

BNCC, ENSINO DE FILOSOFIA E A PERSPECTIVA SPINOZANA **[BNCC, PHILOSOPHY TEACHING AND THE SPINOZANA PERSPECTIVE]**

José Soares das CHAGAS

Doutor pela UNESP. Professor adjunto do colegiado de Filosofia da UFT. Leciona Filosofia nos cursos de Filosofia, Teatro e Música na UFT e Ensino de Filosofia no Mestrado profissional em Filosofia (Prof-Filo).
E-mail: jsoaresdaschagas@uft.edu.br

Divino Ribeiro VIANA

Mestrando em Filosofia pelo Prof-Filo/UFT. Professor de humanidades, sociedades e ética do Centro Universitário Católica do Tocantins. Pós-graduado em Ensino de Filosofia pela UFT. Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília – UCB e em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e teologia – FAJE.

Larissa Ribeiro de SANTANA

Mestranda em Filosofia pelo Prof-Filo/UFT. Licenciada em Filosofia pela PUC-GO. Bacharel em Direito pela Faculdade de Palmas-FAPAL e Assessora de gabinete da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins-SEDUC.



Resumo

O escopo deste artigo é duplo. Primeiro, pretende apresentar um panorama histórico e contextual de implantação da nova Base Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Básico sobretudo no que diz respeito à Filosofia como componente curricular. Segundo, diante deste cenário de reforma da Educação Básica e da pedagogia oficial das competências e habilidades, objetiva propor uma Filosofia da educação inspirada em Spinoza que aponte e oriente uma pedagogia onde o acompanhamento didático do erro é o ponto de partida da prática docente. Para tanto, dividimos este artigo em duas partes: na primeira, desenhamos o mapa legal onde se insere o Ensino de Filosofia; na segunda, discutimos os princípios da teoria do conhecimento spinozano no sentido de uma construção e justificação de uma pedagogia do acompanhamento do erro. Com isso, entendemos que a formulação de uma pedagogia inspirada em Spinoza é uma (dentre muitas outras) resposta possível e plausível para às exigências da BNCC, já que a emenda do intelecto pode ser entendida como uma “transcompetência” e, portanto, servir de referência para todas as competências propostas.

Palavras-chave

BNCC, Competências e Habilidades, Filosofia, Erro, Spinoza.

Abstract

The scope of this article is double. First, it intends to present a historical and contextual prospect of the implementation of the new Common Curriculum Base (BNCC) for basic education, especially concerning to philosophy as a curricular component. Second, to be

face in this scenario of reform of basic education and official pedagogy of skills and abilities, it aims to propose a philosophy of education inspired by Spinoza to orient a pedagogy where the pedagogical monitoring of errors is the starting point of teaching practice. Therefore, we have divided this article into two parts: in the first, we draw the legal map where the teaching of philosophy is inserted; in the second, we discuss the principles of the Spinoza theory of knowledge in the sense of constructing and justifying a pedagogy of follow up to errors. Thus, we understand that the formulation of a Spinoza-inspired pedagogy is one (among many others) possible and plausible response to the demand of the BNCC, since the amendment of the understanding can be understood as a "transcompetence" and, therefore, serve as a reference for all proposed competences.

Keywords

Bncc, Skills and Abilities, Philosophy, Error, Spinoza.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a pertinência do Ensino de Filosofia na educação básica não é algo novo. Depois de passar longos anos fora do Ensino Básico, desde que foi retirada do currículo das escolas pelo governo da ditadura militar, a Filosofia volta em 2008 e logo é golpeada com a reforma educacional de 2017 que a recoloca dissolvida na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. No entanto, entendemos que este golpe não foi mortal e que a Filosofia pode resistir de maneira criativa e ativa neste novo modelo norteado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Compreendemos que há um campo fértil de discussões e que há muito a ser produzido e discutido sobre esta questão.

Neste sentido, apresentamos uma proposta pedagógica possível a partir do referencial filosófico spinozano para este contexto educacional brasileiro hodierno, no sentido de contribuirmos com estas discussões necessárias. Entendemos que esta referência filosófico-pedagógica responde aos imperativos da BNCC sem se tornar submissa ao espírito empresarial que entendemos estar por trás das competências e habilidades.

Neste sentido, vamos compreender, primeiro, o contexto legal e histórico que desemboca na BNCC - a qual pretende contribuir com a construção do projeto de vida dos estudantes por meio da formação das competências e habilidades - para, depois, discorrermos sobre uma Filosofia que põe o projeto de vida como questão filosófica que leva à autonomia/liberdade e à realização/felicidade dos indivíduos.



1 PANORAMA LEGAL E HISTÓRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL VIGENTE

1.1 MARCOS LEGAIS DA REFORMA

Os marcos legais são importantes para entendermos a natureza e a finalidade de dos referenciais educacionais. Destacamos, neste cenário, eixos essenciais deste conjunto normativo, quais sejam:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394, de 20/12/1996 alterada pela Lei nº 13.415, de 16/02/2017, que trata dos princípios da organização do Novo Ensino Médio - NEM, contendo diversos dispositivos que necessitam de regulamentação dos sistemas estaduais de Ensino e que se referem à ampliação da jornada escolar, flexibilização dos arranjos curriculares e integração das áreas de conhecimento com os componentes curriculares - podendo ser um fértil terreno para o Ensino de Filosofia.

- As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) exaradas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), nº 3, de 21/11/2018 que regulamentam os princípios pedagógicos, a estrutura curricular, as formas de oferta e suas inovações, ressaltando o pensamento crítico, postura ética, autonomia dos sujeitos em seu processo de aprendizagem. Neste sentido, são ampliadas as possibilidades das temáticas contemporâneas a serem abordadas no decorrer da jornada formativa, que deve ser singular e única a cada ser humano, mesmo que implementada coletivamente.

- A Base Nacional Comum Curricular – etapa do EM (BNCC- EM) aprovada por meio da resolução CNE/Conselho Pleno – CP nº 4, de 17/12/2018 que trata dos direitos e objetivos de aprendizagem, ou seja, das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes na parte da formação geral básica do currículo do Novo Ensino Médio. Com a BNCC se objetiva emergir a integração das áreas de conhecimento e a possibilidade de modelos diferenciados, tais como: a não “seriação”, a possibilidade do Ensino por módulos e/ou semestres e o aprofundamento por itinerários formativos. Tais possibilidades atribuem aos sistemas de Ensino a autonomia e a responsabilidade sobre sua rede para as definições e regulamentações quanto às estruturas curriculares e funcionamentos das instituições de Ensino - inclusive quanto ao tempo escolar do Ensino de Filosofia nos currículos escolares.

- Normas complementares do CNE e dos Conselhos Estaduais de Educação – CEE – que regulamentam aspectos específicos das legislações no âmbito nacional e regional



que conduzem a implementação da política educacional de forma deliberativa e contextualizada para a práxis escolar.

1.2 CONTEXTO HISTÓRICO

As legislações acima referenciadas perpassam por uma trajetória histórica e conceitual que prescrevem as políticas educacionais para a etapa do Ensino Médio. Percebemos que desde a Constituição da República Federativa do Brasil – CF/88, há indicadores para a definição de um documento de referência nacional para nortear a política curricular, bem como a delimitação dos valores a serem impressos neste modelo, tais como: justiça, igualdade e formação plena e autônoma.

A LDB aponta nesta mesma direção quando estabelece princípios, responsabilidades e preceitos pedagógicos que, mesmo implícitos, impulsionam iniciativas de formalização, sendo a principal os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, em 1997: referenciais estruturados em cadernos, com caráter formativo, indicavam um alinhamento dos preceitos conceituais, além de apontar estratégias pedagógicas e, como “pano de fundo”, as possibilidades para elaboração das estruturas curriculares para cada disciplina.

Cabe também ressaltar o aprofundamento nas reflexões e debates sobre o direito à aprendizagem, a necessidade de ressignificação das formações inicial e continuada de professores e, sobretudo, o amadurecimento da compreensão dos conhecimentos de cada componente curricular. A partir de uma leitura histórica e crítica foi realizada a Conferência Nacional de Educação – CONAE, em 2010, que desembocou na roupagem expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, também em 2010, que significou especial avanço para a área de ciências humanas e sociais aplicadas e, conseqüentemente, para a Filosofia.

O Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, em 2013, surge como uma tentativa de resposta à crise para a etapa final da educação básica, assinada pela evasão escolar, pelo desinteresse dos jovens e o desencontro entre a realidade das juventudes do Brasil com o conhecimento abordado na escola. Neste cenário, torna-se emergencial a construção das versões da BNCC, que em sua primeira exposição não possuía o “Curricular” em sua nomenclatura.

É iniciado assim todo um processo de construção da BNCC por meio de audiências públicas, consulta aberta, estratégias de mobilização e comunicação, terrenos de debates



acalorados por contradições, divergências, interesses, diferenças políticas e institucionais. E assim a BNCC – EM é homologada em 17/12/2018 com a pretensão de ser um projeto educacional de defesa da garantia de direito de aprendizagens essenciais e comuns a todos os estudantes do território nacional com foco na qualidade e redução das desigualdades educacionais.

1.3 O NOVO CHÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA: A BNCC

O ensino do componente curricular de Filosofia nas escolas que ofertam a etapa do Ensino Médio, há muito tempo vem sendo objeto de reflexões e discussões. As linhas de debate se tencionam entre a relevância de um saber essencial para a formação humana integral; e, de outro lado, o complexo campo de ensino, pelo qual, muitas vezes os estudantes não têm interesse neste componente dadas às circunstâncias e necessidade de ingresso no mercado de trabalho.

O Ensino da Filosofia na legislação educacional entre idas e vindas teve como marco legalístico a Lei nº 11.684/ 2008, que torna obrigatório o Ensino disciplinar da Filosofia e sociologia nas três séries do Ensino Médio.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM/2018, na alínea que trata da organização e da estrutura curricular para essa etapa da Educação Básica apresenta a Filosofia como parte integrante da formação geral básica, que

[...] é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e a prática social [...] (DCNEM/2018) .

A atual Reforma do Ensino Médio tem como alicerces a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - por meio da LEI Nº 13.415/2017 -, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)- RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018 e a publicação da parte específica do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC- EM) RESOLUÇÃO Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018.

Tais alterações e definições da legislação e dos documentos curriculares apresentam três grandes interfaces: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida; a ampliação e flexibilização da carga horária, ofertada em



diferentes arranjos curriculares arquitetados pelos itinerários formativos; e a reorganização dos tempos, espaços e modelos pedagógicos que afetarão todo o Ensino Médio no Brasil, considerando todas as redes (públicas e privadas) e modos de oferta.

Este contexto de reforma do Ensino Médio é um território profícuo de diálogos sobre a concepção do ensinar Filosofia nos currículos da Educação Básica. Entre posicionamentos diversos sobre o ensinar, a reforma apresenta uma pretensão de modificar o eixo das aprendizagens dos antigos currículos conteudistas para a perspectiva da mobilização dos saberes/objetos de conhecimento objetivando o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para a vida (ou para o mercado?).

Assim, a questão da Filosofia no Ensino Médio, neste nosso cenário atual brasileiro de implantação da BNCC, traz à tona o problema da relação crítica do saber filosófico com a pedagogia liberal das competências e habilidades. Sabemos que, por ser normativa, o professor é obrigado a viabilizar a aprendizagem de competências. É claro que isso expressa uma ideia bem interessante, a saber, de abandonar o ensino conteudista desligado da vida.

Por outro lado, as competências são algo que vem de fora, no sentido de já estarem determinadas e diminuir o espaço de criação de objetos e objetivos por parte dos docentes e estudantes. Por isso, tais competências parecem traduzir mais um anseio de preparar os indivíduos para uma vida voltada para uma realidade de “trabalho uberizado” e de construir identidades subjetivas de empresas de si mesmas: cada indivíduo aprende a investir em si mesmo como um empreendedor cujo capital e serviço é o seu próprio corpo bem como suas competências e habilidade adquiridas.

Neste contexto de renovação liberal da educação brasileira, entendemos que o papel do professor de Filosofia foi apequenado e quase anulado, já que suas competências se encontram dissolvidas em meio a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e, diferentemente de História e Geografia, por exemplo, não possui nada que lhe seja tão específico e peculiar.

Porém, sabemos que os momentos de crise são também momentos de proposição de alternativas. E neste sentido é que a resistência no interior dos sistemas educacionais se dá na sabedoria de fazer da substância nociva um remédio. E são muitas as experiências de experimentação filosófica que se encontram em andamento a partir dos mais diversos referenciais filosóficos praticados pelos pesquisadores-professores de Filosofia espalhados



pelo Brasil, os quais pretendem sobreviver na escola das competências sem perder a sua peculiaridade filosófica.

Uma destas propostas (que iremos apresentar na sequência) é a pedagogia do acompanhamento do erro. Ela é formulada a partir da Filosofia de Spinoza e, semelhante a proposta de fundo da BNCC, não está baseada em conteúdos específicos e sim no valor do conhecimento para vida do indivíduo. Trata-se de uma “transcompetência” pois pode ser aplicada independentemente da competência trabalhada. Mas o que seria de fato uma pedagogia do acompanhamento do erro?

2 UMA PEDAGOGIA DO ACOMPANHAMENTO DO ERRO

2.1 PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS

A primeira tarefa para elucidar ou justificar uma pedagogia deste tipo é a de entender o valor da teoria do conhecimento de Spinoza e o quanto a sua noção de emenda do intelecto tem a contribuir como embasamento teórico para o Ensino de Filosofia. Partindo da noção de método, dos modos de percepção mentais, da concepção de ideia verdadeira, do entendimento do que seja uma emenda do intelecto, podemos elaborar um tipo de concepção pedagógica que se daria pelo acompanhamento do erro.

Uma concepção pedagógica que seria uma espécie de *medicina da mente*, que procura relacionar e acompanhar o processo de conhecimento pela imaginação, razão e intelecto e, conseqüentemente, realiza o processo de emenda do intelecto spinozana ou, para usarmos uma linguagem médica, de cura do intelecto.

Esta concepção pedagógica parte do próprio método de Spinoza, que possui seus pressupostos expostos, principalmente, no Tratado da Emenda do Intelecto (TIE)¹. A preocupação dentro desse modelo pedagógico não é aquela que comumente notamos dentro dos processos de ensino/aprendizagem: o do conhecimento baseado na eliminação do erro ou simplesmente na identificação e tentativa dessa eliminação. Acompanhar o erro significa, num sentido da Emenda: reconhecê-lo, identificá-lo e, também, corrigi-lo - não o aniquilar.

¹ Seguiremos citando o Tratado da Emenda (ou Reforma) do Intelecto a partir da sigla TIE que equivale ao nome da obra no seu original latim: *Tractatus Intellectus Emendatione*. Citaremos a sigla seguida pelo parágrafo, por exemplo: TIE §4.



Este modelo pedagógico leva em consideração todos os modos de conhecer do estudante. Porém, tem o cuidado de fazê-lo entender e distinguir o que é um conhecimento por ouvir dizer, por experiência vagante, por razão e por intelecto, sem desprezar nenhum destes gêneros de compreensão da realidade e fazendo com que a vida prática não se desligue da vida intelectual.

Da mesma forma, este modelo não pode se tornar inatista/aristocrático no sentido de pressupor que há estudantes que nascem com o dom ou a natureza apropriada para determinada função. Pelo contrário, precisa ter como base a noção de comunicabilidade do bem, de democracia cognitiva, para que a construção do saber não seja confundida com uma altivez estoica ou um egocentrismo exacerbado.

A intenção é que o estudante mude a sua forma de ver o mundo e de viver, mas não o conteúdo da sua vida. A modificação precisa se dar na forma de se relacionar com este conteúdo de vida. Ora, a proposta não é passar de um conhecimento menos perfeito para um mais perfeito como em Sócrates, pois não é tarefa da Emenda anular nenhum tipo de conhecimento, mas simplesmente entender como criamos nossas ideias, para que assim seja efetivada a reforma do intelecto, ou seja: a distinção do que seja conhecimento por imaginação, por razão e por intelecto.

A análise dos modos de conhecer e do método no Tratado da Emenda do Intelecto de Spinoza nos possibilita criar uma metodologia própria ou um método que conduza (*educere*) o estudante a identificar e a reconhecer os vários modos de conhecimento que ele utiliza para lidar com o conteúdo da sua vida cotidiana.

O objetivo é fazer com que o estudante chegue - aprendendo a distinguir a imaginação do intelecto - a um tipo de conhecimento que além de verdadeiro seja adequado. A adequação aqui não é nunca conhecer absolutamente, mas entender o funcionamento, compreender a estrutura do real. Por isso, utilizamos o termo "transcompetência" para esse modelo pedagógico, pois ele não atua no campo dos modelos universais e padronizados. Pelo contrário, age no campo singular, específico de cada um, para que o estudante compreenda que, além do universo das habilidades e competências (modelos universais de padronização da vida), existe um outro universo que é bem singular, que diz respeito a sua vida, no qual somente o próprio indivíduo dita as normas e elabora sua compreensão da realidade sem influência de ideias universais padronizadas externas a ele mesmo.



O verdadeiro bem ensejado por Spinoza pode ser traduzido pedagogicamente como o processo de descoberta e entendimento não só de si, mas de todos os modos de conhecer. Quando o estudante faz esse processo e adquire autonomia, podemos dizer que encontrou um bem verdadeiro, pois ele transforma o conteúdo da sua vida em uma potência intelectual mais elaborada.

Já o que Spinoza chama de sumo bem (ou comunicabilidade do bem) é o processo a partir do qual o estudante adquire a capacidade de compartilhar com os demais do seu convívio as suas descobertas e inquietações filosóficas: é quando o conhecimento pessoal se torna um conhecimento comum ou comunitário. Porém, aqui cabe nos perguntar como é pensado este método spinozano de busca da verdade e como lida com o erro.

2.2 O MÉTODO

O primeiro ponto a ressaltar é o de que o método não serve para chegar a uma verdade absoluta, mas simplesmente para saber por que erramos. No início do Tratado da Emenda do Intelecto - TIE, Spinoza faz uma espécie de mapeamento do que até aquele momento ele tinha utilizado para conhecer o conteúdo da sua vida.

Desde que a experiência me ensinou ser vão e fútil tudo o que costuma acontecer na vida cotidiana, e tendo eu visto que todas as coisas de que me arreceava ou que temia não continham em si nada de bom nem de mau senão enquanto o ânimo se deixava abalar por elas, resolvi, enfim, indagar se existia algo que fosse o bem verdadeiro e capaz de comunicar-se, e pelo qual unicamente, rejeitado tudo o mais, o ânimo fosse afetado; mais ainda, se existia algo que, achado e adquirido, me desse para sempre o gozo de uma alegria contínua e suprema. (TIE, §1).

Numa primeira leitura, esta passagem pode parecer de um asceta que está querendo fugir do mundo e buscar um conhecimento mais elevado, porém, é justamente o contrário. Spinoza identifica a honra, a riqueza e o prazer como sendo as buscas mais comuns entre os seres humanos. A questão é esta: honra, riqueza e prazer nos trazem verdadeiramente a liberdade ou a felicidade? Seriam essas coisas que nos atrapalhariam na busca de um novo estatuto de vida?

Ponderava, portanto, interiormente se não seria possível chegar ao novo modo de vida, ou pelo menos à certeza a seu respeito, sem mudar a ordem e a conduta comum de minha existência, o que tentei muitas vezes, mas em vão. Com efeito, as coisas que ocorrem mais na vida e são tidas pelos homens como o supremo bem resumem-se, ao que se pode depreender de suas obras, nestas três: as riquezas, as honras e a concupiscência. Por elas a mente se vê tão distraída que de modo algum poderá pensar em qualquer outro bem (TIE, §3).



Dentro das suas inquietações, Spinoza começa a fazer um processo de reconhecimento da possibilidade de chegar a um novo modo de vida. No entanto, o mais importante principia a aparecer quando ele diz que pretende chegar neste novo modo de vida sem mudar absolutamente nada na sua conduta ou na ordem da sua vida cotidiana: este é o primeiro elemento.²

O segundo elemento do método, além de identificar o que seria o supremo bem para a maioria das pessoas (honra, riqueza e prazer), é o fato de não ignorar esses bens rotineiros, ou seja, ele identifica que estes bens da vida comum são apenas distrações que não nos deixam buscar outro bem. Mas, então, teríamos que eliminar esses bens ordinários da vida e isso nos libertaria?

A resposta é não. “Porque, ainda que percebesse mentalmente essas coisas com bastante clareza, nem por isso podia desfazer-me de toda avareza, concupiscência e glória”. Ou seja, temos aqui um terceiro elemento: a razão não é suficiente para esta busca da verdade, pois não basta ter clareza dos afetos que se passam na nossa vida cotidiana. Então, qual poderia ser a maneira mais certa de buscarmos o conhecimento ou o novo estatuto de vida?

Apenas via que, enquanto a mente se ocupava com esses pensamentos, afastava-se daqueles e refletia seriamente no novo empreendimento, o que me servia de grande consolo, pois percebia que aqueles males não eram de tal espécie que não cedessem aos remédios. E embora no começo esses intervalos fossem raros e durassem por muito pouco tempo, tornavam-se mais frequentes e mais longos depois que o verdadeiro bem mais e mais me ficou sendo conhecido; principalmente depois que vi a aquisição de dinheiro ou a concupiscência e a glória só prejudicarem enquanto são procuradas por si e não como meios para as outras coisas; se, porém, são buscadas como meios, terão então uma medida e não prejudicarão de modo algum, até, pelo contrário, muito contribuirão para o fim pelo qual são procuradas, como mostraremos no devido lugar (TIE §10).

Spinoza entende que a primeira atitude para chegar ao bem verdadeiro é não se fixar nos bens ordinários da vida, pois eles têm a propriedade de nos distrair. Portanto, o primeiro passo é saber e identificar que os bens como a riqueza, a honra e prazer fazem parte do jogo e que são eles que podem se tornar hegemônicos na nossa vida se não forem bem trabalhados - não basta só possuir certas habilidades e certas competências, é preciso entender o jogo de funcionamento dos afetos e do sistema. Outro elemento central nessa

² Este modelo não quer só fazer uma crítica vazia ao modelo mercadológico implementado pela BNCC, ele quer ver realisticamente as possibilidades de atuação dentro desse cenário que sabemos já ser bem concreto na educação básica brasileira e que está se estendendo à educação superior.



reflexão é o fato de que os bens ordinários da vida comum se forem tratados como meios e não como fins serão de grande valia até mesmo para o escopo que desejamos.

Assim, a concepção pedagógica que aqui esboçamos pretende começar por este caminho, a saber: trazer os bens ordinários da vida cotidiana ou os bens que costumeiramente buscamos na tentativa de sermos felizes e tentar entendê-los; e fazer um levantamento desses bens para tomarmos consciência que há uma possibilidade de busca de um novo estatuto de vida.³

No entanto, essa busca de um novo modo de vida não significa a eliminação daquilo que é empecilho, pelo contrário, se esses bens ordinários forem úteis para o fim que pretendemos, serão de bom proveito. Percebamos que Spinoza já demonstra nessa Filosofia primária um rompimento com um tipo de ética pautada em questões de bem e de mal.⁴

Em Spinoza, não existe o bem ou o mal em si mesmos, existe o útil ou o inútil ou o bom ou mau, ou seja, saímos do campo universal para um campo particular. Da mesma forma, não temos o conhecimento como uma ideia universal ou modelo universal que todos devem seguir ou buscar. Por isso, o modelo que pretendemos aqui nunca pode ser universal ou ter esta pretensão.

Assim, a primeira pergunta que uma prática pedagógica baseada nesta teoria do conhecimento deve despertar no estudante é a seguinte: quais são os bens que buscamos para alcançar a minha liberdade ou felicidade? Estas perguntas devem levar o discente, conseqüentemente, a elaboração de um inventário, de uma coleta de dados daquilo que rege a sua vida cotidiana e particular. Percebamos que é justamente isto que Spinoza faz nos primeiros dezoito parágrafos do TIE: uma análise dos bens ordinários que o regiam e das possibilidades de entendimento ou absorção desses bens. Isto é o que podemos chamar de história das percepções mentais ou levantamento de dados afetivos e cognitivos. Portanto, a primeira tarefa pedagógica numa perspectiva spinozana é a de levantar e analisar estes dados.

³ Pretende ser uma “transcompetência” no sentido de que, além de fazer uma crítica ao sistema vigente, pretende utilizar do próprio mecanismo das habilidades competências para reintroduzir o caráter questionador essencial da Filosofia.

⁴ Poderíamos dizer que rompe igualmente com um tipo de valorização de modelos universais padronizados.



O segundo passo é o de identificar quais são os tipos de bens que até então regeram a vida singular de cada um para a partir daí começarmos um processo de distinção dos bens principais que fundamentam o tipo de busca pela felicidade de cada estudante particular.

Não é tarefa desse modelo o julgamento moral, pois o critério é o da utilidade. Da mesma forma, perfeito e imperfeito não podem ser levados em conta, porque isto também é relativo e varia de acordo com as percepções singulares. “Nada, com efeito, considerado em sua natureza, será dito perfeito ou imperfeito; principalmente depois de sabermos que tudo o que é feito acontece segundo uma ordem eterna e conforme leis certas da Natureza” (TIE §12). Portanto, um modelo pedagógico baseado em conceitos universais que ditam o que é bom ou ruim o que perfeito e imperfeito para o estudante – no qual o professor é o detentor da verdade absoluta e o que ele ensina não leva em conta a vida singular ou o conteúdo da vida do estudante - não cabe aqui.

Spinoza apresenta a tarefa do educador ao supor como boas algumas regras de vida. A primeira delas é justamente a de termos a capacidade de adaptação ou de sensibilidade para com aquele que é de certa forma mais limitado. Ele sugere que usemos a linguagem e os modos do interlocutor para não criarmos impedimentos no aprendizado e para despertarmos o interesse para o conhecimento. Ele cita três regras de vida primárias como sendo boas:

Falar ao alcance do vulgo e fazer tudo o que não traz nenhum impedimento para atingirmos o nosso escopo. Com efeito, disso podemos tirar não pequeno proveito, contanto que nos adaptemos, na medida do possível, à sua capacidade; acresce que desse modo oferecerão ouvidos prontos para a verdade. II. Dos prazeres somente gozar quanto basta para a consecução da saúde. III. Por último, procurar o dinheiro ou outra coisa qualquer só enquanto chega para o sustento da vida e da saúde, imitando os costumes da sociedade que não se opõem a nosso fim (TIE §17).

Focamos na primeira regra porque esta parece ser diretamente ligada aos educadores. O passo seguinte dentro da nossa pedagogia aos moldes de Spinoza é o de - depois de cada estudante ter feito o levantamento de dados da sua vida comum - começarmos o processo de entendimento ou de distinção. Portanto, a segunda pergunta que este modelo propõe é a seguinte: a partir de quais princípios ou critérios eu digo que algo é verdadeiro ou falso? Noutras palavras, como eu afirmo ou nego algo, quais são os pressupostos mentais, qual tipo de moralidade, quais tipos de ensinamentos? Este seria



um bom começo para a elaboração de um tipo de didática, que pretendemos descrever sistematicamente noutra oportunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, esta concepção pedagógica baseada em Spinoza nos conduz ao critério da utilidade para alcançarmos a cura do intelecto, ou seja, depois de ter feito um inventário da vida do professor e do estudante - depois de descobrir quais são os bens que nos regem, quais são os que mais buscamos, quais os pressupostos que nos fazem julgar o que é certo ou errado ou o que é verdadeiro e falso e de sabermos que não existe bem e mal nisso tudo, mas somente o útil e o inútil - devemos destacar quais os melhores meios ou bens ordinários da nossa vida que poderiam nos ajudar na busca de um novo estatuto de vida. E este projeto de vida é pessoal, de maneira que não só respeita a autonomia dos discentes como também os desafia a aprender a ser livres.

Com isso, entendemos que diante do cenário político, pedagógico e curricular que estamos começando a viver no Brasil (e que foi objeto do início deste artigo), a pedagogia do acompanhamento do erro consegue se colocar como uma ferramenta para o Ensino de Filosofia respondendo ao imperativo da BNCC sem descaracterizar a atitude filosófica esperada do professor de Filosofia. Ora, a BNCC centra-se no Projeto de Vida dos estudantes e pretende corroborar com ele desenvolvendo competências e habilidades. E o que é a pedagogia do acompanhamento do erro senão a construção de um projeto de vida por parte do aprendente em que a Filosofia se torna uma transcompetência de busca por realização e felicidade em meio aos bens que se nos apresentam?



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC – Etapa Ensino Médio – Resolução n.º 4, de 17 de dezembro de 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acessado em: Agosto/2020

DIRETRIZES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA – Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acessado em: Agosto/2020

CHAGAS, José Soares das. BNCC, ENSINO DE FILOSOFIA E A PERSPECTIVA SPINOZANA. p. 20-35.

DOCUMENTO CURRICULAR PARA TERRITÓRIO DO TOCANTINS – DCT/TO – Etapa Ensino Médio 2020/01. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-tocantins-educacao-infantil-e-ensino-fundamental/3pxz92xtgb1p>. Acessado em: Agosto/2020.

CAUTER, Jo Van. Wisdom as a Meditation on Life: Spinoza on Bacon and Civil History. *British Journal for the History of Philosophy*, 2015. 24p.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Nervura do real: imanência e liberdade em Espinosa*, volume I e II / Marilena Chauí. – São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

DJIN, H. Spinoza's logic or art of perfect thinking. In: *Studia Spinozana*. Vol 2 (Spinoza's Epistemology). Walther & Hannover, Walther Verlag: 1986

_____. Historical Remarks on Spinoza's Theory of Definition, in: J.G. Van Der Bend (ed.), Spinoza on Knowing, Being and Freedom. *Proceedings of the Spinoza Symposium at the International School of Philosophy in the Netherlands* (Leusden, 1973). Assen, Van Gorcum, 1974, 41-50.

_____. The significance of Spinoza's Treatise on the improvement of the understanding (Tractatus de Intellectus Emendatione), in *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte*, 66, 1974, 1-16.

_____. Spinoza: The Way to Wisdom. West Lafayette, in: *Purdue University Press*, 1996.

DELEUZE, G. *Espinosa e o problema da expressão*. Tradução do GT Deleuze; coordenação Luiz B. L. Orlandi. Rio de Janeiro: Editora 34, 2017.

_____. *Espinosa, Filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

GARRETT, Aaron V. *Meaning in Spinoza's Method*. New York: Cambridge University Press, 2003.

GLEIZER, M. A. *Verdade e certeza em Espinosa*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

JAQUET, Chantal. *A unidade do corpo e da mente: afetos, ações e paixões em Espinosa I*. Tradução Marcos Ferreira de Paula e Luís César Guimarães Oliva. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2011.

JAEGER, W. *Paideia*. São Paulo: Martins Fontes, 1979; especialmente IV. 1: "A medicina grega encarada como Paideia", pp 939-996.

LEVY, Lia. *O autômato espiritual: a subjetividade moderna segunda a Ética de Espinosa*. Porto Alegre: L&PM, 1998.

REZENDE, C. N. A gênese textual da doutrina da educação das crianças no Tratado da Emenda do Intelecto de Espinosa. In: *Filosofia e Educação*. Vol 5, Número 1. Abril –

CHAGAS, José Soares das. BNCC, ENSINO DE FILOSOFIA E A PERSPECTIVA SPINOZANA. p. 20-35.



Setembro de 2013, página 54.

_____. Idéia verdadeira e História. *Cadernos Espinosanos*, n. II, tomo 2. São Paulo: FFLCH-USP, pp. 103-133, 1997.

_____. A ordem que naturalmente temos. *Cadernos Espinosanos*, n. XI, São Paulo: FFLCH-USP, pp. 93-110, 2004.

_____. Os perigos da razão segundo Espinosa: a inadequação do terceiro modo de perceber no Tratado da Emenda do Intelecto. In *Cad. Hist. Fil. Ci.*, Campinas, Série 3, v. 14, n. 1, p. 59-118, jan.-jun. 2004.

_____. A ira, o trovão e o círculo: Aspectos aristotélicos da definição explicativa da essência no De Emendatione de Espinosa. In: *Analytica*, Rio de Janeiro, vol 16 nº 1 e 2, 2012, p. 85-118.

_____. Intellectus Fabrica: um ensaio sobre a teoria da definição no Tractatus de Intellectus Emendatione de Espinosa. *Tese de Doutorado* (Filosofia), USP, São Paulo: USP, 2009.

_____. Investigação sobre o conceito de emendatio no proêmio do 'Tractatus de Intellectus Emendatione' de Espinosa. *Dissertação* (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 251. 2001.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. *Tratado Político*. Trad. Digo Pires Aurélio; revisão da tradução Homero Santiago. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *Tratado da reforma da inteligência*. Trad. Lívio Teixeira. São Paulo: Cia Martins Fontes, 2004.

_____. *Tratado teológico-político*. Trad. Diogo Pires Aurélio. Portugal: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1988.

_____. Princípios da Filosofia cartesiana e Pensamentos metafísicos. Trad. Homero Santiago. Luís César Guimarães Oliva. – 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SANTIAGO, Homero. *Espinosa e o cartesianismo: o estabelecimento da ordem nos princípios da Filosofia cartesiana*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004. (Estudos Seiscentistas).

TEIXEIRA, Livio. *A doutrina dos modos de percepção e o conceito de abstração Filosofia de Espinosa*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.



ZABARELLA, Jacob. Opera logica. Selections. On methods. Edited and translated by John P. McCaskey. Text with English translation. *The I Tatti Renaissance Library Harvard Press Cambridge, Massachusetts London, England.* 2013.



CHAGAS, José Soares das. BNCC, ENSINO DE FILOSOFIA E A PERSPECTIVA SPINOZANA. **Kalagatos**, Fortaleza, Vol.18, N.2, 2021, p. 20-35.

Recebido: 10/2021
Aprovado: 11/2021

