadot, ao ler as anotações de Wittgenstein, as concebesse como “exercícios espirituais”, (Para mais detalhes sobre este aspecto, conferir a entrevista feita com Arnold Davidson, publicada em Hadot, 2001, p.103) para o qual elas teriam como função, conforme o autor, a “formação de si, a esta paideia, que nos ensina a viver” (Hadot, 2002, p.61). Vários são os elementos que apontam para esta caracterização, os quais se devem por ênfase do próprio Wittgenstein de modo abundante em *Remarques mêlées*. Mas o ponto a ser ressaltado é este que mostra a indissociabilidade da prática da filosofia entre ensino e vida, principalmente do movimento estreito e vital entre o ato de escrever e o de viver – para o qual fim a escrita, para além de ser apenas um instrumento ético-pedagógico, torna-se ela-mesmo no próprio processo do trabalho de si: “Se não tenho papel, escreverei sobre o barro” (Wittgenstein). Tão fundamental que é por ela que se dá a ascese e a transformação de si, como uma forma de estabelecer a luta, a crítica, e a terapia da própria condição em relação à verdade de si.

É tendo em vista essa “maneira-de-viver-que-cuida” que fica fácil compreender a estreita conexão entre a prática da escritura e o filosofar e sua manifestação como “exercício espiritual tal como acima caracterizado, pois se imbrica de tal modo à vida que se faz rito condizente a um trabalho sobre si. É mais ou menos nessa direção que, como salienta Peters em “*Confession as a redeemed ‘philosophical’ genre*” (2012, pp.33-37), a confissão escriturada pode ser vista em Wittgenstein como esta atividade filosófica que se estabelece como “práticas de redenção de si” em relação à verdade de *o que se é* (perante a si e perante aos outros na vida comunitária), principalmente porque tal prática já não visa mais a racionalidade e os atos reflexivos. Ela diz respeito à necessidade que condição ao próprio sujeito no ato de viver humano, ele precisa manifestar-se em “*modos de existência*” dados e ressignificados por si; pois, a “verdade do que é próprio” diz respeito, e depende, do próprio processo de ascese e de transformação do “sujeito”. E como tal prática envolve o próprio viver, ela implica esclarecimento e modificação da dimensão ética e estética do modo de viver. Eis o

solo sobre o qual o cerne de nossa problemática se instaura e desenvolve-se. É sob este viés que se deve compreender o uso que fazemos do “trabalho sobre si-mesmo” de Wittgenstein, a partir da qual, por sua vez, instaura-se a temática de “repensar o sentido formativo da atividade filosófica”.

A partir do esboço da noção wittgensteiniana é possível agora retomar a questão anunciada anteriormente acerca dos “discursos” quando do ensino de filosofia, de modo a analisar a prática filosófica não como “assujeitamentos” tal como destacado por Wittgenstein acima, mas como experiências formativas condizentes com o trabalho de si em relação ao discurso. Caracterizada como uma prática ascética e coadunada a um certo modo de viver a vida que cuida, dois são os movimentos. O primeiro vinculando o trabalho de si ao discurso externo, quando do uso da linguagem, o filosofar se mostra um exercício como experiência de si na linguagem. O segundo vinculando o trabalho de si ao discurso interno, o filosofar se mostra como experiência ética de si como uma forma de cultivo da própria verdade.

3 | DO FILOSOFAR COMO TRABALHO DE SI NO EXERCÍCIO DA LINGUAGEM

Acima vimos que vincula dentre as razões de ser dado por Wittgenstein ao trabalho sobre si-mesmo como fim da atividade filosófica perpassa também pelo trabalho sobre “nossa própria interpretação” e “sobre a nossa maneira de ver as coisas e, ainda “sobre o que delas se espera” (Wittgenstein, 2002, p.71). O que ele deixa claro nas passagens, sobre o que não pode discordar, é que o “trabalho sobre si” não é apenas “terapia gramatical” como salienta o Arley Moreno (2005), para o qual, em qual modo de concebê-la, o trabalho filosófico se *restringe* à linguagem enquanto discurso (conceitual-abstrato). A terapia vinculada à dimensão ética, tal como caracterizado no tópico anterior, é um dos modos pelo qual se deve compreender o trabalho filosófico realizado por Wittgenstein. O que exige que pensar a atividade que assim se caracteriza como um o trabalho interno atrelado de forma indissociável ao movimento externo da linguagem, pois fazer a experiência de si na linguagem, implica livrar o sujeito de sua prisão na linguagem, o que implica alterar o modo de pensar e de se utilizar da linguagem ou seja, atualizar o sentido das próprias representações e, assim, trabalho o modo como as significamos e nos significamos quando as constituímos como nossas.

Desse modo, respondendo à questão inicial, trabalhar sobre si quando se filosofa no ensino, é fazê-lo pelo trabalho de si na experiência de si, que o sujeito faz, quando da prática da linguagem, ou seja, no modo como o sujeito constitui sua imagem e as imagens como representação do mundo. Nessa ótica, a questão formativa não diz respeito à constituição de uma verdade abstrata enquanto discurso, mas o trabalho de si em relação à verdade que se anuncia nas “imagens-como-representação” que o sujeito toma “de fora” como suas, o que, ao fundo, é uma das formas de trabalhar a própria verdade. O trabalho sobre si, no caso, se mostra em um exercício terapêutico da

linguagem, porque ao fazê-lo, como enfatiza Philippe de Lara, em sua obra *L'expérience du langage* (2005a), tal movimento implica o sujeito em uma modificação tal, resultado do esclarecimento do pensamento diante das “imagens-como-representação” por ele tomadas como suas sem a devida significação, que tal exercitação na linguagem também pode ser visto como um “exercício espiritual”. Conforme o autor:

(...) os escritos de Wittgenstein, cujo carro-chefe é *Investigações filosóficas*, apresentam-se sob a forma de “observações”, geralmente enumeradas. Estas observações não enunciam teses – onde se possa parafrasear – nem demonstrações – donde se possa verificar o resultado –, são antes experiências de pensamento, *exercícios espirituais*, com os quais Wittgenstein convida o leitor, por exemplo, sob a forma de um enigma implícito, de uma questão em que a resposta não é dada, ou de uma sugestão endereçada à imaginação, para exercer nosso pensamento, da mesma maneira em que se exerce o olhar ou o ouvido quando se familiariza com a pintura ou a música. (Lara, 2005a, p.7).

Tais anotações podem ser assim caracterizadas segundo Lara, porque, segundo o autor, coadunado a uma intenção pedagógica, tais exercícios acabam por impelir o interlocutor a instaurar-se na experiência da linguagem – ao modo de como a usamos, ao modo de como nos relacionamos e de como nos implicamos neste uso, assim como ao modo como somos afetados e afetamos o estado de vida por consequência de tal modo de usar a linguagem. Este aspecto formativo da exercitação está diretamente relacionado a este fato segundo o qual os exercícios visam à condução (pela linguagem) de si ao esclarecimento e implica ao mesmo tempo uma certa “terapia”. Exercitar-se por tais exercícios é, portanto, uma das maneiras por excelência de se conduzir de modo verdadeiro à verdade da própria vida pelo “trabalho sobre si mesmo” na atividade filosófica.

Para demonstrar como ele vê a escrita de Wittgenstein como exercício espiritual, me deterei apenas em um de seus exemplos, que é a metáfora do “leão que fala”, que se encontra na segunda parte das *Investigações filosóficas*: “Se um leão pudesse falar, nós não seríamos capazes de entendê-lo” (IF, II, xi, p.289). Para ele há um elemento pedagógico circunscrito à prática de Wittgenstein, pois, segundo ele, o leitor ao separar com a expressão “leão que fala”, de cara se é *instado* a “interrogar-se sobre o sentido do texto”, ou melhor dizendo, sobre os sentidos possíveis, já que com o mesmo não se visa à explicação, mas, sim, ao movimento do pensamento. A metáfora faz envolver o leitor em um trabalho sobre a interpretação, e, que, conforme o autor, devido à *ambiguidade calculada* poderá ser lida de um tal modo que é possível ver nela: verdade, falsidade ou algo totalmente destituído de sentido; tendo em vista o contexto cultural e a experiência do uso da linguagem do “leitor”. E, segundo ele, como ela envolve o “modo de viver do leão” e não uma realidade à comum do modo de “viver a vida dos homens”, isso leva o leitor a defender que a absurdidade pressuposta na metáfora é calculada. Para quem a vê como uma verdade, que é a primeira possibilidade, segundo o autor ele assim o faz porque toma como ponto de referência o fato de sermos espécies diferentes (leão e humano). Como para este ‘olhar’ a forma

de vida dos leões é muito distante da nossa, de modo que não poderíamos participar desta forma de viver, a conclusão só pode ser esta: mesmo que o leão falasse não o compreenderíamos. Neste sentido, as reações naturais, as expressões faciais dos leões, etc., são muito diferentes das nossas para que pudéssemos nos apoiar sobre elas e então decifrar sua língua. No entanto, Lara adverte, tal perspectiva pode “forçar ao argumento da inteligibilidade do comportamento dos leões para além do que é a realidade” (*idem*). Ou seja, Lara tem em vista o fato de tomarmos como pressuposto a existência de uma “forma de vida leonina”.

A segunda possibilidade de leitura da expressão, ao contrário da primeira, mas igualmente tomada de pronto, consiste em negar o fato. Isso se deve, segundo o francês, porque se toma como referência não a “forma de vida” como elemento para a análise, mas a “fala”, o que implica levar em consideração a capacidade de se “utilizar a linguagem”, de modo particular o sentido que se dá ao verbo “falar” do uso ordinário. Nessa ótica, se os leões fossem portadores da linguagem, ao falarem, poderíamos traduzi-la e compreendê-la. Como não portam e nem fazem uso da linguagem; logo, não podem falar. Por fim, na terceira possibilidade aventada por ele, a leitura intermediária é a que justamente consiste no exercício espiritual. As outras duas equivaleriam ao processo em que os sujeitos tomam as “imagens-conceituais-como-representação-de-verdade”, logo são tomadas como evidência primeira e não exigem, ou conduzem, ao movimento do pensar. Isto porque, para ele, é somente essa a via que dá conta do exercício espiritual: um “caminho do erro à verdade” (*idem*).

Mas qual a relação da questão apresenta por Lara com a do “trabalho sobre si mesmo” de Wittgenstein? Ora, há aí um modo de converter o olhar, o modo de viver, modo pelo qual há uma experiência formativa por fazer o sujeito percorrer o sentido da linguagem, por um processo de análise que se orienta do erro à verdade. O exercício de si neste processo, por exemplo, faz com que, este que se exercita, se defronte e reconheça a existência de um “encantamento por um não-sentido latente” na metáfora, qual seja: acrescentar linguagem, fala, a um ser que não fala, e nem demonstra ser portador de um modo de viver tal qual o nosso. Segundo Lara, tal metáfora, tanto quanto as outras dos escritos de Wittgenstein, exige um movimento progressivo rumo à clareza. Por isso a maior evidência do aspecto “espiritual” do exercício diz respeito ao: fazer voltar o indivíduo a pensar o “modo de viver” e a própria cotidianidade, assim como, pelo mesmo processo, proceder à desmistificação da verdade dos discursos que se misturam uns aos outros, misturando regras e “jogos” diferentes (reais, fábulas, imaginação) – tal como, por exemplo, a mistura do “eu-como-objeto” com “eu-como-sujeito” –, bem como de como se nos movemos em verdade a respeito destas representações.

Os passos da progressão salientados por Lara, faz com que o leitor, por exemplo, reconheça, em primeiro lugar, a estranheza que a ambiguidade a que a proposição wittgensteiniana nos remete, qual seja, como muitos “animais falam” em histórias de contos e fábulas, há a propensão inicial de que, a par desta ‘naturalização’,

aparentemente se aceite ou torna-se mais fácil a imaginação de que os leões possam falar. Mas, em um segundo momento, mesmo que se estabeleça por uma atenção mais apurada – e se dê, então, início ao processo de aprofundamento sobre o sentido da metáfora – é o passo em que somos exigidos a nos conduzir à verdade do que se diz com o enunciado: começar a eliminar a ambiguidade vinculada à palavra “falar”. É neste momento que entra em cena o *trabalho de si sobre si*, cujas etapas condizem com o questionar o aspecto verdadeiro, falso e de não-sentido contido na metáfora. Ou seja, pensar o sentido tal qual Lara expõe, contribui com o desencantamento e purificação de uma “aceitação tácita” do olhar para com a linguagem que se usa cotidianamente. Para o autor, o mais importante da não reside na dedução em si, o fundamental do processo reside no movimento de “prática da verdade”, pois tal movimento se basta ao processo esclarecimento demandado pelas observações wittgensteinianas, em modos tais como: “ver o aspecto como”, “imaginar”, comparar, etc., por isso a evidência do “espiritual” em tal prática. O esclarecimento do olhar, por exemplo, exige que o mesmo percorra pela diferença existente entre o “falar” e o “usar a linguagem”, o grau aumenta da clareza aumenta à medida que se exige ao pensar pôr em questão a “fala” e o “uso da linguagem” por animais e humanos – “diferente?”, “semelhante?”, etc.

Este processo educativo que leva em consideração o trabalho de si a partir da experiência de errar é o que destaca Pedreira (2011) na análise do aspecto ético do fazer filosófica wittgensteiniano. Segundo este autor, pode-se dizer que a “*experiência* que daí resulta, atravessada pelo erro, desvio e correção, compõe a única matéria de *significação* possível do indivíduo” (p.41). Inclusive, esse elemento formativo contido na importância do ato de errar e corrigir-se na exercitação supracitada, pode ser comparada à que a passagem do §119 das *Investigações* (2011) faz remeter, segundo o qual as “bolhas feitas pelo intelecto ao chocar com as fronteiras da linguagem” também nos levam a “reconhecer o valor daquela descoberta” (Wittgenstein, 2011). A este respeito, conforme Pedreira, tal referência às bolhas pode ser vista dentro de um contexto de prática cujo objetivo visa fazer “aprender a ler a si mesmo a partir das manifestações” (2011, p.44) de si. Para além, perspectivada por tal movimento interno do sentido, quando agregado à experiência de si que se vincula ao movimento objetivo do sentido, tal processo dimensiona a ética do “modo de viver” como um todo, pois como ressalta o autor português “através do erro e da correção chega-se a novas regras, a novas formas de falar, face às quase assentimos e ajustamos a nossa perspectiva perante o mundo” (2011, p.41).

4 | DO FILOSOFAR COMO TRABALHO ÉTICO DE SI COMO FORMA DE CULTIVO DA PRÓPRIA VERDADE

Percorrido o trabalho sobre si que se caracteriza ao redor do discurso externo,

ou seja, no âmbito do uso objetivo da linguagem que comungamos com todos outros membros da comunidade linguística humana. Precisamos nos voltar para o sentido do “trabalho sobre si-mesmo” também implicado na definição wittgensteiniana, mas que diz respeito ao discurso interno, cujo sentido não tem conotação objetivo por ter o valor estabelecido na “primeira pessoa”; razão pela qual ele é essencialmente de natureza ética: é um movimento de si sobre o próprio discurso, e do discurso para si mesmo. *A experiência ética de si como prática da própria verdade* condiz, então, com este trabalho pessoal totalmente atrelada ao êthos do viver, de modo que pensar o aspecto formativo do filosofar neste eixo o que se propõe é resignificação do modo de viver, no intuito de trabalhar a reorientação da própria condição moral, do modo como se manifesta perante a si e a outrem, assim como o modo como se age com.

No entanto, mesmo que neste âmbito o outro seja uma referência o “conteúdo” a ser trabalhado no processo é totalmente vinculada à “primeira pessoa”, modo em que as experiências se mostram assemelhadas as que Wittgenstein, tomando-se como exemplo, faz referência em sua *Conferência sobre ética* (2009, p.522), tal como sentir o maravilhamento pela experiência do próprio viver: “*assombro-me ante a existência do mundo*”, que fogem à expressividade discursiva. Contudo, mesmo que não diga respeito ao discurso objetivo, como tal suscetível de ser compreendido e explicitado pela condição lógica de sentido, é possível ver o discurso como um instrumento fundamental para o movimento filosófica acerca da experiência formativa que tal eixo faz remeter.

É o que enfatiza Benoist. Para ele, mesmo quando a experiência a ser trabalhada pelo sujeito extrapola o âmbito do exprimível, a escrita continua a ser um excelente instrumento ético. Mas antes de abordar essa questão, faz-se necessário desenvolver e esclarecer alguns pontos importantes para a real compreensão do movimento formativo em questão, e de sua real vinculação à atividade filosófica, e, conseqüentemente, da ligação deste movimento com o trabalho da verdade. No que diz respeito à problemática o que se põe em questão aqui é o “sentido da verdade que se vive” e se constitui *internamente*, cujo impacto é a desorientação que se reflete no estado de vida do sujeito, ou seja, que se problematiza no modo de vida em que nos encontramos, no modo como o assumimos, ou ainda no modo como lidamos com o viver. É o que vemos apresentar nesta observação de Wittgenstein:

Viva de tal maneira que possa afrontar este estado [grifo nosso]: pois todo seu espírito, toda sua inteligência, não podem ser de nenhuma ajuda. (É exatamente como, caindo no ar, você quisesse usar as pernas para caminhar.) Sua vida está (de corpo e alma) completamente minada, você tudo o que você tem. Você está suspenso, trêmulo, com tudo isso que tens sobre o abismo. É terrível que isso possa existir. (1999, p.201)

Datada de 22 de fevereiro de 1936 no caderno de Skjolden, ela toca no cerne da questão que envolve a experiência ética do “trabalho sobre si mesmo”, ao tempo que aponta para o estado problemático que necessita de cuidado (cura), tanto quanto também já antecipa uma característica fundamental da escrita, como modo de

constituição do discurso interno, dentre os quais motivos estão o de se autoconclamar ao próprio *afrontamento*. Como que dizendo a si mesmo, coragem, olha para o estado em que se encontra, como é preciso viver, enfrente-se! Cinco dias após, há uma outra anotação pela qual Wittgenstein se indaga desafiadoramente: “A questão é: Como você percorre esta vida? – (Ou melhor: que esta seja a questão!)” (*idem*, p.208). Só por estas duas observações fica evidente que a natureza do problema não envolve o *logos*. Logo, a questão da verdade também ganha outra conotação. Na citação acima, a exclamação dada por Wittgenstein diz muito: “é preciso percorrer a vida!”. Em outras, é preciso pôr-se *em* trabalho quando se vive, razão pela qual a filosofia se instaura como exercício espiritual como mencionado. E por isso, assim como as confusões que dizem respeito à linguagem e aos elementos das ‘verdades’ partilhada (sentido objetivo) precisam ser trabalhadas esta, que diz respeito ao sentido da vida, também deve ser objeto de cuidado do “trabalho sobre si-mesmo”. Tal como a outra, ela também está diretamente relacionada à atividade filosófica.

Mesmo que não seja a verdade do texto que esteja em questão, nem a que se pauta por uma lógica de viver a vida que é comum a outrem, muito menos a que diz respeito à verdade do mundo, ela é uma verdade do sujeito, cujo impacto moral pode ser mortal ao estado da vida. Esta proposição afirmativa, é destaca por Sattler,

Esta verdade engendra uma caracterização positiva de seus elementos: saber, por exemplo, qual é a correção moral envolvida na visão *correta* do mundo, qual é a atitude correta em detrimento de outra, qual a maneira correta de se viver – e também a de se morrer – e assim por diante. (2010, p.95)

Na argumentação da autora, há um ponto destacado por ela que aqui se faz fundamental. Conforme Sattler as ações morais dependem de uma verdade. Nesse sentido é que ganha sentido pensar a verdade como uma espécie de honestidade encarnada no modo de viver, como Jean-Pierre Cometti (2002, p.185) descreveu, cujo estado acaba por acondicionar o espírito (“sujeito”) sob o sentimento de apaziguamento, porque traz em si a ideia de “lar”. No entanto, como tal estado de vida não é algo dado como natural, pois o sentido do viver humano precisa ser constituído constantemente, para alcançá-lo ou manter-se em tal perspectiva, como salientado por Pedreira (2011, p.47), faz-se necessário uma espécie de “confronto ético [de si] para consigo mesmo” – razão pela qual, os escritos (principalmente as anotações pessoais como as de Wittgenstein), tal como descrito por Ray Monk (1995), podem ser vistos como os fragmentos da “verdade nua sobre si mesmo”. Retomando a metáfora de Wittgenstein acerca da “arrumação de cômodos”, a “natureza” ética do filosofar como prática de um “trabalho sobre si-mesmo” pode perfeitamente ser compreendida como essa atividade cujo fim, à harmonia e apaziguamento do *lar*, visa à “arrumação” dos “fragmentos” do próprio viver – ao que poderíamos denominar de “terapia do sentido do ‘lar’” –, de modo que sua função consistem em um voltar-se para a própria condição, para então propor-se à arrumação do próprio espaço, da própria situação, cuja ressignificação e transformação dá sentido outro ao próprio lar (*o que se é*).

Neste contexto de “arrumação”, a função de tais práticas pode ser vista por dois matizes. No primeiro, o trabalho sobre o sentido se dá pela disposição dos elementos (do modo como se apresentam, pois tal constituição implica no próprio sentido, bem como no valor do mesmo), bem como de reordenamento dos mesmos, de modo que a realocação (altere) dê sentido ao próprio lar; a prática de si neste contexto equivaler-se-ia, então, ao trabalho de constituição e de cuidado para com estes elementos que dão sentido à própria verdade, demarcando a singularidade como tal. Já pelo segundo, o trabalho de “arrumação” traz consigo a ideia de “correção” dos elementos do cômodo, quando *danificados*. Estando em tal estado, por prejudicar a qualidade do lar, exige a reparação e o conserto para que o sentido do próprio lar seja também recuperado – já que cumprem uma função específica da qual o sentido como um todo depende.

Traduzidos para o âmbito do pessoal, os cômodos nada mais são do que os elementos internos, os quais à maneira um “núcleo ético” são os que demandam uma “arrumação”. Tal como enfatizado pelo próprio Wittgenstein, no humano, o problema de natureza ética que demanda “arrumação” geralmente está relacionado ao modo como encaramos o presente: contentar-me [ou não] “*com estar sentado no mundo*” (idem). Segundo o filósofo, é preciso pôr-se ao trabalho: “*Devo caminhar e não apenas ficar sentado*” (1999, p.207); de forma a debruçar-se sobre a própria condição moral, encarando-a. O “trabalho sobre si mesmo” neste contexto, está relacionado a um aspecto mencionado por Wittgenstein em uma de suas últimas observações, publicadas sob o título **Últimos escritos sobre a filosofia da psicologia** (2007). No § 897 da primeira parte, Wittgenstein faz referência à “verdade subjetiva”, contexto em que ela condiz com esta busca incessante de manifestação verdadeira e daquilo que é próprio, mas também condizendo com o “recuperar-se” do estado de desorientação. Ou seja, se se torna problemática pelo descuido de si mesmo e de seu cultivo, implicando-se em um estado tal como ele se caracteriza em seus escritos pessoais, por “uma vida completamente minada”, o que acarreta, por sua vez, em viver uma “verdade derrotada” ou uma “verdade que se sente culpada”, o trabalho de “arrumação” se faz necessário. E aí, arrumar é um trabalho que também tem o caráter de encorajamento; cujo efeito nada mais consiste que o sentimento de liberdade e dignidade de ser o protagonista do próprio sentido de viver, ao que também nos remete a ideia de lar.

É neste sentido que se dá a instauração da prática da própria verdade como “trabalho sobre si-mesmo”, cujo sentido formativo visa constituir e cultivar (cuidar) a preservação destes *elementos internos* que dão sentido ao viver, os quais, quando em estado problemático, demandam uma atividade de “correção moral” com vistas à reparação, à reordenação, ao realocamento da natureza de tal *estado*, de forma a conduzi-lo ao reestabelecimento da “verdade do próprio sentido” – a este estado de espírito em que a verdade que soa, e produz sentimentos, ao próprio viver como que o *seu* lar – e, onde em cada etapa em que se avança no trabalho, a prática da verdade consiste encontrar o que se perdeu de si no tempo, e trabalhar o sentido das marcas das perdas que se presentificam no modo de viver, do impacto moral que as representações

nos causam. Momento em que a escrita ganha a conotação de um exercício ético tal como caracterizado no primeiro tópico. No contexto do filósofo, escrever, além de um método, é um exercício de natureza ética pois, no próprio processo de escrita com tal propósito, é o ato de uma vida que se instaura debruçando-se sobre o movimento da vida mesma.

Sattler (2010), por exemplo, ao ler a função dos cadernos de anotações de Wittgenstein, ela os vê como uma prática ascética de Wittgenstein que se aproxima da realizada pelos estoicos. E neste contexto a autora é clara em dizer que, no que toca ao apelo moral, a prática intermediada pela escritura não se prende à questão argumentativa, ela se sustenta mais em um “apelo de convencimento” (p.99), nos moldes como salientamos acima com a questão da importância do “discurso interno”, cuja conteúdo visa a si mesmo. Conforme a autora, os exercícios, tal como os que colocam a própria condição moral por foco, nada mais são do que este necessário instrumento ético do qual o sujeito se utiliza para trabalhar o próprio modo de viver, a própria verdade. No caso da vida problemática, os exercícios se transformam, em muitos casos, em exortações e imperativos que, em seu conjunto, nada mais são do que práticas que se constituem em estratégias utilizadas como que uma forma de convencimento à maneira correta de viver e de ser feliz, tais como: “convencimento, autopersuasão, exortações, imperativos, recomendações, exemplos e conselhos” (2010, p.100).

Tal como Sattler, Jacques Schlanger, em sua obra *Gestes de philosophes* (1994), é claro em também ressaltar um certo trabalho de si, sobre si, no movimento da escrita. Segundo ele, ao escrever, o filósofo não está apenas repassando uma informação ao leitor, ao fim e ao cabo o que ele quer é mover-se e fazer mover pela escritura, “eles querem, com o que o que estão a dizer, transformar a minha maneira de ver o mundo, e eventualmente minha maneira de viver e de agir nele” (p.127). Este ponto é importante porque nele ressalta-se dois aspectos fundamentais a nossa proposta, aspectos que se coadunam à proposição de Sattler. O que este autor enfatiza em seu livro, inclusive tomando Wittgenstein como referência de suas discussões, é o apelo ao convencimento presente no discurso filosófico, no modo pelo qual o filosofar se estabelece como uma maneira de trabalhar as crenças pessoais. Assim, o que Schlanger ressalta sobre o exercício que se dá pela escrita vai ao encontro do modo como Sattler analisa os escritos wittgensteinianos, tem-nos como uma proposta “ético-pedagógica”, e uma prática ascética de trabalho da própria moralidade.

Na mesma direção de Peters, Volters, em seu artigo “*Le sujet de la critique chez Wittgenstein et Foucault*” (2001, pp.97-113), é outro que compartilha da hipótese segundo a qual, tal como desenvolvido por Sattler, além de ver a prática de Wittgenstein pode ser vista sob esta perspectiva da tradição antiga, o que está por trás de tal atividade é um movimento formativo que aproxima Wittgenstein, nas palavras de Volters, ao filósofo Michel Foucault. O ponto de referência para tal comparação, se dá entre a citação de Wittgenstein onde o filósofo defini a filosofia como uma atividade

de trabalho sobre si mesmo (cf. *supra* Wittgenstein, 2002, p.71), e a citação Michel Foucault, de um trecho de *Uso dos prazeres* (2007), que cito:

“O ‘ensaio’ – que é necessário entender como uma experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação – é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma ‘ascese’, um exercício de si, no pensamento.”

Este trecho é de fundamental importância porque nela se evidencia a função ética do “trabalho sobre si”, e do modo como isso se dá intermediado pela escrita, pelo modo como o exercício de si se mostra centro na atividade filosófica. Tal como enunciado por Foucault, o ensaio é esta experiência modificadora de si que vê presentificada na exercitação que se vê nos *cadernos* de Wittgenstein, os quais ganham esse caráter de corpo vivo da filosofia porque a atividade que aí se circunscreve não tem outro fim senão o de pôr-se, pela escrita, o si mesmo diante de si mesmo em exercício, com o intuito de se remeter consigo ao próprio estado em que se encontra, bem como atentar-se para o seu contexto do presente de sua vida, com atenção e coragem que o enfrentamento o exige. Por isso, a relação de si para com o discurso como que uma atividade vinculada a este trabalho do interno é a etapa que é condição para a “prática da verdade si”. É um trabalho da própria verdade que se apresenta como cuidado e com o fim de atos de modificação.

Quando se toma o conjunto de suas observações, o que se vê nada mais é do que esta busca de consolidação de um discurso interno que serve como auxílio ao trabalho de si com o fim de instaurar-se, mas, para além disso, de modos de se tomar, se exercer, se alimentar, de preparar e fazer mover o “modo de viver” em um trabalho que implique na modificação de atitudes. Esse conjunto de práticas faz-se fundamental para pensar o movimento pelo qual a subjetividade condiciona o viver no presente. É neste contexto que a escrita assume uma função ética. Vinculada ao trabalho sobre si mesmo, o filosofar que aí se instaura torna-se uma forma pela qual o próprio “sujeito que vive” encontra para se impor, de forma inescapável, uma “*exigência ética*”. É aí que, como cultivo do viver, a experiência ética de si se instaura como prática da verdade. Os cadernos de Wittgenstein são um testemunho desse processo. Ali há uma multiplicidade de exemplos que apontam para este trabalho da própria verdade. A título de exemplo tomarei algumas que apontam, e caracterizam esse processo de instauração no presente de modo atento e cuidadoso, bem como da modificação de si:

“Fundamental, [é] não perder-se a si mesmo! *Recolhe-te e trabalha*, não para passar o tempo, *senão com gozo, para viver* [grifo nosso]! (Wittgenstein, 2008, p.90; em 12.11.14)

Viva de tal maneira que possa afrontar este estado” (1999, p.201)

“Uma só coisa é necessária: ser capaz de ver como um espectador tudo o que ocorre a alguém. RECOLHER-SE!” (idem, em 15.8.14)

“Porém, hoje voltei a trabalhar e *não deixarei que me avassalem* [grifo nosso]”

(idem, p.43; 16.8.14)

“Minha consciência me mostra a mim mesmo como uma pessoa desgraçada; fraco, quer dizer, desejoso de não sofrer, covarde; com medo de causar uma impressão desfavorável nos outros.” (idem, 27.1.37)

““*Você deveria amar a verdade: mas você sempre ama outras coisas e a verdade apenas de maneira acessória!*” (idem, p.241)”

“*Na minha alma é (agora) inverno, como ao redor de mim. Tudo está coberto de neve [frieza, solidão, tristeza, miséria]; nada está verde nem florescendo. [Ou seja, a vida do espírito lhe deixou]*” (idem, p.196, 21.2.36)

“Não explicar! – Descrever! *Subjugue seu coração e não fique zangado por ter de sofrer assim! Esse é o conselho que devo me dar. Quando você estiver doente, então acomode-se a essa doença; não fique zangado por estar doente.*”

Uma vida diferente traz para o primeiro plano imagens completamente diferentes, *torna necessárias imagens completamente diferentes*. Como a necessidade ensina a rezar. Isso não significa que modifiquemos necessariamente nossas opiniões por causa de uma vida diferente. *Mas quando vivemos de uma maneira diferente também falamos de uma maneira diferente. Com uma nova vida aprendemos novos jogos de linguagem.* (idem, p.161, 4.2.36).

“Se a vida se torna difícil de suportar pensamos numa alteração da situação. Mas a mudança mais importante e eficaz, a mudança da nossa própria atitude, dificilmente nos ocorre” (2002, p.118)

“(Nada podes escrever sobre si que seja mais verdadeiro do que se **é**: (idem, p.93)”

Há nestas observações dos cadernos de anotações do período de Cambridge e de Skjolden, são esses elementos que, intermediado pela escritura e pelo movimento do pensar, tornam-se um substrato à filosofia que se mostra como exercitação de si em um processo de constituição de singularidade que ao tempo que se *volta para si, se toma por questão e se exerce*, o faz de modo a estar vinculada ao presente, pela *consciência do próprio estado e do contexto* onde se insere. Enfim, é uma prática que se sustenta como um “diagnóstico do presente” ao tempo que como “trabalho sobre o presente que se apresenta diagnosticado” – e, ao mesmo tempo, como forma se impor em uma *prática corretiva*.

O que se percebe a partir destes exemplos é quão forte é o trabalho do sujeito sobre si que se caracteriza como crítica, luta, ao tempo que de terapêutica de si, os quais condizem com a prática da verdade de si pois têm como pano de fundo a preocupação com o cuidado do próprio viver, bem como incita à mudança. E o trabalho da verdade de si, por sua vez, acaba por ocorrer tendo em vista que é o próprio modo de viver que se torna o objeto de enfrentamento, de crítica e de modificação, cuja consequência não pode ser outra que uma maneira de se instituir, constituir-se, e cuidar do que é próprio nesse processo de embate com o presente; além de condizer com essa prática da verdade de si que visa a libertação e o (re)condicionamento em relação à verdade do próprio sentido de viver.

5 | E AGORA PROFESSOR, COMO PENSAR O ENSINO?

Chegando ao fim de nosso ensaio, após ter percorrido alguns elementos conceituais que demandam uma nova perspectiva ao ato de filosofar, como considerações finais quero pontuar alguns elementos que penso ser fundamentais para pensar o aspecto formativo que necessariamente envolve o ensino de filosofia. Mas particularmente levando em consideração as implicações que o desafio wittgensteiniano, foucaultiano e hadotiano impõe à *formação* e à *ação educativa* que conduza a *experiência formativa* pelo professor de filosofia. Obviamente que haveria muito o que falar. O tema envolve uma gama de fatores e detalhes tendo em vista a complexidade envolvida. O que farei é pensar os elementos que penso ser mais problemáticos à problemática sobre a qual nos detivemos no percurso do ensaio, os quais impactam diretamente na qualidade do ensino de filosofia. E mesmo que o enfoque tenha por consideração tanto a formação do professor, quanto sua prática educativa quando do ensino de filosofia, o ponto cego da qualidade do processo no que diz respeito à problemática formativa, qual seja, o *trabalho sobre si mesmo* quando da atividade filosófica. O desafio ganha proporções quando, por um lado, os filósofos em questão são explícitos em fundar a filosofia e sua atividade em um sentido ético em detrimento do lógico, e por outro lado, sobe este viés o drama aumenta quando a própria filosofia é estruturada com a especificidade de um fim que é *educativo*. Razão pela qual os três movimentos sobre os quais nos detivemos tornam-se fundamentais para se (re)pensar a docência filosófica e o que ela envolve e demanda.

Como salientado pelo texto até o momento, em resposta à indagação introdutória que nos coloca em esperanças acerca das dúvidas sobre o que se visa com os “discursos” quando do ensino de filosofia no contexto educativo; a resposta wittgensteiniana ao não “assujeitamento” do indivíduo, seja a conhecimentos ou por consequência a “modos de viver” a serem apropriados ou vividos como ‘verdades’ pelo sujeito que vive, os quais implicam totalmente no “modo de ver” e “viver” a vida que se tem; seja em relação à própria prisão demarcada por nossa situação em relação à linguagem, ‘cativeiro’ em decorrência do uso que fazemos dela e do modo como nos constituímos e nos conduzimos em relação ao uso com outrem; seja em relação à moralidade que tais atos acabam por impactar o sentido de nosso viver e à própria relação que mantemos com outrem; é resposta toca o mesmo solo: TRABALHO SOBRE SI-MESMO. É aí que reside o sentido da filosofia, a partir do qual se dá a função filosófica. E Wittgenstein não está só, com ele, para citar dois, Michel Foucault e Pierre Hadot. Ambos os três tendo em comum a inquestionável sustentação do sentido ético da atividade. Não que ela se restrinja a isso, mas sem ele, não há formação, não há cuidado, não há constituição de si, não há modificação, não condução à “vida nova”. Por fim, não há ensino de filosofia que educa.

É por essa que, tomando a noção que institui função formativa do filosofar como “trabalho sobre si-mesmo”, a resposta ao que *se estaria a trabalhar sobre si*

quando o filosofar no ensino, se traduz por três são os eixos cujos tripés tornam-se a base do movimento principal, a formação dos sujeitos-que-vivem. Logo é possível sim conceber o as atividades no ensino de filosofia como *experiências formativas*, desde que, contudo, se respeite no processo ao mínimo três movimentos básicos os quais privilegiem a necessidade da primeira pessoa, do sujeito-que-vive. É aí que o sentido do discurso deve ser tomado, pois os movimentos filosóficos devem-se a esta base que lhe impõe as condições. Assim se o objetivo é (re)epensar as condições de possibilidade de movimentos de si mesmos (prática de subjetivação) quando das atividades do Ensino de Filosofia, o caminho não deve ser tomado senão por estas vias. Primeiramente transformar o *filosofar em um particular exercício que visa a práticas de si*; ou seja, tomar a filosofia como uma atividade exercitação, e não meramente discursiva, cujo fim é o exercitar-se, de proceder à conversão de si a si, a outrem e à vida que se tem (se se faz) com outrem; fazer a experiência de ocupar-se de si, e do modo como se vive, para cuidar e cultivar a verdade que é própria; e principalmente tomar o filosofar, por ter a função ética explicitada, como uma prática coadunada à “maneira de viver”, em qual aspecto assume o caráter de ritual aos sujeitos em seus processos de preservação e transformação de si em modos tais como o caso wittgensteiniano: “maneira de viver que confessa”, onde se privilegia, aliado à escrita, o trabalho de ascese e das práticas de cuidado e transformação de si do sujeito-que-vive (inquérito, vigília, enfrentamento pela luta, crítica, para pôr-se em ordem, encorajar-se, estabelecer-se em (constituir) uma certa segurança ao viver).

E em razão desse primeiro passo que caracteriza o filosofar como exercício espiritual, os dois outros são as consequências, o modo como se dá a experiência formativa do “trabalho sobre si-mesmo” propriamente dito. O segundo exige que *o filosofar se caracterize como uma experiência de si na linguagem*. E o terceiro, exige que *o filosofar se mostre como uma experiência ética de si como prática da própria verdade*. No primeiro digamos assim, o que está em xeque é a própria condição da atividade filosófica. Os dois outros dizem respeito à condição de possibilidade do sentido formativo de sua ação, como modo de acondicionar os movimentos do sujeito em relação ao *discurso* da atividade, por isso a questão da experiência formativo aí torna-se contundente, ou não, em decorrência do modo como a atividade se estrutura.

Como consequência destes três eixos que se impõe como desafio ao ensino de filosofia, pois impacta diretamente à essência de sua função. Se se pudesse resumir a principal implicação da proposta wittgensteiniana, em resposta a “O que se está a fazer quando se filosofa?” o que se evidencia é uma prática que se mostra como “*arte de (fazer aprender a) viver*”. No primeiro eixo, cujo objeto é a própria estrutura da filosofia como exercício, o principal ponto problemático ao ensino de filosofia reside no fato de pensar a filosofia como uma disciplina que se restringe ao trabalho conceitual abstrato, cujo ensino se propõe ao redor de uma constituição de conceitos desvinculados da vida e, portanto, sua função é mais de fazer apropriar e informar conteúdos a um determinado auditório (que, segundo Hadot (2001), “visa a todos e

a ninguém”); consequência, o processo de filosofar se utiliza dos instrumentos da escrita e da leitura para “pedagogizar” pois não fazem mover o sujeito, no sentido de promover educação. Por consequência, o trabalho de si sobre a verdade não ocorre, ou ocorre de forma imoral já que o fim inicial é educar e acaba ao final por assujeitar. Isso nos remete ao outro ponto fundamental a ser destacado, qual seja, o trabalho sobre si como prática da verdade de si.

Ao privilegiar uma relação de assujeitamento para com a prática discursiva, a filosofia impede os dois movimentos básicos de formação do sujeito: ressignificação da linguagem, trabalho de modificação da moralidade. No segundo eixo, como experiência da linguagem, essa problemática se apresenta quando no **uso da filosofia como prática de linguagem há o** desrespeito a sua condição de linguagem (alhear-se à problemática do contexto da vida humana); se intentar explicar a situação do mundo com o filosofar à maneira da ciência; e por buscar produzir conceitos sem levar em consideração sua essência como atividade de ensino, qual seja o trabalho do sujeito sobre si; por isso que quanto **ao processo de subjetivação** quando do ensino, a problemática se apresenta da seguinte forma: expropriado do viver o filosofar fragmenta a conexão interno-externo do sentido neste que filosofa; o mero uso de “imagens-como-representação” (verdades inquestionáveis) desvinculadas da vida que se tem (ressignificadas), mas tendo-as como se fossem suas, mais consolida o cativo que o destrói; pois, ao afastar-se do real da vida, e fazer com que o indivíduo continue a viver em um “modo de vida” sem sentido, nada mais se mantém do que o *status quo*, qual seja, modos que demarcam a desorientação do viver (1997, §89) segundo Wittgenstein.

E no terceiro eixo, como experiência ética de si, não ocorre os movimentos básicos que condicionam a própria liberdade e sanidade do sujeito em seu sentido de viver algo próprio, aspectos que dependem de um processo básico pelo qual o sujeito se mostra (se manifesta) *como diferente no mundo*, com a marca própria – o que depende, é claro, da prática da verdade de si, cuja percurso se dá dando por modos de constituir e presentificar o sujeito, de preservá-lo como singularidade perante outrem, de cuidá-lo, e de conduzi-lo à transformação do que é problemático à vida nova, a novos modos de viver. Por isso o problema aí se traduz no ensino de filosofia na negação de se estabelecer uma relação do discurso da atividade para com o próprio sentido de viver do educando, sentido este que se encontra problemático tal como Wittgenstein o caracteriza por um estado de vida circunscrito em uma prática de imoralidade, cuja consequência se apresenta a sujeito-que-vive por: “sentimento de pecado”, “sentimento de culpa” (Wittgenstein, 1999, 2002, 2008, 2009), “sentimento de derrota da verdade”, para citar três.

Este trabalho para com a “prática da verdade de si” como parte da atividade filosófica passa a ser um dos principais desafios a ser enfrentado pelo professor de filosofia. A começar pelo modo como encara o próprio processo de formação filosófica tendo em vista ao fim a que se propõe: não ser filósofo, mas ser *professor de filosofia*.

É preciso assumir verdadeiramente a causa de sua formação, com atos de verdade, com coragem. É só assim que ele terá condições de proporcionar modos de filosofar em seu ensino, cujas atividades proporcionem trabalhos sobre si-mesmos, e, portanto, contribuir por traduzir o ensinar filosofia em experiências formativas para os alunos.

Por isso o desafio quanto à *experiência de si na linguagem*, o trabalho da verdade demanda, por exemplo: a) **conversão a si** e à sua situação de “viver a vida dos homens” que se traduz, segundo Wittgenstein, pela nossa condição inescapável de “emaranhamento na linguagem” (Wittgenstein, 2003), e do seu uso (como “*sujeito-que-vive*” e partilhante do modo de ser pelo uso objetivo da linguagem), ou seja, voltar para o presente da vida e aí enraizar-se em o que aí se é ao como se constitui; b) deparar-se com a própria condição de limitado ao contexto do viver a vida dos homens [na “verdade situada” das “formas de vida” (eis um dos aspectos que o **filosofar assume como crítica**)] pela experiência da linguagem; c) proceder a uma **terapêutica** do “modo de ver”, pela experiência de si no modo subjetivo de usar a linguagem. Cujas consequência é conduzir o processo de educabilidade pela filosofia em movimentos formativos, tais como: a) **reencontrar-se com (e a aceitação) de uma verdade de si que implica necessariamente outrem**, de modo a contribuir com o processo de respeito as condições produção do sentido da vida, tanto em seu modo objetivo (que se dá com outrem) quanto subjetivo; para então ressituar-se na condição de usuário da linguagem; b) o **libertar-se de imagens** (conceitos e modos de viver ideias) que nos tornam cativos a determinado “modo de ver” e “viver” (“*ver como*”); c) (Re)ligar elementos intermediários (outrora fragmentados ou desconectados) pelo trabalho de esclarecimento de si (“visão de conjunto”), o que remete a uma reorientação e readequação de sentidos dados; d) por fim, *moldar o próprio viver* pela prática da liberdade de si implicada no processo de fazer a experiência da linguagem.

Já quanto à *experiência ética de si como prática da própria verdade*, o ensino de filosofia talvez encontre o seu maior desafio de proporcionar uma atividade filosófica cuja prática conduza a aluno a duas modalidades que se consubstanciam-se no fim a que se visa do trabalho de cuidado ou modificação de si, de sua disposição para com o viver e se conduzir em verdade. Primeiramente pela “**prática de si via escriturização**” em que o próprio presente é “instituído”, “inquirido”, “refletido”, “criticado” e “cultivado”; cujo processo o trabalho sobre se envia tanto como um elemento de persuasão, quanto de “purificação” à própria transformação em relação à verdade. Pelo viés da “purificação”, pelo movimento de si sobre si intermediado pela escriturização, tal prática de verdade se faz pelo próprio enfrentamento, como uma forma de trabalhar de amor próprio que perpassa pela aceitação das próprias fraquezas e da própria realidade em que se encontra e se presentifica pelo próprio viver: “Quase nenhuma das minhas observações críticas acerca de mim mesmo foi totalmente escrita sem o sentimento de que pelo menos é bom que eu veja meus erros” (Wittgenstein, 1999, em 11.1.32). E, em uma segunda forma, acondicionado de forma a conduzir a um estado de vida particular, como “**uma maneira de viver**” (tal como o estado de confissão anunciado)

que busca pela própria vida que se mostra em transformação – na denominada, por Benoist, “linguagem da vida em ação” (1999) – uma (re)modelagem do “modo de vida” em relação à verdade (recuperação, reconexão de sentidos, modificação da disposição), em processos que se mostram por: atos de conversão, de perdão, de reconciliação, ou seja, modo de reconexão à verdade do modo de viver com outrem (semelhança de família).

Cujo fim é ético por excelência porque, nada mais se faz e se visa no processo que o “cuidar do próprio lar” (da própria verdade), pela “arrumação dos cômodos” (Cf. Lee, 1980); ou seja, a (re)constituição de si em relação ao “modo de como se vive o sentido do próprio modo de viver”. Porque em assim se colocando, o filosofar se constitui na proposta de um trabalho sobre si (como que um diagnóstico, processo de conscientização de *o que se é* no presente, de crítica sincera e verdadeira, de enfrentamento, de uma luta contra si) visando à correção, à libertação e à transformação de si, atento ao que *em* si é irreduzível a si e *excede* o que se é, na relação de si para consigo e na relação de si para com outrem. E cuja relação com o discurso não se fundamenta na abstração conceitual da linguagem, mas se faz carne e sangue, já que o que se faz mover é o próprio sentido interno por um trabalho interno do sentido de viver pelo qual, o “sujeito-que-vive” (e não simplesmente o sujeito), **busca dar razões ao próprio viver** (constituição da própria singularidade) **resguardando-o sob a tutela de valores que demarcam a própria verdade**, tais como: *dignidade* (Wittgenstein, 2008, p.108, em 8.12.14), *liberdade de viver* (idem, p.126, em 20.2.15), “*consciência da própria singularidade*” (Wittgenstein, 1982, 1.8.16), ou ainda isso que condiz com uma *vida plena de sentido* (Wittgenstein, 2008, p.108, em 8.12.14); os quais servem como suporte ao próprio viver. Por isso, um modo de viver que cuida.

Por fim, ao tomar as implicações da noção wittgensteiniana no contexto de ensino, e aí pensar o aspecto formativo, a pragmática de ensino filosófico precisa repensar-se. De tudo o que fora mencionado anteriormente, é preciso ter claro que, tanto em Foucault quanto em Wittgenstein, o que está em questão quando se está a falar de filosofia é o problema de sua natureza e de seu sentido como atividade. Por isso o que queremos destacar como término de nosso percurso são alguns elementos que implicam alteração da pragmática em si do ensino filosófico, e acabem por ajudar a dar exequibilidade ao aspecto formativo no ensino de filosofia – já que é totalmente de natureza educativa –, bem como na ação, bem como na formação do professor de filosofia:

- Ter claro que o ato de filosofar não depende do acaso e da mera obrigatoriedade; ele só se engendra pela necessidade dos “sujeitos”; por isso, pensar o filosofar no ensino é pensar uma atividade que, no mínimo, força a pensar, força ao trabalho de si sobre si mesmos. Tal como explicita Platão na *República*, VII, 523b-525b, há coisas no mundo que deixam o pensamento inativo ou servem apenas de pretexto de uma aparente atividade, e há àquelas e forçam e fazem pensar.

- É preciso ressignificar a (nossa relação com a) linguagem, por um processo básico que demanda a interação dos sujeitos (em seu viver, em suas práticas quando dos ‘jogos de linguagem’ e ‘jogos da verdade’ de modo fazer seu também o sentido das palavras quando do uso da linguagem. É preciso, digamos, degusta-las com o viver, vesti-las com a própria carne.
- É preciso repensar a dimensão formativa da pragmática do ensino, trazer para o centro da prática o “cuidado para com a maneira de viver” (de se presentificar);
- É preciso pautar-se por uma atenção ao presente, ao modo como se vive a vida dos homens, ao como de como nos constituímos e cultivamos nossa singularidade (o que é próprio).
- Filosofar é TAMBÉM, além do trabalho lógico do pensamento (terapia gramatical), um exercício de conotação ética, ocupar-se, cuidar de si, inclusive do modo como nos cultivamos quando da prática da linguagem.
- É preciso problematizar o que se aprende, sendo que os problemas devem perpassar necessário pelo âmbito do movimento pessoal, vinculando-se às suas necessidades [como uma arte de (aprender a) viver];
- Fundamental a escrita e leitura como modos e como instrumentos de filosofar com ênfase em “práticas de si” e não como meras instrumentalizações pedagógicas.

Para concluir, ao professor e ao professor do professor de filosofia, nunca se deve esquecer que na atividade filosófica do ensino de filosofia é preciso dar asas ao “trabalho de si sobre si-mesmo. Afinal, *professores de filosofia*, como salientou Wittgenstein: “Meus problemas pessoais aparecem na filosofia que escrevo”, e cuja aceitação do desafio subjaz no seguinte conselho de Wittgenstein: “Quem hoje em dia ensina filosofia não seleciona o alimento para o seu aluno com o objetivo de lhe adular o gosto, mas para o modificar [grifo nosso]” (2002, p.72).

REFERÊNCIAS

BENOIST, Jocelyn. **Le sujet dans le langage : Wittgenstein et la grammaire de la subjectivité.** Revue de Métaphysique et de Morale, n.4, La critique jusqu’à Kant (OCTOBRE-DÉCEMBRE). Published by: Presses Universitaires de France, 1999, pp. 565-581.

COMETTI, Jean-Pierre. **Introdução e notas.** In: Remarques mêlées Editado por G.H. von Wright. Tradução, apresentação e notas Gérard Granel e Jean-Pierre Cometti. Paris: Flammarion, 2002, pp.9-41; 168-200.

DAVIDSON, Arnold I.; WORMS Frédéric. **Pierre Hadot, l’enseignement des antiques, l’enseignement des modernes.** Paris: Éditions Rue d’Ulm/Presses de l’École normale supérieure, 2010.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983).** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984).** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **História da sexualidade 2; o uso dos prazeres**. 12.ed. Trad. Maria T. Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. **A Escrita de Si**. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. 2.ed. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b (Ditos e escritos; V), pp. 144-62.

HADOT, Pierre. **Exercices spirituels et philosophie antique**. Paris: Albin Michel S.A., 2002.

_____. **La Philosophie comme manière de vivre, entretiens avec Jeannie Carlier et Arnold I. Davidson**. Paris: Albin Michel, 2001.

LEE, Desmond. **Wittgenstein's Lectures. Cambridge 1930-1932**. John King e Desmond Lee. Editado por Desmond Lee. Oxford: Basil Blackwell, 1980.

MCGUINNESS, Brian. **Wittgenstein: Les années de Jeunesse (1889-1921)**. Saint-Amand: Éditions du Seuil, 1991.

MOLDER, Maria Filomena. **O que é uma inclinação moral?** In: *Linguagem e Valor: Entre o Tractatus e as Investigações*. Org. Nuno Venturinha. Lisboa: Publidisa, 2011, pp. 89-115.

MONK, Ray. **Wittgenstein: o dever do gênio**. Trad. Carlos A. Malferrari. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PAGNI, Pedro Angelo. **Ética, acontecimento e pragmática de si: desafios da arte de viver à educação**. 2015 (in mimeo).

PEDREIRA, Frederico. **Wittgenstein: tudo o que não foi escrito**. In: *Linguagem e Valor: Entre o Tractatus e as Investigações*. Org. Nuno Venturinha. Lisboa: Publidisa, 2011, pp. 35-63.

PETERS, Michael A. **Education, Philosophy and Politics: the selected Works of Michael A. Peters**. New York: Routledge, 2012.

SATTLER, Janyne. **Atividade pedagógica e o "Tractatus": estoicismo, literatura e responsabilidade moral**. *ethic@ - An international Journal for Moral Philosophy*, Florianópolis, v. 9, n. 3, p. 93-118, maio 2010. ISSN 1677-2954. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/1677-2954.2010v9n3p93>>. Acesso em: 27 jul. 2015. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/1677-2954.2010v9n3p93>.

SCHLANGER, Jacques. **Gestes de philosophes**. Mesnil-sur-l'Estrée: Éd. Flammarion, 1994.

VOLBERS, Jörg. **Le sujet de la critique chez Wittgenstein et Foucault**. In: *Foucault, Wittgenstein: de possibles rencontres*. Org. Frédéric Gros et Arnold Davidson, Paris: Éditions Kimé, 2011, pp.97-113.

WITTGENSTEIN, L. **Carnets de Cambridge et de Skjolden 1930-1931, 1936-1937**. Editado por Ilse Somavilla. Trad. Jean-Pierre Cometti. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

_____. **Conferencia sobre ética**. [no original Wittgenstein's Lecture on Ethics, 1965]. In: *Ludwig Wittgenstein II: diários e conferencias*. Organizado por Isidoro Reguera. (obras completas: volume II). Madrid: Editorial Gredos, S.A., 2009, pp. 519-523.

_____. **Diário filosófico 1914-1916**. Editado por G.E.M. Anscombe e G.H. von Wright. Trad. J. Muñoz e I. Reguera. Barcelona: Ariel, 1982.

_____. **Diários secretos**. Edição de Wilhelm Baum. 4.ed. Trad. Andrés Sánchez Pascual. Madrid:

Alianza Editorial, Edição bilingue (alemão-espanhol), 2008.

_____. **Gramática filosófica** [no original *Philosophical Grammar*]. Editado por Rush Rhees. Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

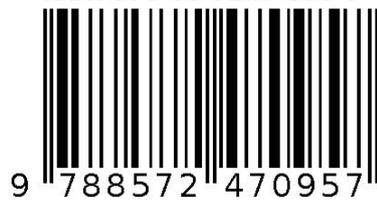
_____. **Investigações filosóficas** [no original *Philosophical Investigations*]. Editado por G.E.M. Anscombe, G.H. von Wright e Rush Rhees. 5.ed. Trad. M.S. Lourenço. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

_____. **Remarques Mêlées**. Editado por G.H. von Wright. Tradução, apresentação e notas Gérard Granel e Jean-Pierre Cometti. Paris: Flammarion, 2002.

_____. **Philosophie** (TS 213, §§86-93). In.: *Philosophica I, Philosophie (TS 213, §§86-93), Les cours de Wittgenstein en 1930-1932*. Trad. Jean-Pierre Cometti. Toulouse: Trans-Europ-Repress Mauvezin, Edição bilingue (alemão-francês), 1997.

_____. Últimos escritos sobre a filosofia da psicologia [no original *Letzte Schriften über die Philosophie der Psychologie I: Vorstudien zum zweiten Teil der Philosophischen Untersuchungen / Letzte Schriften über die Philosophie der Psychologie II: Das Innere und das Äussere 1949-1951*]. Editado por Georg von Wright e Heikki Nyman. Trad. António Marques, Nuno Venturinha e João T. Proença. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-095-7



9 788572 470957