

O ESTUDO DE FILOSOFIA DURANTE A PANDEMIA: A TENTATIVA DE CONCILIAR PESQUISA E ENSINO NUMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE SALVADOR

THE STUDY OF PHILOSOPHY DURING THE PANDEMIC: THE ATTEMPT TO CONCILIATE RESEARCH AND TEACHING IN A PUBLIC SCHOOL IN THE CITY OF SALVADOR

Hamilton Barreto Queiroz ¹

Luciano Costa Santos ²

Resumo: O presente artigo pretende relatar a experiência de um professor de filosofia da rede pública de ensino e pesquisador do programa de pós-graduação em educação contemporânea da UNEB, Universidade do Estado da Bahia, durante o período da pandemia de COVID-19. Como foi possível conciliar a pesquisa de campo do doutorado numa comunidade rural da Chapada Diamantina com o labor docente numa escola de ensino médio da cidade de Salvador, quais os desafios enfrentados, as aprendizagens angariadas e o legado que herdou. A partir de uma experiência etnográfica, tendo Paulo Freire e Simone Weil como principais referências, foi possível alinhar o “enraizamento” e a “tradução” weiliana com a educação popular e libertadora freiriana também no chão da sala de aula urbana, como possibilidades estratégicas de praticar a filosofia num contexto sui generis de pandemia, de ansiedade, de dificuldade pedagógica e de enfrentamento deste momento desafiador.

Palavras-chave: Enraizamento. Ensino. Filosofia. Pandemia. Pesquisa.

Abstract: This article aims to report the experience of a philosophy teacher from the public education network and researcher from the postgraduate program in contemporary education at UNEB, University of the State of Bahia, during the period of the COVID-19 pandemic. How was it possible to reconcile doctoral field research in a rural community in Chapada Diamantina with teaching work in a high school in the city of Salvador, what were the challenges faced, the learning gained and the legacy you inherited. From an ethnographic experience, with Paulo Freire and Simone Weil as main references, it was possible to align weilian “rooting” and “translation” with freirean popular and liberating education also on the floor of the urban classroom, as strategic possibilities of practicing philosophy in a unique context of pandemic, anxiety, pedagogical difficulties and coping with this challenging moment.

Keywords: Rooting. Teaching. Philosophy. Pandemic. Search.

- ¹ Doutor em Educação e Contemporaneidade pela UNEB- Universidade do Estado da Bahia com Mestrado em Educação e Contemporaneidade pelo programa PPGEduc/UNEB.e, graduado em Filosofia pela UCSAL- Universidade Católica do Salvador. Atualmente é professor de filosofia da rede pública de ensino do Estado da Bahia e membro do grupo de pesquisa “Pensamento e Contemporaneidade”. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6666176332660228>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4323-2076>. E-mail: hamilton.queiroz20@hotmail.com
- ² Pós-Doutor em Filosofia Moral e Política pela Universidade Autónoma Metropolitana (UAM) do México. Com Doutorado em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professor do programa de pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc); coordenador do grupo de pesquisa “Pensamento e Contemporaneidade”. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9050952858601077>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3864-7590>. E-mail: lucostasantos1@gmail.com

Introdução

O ano de 2020 foi um ano atípico para todos nós. Fomos acometidos pela pandemia de COVID-19, e todo o mundo se recolheu, ora para se proteger, ora para se prevenir do contágio eminente. Junto com o medo da contaminação, a desinformação tomou conta de todos nós. A mídia trazia uma avalanche de informações, muitas vezes desencontradas, ante o novo que representava aquele fato. As autoridades políticas e de saúde pública “não falavam a mesma língua”. Faltou preparo e concatenação dos entes públicos, ante a fala de que se tratava de uma “gripezinha¹”, um flagrante negacionismo da ciência por um lado; e a catástrofe que anunciava uma pandemia sem precedentes, por outro; ou seja, vivemos a pandemia e o pandemônio. As atividades presenciais, os eventos, o dia-a-dia foram todos afetados pela diminuição drástica do contato social; com a escola – lócus da educação formal – não foi diferente.

Concomitante às atividades laborativas em filosofia numa escola pública de Salvador, estava em pleno início do ano letivo no curso do doutorado acadêmico em Educação e Contemporaneidade do PPGEduc/UNEB. Particularmente, vivi uma simbiose de expectativa e frustração, haja vista o projeto prever uma pesquisa empírica que deveria colocar em prática já no ano seguinte. Trata-se de uma pesquisa etnográfica em que tento aliar a filosofia, enquanto componente curricular do ensino médio, com a educação do campo numa remota comunidade escolar na Chapada Diamantina, distante 600 km da capital. Como foi possível viabilizar esta pesquisa de campo num contexto de pandemia? Como conciliar esta pesquisa com as atividades de sala de aula? Este artigo tenta responder a tais desafios.

Para referenciar teoricamente a discussão-chave deste texto, traçarei uma síntese da pesquisa que estou empreendendo no doutorado, concomitante às minhas atividades laborais em sala de aula. A seguir, descrevo minha experiência, propriamente dita, de lecionar filosofia naquele contexto de pandemia, cerne da discussão deste texto. E concluo, tentando traçar um paralelo entre minha pesquisa do doutorado e minha experiência como professor de filosofia. Será, talvez, uma tentativa de diálogo entre teoria e prática, pesquisa e trabalho, campo e cidade, metodologia e vivência, filosofia e vida.

A pesquisa

Para início de conversa, começarei traçando uma síntese do que proponho em minha pesquisa. O tema que estou pesquisando é: “Por uma Educação Enraizada: Práxis Pedagógica em Filosofia numa Escola do Campo no Interior do Estado da Bahia²”, onde pretendo estabelecer uma relação entre educação popular do campo e a práxis filosófica enraizada no chão da escola de uma comunidade rural da Chapada Diamantina, estado da Bahia, tentando responder à seguinte problematização: Como se dá a práxis pedagógica de filosofia em perspectiva “enraizada” para estudantes de uma comunidade rural? Ou ainda: quais os desafios e possibilidades da práxis pedagógica decolonial do ensino de filosofia numa escola do campo?

Como referenciais teóricos, trago como base desta pesquisa as análises de estudiosos como a filósofa francesa Simone Weil (1909-1943), discutindo o conceito e as práticas do “enraizamento” e da “tradução”. Para ela, um dos principais fatores que aprofunda o desenraizamento do trabalhador é o modelo de educação da sua época, muito semelhante à educação oferecida ainda hoje. É um modelo distante da realidade, influenciado pela cultura pragmática, o que gera um conteúdo fragmentado pelas “especializações”, perdendo assim uma visão de conjunto. Como a educação é distante do mundo e da vida real, além do empobrecimento dos conteúdos, ocorre também uma precariedade dos métodos pedagógicos:

¹ Parte da experiência relatada neste texto foi objeto de discussão e de minha participação num seminário dos programas PIBID/RP de Filosofia, em abril de 2022, cujo tema foi “O Estudo de Filosofia no Ensino Médio durante a Pandemia: A Experiência do Colégio Estadual Thales de Azevedo”.

² Esta pesquisa de campo foi aprovada pelo Conselho de Ética da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, sob nº CAAE 52465421.9.0000.0057, em 23/12/2021.

O que se chama hoje instruir as massas é pegar essa cultura moderna, elaborada num meio tão fechado, tão doentio, tão indiferente à verdade, tirar-lhe tudo o que ela ainda possa conter de ouro puro, operação que se chama vulgarização, e enfiar o resíduo tal e qual na memória dos infelizes que desejam aprender, como se enfia a comida pela goela dos pássaros (Weil, 2001, 46).

O patrono da educação brasileira Paulo Freire (1921-1997) e seu rico legado no campo da educação popular, educação problematizadora e da libertação, será nosso guia principal nesta discussão. A pedagogia freiriana tece uma crítica ao que ele chamou de “educação bancária”, que parte da percepção de aluno como desprovido de conhecimento, mero receptáculo vazio, enquanto o professor é o possuidor deste, onde o processo educacional transforma-se num mero ato de “depositar”. Neste modelo de educação, o educador é o sujeito, o educando o objeto, o recipiente pronto para receber, passivamente, o conteúdo. O educador é o agente, tanto melhor quanto mais exerce seu papel de derramar conteúdo, enquanto o educando é o paciente, tanto melhor quanto mais recebe e absorve, docilmente, o conteúdo. Este modelo de educação gera a opressão e a dominação, uma vez que se utiliza da autoridade do educador e do sistema para controlar o pensamento, ajustando o educando ao meio, obliterando seu poder criador e libertador.

Ainda no tocante à educação popular e libertadora, o filósofo, teólogo e historiador argentino Enrique Dussel (1934), radicado no México desde 1975, uma grande referência da Filosofia da Libertação e do pensamento latino-americano, dialoga naturalmente com Paulo Freire. Para Dussel, Freire é um de seus principais interlocutores, por ser este um intelectual que pensa a educação libertadora do sujeito oprimido frente ao sujeito opressor.

Na mesma perspectiva da filosofia decolonial latino-americana, o filósofo cubano Raúl Fornet-Betancourt (1946) desenvolve seu pensamento filosófico intercultural. Após muito estudo da filosofia europeia, Fornet-Betancourt defende que a filosofia não é uma só e universal, como advoga os defensores da filosofia canônica Ocidental. Radicado na Alemanha, ele voltou a ter contato com suas raízes latino-americanas, interessando-se pela filosofia da libertação e tornando-se crítico da filosofia europeia, sendo pioneiro da filosofia da libertação focando-a numa abordagem intercultural, contextualizando-a com os desafios da globalização, pensando a filosofia da libertação intercultural como alternativa ao que ele denominou de “barbárie pós-civilizatória”.

A pesquisa apoia-se na abordagem fenomenológica; parte de um levantamento bibliográfico e do estado da arte, conduzindo-se numa perspectiva empírica a partir da pesquisa-ação e da etnografia. Como estratégias metodológicas, lancei mão de observação das aulas de filosofia (presencial e virtualmente), entrevistas, roda de conversa, análise das respostas dos estudantes acerca das observações das aulas de filosofia, constantes numa ficha que os acompanhou durante os meses de abril a setembro/2022, enquanto transcorreu a pesquisa de campo. O público-alvo foi constituído por cerca de 20 estudantes do ensino médio, 03 professoras, uma mãe de uma das estudantes, o professor gestor e parte da comunidade escolar como um todo.

A comunidade escolar pesquisada foi o “Centro Educacional Ana Petronila Trindade Ramos”, no distrito de Mato Grosso, município de Rio de Contas, sul da Chapada Diamantina, no Estado da Bahia, distando 22 km da sede do município, ligado por uma estrada de terra. Hoje, Mato Grosso é uma comunidade com cerca de 2.000 habitantes, em sua maioria remanescentes de brancos portugueses que vivem da agricultura familiar, cultivando hortaliças, café, manga e laranja.

Alguns jovens da comunidade vão morar fora quando concluem o ensino fundamental, seja para continuar os estudos ou trabalhar; outros permanecem na comunidade e concluem o ensino médio através da intermediação tecnológica, via EMITEC (Ensino Médio com Intermediação Tecnológica), que é um dos programas estruturantes da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que transmite aulas para todo o território baiano, suprimindo assim a oferta de ensino básico, sobretudo para as comunidades mais distantes ou isoladas do Estado, que não têm acesso ao ensino regular e presencial, através de serviço de comunicação multimídia, com estúdios em Salvador e o apoio técnico do IRDEB (Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia). Pela falta de oportunidades, emprego e perspectiva de futuro, muitos jovens de Mato Grosso emigram para os grandes centros urbanos, principalmente São Paulo, onde cada família tem pelo menos um filho ou parente vivendo

lá. Os que permanecem na comunidade, geralmente, se dedicam à agricultura familiar, ao pequeno comércio local ou às atividades da construção civil. Foi nesse contexto que se deu minha pesquisa etnográfica e de campo.

A experiência das “salas de aula”³

A pandemia foi decretada, oficialmente, em março de 2020, e as escolas – com apenas alguns dias de iniciado o ano letivo – tiveram que ser fechadas por exigência sanitária. Foi o que alguns denominaram de “ano perdido”. Ficamos todo o restante do ano em compasso de espera, na expectativa de que a pandemia fosse logo se debelar, o que não ocorreu, frustrando assim as expectativas do ano letivo de 2020. Após alguns meses sem nenhuma atividade pedagógica nas escolas, na expectativa de que a “gripezinha” fosse passageira, as escolas começaram a exigir do professor que enviasse atividades remotas para os estudantes. A princípio, as atividades eram enviadas por e-mail e distribuídas pela escola; depois, foram criadas salas virtuais (*classroom*) onde os professores postavam atividades turma por turma, e as corrigiam estudante por estudante.

O desespero e a ansiedade se abateram sobre alguns professores, mas também, visivelmente, em muitos estudantes. Muitos colegas manifestaram seu total desapareço e inaptidão para o uso dos recursos tecnológicos, apegados que estavam ao pincel atômico, ao quadro e às aulas expositivas, totalmente presenciais. Muitos estudantes estavam despreparados técnica e financeiramente para usar a internet. Havia casos de famílias com mais de três estudantes e apenas um aparelho conectado à internet, havia casos de famílias sem nenhum acesso à internet. Como resolver tais discrepâncias? A Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), embora investisse na compra de provedores para o uso das escolas da rede, nada fez para minorar ou solucionar o problema de estudantes e professores no tocante ao acesso à internet. Assim, concluímos, muito mal, o ano letivo de 2020.

O ano de 2021 começava e com ele a esperança de que as coisas melhorariam, se retornassem as atividades escolares e pudéssemos tocar a vida. Não foi o que aconteceu. Mesmo com um número alto de contaminação e mortes provocadas pela COVID, houve a determinação da Secretaria de Educação de que voltássemos para as salas de aula, a princípio remotamente (com aulas *on line* e atividades virtuais), uma segunda etapa seria híbrida (metade dos alunos presencial e a outra metade virtualmente, intercalando) e, com a melhoria dos índices de contaminação, a última etapa seria totalmente presencial.

O retorno remoto aconteceu, de março a julho de 2021. As aulas foram pela plataforma *google meet*. Vi colegas que não dominavam a tecnologia pasmos diante dos novos desafios das TIC's, enfrentando a sala de aula virtual, o *classroom* e outras ferramentas que foram impostas “goela abaixo” aos professores e estudantes, sem contudo, nenhum investimento em apoio tecnológico e técnico ao público-alvo. Sim, o Estado exigiu o retorno dos professores, mas nada investiu em sua capacitação ou instrumentação tecnológica; sequer financiou uma ajuda de custo para comprar computadores, instalar rede de internet compatível, auxiliar no consumo de energia elétrica ou, no mínimo, ofertar um pacote de dados para os alunos carentes. O que se viu foi um patamar de cerca de 60 a 70% de estudantes “ausentes” às aulas remotas por não terem condições mínimas de conectividade. Some-se a isso uma frustração geral na chamada “busca ativa”, que consistia num contato telefônico da escola com a família do estudante ausente, mas que não logrou o êxito esperado.

Nas aulas *on line* havia cerca de 15 a 20 estudantes por turma. Alguns ligavam o computador ou celular – na maioria das vezes –, logavam na aula e desapareciam, não respondiam às perguntas, não interagiam, sequer registravam seus nomes na lista – virtual – de presença. Era só para constar. As aulas de filosofia, interativas por excelência, ficavam totalmente prejudicadas com um quase monólogo do professor. Mas houve exceções, e muito boas exceções. Lembro-me que a primeira

³ Parte da experiência relatada neste texto foi objeto de discussão e de minha participação num seminário dos programas PIBID/RP de Filosofia, em abril de 2022, cujo tema foi “O Estudo de Filosofia no Ensino Médio durante a Pandemia: A Experiência do Colégio Estadual Thales de Azevedo”.

aula remota de filosofia que ministrei começou muito tímida. O tema da aula introdutória era “Enfim, nós!” Para “quebrar o gelo”, pedi que os estudantes se apresentassem, falassem nome, idade, bairro onde moravam e tentassem responder, livremente, à seguinte pergunta: “Como estou diante deste contexto de pandemia?”. Muitos falaram, as respostas foram as mais diversas possíveis, variaram em questões existenciais, psíquicas, emocionais, familiares, sociais, políticas, religiosas e, inclusive, financeiras. A ansiedade, o medo, a tristeza, o isolamento, a angústia, a sensação de solidão e a falta de perspectiva dominaram as respostas. Mas houve esperança, empatia, respeito pelo outro e perspectivas de dias melhores naqueles desabafos.

Houve aulas em que os estudantes criavam, espontaneamente, um debate sobre um dos temas discutidos e faltava tempo para tantas falas. Em outras aulas, lançávamos perguntas ou atividades que pautavam a participação, aí as aulas tornavam-se interativas, ricas, participativas. Uma delas, em que discutimos sobre estética, pedi que eles pudessem expressar os dons artísticos, e foram dadas várias alternativas, desde música e pintura até um simples verso ou rabisco autoral. Foi uma festa! Precisei dedicar mais de um horário para aquele “festival de dons artísticos”, tanto que me surpreendi. Livremente, os estudantes abriam o microfone ou a câmera e expressavam seus talentos, houve música, poemas, pinturas, grafites, artesanato, fotografia, desenhos e uma infinidade de demonstrações artísticas. Talvez foi o tema em que eles mais interagiram, se expressaram e se identificaram. Enfim, as aulas virtuais, ainda que nem sempre interativas, tornaram-se um alento, não só para alguns estudantes, também para mim, confinado, preocupado, ansioso. Cada turma tinha uma hora/aula por semana, virtual, pela plataforma *meet*. Além das aulas virtuais, era preciso preparar atividades para “alimentar” o *classroom*, uma espécie de sala de aula virtual, por onde os estudantes tinham acesso às atividades e avaliações.

Havia uma cobrança para que o professor utilizasse todas essas ferramentas, o que acarretava em mais trabalho para os docentes, ocasionando assim uma sobrecarga de trabalho. Pudemos perceber, ao longo deste período, um cansaço emocional muito grande dos colegas, às vezes acompanhado de um adoecimento psíquico, seja pela natureza do trabalho virtual que nos furta da realidade mesmo, seja pelo excesso de cobrança por parte da coordenação e órgãos de controle, seja pelo processo da própria pandemia, ocasionando angústias, solidão e depressão. Fato é que nunca antes, no nosso labor docente, presenciamos tantas queixas e sintomas de adoecimento. Bom lembrar que este processo afetou em cheio também nossos jovens e suas respectivas famílias. Alguns deles, quando sentiam confiança ou necessidade, nos partilhavam suas realidades ou a realidade de pessoas próximas. Outros sequer frequentavam as aulas, desmotivados e ansiosos. Outros não frequentavam porque não tinham acesso mesmo à internet. O número de estudantes que ficaram alijados do processo, que atrasaram seus estudos ou que simplesmente nada aprenderam não tem precedentes.

Aliado a todas as problemáticas do ensino desta natureza, outra questão veio à tona durante as aulas virtuais: o controle externo – inclusive ideológico – das aulas que ministrávamos. Sabíamos que, de qualquer forma, as famílias ou desconhecidos poderiam ter acesso às nossas aulas, o que talvez não imaginávamos é que eles poderiam interagir, interferir ou tentar controlar o que falávamos do outro lado do computador. E esta realidade resultou em situações às vezes positivas, mas muitas vezes desagradáveis. Uma delas aconteceu com uma colega, professora de inglês, quando uma mãe invadiu o espaço virtual da aula para questionar a professora sobre o tema que estava sendo discutido, por tratar-se de um “tema inadequado”. O tema em voga era feminismo.

Semanas depois, num evento também virtual, denominado “Entrelace”, em que vários temas de interesse dos jovens foram debatidos em forma de seminários e palestras com convidados, professores, escritores e estudantes, um grupo de estudantes e pais de estudantes emitiu uma “nota de repúdio” ao evento em si, questionando alguns assuntos discutidos, notadamente da área de gênero, religião e política. A nota de repúdio lamentava que, “ao invés de ter aula de física, biologia ou matemática, a escola suspendeu as aulas por uma semana para tratar de assuntos de teor político”, e atacava algumas falas de alguns palestrantes. Portanto, estávamos no “olho do furacão”, sem nenhum preparo prévio, sem investimento tecnológico e sem segurança que nos dessem um mínimo de tranquilidade; era como se equilibrar num trapézio sem rede de proteção.

Entre os meses de agosto e setembro daquele corrente ano, parte dos estudantes

pueram frequentar a escola, intercalando com a outra parte que ficava em atividade-casa. Foi uma embromação. O trabalho triplicou para o professor, que tinha de preparar e aplicar aulas presencialmente, preparar atividade para a outra parte da turma, postar e corrigir atividades no *classroom* e ainda dar conta de outro público: os que não estavam nem no presencial nem no remoto. Precisávamos preparar atividades “assíncronas” para atender a este público nem/nem. Trabalho triplicado, frustrante, arriscado do ponto de vista da visibilidade e da interatividade entre professores, estudantes/família e comunidade. Houve, neste período, muitos desafios e percalços, por vezes éticos, que nos fizeram repensar a atividade docente naquele contexto.

Por fim, houve o tão esperado período presencial, que se estendeu de setembro a dezembro/2021, fim do ano letivo. Também frustrante, uma vez que o percentual de alunos presentes nas aulas não foi o esperado. Desestimulados, muitos se perderam no caminho e desistiram da escola, outros pareciam meio que perdidos, defasados, tentando tão somente “correr atrás do prejuízo”. Recebemos estudantes em situações bem heterogêneas: uns haviam participado das aulas desde a 1ª etapa letiva (remota), outros haviam participado só a partir da 2ª etapa (híbrida) e outros estavam iniciando o ano letivo em pleno setembro. Como administrar situações tão diferentes numa mesma turma? E o que é pior: Como concluir um ano letivo num contexto daquele? Foi um desafio e tanto que tivemos de enfrentar.

Nas minhas aulas de filosofia, num primeiro momento, tentei revisar os conteúdos trabalhados no período remoto, sobretudo para que os estudantes “estreados” não se sentissem alheios ao que discutíamos. As aulas eram todas mediadas por slides e outros recursos visuais, as atividades eram feitas no *classroom* ou em sala e as avaliações ficaram a cargo das discussões e das questões que eram elaboradas logo após cada aula expositiva, ficando o discente encarregado de pensar a questão proposta, responder em casa (em seu caderno ou no celular, evitando assim o contato do professor com papel e outros materiais físicos) e expor na aula seguinte, de maneira que a dinâmica das aulas era sempre assim: 01 aula expositiva (com slides, recursos visuais, etc), no final propunha uma questão a partir do conteúdo daquela aula e a seguir teríamos 01 aula discursiva (a partir da questão proposta na aula anterior), cujas discussões, falas e exposições dos estudantes eram devidamente pontuadas, não só dinamizando a tão temida “avaliação”, como também incentivando-os a discutir filosofia, expor suas opiniões, respeitar opiniões divergentes, superar a timidez, sentir-se valorizados, ter voz e vez. Este, ao meu ver, é um dos papéis da filosofia no ensino médio. A dinâmica funcionou muito bem. As aulas expositivas cumpriam, a contento, seu objetivo e as discussões eram quase sempre calorosas e participativas.

Houve aprendizagem? Sim, sobretudo dos desafios, dos percalços, do engodo institucional, mas também das TIC's que nos desafiaram a sair das zonas de conforto, da empatia que nos sensibilizou com a situação existencial dos estudantes e dos colegas, enfim, estes talvez tenham sido o maior aprendizado. Pedagogicamente falando, foi mais um ano “perdido”. O que a SEC chamou de *ano continuum 2020/2021* foi um conglomerado desorganizado de dois anos em um, com 6 (seis) unidades letivas, feitas a toque de caixa, com o fito tão somente de “promover” o estudante ao ano subsequente, o que ocorreu...e em massa.

Durante o ano de 2022, já sentindo uma espécie de “fim da pandemia”, as atividades letivas começaram totalmente presenciais; no entanto, percebemos os estudantes meio desestimulados nessa “ressaca” pós pandêmica. Alguns foram promovidos para a série seguinte automaticamente, com o conteúdo extremamente defasado, nos sinalizando a necessidade de uma revisão geral de tudo que foi trabalhado. Outros estavam começando o ensino médio, trazendo consigo as defasagens do ensino fundamental. Mas os maiores motivos de preocupação seriam a sobrecarga da cobrança por parte das instituições (SEC/escola) e as demandas emocionais apresentadas por nossos jovens. Alguns estavam ansiosos, outros preocupados, alguns vinham de família cujo provedor perdeu o emprego, outros perderam entes queridos para a COVID, enfim, um quadro emocional preocupante, senão desolador, inclusive com casos de agressividade e indisciplina bem superiores aos anos anteriores.

Junto a estas questões emocionais, outro “gatilho” complicador neste ano eleitoral foi a crescente polarização política e o conseqüente patrulhamento ideológico a que estamos submetidos desde anos atrás, quando as primeiras discussões da propalada “escola sem partido”

tomaram conta do espectro escolar brasileiro. Inspirado em movimentos dos EUA, um grupo de pais e parlamentares da extrema direita nacional defende que a escola deve trabalhar conteúdos “neutros”, que os professores são influenciadores ideológicos e, por isso, em casos extremos, devem ser tipificados como aliciadores e “esquerdopatas”, inclusive respondendo juridicamente em caso de denúncia ou de gravação em sala de aula.

Aqui, no estado da Bahia, mesmo não tendo sido aprovado, houve momentos tensos durante o período de discussão deste projeto em nível nacional. Algumas denúncias de vigilância ao professor e de ameaças ao cerceamento à sua liberdade de cátedra vieram à tona. Houve alguns casos de problemas desta natureza em colégios daqui de Salvador, como por exemplo no Colégio Estadual Thales de Azevedo, onde uma professora foi denunciada por uma estudante e sua mãe, durante uma aula de sociologia, por suposto “discurso esquerdista”, enquanto abordava o assunto “Iluminismo”. Ela precisou comparecer algumas vezes à DERCCA – Delegacia Especializada de Repressão aos Crimes contra a Criança e o Adolescente – para prestar esclarecimentos, acompanhada da gestora da escola. O fato mexeu muito com a comunidade escolar inteira, uma vez que houve grande repercussão, inclusive da mídia nacional. Presente à delegacia no dia do primeiro depoimento desta colega, eu relatei numa entrevista que, qualquer um de nós - principalmente da área de humanas - está vulnerável a ser o próximo denunciado, seja pelo conteúdo exposto em sala de aula, seja pelo “estado de vigilância” a que estamos submetidos na atual conjuntura nacional, o que caracteriza um explícito cerceamento às liberdades de expressão e de cátedra.

Além destes desafios relatados acima, no componente curricular filosofia estávamos enfrentando outros desafios impostos pela implantação do chamado “novo ensino médio”, com redução da carga horária (antes, no 1º ano, tínhamos 2 h/a por semana, agora apenas uma), livro didático inadequado e com conteúdo difuso das quatro disciplinas das humanidades em um livro só, a oferta de outras disciplinas eletivas sem nenhuma aderência ao contexto de ensino médio, a pseudo liberdade do estudante de escolher o seu “itinerário formativo”, numa espécie de *fast food* educacional, com a consequente precarização do ensino médio e a *uberização* do trabalho docente. Enfim, o desafio de trabalhar filosofia nas classes de ensino médio aumentou consideravelmente!

Considerações finais

Como aliar teoria e prática em filosofia? Como conciliar pesquisa de campo com o trabalho docente? Tais questões, antes de se impor como questionamentos, já se mostram como desafios. Não é tarefa fácil conciliar o cotidiano de um professor da rede pública de ensino com as atividades acadêmicas de um doutoramento, não só porque não se investe e nem se valoriza a pesquisa no Brasil – ainda mais a pesquisa em humanidades –, mas, sobretudo, porque a carga horária de um professor da rede pública (de 40 h/a) lhe “rouba” quase todo o tempo da pesquisa. E a pesquisa de campo exige tempo, dedicação, deslocamento, além de muita leitura e escrita. Este é um dos primeiros desafios.

Na minha experiência como professor e pesquisador da filosofia, tenho tentado encarar assim: uma atividade complementa a outra, enriquecendo-se mutuamente, ainda que o trabalho seja na cidade e a pesquisa seja no campo. São públicos bastante distintos no tocante ao contexto social e geográfico, mas são igualmente jovens, com todos os questionamentos, mazelas e riquezas do ser jovem. É o mesmo componente curricular, embora a filosofia praticada numa escola da capital não seja, necessariamente, a mesma filosofia vivida numa escola do campo. É exatamente essa “diferença” que me proponho pesquisar. Como é possível filosofar numa escola do campo? Basta repetir lá o que se trabalha aqui? Será que não estamos incorrendo no risco de sermos “urbanocêntricos”?

Aqui se impõe a necessidade de uma educação contextualizada, enraizada no chão mesmo do campo. A filósofa-militante Simone Weil, que já fiz referência neste texto, viveu na própria pele o conceito de enraizamento. Investida de um vigor intelectual e de uma experiência singular, soube – como nenhum outro intelectual de sua época – vivenciar o enraizamento como educadora engajada no chão da fábrica, no duro trabalho do campo, nas escolas por onde passou ou nos sindicatos onde atuou na defesa de direitos civis e humanos. Por ter vivenciado esta experiência, Simone

denunciou as instituições sociais de sua época, inclusive a educação, como instituições causadoras do desenraizamento humano. Para ela, a escola também provoca no operário o mesmo “desejo de ganho” que o dinheiro, destruindo as raízes por onde passa.

Apesar da crítica, a filósofa propõe um “esforço metodológico” para tentar transformar a educação desenraizadora numa educação enraizada, que dialogue com o contexto sócio-político-cultural do estudante. Esse esforço metodológico ela denominou de “tradução”. Por tradução, entende-se um esforço do educador no sentido de traduzir a linguagem culta numa linguagem popular, sem, contudo, empobrecer ou vulgarizar o conhecimento. Aliás, esta não é uma mera proposta de nossa filósofa, ela vivenciou este desafio, seja com trabalhadores das fábricas onde trabalhou, seja com camponeses com quem conviveu. Simone costumava ler para eles contos e poemas da mitologia grega, esforçando-se para traduzir a linguagem acadêmica numa linguagem de fácil compreensão para o público à sua frente.

Talvez um dos maiores desafios como educador seja o de transformar uma educação alienante numa formação crítica e emancipadora, que prepare nossos educandos não somente para o vestibular e/ou ENEM, mas para a vida. Que substitua a “educação bancária” por uma educação libertadora, como quer nosso educador maior Paulo Freire, onde a educação não seja mercadológica, ou mera indutora de reprodução social, mas seja sinônimo de empoderamento social e de cidadania, que possa favorecer a conscientização e o crescimento como pessoa humana em todas as suas dimensões, física, social, política e cultural.

Estou convicto que este desafio é o que move a minha pesquisa e o meu trabalho de educador. Estou convicto que esta “tradução” proposta por Weil seja para mim uma prática recorrente na minha lida pedagógica, no afã de transformar a linguagem acadêmica da filosofia no “que fazer” contextualizado, na constante busca por uma educação enraizadora, crítica, emancipadora e pé-no-chão. Afinal, para isto serve a filosofia libertadora: fazer todos sentirem-se em casa na apreensão do seu conhecimento.⁴

Referências

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. Trad. Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lucia M. E. Orth. Petrópolis RJ: Vozes, 2007.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Transformación Intercultural de la Filosofía**. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14ª ed. 1985.

QUEIROZ, Hamilton Barreto. **Educação, Desenraizamento e Contemporaneidade em Simone Weil**. 2017. 86 f. (Dissertação) Mestrado em Educação e Contemporaneidade, PPGeduc/UNEB. Salvador, 2017.

QUEIROZ, Hamilton Barreto; SANTOS, Luciano Costa. **O Desenraizamento e Seus Efeitos Na Educação Contemporânea**. In: XIX Virtual Educa Bahia. Salvador, 2018.

WEIL, Simone. **O Enraizamento**. São Paulo: EDUSC, 2001.

Recebido em 04 de outubro de 2024.

Aceito em 21 de março de 2024.

4 Sobre as revisoras - Revisora em língua portuguesa: Joelma Francisca de Souza- Graduada em Letras pela UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz), Ilhéus-BA e Mestra em Letras pela UFBA (Universidade Federal da Bahia), Salvador-BA. E-mail: joelmafsouza@gmail.com

Revisora em língua inglesa: Ana Lúcia Sant'Anna Dantas- Graduada em Letras Vernáculas com Inglês pela UCSal (Universidade Católica do Salvador), Salvador-BA. E-mail: alsdantas2012@gmail.com