

UM ENSINO DE FILOSOFIA PARA PARA A PAZ: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO ENSINO DE FILOSOFIA NO COMBATE A PERSISTÊNCIA DO MAL A PARTIR DE ADORNO E LEVINAS

Una Enseñanza De Filosofía Para La Paz: reflexiones sobre el papel de la enseñanza de filosofía en la combate a la persistencia del mal desde adorno y levinas

Júilson Antonio Da Silva
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Costuma-se tomar o desenvolvimento tecnológico parâmetro mor para pensar a formação humana. O que por sua vez Auschwitz, duas guerras mundiais e tantos acontecimentos violentos no dia-a-dia nos mostram que tal percepção não passa de um equívoco, pois os avanços tecnológicos por si sós não são bons parâmetro na medida real de desenvolvimento, não são parâmetros que privilegiam o combate a persistência do mal. Dessa forma, é preciso repensar a noção de formação humana à luz de um desenvolvimento verdadeiramente humano, um desenvolvimento para a Paz, ao combate dessas mazelas. Uma formação pensada principalmente para complementar essa falta e contribuir para o combate do mal. Dois pensadores fortemente marcados pelos horrores do século XX que devotam suas filosofias também a pensar tais problemas, e que portanto, como se pretende mostrar, são excelentes para tal empreitada, são Adorno e Levinas. Para tal este trabalho pretende investigar, no pensamento de T. Adorno e E. Levinas o problema do mal, evidenciar seus argumentos com o objetivo de eleger princípios para pensar uma educação para a Paz, assim refletir sobre a legítima formação humana para a paz. Mas também pensar em como o ensino de filosofia pode contribuir para esse. Desse modo, admitindo-se o “paradigma hermenêutico” e por se tratar de uma pesquisa teórica privilegia-se a pesquisa bibliográfica e a leitura crítica de Educação e Emancipação de T. Adorno e de Entre Nós: ensaios sobre a alteridade de E. Levinas, bem como de outros textos citados na bibliografia.

Palavras-chave: Problema do mal, Educação para a Paz, Ensino de Filosofia, Adorno, Levinas.

RESUMEN

Es costumbre tomar el desarrollo tecnológico como un parámetro mayor para pensar la formación humana. Lo que a su vez Auschwitz, dos guerras mundiales y tantos hechos violentos en la vida cotidiana nos muestran que tal percepción no es más que un error, porque los avances tecnológicos por sí solos no son un buen parámetro en la medida real del desarrollo, no son parámetros que privilegian la lucha contra la persistencia del mal. De esta manera, es necesario repensar la noción de formación humana a la luz de un desarrollo verdaderamente humano, un desarrollo para la Paz, para combatir estos males. Un entrenamiento diseñado principalmente para suplir esta carencia y contribuir a la lucha contra el mal. Dos

pensadores fortemente marcados por los horrores del siglo XX que también dedicaron sus filosofías a pensar tales problemas, y que por tanto, como se pretende mostrar, son excelentes para tal empresa, son Adorno y Levinas. En tal sentido, este trabajo pretende indagar, en el pensamiento de T. Adorno y E. Levinas el problema del mal, destacan sus argumentos con el objetivo de elegir principios para pensar una educación para la Paz, reflexionando así sobre la legítima formación humana para la paz. Pero pensemos también en cómo la enseñanza de la filosofía puede contribuir a ello. Así, asumiendo el “paradigma hermenéutico” y por tratarse de una investigación teórica, se privilegian la investigación bibliográfica y la lectura crítica de Educación y Emancipación de T. Adorno y Entre Nós: ensayos sobre la alteridad de E. Levinas, así como otros textos citados. en la bibliografía.

Palabras clave: Problema del mal, Educación para la Paz, Enseñanza de la Filosofía, Adorno, Levinas.

1 INTRODUÇÃO

Porque existe o mal? Esse é um problema tão essencial à vida humana, que mesmo nas mais diferentes culturas existem representações desse problema. O que pode ser percebido na bíblia, com de Adão e Eva, na mitologia grega, com a caixa de pandora, ou até em mitologias ameríndias, como na história do coco que guarda a noite¹. Em diferentes períodos históricos e/ou localidades esse problema é entendido e respondido das mais variadas formas.

Na modernidade, por exemplo, em oposição à fé medieval, o esclarecimento nos legou a crença que o mito, o ritualístico, o ‘primitivo’ eram o mal da sociedade, assim com o uso da razão em sua eliminação a sociedade poderia prosperar (Adorno, 1985). Mas apesar de todo esse suposto² esclarecimento, todo o conhecimento adquirido desde a modernidade, algo tão terrível quanto o ocorrido em Auschwitz (1940-1945) aconteceu.

A concepção de desenvolvimento, o esclarecimento moderno³, vigente na Alemanha, que foi o responsável por Auschwitz⁴, também é a causa de muitos avanços, toda racionalidade adquirida culmina em avanços gigantescos e importantes a toda humanidade, no pensamento humano e no desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Mas apesar disso já ocorreram duas grandes guerras mundiais, genocídios e a escravidão. Isso coloca em cheque o desenvolvimento proposto pelo esclarecimento moderno, e nos faz pensar que os avanços tecno-científicos por si só não são parâmetros bons o suficiente na medida real de desenvolvimento humano. Em *Educação Após Auschwitz*, Adorno defende que ante

¹ POTIGUARA, Eliane. **O coco que guardava a noite**. São Paulo: Mundo Mirim, 2012.

² Suposto porque, como defende Adorno, em muitas de suas obras como em *Dialética do Esclarecimento*, que o esclarecimento moderno seria um pseudo esclarecimento, já que tal esclarecimento é falsificado pela ‘Vida Falsa’, vida sob o jugo do capitalismo (BRITO, 2007).

³ Sistema em que a percepção passou a ser estruturada a priori tornado as emoções humanas uma reprodução da lógica do sistema capitalista. Nas palavras de Adorno (1985, p.72): “o funcionamento inconsciente do mecanismo intelectual que já estrutura a percepção em correspondência com o entendimento.”

⁴ Segundo Adorno (2021, p.130): “O simples fato de ter ocorrido já evidencia por si só expressão de uma tendência social imperativa.”. Isto é, se opondo a perspectiva que Auschwitz se trataria de uma exceção perante a tendência social majoritária de esclarecimento. Adorno denuncia que tal monstruosidade é fruto do projeto e não uma exceção a ele.

a dramaticidade do acontecimento de Auschwitz há pouco ou nenhum impacto nas discussões educacionais, se considerarmos tamanha monstruosidade. O que se segue de tal condição é o iminente risco de sua repetição. Assim não vivemos num Mundo Após Auschwitz, porque o impacto da tragédia, parafraseando Adorno(2021, p.129), não tocou fundo as pessoas. Porque se assim fosse já teríamos abandonado esse modelo de formação⁵ e pensaríamos a formação humana a partir de um horizonte que, para além de promover o desenvolvimento técnico-científico, também estivesse engajado em romper com esse ciclo de mazelas sociais. Em outras palavras, para um Mundo Após Auschwitz diante da iminência de Auschwitz, não é possível pensar em nenhuma educação, que não uma após Auschwitz (Adorno, 2021, p.129). Isto é, uma educação para que outro como este não torne a ocorrer. Nesse sentido, uma educação ao combate do mal em sua condição de formação e reprodução, em outras palavras, na sua estrutura. Esta finalidade deve ser tomada como parâmetro-mor para pensar o desenvolvimento humano, um desenvolvimento verdadeiramente humano, um desenvolvimento para a Paz, ao combate dessas mazelas.

Mas para além de pensar no fundamento de uma educação para um Mundo Após Auschwitz, uma educação para a Paz, esse trabalho se propõe pensar o papel do ensino de filosofia, o qual segundo alguns Documentos Normativos⁶ é importantíssimo para aquisição de autonomia e para a formação cidadã, tarefas fundamentais para um ensino para a Paz. com esse intuito se faz necessário também avaliar os limites da institucionalidade⁷, analisar se o que os documentos entendem como Ensino de Filosofia permite que a formação filosófica possa cumprir o papel na construção de um Mundo Após Auschwitz.

Para tal a investigação se desenvolveu, cabe pontuar, no cumprimento do papel essencial de uma IES pública, a Universidade Federal de Pernambuco⁸, que por meio de todo o curso de Filosofia, entre os grupos de estudos, e mais fundamentalmente na cadeira de Ética, através dos textos escolhidos, culminando no contato com a questão colocada pela crise ética de um mundo laico: Por que agir eticamente, quando se pode não fazê-lo? Ante a persistência do mal, apesar de todo, aparente, Esclarecimento Moderno, dois filósofos fortemente marcados pelos horrores das guerras, partindo de perspectivas diferentes, desenvolvem críticas convergentes que lançam luz e podem nos ajudar a investigar as possibilidades de

⁵ Modelo esse que não se preocupa o suficiente com o mal permitindo sua persistência.

⁶ O Plano Nacional de Educação (PNE), “conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

⁷ Ante a reforma do ensino médio, Lei 13.415/2017, há que se investigar se a filosofia reduzida de disciplina, com carga horária obrigatória, para ser parte da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conservando apenas Epistemologia, Ética e Filosofia Política, ainda poderá cumprir o potencial formador que alguns documentos normativos a discriminam ter. Ainda que mesmo antes da reforma, na condição de disciplina, ante a baixíssima carga horária era igualmente duvidoso se esta poderia cumprir o papel formador que os documentos a imputavam. Diante do novo cenário dado, há também que se considerar o novo itinerário formativo, que parece estar associado à formação humana, surgido na BNCC, o Projeto de Vida. O projeto de vida não aparece submetido especificamente a área de filosofia, por mais que, em sua descrição na BNCC, se assemelhe muito ao projeto kantiano de Esclarecimento. Há de se investigar, portanto, além do que restou do ensino de filosofia nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas também com atenção especial esse itinerário formativo, e se os documentos estiverem certos defender que o melhor professor para assumi-lo é o professor de filosofia.

⁸ Um dos componentes do maior sistema de formação de recursos humanos, produção de conhecimento, desenvolvimento tecnológico, prestação de serviços à sociedade e promoção da cidadania do País.

se lidar com o problema⁹. Por um lado temos Emmanuel Levinas com sua Filosofia da Alteridade demonstrando que existe um outro modo de ser, para lá da essência, para além do embriagamento da postura egoísta. E por outro lado temos Theodor W. Adorno com sua Educação para Emancipação que questiona os verdadeiros motivos que levaram a Auschwitz. Ambas as filosofias são contestadoras da condição do que está dado em função do que não está. O que para o primeiro culmina no re-florescimento ressignificado da metafísica como Ética, recontextualizando a palavra filosofia como sabedoria do amor e não mais amor à sabedoria. Enquanto para o segundo se segue o resgate do caráter negativo da Dialética para negação deste mundo que é falso.

Assim, pretende-se investigar nos pensamentos de Theodor W. Adorno e de Emmanuel Levinas o problema do mal tendo como horizonte o ensino a seu remédio com o objetivo de eleger princípios para pensar a formação humana para um desenvolvimento de fato humano, uma educação para a Paz, mas também o que o ensino de Filosofia pode contribuir com ela. É para tal, admitindo-se o “paradigma hermenêutico” e por se tratar de uma pesquisa teórica, pretende-se levar a cabo uma pesquisa bibliográfica e a leitura crítica de *Educação e Emancipação* de T. Adorno e de *Entre Nós: ensaios sobre a alteridade* de E. Levinas, bem como de outros textos citados na bibliografia primária e secundária.

2 O ENSINO PARA A PAZ NO COMBATE A PERSISTÊNCIA DO MAL

2.1 Do Ensino Para Um Mundo Após Auschwitz

Educação Após Auschwitz nada mais é que pensar o processo de formação humana para a superação das condições que condicionam acontecimentos como o de Auschwitz. Para Adorno(2021, p.129), Auschwitz foi a estupidez contra a qual toda educação se dirige. Se pensa em regressar a um estado de disposição desumana, mas, para Adorno (2021, p.129), não se trata de um risco, Auschwitz foi a própria desumanidade. E enquanto não superarmos-lá estaremos presos a um mundo constantemente anunciador do próximo Auschwitz. Nas palavras de Adorno(idem, p.129) “A barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram essa regressão.”. Em educação após Auschwitz, Adorno recorre às análises sócio-culturais de Freud, quanto à tese de que há uma tendência anti-civilizatória na civilização. Tendência essa que explica o desenrolar da história mundial rumo a Auschwitz. O filósofo frankfurtiano também explica que se essa disposição desumana se encontra no princípio civilizatório, há algo de desesperador. E esse elemento desesperador pode obscurecer e impedir a conscientização. Segundo Ele, isso se reflete na conservação das estruturas básicas da sociedade, que ao longo dos anos permaneceram estagnadas, mantendo tanto os membros quanto às estruturas que favoreceram os acontecimentos de Auschwitz.

Sobre Auschwitz se diz ‘Milhões de pessoas morreram’ e isso já é humanamente problemático. Pois, como aponta Adorno(idem, p.130), discutir a quantidade, como se isso pudesse ser relevante para pensar a situação mostra que

⁹ No artigo "Subjetividade, Alteridade e Educação"(2014) Alex Sander da Silva pontua sobre a relação entre Adorno e Levinas: “Ambos os autores desassossegam os modos de pensar da tradição filosófica para recolher novos sentidos da modernidade”.

as pessoas não perceberam a gravidade do que ocorreu. Pessoas foram sistematicamente assassinadas. E isso de forma alguma pode ser minimizado. E para o pensador(idem), isso não pode ser visto simplesmente como uma aberração no curso da história ou algo que não importa dada a tendência dominante do 'progresso', do esclarecimento, do humano supostamente em condição ascendente. Segundo o filósofo(idem, p.130-131), ter acontecido já evidencia a expressão que está o foi uma tendência social dominante. Para ilustrar sua tese, o filósofo relembra dois acontecimentos que demonstram essa tendência. O primeiro, o movimento Turco Jovem, liderado por Enver Pascha e Talaat Pasha, em que, segundo o filósofo(idem), se mandou matar um milhão de pessoas. Fato que, segundo Adorno(idem), foi ignorado por parte do exército e do governo. E o segundo, a criação da bomba atômica, que com um único ataque mata milhões de pessoas de uma só vez, sem contar as vítimas de radiação. Se naquele período começava-se a usar a expressão 'explosão populacional', para se refletir sobre o súbito aumento populacional dos países na época, também, aponta Adorno(idem, p131), por aqueles anos se poderia falar de 'contra-explosão populacional'. Segundo ele(idem), o que indicava que aquelas forças, as quais queremos nos opor, integravam o curso da história mundial.

Para Adorno não é nada fácil mudar os pressupostos objetivos, isto é, os pressupostos sociais e políticos que geraram tais acontecimentos. Por tal o filósofo acredita que os meios de se evitar que Auschwitz se repita devem ser pensados pela via Subjetiva, lidar para com a psique das pessoas que fazem tais coisas. O que não pode ser feito pura e simplesmente apelando aos valores eternos, caminho que, segundo Adorno(idem), sucederia apenas o desprezo destas. Também para o pensador não seria possível alcançar êxito com elogio das qualidades das minorias perseguidas, até mesmo porque o problema não estaria com elas, mas com seus algozes¹⁰. Pela Inflexão ao Sujeito, Adorno, defende que para a resolução antes devemos descobrir os mecanismos que levam as pessoas a cometerem tais atos. E daí revelar estes a estas, procurando, dessa forma, impedir que estas pessoas se tornem novamente capazes de cometer atrocidades. Isto se daria conforme a consciência de tais mecanismo permanecesse em vigília. Assim, para Adorno(), a solução para esta educação estaria próxima de um educar que contrapõe a falta de consciência, de modo a evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir sobre suas ações. Em suma, para Adorno(idem, p.132), a Educação só faz sentido quando é também um refletir sobre si próprio.

Segundo Adorno (2021, p.133), conforme os ensinamentos da Psicologia Profunda¹¹, todo caráter é formado na primeira infância, portanto seria a ela que a Educação Após Auschwitz deveria se voltar.

Retomando Freud e seus estudos sobre o mal estar na cultura, Adorno pontua que sua teoria seria muito mais abrangente do que o pai da Psicanálise ousaria imaginar. Para Adorno, desde os estudos de Freud, a pressão civilizatória se multiplicou atingindo, em seu tempo, uma escala insuportável. Um grau tão violento que jamais foi presumido por Freud. Segundo Adorno *o mal estar na cultura*, esclarecido por Freud, detinha ainda um lado social. O filósofo fala de uma espécie de claustrofobia social, condição em que as pessoas encontram-se enclausuradas

¹⁰ Como aponta Adorno(2021, p.131), "É preciso buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sobre pretextos mesquinhos". Uma vez que(idem) os Culpados são única e exclusivamente aqueles que, sem consciência, voltaram contra outrem seu ódio e sua fúria agressiva.

¹¹ Do termo alemão Tiefenpsychologie, faz referência às abordagens que levam em conta o inconsciente(ELLENBERGER, 1970).

numa situação cada vez mais socializada, como em uma rede cada vez mais interconectada. Em que quanto mais emaranhado nessa rede mais se deseja evadir-se o que é impedido pela densidade da mesma, retroalimentando a fobia. O que provoca e alimenta um sentimento de raiva pela civilização. Assim, quanto mais integrada a sociedade se torna, mais são geradas tendências de desagregação social.

Adorno aponta (2021, p.133), que, em seu tempo, os norte-americanos dos Estados Unidos costumavam justificar o surgimento do Nazismo e o acontecimento de Auschwitz pelo Espírito Germânico, caracterizando-o como autoritário e auto-confiante. O que o filósofo interpretava como uma leitura rasa, visto que se encontravam líderes autoritários em muitos países europeus, da época, que agiam de forma autoritária sob pressupostos de democracia formal que se quisesse admitir. Adorno nos convida a observar a tão grande vibração do povo em adoração a líderes, mesmos que aquele monarca de monarquias representativas¹², em que o monarca supostamente não tem mais poder. Assim, para o filósofo, o verdadeiro motivo se encontrava na falta de preparo do povo para lidar com a liberdade, ante a queda das antigas e consolidadas autoridades do império, que jaziam ruínas e esfaceladas. Mas ainda assim, para o filósofo, o problema está muito mais associado à questão social do que a questão psicológica¹³.

Essa tendência de regressão estaria, para Adorno, então relacionada à velha estrutura vinculada de autoridade, ou ao velho caráter autoritário. Mas há algo diferente no que gerou Auschwitz. De fato, como antes continua existindo a identificação cega com o coletivo. No entanto, nesta situação, se deu início, segundo Adorno, a um trabalho para manipular as massas. Adorno aponta que há uma relação entre a existência de grupos que infligem sofrimento a seus filiados e as atrocidades cometidas em Auschwitz. Portanto, o mais importante seria contrapor-se ao poder cego dos coletivos, fortalecendo a resistência a eles. A relação entre coletivização e Auschwitz está associada ao sofrimento infligido aos indivíduos que passam a integrar a massa.

Por isso, para uma educação para um Mundo Após Auschwitz é preciso se opor aos *costume*, hábitos populares, ritos de iniciação de qualquer espécie, que infligem dor para se sentir parte do grupo. Não por acaso os nazistas enalteceram e cultivaram tais barbaridades sob a alcunha de *costume*¹⁴. Nesse sentido, um ideal que é conservado na educação tradicional, a severidade contribui para a sua manutenção. O elogio à dor, ao ser duro, começa por aceitar e passa a sujeitar a si próprio o tolerar a dor, mas logo em seguida isso se converte em ser indiferente em exigir e questionar a dor do outro, não a diferindo mais dá dor de si. E de repente quem é severo consigo admite o direito de ser severo com os outros. Vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. Segundo Adorno(2021, p.139), “A educação precisa levar a sério o que há muito a filosofia sabe: o medo não deve ser reprimido”, e assim, ao não reprime os medos, se pode sentir medo tanto quanto a realidade cobra dissolvendo os efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido.

¹² Essa inclinação psicológica, segundo Adorno(), revela um potencial autoritário muito maior do que se imaginava.

¹³ Para Adorno(2021) isso se justifica porque os momentos mais essenciais escapam a remediação pela educação formal, e isso quando não se subtraem inteiramente da ação individual.

¹⁴ O elogiou a educação baseada na força e disciplina, pensadas para constituir um homem forte e adequado, viril e resistente à dor.

Esse comportamento foi estudado por Adorno em *Estudos sobre a personalidade autoritária*. Adorno caracteriza o Caráter Manipulador como incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas, ausência de emoções e realismo exagerado. São pessoas que não conseguem imaginar o mundo diferente do que ele é, pessoas praticam um culto a eficiência, e obcecados em *Fazer as Coisas*, independentemente da finalidade intentada. Segundo Adorno, um caráter mais comum que parece¹⁵. Assim, para evitar Auschwitz é necessário esclarecer ao máximo a constituição do caráter autoritário. Essa investigação se daria por meio principalmente da psicanálise, que apelando ao narcisismo dessas pessoas tentaria conseguir descobrir o que as fez se tornarem assim. Com o fim deste estudo, talvez, se poderia tirar conclusões que ajudassem a evitar a repetição de Auschwitz. Talvez porque só se poderia saber assim que o fizesse, uma vez que os mesmos condicionamentos não necessariamente determinam a pessoa. Mas de forma alguma esse estudo é vão.

Adorno afirma que para pensar Auschwitz é preciso ainda meditar sobre a questão da técnica. Por um lado, a pessoa que tem sua personalidade constituída também em função da técnica, uma pessoa tecnológica, não é tão influenciável. Por outro lado, poderia haver algo de exagerado na relação das pessoas com a tecnologia, poderia haver um véu tecnológico. Para Adorno, alguns poderiam esquecer da tecnologia como um meio, como a extensão do braço humano, e passar a pensá-la como um fim em si mesma. E pensar a técnica para além de um meio de conservar a espécie humana, fetichizado esse meio, recairia no encobrimento dos fins. Mas ainda não é possível saber com certeza quando se está fetichizado a técnica¹⁶ ou não. Para Adorno, a Fetichização da técnica produziria pessoas incapazes de amar¹⁷, Pessoas Frias. Se diz Frias as pessoas que negam em seu íntimo a possibilidade de amar, recusando nas outras pessoas o amor antes que este nelas se instale. Mas ainda assim a Capacidade de Amar persiste. E por tal, as Pessoas Frias precisam aplicá-la aos meios. Sobre a frieza das pessoas, Adorno afirma que ela é o que permitiu que Auschwitz acontecesse, porque se não houvesse essa indiferença em relação aos demais, que não as pessoas próximas, não se teria aceito seu acontecimento.

Ante o que foi apresentado, ao combate da frieza, alguns podem apontar para a aposta nos Vínculos de Compromisso¹⁸. Mas o filósofo alemão acredita que este não seja e pior, que tal tentativa de remédio pode ser na verdade mais veneno. Que o Vínculo de Compromisso pode rapidamente ser convertido em um passaporte moral para o indivíduo se entender como 'cidadão de bem', isso se não se criar um rancor nas pessoas levando a mais desagregação, opondo-se ao objetivo original. Buscando essa resolução corre-se o risco de criar seres totalmente dependentes de uma heteronomia alienígena da consciência. Por meio dos compromissos, a consciência moral é suspensa deixando em seu lugar um espaço à mercê de autoridades exteriores. Isso leva a uma postura de ficar ao lado do poder, de curva-se ao mais forte, postura que pode se identificar com a índole dos algozes os quais queremos aqui nos opor.

¹⁵ O que outrora seriam monstros nazistas hoje são apenas delinquentes juvenis.

¹⁶ Relação de supervalorização da tecnologia. O que faz com que as pessoas que projetam um trem se preocuparem mais com as qualidades, a velocidade e eficiência, do que para o que aquele trem vai ser usado, mesmo sabendo que este levará pessoas a Auschwitz.

¹⁷ Adorno(p.144) aponta que a palavra amor, nesse contexto, não deve ser entendida no sentido sentimental ou moralizante. Mas denota o caráter da relação libidinal com as pessoas.

¹⁸ Conceito que pressupõe, segundo Adorno(), que o que permitiu foi a falta de comprometimento.

Como vimos, para Adorno, uma educação para um Mundo Após Auschwitz deve ter dois focos: o primeiro deveria ser a formação de indivíduos para a autonomia e autodeterminação, reforçando os mecanismos de resistência ante o risco de serem massificados por grupos; E o segundo, a criação do Esclarecimento Geral de modo a criar uma resistência à Frieza das pessoas. Adorno pensa-os para que Auschwitz não se repita. Isso por si só já é um motivo mais que suficiente para que os utilizemos na educação. Contudo com tais mecanismos, que buscam evitar a formação de pessoas massificadas e personalidades autoritárias, se pode fazer muito mais. Nesse sentido, Educação após Auschwitz pode ser entendida como uma educação anti-facista, anti-racista, anti-machista, uma educação política ativa e combativa à reificação das consciências, de modo que a partir dela poderíamos começar a pensar o combate às mazelas sociais.

2.2 Do Ensino Para A Paz

No ensaio *O Eu e a totalidade*, Levinas ao descrever tal relação, também esclarece alguns conceitos que podem nos ajudar a pensar a educação para a paz. O filósofo nos explica que o eu quando imerso na totalidade é carente de pensamento. E pessoas nessas condições confundem o estar imerso na totalidade com a liberdade, essa confusão não permite o pensamento e portanto condena esse a um estado em que só se vive. Levinas descreve, que aquele que vive na totalidade existe como totalidade, tirando tudo do aqui e agora desta condição como se este já estivesse pronto e criado. Em seguida, o filósofo descreve duas posturas que caracterizam a relação das pessoas com a exterioridade: a do pensante, que percebe a exterioridade que o convida ao trabalho e à apropriação, e a do vivente, que experimenta o que está sendo como sua substância, como consubstancial a ele.

Nesse sentido, a sensibilidade, como consciência própria do vivente não seria pensamento confuso, mas absoluta ausência de pensamento. Para Levinas o problema não é que o vivente não tenha consciência, mas sim que sua consciência não tenha problemas. Isto é, restringe-se ao mundo interior. Consciência sem problemas é a consciência que não se preocupa com a exterioridade, consciência sem consciência. Desta forma, não há nada de misterioso na história do vivente. Ele vive a vida como se fosse sempre essencialmente o Mesmo, nas palavras de Levinas(1997, p.36): “o Mesmo que determina todo Outro, sem que o outro jamais determine o Mesmo.”. Se assim ocorresse, o Outro determinasse o Mesmo, a exterioridade se chocasse com o vivente, o eliminando. Pois o pensante começa quando a consciência toma ciência de sua particularidade, quando a pessoa torna-se capaz de conceber a exterioridade para além de sua condição de vivente, quando a consciência se torna metafísica¹⁹. Como pensante, humano é aquele para quem o mundo exterior existe, dessa forma sua vida interior é repleta de pensamentos.

Para Levinas(1997, p.143), a ordem do sentido é aquela que vem da relação inter-humana em que o Rosto é o começo da inteligibilidade. E não seria necessário fazer filosofia se vivêssemos num mundo de dois. Uma vez que o encontro com o Outro, que é meu Próximo, é o chamado imediato, e irrecusável, para me responsabilizar por ele. Chamado esse que não posso recusar. No entanto, não vivo no mundo de dois. Sempre há no mundo um terceiro que é também meu Outro, meu Próximo. E a iminência do interesse dos meus outros se contrapõem faz necessário

¹⁹ “A verdadeira vida está ausente.’ Mas nós estamos no mundo.” Levinas(1980, p.21).

surgir o pensamento teórico, a filosofia, e pensar a Justiça. Segundo Levinas(idem, p.144), “é sempre a partir do Rosto, responsabilidade por outrem, que aparece a justiça, que comporta julgamento e comparação”. Comparação daquilo que, para Levinas(idem), é incomparável, uma vez que cada ser é único, cada Rosto que vejo aponta igualmente para um outro único. E nesse contexto, o filósofo lituano-francês situa a filosofia como sabedoria da caridade ou sabedoria do amor.

No texto *Filosofia, Justiça e Amor* (Levinas, 1980, p. 143), o filósofo é questionado sobre o Rosto do carrasco. Sobre o rosto daquele que ameaça o próximo. Com essa questão o entrevistador tenta tencionar os limites da filosofia da Alteridade. Levinas responde fazendo uma referência a Dostoievski e colocando o Eu numa posição de destaque. O carrasco enquanto o que ameaça, de fato não tem rosto. Contudo eu sou mais responsável por tudo e por todos²⁰. Assim seria responsável por ele enquanto meu Próximo, meu Outro. Contudo existe o Terceiro que exige a Justiça, que admite certo uso de violência²¹, que admite juízes e assim também instituições, admite um Estado. De certa forma, o Estado, que é o garantidor da Justiça, impede que nos relacionamos direta e exclusivamente face-a-face. Mas em contraponto, pontua Levinas, é só a partir da relação com o Rosto que se pode falar em legitimidade do Estado. Um Estado que não garante a relação interpessoal, é um Estado totalitário. Assim, para Levinas, compete ao Estado um uso da violência legítimo para garantir a Justiça.

Quando se deseja que uma pessoa trate melhor outra pode se pedir para que esta tenha mais empatia, mais compaixão. Mas para Levinas(1980), a relação de responsabilidade pelo Outro é bem maior e mais complexa do que o se compadecer com a dor do outro. Levinas busca encontrar na ética da Alteridade algo que transpasse a Mesmice. Segundo ele(idem, p.150), o único valor humano que é universal seria a possibilidade de priorizar o Outro. Pontua que dessa forma o seja, mesmo que seja um ideal de Santidade. Para Levinas(idem, p.148), Eu “sou responsável por outrem, mesmo quando pratico crimes, mesmo quando outros homens cometem crimes.”. Levinas insiste que para a consciência humana todos são responsáveis por tudo, mas o Eu, mais que todos. Assim, para o filósofo, há uma assimetria onde o Eu é sempre mais responsável. Ainda que essa relação de assimetria, como vimos anteriormente, não seja válida para o contexto em que se ergue a Justiça e o Estado, para a Cidadania²².

Para Levinas a Responsabilidade pelo Outro é tão radical que vem antes da minha liberdade. Contudo, como é possível que a responsabilidade pelo outro possa preceder a liberdade considerando as maiores crueldades que foram cometidas? Como sendo responsável por um outro e ainda assim violentá-lo? Para Levinas(idem, p.156) é importante que o encontro com um outro seja o desembreagamento, um despertar seja obrigação. Assim há no humano a possibilidade de não despertar para o outro, há a possibilidade do mal. E o mal é a ordem no ser, de outro modo o humano é a abertura no ser, é um ‘outro modo que ser’. Não necessariamente o potencial para o humano se cumprirá. Em contraponto, segundo Levinas(idem), a humanidade conseguiu semear no centro do ser o ideal de santidade, a semente de um outro modo que ser, para lá da essência.

Portanto, Levinas não carrega consigo nenhuma previsão, ou qualquer convicção que daqui a algum tempo esse cenário possa vir a se modificar. Tem acontecido dessa forma e a ameaça é que assim continue o sendo. Mas para

²⁰ DOSTOEVSKY, Os Irmãos Karamázov, 1879.

²¹ O uso legítimo da força.

²² Situação em que sim, há simetria(1980, p.147).

Levinas a humanidade está em agir, sem se deixar guiar por essas possibilidades ameaçadoras. É o que o filósofo lituano chama de o despertar do humano. A dimensão do ser na totalidade está aí conservando as coisas inertes. E então, como na música "Disparada", de Jair Rodrigues, para Levinas(idem, p. 157), surge o humano encontrando "as coisas fora de lugar" e desbagunça tudo, como forma pensante de concertar. E o concertar seria nada mais que provocar uma crise no ser. Segundo Levinas(idem), é algo especificamente humano e que corresponde a seu instantes proféticos. Na profecia há uma temporalidade que rompe com o 'rigor' do ser, com o rigor da eterna eternidade, há uma abertura de um outro tempo.

Trata-se da abertura de uma outra forma de se pensar o tempo. A forma tradicional de se pensar o tempo costuma levar a presença e o presente, forma a qual o passado é um presente retido e o futuro é um presente ainda por vir. Se pensa de maneira re-presentativa. Mas, a partir da Filosofia da Alteridade, em que existe uma relação ética com o outro, surge uma temporalidade em que as dimensões do passado e do futuro têm uma outra significação, uma significação própria. Assumindo a responsabilidade pelo outro, seu passado, nunca foi meu presente, desta forma não me é uma re-presentação. Enquanto o futuro, de forma semelhante, está fora do circuito de continuidade com a ordem imperturbável do ser. O futuro, nesses termos, não está chegando como eminência da repetição do ser, como já estivesse presente. O futuro é o tempo da profecia, uma ordem moral, uma mensagem de inspiração.

No prefácio de *Totalidade e Infinito* pode se notar o apelo ao profético como tentativa de evadir-se desta condição de iminente guerra que encerra a moral. A guerra instaura uma ordem em relação à qual ninguém se pode distanciar. Em sua presença nada se manifesta como exterior a ela. A face do ser que se mostra na guerra fixa-se no conceito de totalidade que, para o filósofo, dominou a filosofia ocidental. E como já vimos, em meio a totalidade, os indivíduos se perdem na busca de sentido, assumindo a totalidade como seu sentido. O que eles tem de único é sacrificado. A consciência moral suporta esse comportamento pois a guerra promete a paz. Mas a paz assentada na guerra não garante aos seres alienados sua identidade perdida. Por isso, Levinas nos alerta sobre a necessidade de uma nova relação com o ser. Mas a profecia promete que a moral fará oposição a política, se pretendendo 'incondicional e universal'(Levinas, 1980, p.10), isso ocorrerá quando a Escatologia da Paz vier se opor à Ontologia da Guerra.

Os filósofos também tentam tomar partido dela anunciando também a paz, deduzem a paz final da razão que deriva, em meio ao jogo das guerras, a fundação da moral na política. Mas tal uso da escatologia é unicamente fruto, para Levinas, da opinião. Uma vez que a escatologia profética não busca e nem quer assumir um papel de evidência filosófica no pensamento. De fato nas religiões, na relação teológica, e nos oráculos, a escatologia aparece como complemento das evidências filosóficas. Como se com esta se pretendesse re-presentar o futuro, trazendo-lhe esclarecimento e revelando a identidade do ser. Mas se tomarmos a escatologia como evidência, como capaz de re-presentar o futuro a escatologia estaria partindo da totalidade, presumida da guerra. Fazendo tal uso dela não se estaria fazendo uso de seu verdadeiro alcance, isso seria reduzi-la a um sistema teológico na totalidade. Portanto, façamos dela proveito por outro meio, que não tomá-la como orientação da história.

A escatologia alarga o horizonte da experiência levando-nos para além da submissão a totalidade, levando-nos para uma temporalidade outra; e não, em sentido cronológico, para além do passado e do presente. Levando-nos a uma

relação com um 'excedente sempre exterior à totalidade'(idem, p.11). E daí nasce o conceito de infinito, o infinito é o ser que transborda toda a totalidade. Assim, se relaciona com a totalidade de forma a não poder está contido nela e ao mesmo tempo ter uma relação de originalidade tão antiga quanto a totalidade. Contudo, para Levinas, esse além não é fruto simplesmente da negação da totalidade, ele é capaz de influir no interior da experiência da totalidade e da história. O além da história, arrebatada os seres deste campo, os suscitando a plena responsabilidade. Tal perspectiva torna não mais apenas o fim da história, mas cada instante no tempo. Leva a ideia de escatologia do julgamento, considerando que cada ser tem uma identidade antes da eternidade, enquanto ainda há tempo, enquanto os seres existem em relação e ao mesmo tempo que são a partir de si e não a partir da totalidade. A ideia de ser que ultrapassa a história torna possível a existência de entes ao mesmo tempo comprometidos no ser e pessoais, seres pensantes. Abertos à exterioridade e por consequência desembriagados²³, para Levinas(idem) são seres que podem falar e não prestam seu verbo a palavra anônima da história.

Para Levinas(idem), "a paz gera-se como aptidão para a palavra.". Nesse sentido, uma educação para a paz é uma educação que utiliza a Escatologia para provocar uma ruptura no ciclo da totalidade das guerras encerrando os impérios em que não se fala. Isso não eliminaria a totalidade, não traria um fim da história, mas poria as pessoas imersas na totalidade em contato com o infinito do ser. E então, a casca da mesmidade se racharia, gerando a possibilidade de abertura para o Outro. Mas para um mundo onde o vivente sob a alcunha do carrasco ainda vive, onde Auschwitz é eminente, nem todo o ser humano encontra-se desembriagado, disposto numa posição de abertura para o Outro, portanto é preciso vigiar. Assim uma educação para a paz num mundo de guerra precisa ainda ser uma educação para a Justiça, para a cidadania. Assim se configura a Educação para a Paz, de um lado tenta promover a abertura para outrem, de outro promove a justiça e a cidadania, mecanismos que atuam no combate da violência do Mesmo sobre o Outro.

3 O ENSINO DE FILOSOFIA PARA A PAZ: LIMITES E POSSIBILIDADES

Como já foi discutido, uma educação para um Mundo Após Auschwitz poderia ser maior que uma educação para que Auschwitz não se repita. E isso não pelo desejo de entendê-la para além do que ela é, mas porque por seus princípios contra a disposição desumana já carregam em si um potencial muito maior. De certa forma, educar por um Mundo Após Auschwitz é educar para a Paz, é educar contra a guerra. Veremos neste tópico como o ensino de filosofia pode ser o encontro entre um educar por um Mundo Após Auschwitz e um educar para a Paz.

3.1 Do ensino de Filosofia para a Paz

Partamos do encontro dos dois Autores. Ambos os pensadores viram o pior da humanidade, e concordam que evitar que o mal ocorra não é tarefa fácil. Por um lado, com Adorno, temos a consciência coisificada; e por outro, com Levinas, temos o embriagamento, condições estas que aprisionam a consciência em seu egoísmo, impedindo que a exterioridade o interpele, permitindo a ocorrência do mal. Outra relação que é possível estabelecer a partir deles é entre a totalidade e a

²³ Nesse trecho do prefácio Levinas(1980, p.11), utiliza a palavra adulto, na versão disponível, o que descreve o ser humano apto, crescido, pessoa humanamente desenvolvida.

massificação. Ambos os conceitos descrevem instâncias que promovem um espaçamento que dificulta a experiência humana. Experiência humana, conceito esse, descrevem coisas próximas entre as duas filosofias. Para Levinas, o Humano é entendido pela condição do encontra-se em posição de abertura para Outrem, ou seja, o está em contato com o infinito. E para Adorno, mesmo que talvez não possamos falar de humano enquanto um conceito em si, hermeneuticamente talvez poderíamos falar em disposição humana e disposição não humana ou desumana. Podemos ver isso em *educação e emancipação*(Adorno, p.129) quando o pensador fala que trazer o número de pessoas que foram mortas, como se isso fosse relevante para ponderar a monstruosidade de Auschwitz, é 'humanamente indigno'. No pensamento dos dois é possível estabelecer ainda um paralelo, ambos não enxergam um horizonte próximo para a solução do mal. Pois, como Adorno esclarece, as estruturas que promoveram as piores atrocidades ainda estão de pé, não vivemos num mundo em que a condição de possibilidade que Auschwitz se repita foi superada; E para Levinas, apesar do potencial para a santidade, não necessariamente esse potencial para o humano se cumprirá. Deste modo, no combate a persistência do mal, cada filósofo propõe seu prognóstico, e fazem a eleição de mecanismos que aumentam a resistência contra o mal.

O ideal de resolução para Adorno seria um combate às estruturas sociais que tornaram atos tão desumanos possíveis. Que são desde a falta de preparo do povo para lidar com a liberdade, a falta de autonomia, que permite que governos autoritários tenham muito mais espaço para avançarem em seu potencial desumano. Além do mais, Adorno, aponta para a Frieza das pessoas, condição que as torna inerte a qualquer possibilidade de posicionamento que se oponha à desumanidade. Os mecanismos ao seu combate seriam dois: a formação para a autonomia, uma educação que prepare o indivíduo para que este não se submeta a tal grau de massificação que poderia levá-lo a cometer atrocidades terríveis, tais quais as que ocorreram em virtude da sedução dos jovens pelo nazismo. E o Segundo seria um Esclarecimento Geral, um clima sócio-cultural de esclarecimento que torne os condicionamentos, que levam a ações desumanas, evidentes, de forma forma que se tal clima for instalado na sociedade, haverá mais resistência impedido a re-ocorrência de Auschwitz. Estabelecer tal clima não seria fácil, mas compete a educação para a Paz.

O caminho de possibilidade que Levinas nos mostra é outro modo de ser, um que está para além da totalidade. Esse caminho que se desvela é a abertura para o humano. Contudo não é uma via que apresenta uma solução fácil. Porque se por um lado é um caminho aberto, por outro deve ser percorrido por si. Em outras palavras, mesmo a porta estando aberta e o caminho evidente o Mesmo não necessariamente entrará. A verdadeira via para uma educação para paz é esta, e mesmo que ela não possua garantia é preciso criar condições de possibilidade para os alunos potencialmente decidirem trilhar o caminho. Desta forma, se a abertura para outrem não é uma possibilidade tão fácil e imediata, precisamos pensar a educação para a Paz também como educação para a Justiça, como educação para a Cidadania. Enquanto não se abre um outro modo de ser, contaremos com o julgamento do Estado na defesa do direito à vida²⁴. O Estado, que se for legítimo²⁵, defenderá o Outro.

²⁴ Garantir o não encerramento da vida tanto no sentido bio-fisiológico, quanto a garantia do indivíduo possuir uma identidade própria.

²⁵ Segundo Levinas(1980), aquele que garante a vida intersubjetiva.

Desta maneira, educar para um Mundo Após Auschwitz, educar para a Paz, consiste num educar para a autonomia, um educar que leva a frente o Rosto do outro, um educar com posicionamento político em defesa da Justiça contra quaisquer injustiças, um educar para a Cidadania. Mas como essa educação seria possível? E qual o papel do ensino de filosofia na execução dessa educação?

A educação para ser para a paz deve ser uma autonomia, mas ao mesmo tempo uma heteronomia. Ela deve ser uma autonomia no sentido inspirar nos alunos²⁶ a manutenção dos mecanismos que os permitam conservar sua condição de indivíduos²⁷, ou seja, manterem sua identidade própria – que não ‘fruto da massificação de um grupo’. Identidade essa que aumenta a resistência contra massificação de grupo. Em *Educação e Emancipação*, Adorno(2021, p.136), nos chama atenção para a vulnerabilidade das pessoas, principalmente no campo, mas também nos grandes centros urbanos, a massificação. Tal vulnerabilidade seria fruto da falta de autonomia, para Adorno (2021, p.133 -134) falta do saber lidar para com a liberdade com a qual se foi presenteado. Por isso esse sentido de autonomia aponta para o preparo para a emancipação, para a vida no meio político. Enquanto a necessidade de ser também uma educação para a heteronomia deriva da necessidade de uma educação para a Paz ter de ser para abertura ao Rosto do Outro. Nesse sentido, o conceito de heteronomia não deve ser entendido em completa oposição ao conceito de autonomia, mas como um outro conceito que vem a seu complemento. Quando falo que a educação para a Paz deve ser uma heteronomia, quero dizer que deve sempre buscar sensibilizar seus alunos preparando-lhes para possibilidade do encontro com o Rosto do Outro.

A pergunta sobre o papel do ensino de filosofia na construção de uma educação para a paz suscita ao menos duas outras perguntas, que significa ensinar filosofia? E o que é isso a filosofia? E só quando pudéssemos responder essas duas perguntas poderíamos pensar em como o ensino de filosofia poderia contribuir na Educação para a Paz. Entretanto, qualquer posicionamento ante estas duas perguntas se tomado como verdadeiro incorreria na filosofia da guerra, nos obrigando a pensar a filosofia desde um ponto de partida já dentro de uma totalização. Quem se propõe a fazer filosofia para a Paz não pode partir da guerra. Em contraponto, se todavia não se possa responder a pergunta pelo papel na contribuição do ensino de filosofia na Educação para a Paz, se pode ao menos pensar no Ensino de Filosofia para a Paz.

Fato é que até aqui se fez filosofia, se fez Filosofia para a Paz, logo se essa filosofia puder ser ensinada seu ensino será o Ensino de Filosofia para a Paz. Mas como isso pode ser feito? Já temos a filosofia para a paz, assim, para pensar o seu ensino precisamos nos perguntar o que significa ensinar?

Ensinar nada mais é do que criar as condições de possibilidade para que um outro possa aprender. E aprender em dois sentidos, que o outro, o aluno, possa tomar conhecimento daquelas informações pela apreensão, de modo aquele conteúdo se manter significativo; mas também um aprender no sentido de assunção daquele conteúdo. Se se ensina para a paz é esperado que o aluno que aprendeu assuma um compromisso para a paz. Nesse sentido, o Ensino de Filosofia para a Paz é um ensino que esclarece os conteúdos que encerram o ciclo que conduz a persistência do mal, mas de uma forma tal que inspire a assunção de

²⁶ Termo que uso como expressão neutra. Entenda-se por alunos os alunos, as alunas e us alunos (me refiro aqui aqueles que não se identificam com nenhum dos gêneros).

²⁷ “O termo ‘indivíduo’ remete, em primeiro lugar, a algo que é indivisível e caracterizado pela autossuficiência, singularidade e infinitude.”(BUENO, 2021, p. 29)

responsabilidade dos alunos para o mesmo. Segue-se que como a Educação para a Paz, a Filosofia para a Paz deve inspirar em seus alunos a autonomia e a heteronomia, utilizando conteúdos e inspirando a assunção de responsabilidade pelo rosto do outro.

3.2 Dos Limites e Possibilidades

Quando surge a lei que fundamenta o ensino de filosofia, está se baseava na pressuposição de que o aprendizado por meio do ensino de filosofia poderia contribuir para o exercício da cidadania. A filosofia era presente só no ensino médio e seu ensino foi garantido até o ano de 2021. Todavia não existissem profissionais formados para o ensino de filosofia ocupado tal função em todas as escolas, institucionalmente era garantido aos alunos o ensino de filosofia. Contudo em 2017 foi aprovada a reforma do ensino médio, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, teoricamente ampliando o tempo mínimo do estudante na escola em mais 200 horas anuais e definindo um novo currículo, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular e a suposta oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação tecnológica. A reforma do ensino médio então dissolveu as disciplinas criando as áreas de conhecimento, o que, entre tantos outros problemas, incorreu na redução, quando não na eliminação, do espaço da filosofia no ensino médio. Então para pensar os limites e possibilidade que o ensino de filosofia para a Paz vai encontrar devemos partir de algum currículo que admita o ensino de filosofia. O currículo escolhido, em virtude de residir neste estado, foi o currículo pernambucano.

Em Pernambuco o ensino de filosofia foi conservado apenas para o 1º ano do ensino médio. O currículo (SEDUC/PE, p. 250), entende o ensino de filosofia como aquele que oferece aos alunos capacidade de raciocínio e reflexão crítica sobre a 'realidade imediata' e seu 'contexto histórico', e que dessa forma evita que o aluno seja um mero reproduzidor, segundo o currículo (SEDUC/PE, p. 250) 'do do sistema de valores, crenças, preconceitos, costumes, falsas ideologias e fundamentalismos religiosos difundidos pela Indústria Cultural e pelas tecnologias digitais'. E isso se daria por meio de certo 'acervo conceitual' e domínio de certas competências/habilidades que competem, segundo o currículo da filosofia. As quais, no currículo, se dividem em três grupos:

“(1) Compreensão da Condição Humana (que se refere ao sentimento de existir do homem no mundo; a origem de possibilidade de toda pergunta, particularmente a pergunta pelo Ser, pelo seu modo de Ser ou a sua situação, marcada pela finitude); (2) Problematização da Racionalidade Teórica (que se refere ao problema do conhecimento, suas formas e possibilidades, sobre as incertezas e limites da racionalidade humana); (3) Articulação da Racionalidade Prática, Comunicativa e Emancipatória (que se refere ao aprendizado e saberes éticos e políticos que remetem à sobrevivência do homem, condição de existência da pessoa e da vida cidadã)” SEDUC/PE, p. 250.

Já pela divisão e descrição dos grupos, se pode pensar que talvez tenhamos encontrado uma abertura para aplicar o Ensino de Filosofia para a Paz(EFP). Do

primeiro grupo, compreensão da condição humana, podemos destacar a 'origem da possibilidade de toda pergunta' como possibilidade abertura para o EFP. No segundo grupo, problematização da racionalidade teórica, podemos pensar o EFP sobre os limites e incertezas da racionalidade. E, por fim, no terceiro grupo, articulação da racionalidade prática, comunicativa e emancipatória, o aprendizado de saberes éticos e políticos, além da condição da existência de pessoas e da vida cidadã, é o grupo que mais podemos encontrar aberturas para pensar o EFP. O currículo ainda, além de acentuar o papel do ensino de filosofia na formação plena para o trabalho, também acentua algo que a Lei de Diretrizes e Bases já assumiu, a importância do ensino de filosofia para exercício da ativa cidadania, uma das exigências do EFP. Além disso, o currículo admite que na escola o aluno não é apenas passivo, mas também ativo na produção de conhecimento.

Na organização curricular, a divisão das habilidades específicas pensadas para o ensino de filosofia demonstram que de fato o currículo tem um compromisso em garantir os três eixos que segundo o mesmo compreendem o 'acervo conceitual' filosófico. Assim, várias habilidades filosóficas, considerando as exigências para pensar o ensino de filosofia para a Paz, coadunam com a finalidade de um ensino combativo à persistência do mal. Todavia podemos destacar algumas habilidades que mais facilmente se articulam simultaneamente com a pretensão de um ensino que mescle a autonomia e a heteronomia. Destacam-se a habilidade de código EM13CHS501FI17PE, que está relacionada à discussão da Ética, da liberdade, da Ética da diferença, da autonomia, e da responsabilidade; a habilidade de código EM13CHS502FI18PE, que visa discutir a ética, a democracia, a cidadania e os dilemas ético-políticos contemporâneos; a habilidade de código EM13CHS601FI21PE, que lida com cultura, valores e exclusão social; a habilidade de código EM13CHS602FI22PE, que discute o poder, democracia, cidadania, regimes autoritários e organização social; e, por fim, a habilidade de código EM13CHS603FI23PE, que discute democracia, cidadania, liberdade, sistemas de governo e finalidades da vida. Tais habilidades dão abertura para o professor de filosofia trabalhar numa perspectiva de Ensino de Filosofia para a Paz.

Todavia, mesmo que o currículo dê aberturas para que possamos aplicar o Ensino de Filosofia para a Paz é necessário considerar o cenário do ensino de filosofia no chão da escola. É preciso fazer uso do pouco tempo, 50 min por semana, e apenas do primeiro ano do ensino médio para fazer com que cumpra-se o Ensino de Filosofia para a Paz. Em contraponto o professor de filosofia pode encontrar espaço nos Itinerários Formativos das áreas de conhecimento do currículo de pernambuco, assim criar uma eletiva, ou ainda quando possível assumir a disciplina de projeto de vida.

E assumir a disciplina de projeto de vida seria uma ótima solução para reintroduzir a filosofia dentro da institucionalidade do ensino médio. Esta seria uma solução excelente também se considerarmos a forma nos termos que tentamos pensar para o ensino de filosofia, isto é, o Ensino de Filosofia para a Paz. Isso porque a natureza da disciplina se assemelha muito a um projeto de formação para autonomia e heteronomia, nos termos já discutidos. O projeto de vida é fundado sobre três princípios, os quais podem ser garantidos no esforço de contrapor-se a persistência do mal: o primeiro princípio é o de subsidiar o autoconhecimento em relação aos outros e ao mundo; o consiste em estimular o desenvolvimento integral do estudante; e o terceiro é o de motivar o protagonismo e a autonomia. Mas na atual reforma do ensino médio, que neste momento encontra-se em suspenso, não direciona a assunção da disciplina para nenhuma formação específica. O que por

sua vez dificulta que o professor de filosofia consiga tal espaço. Assim o professor de filosofia, no contexto de ensino institucionalizado, que pretende praticar o Ensino de Filosofia para a Paz além de fazer uso de seu tempo com o ensino no 1º ano, precisa se aproveitar dos itinerários formativos e se for possível do projeto de vida para promover o Ensino de Filosofia para a Paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi visto, é preciso repensar a formação humana para um desenvolvimento de fato humano. Na tentativa de cumpri-lo, buscou-se por entre duas perspectivas pensar a formação humana a remédio do problema do mal.

A primeira se deu a partir do estudo das condições de formação de Auschwitz foram encontrados dois remédios: o primeiro pensar a formação de indivíduos para a autonomia e autodeterminação, reforçando os mecanismos de resistência ante o risco de serem massificados por grupos; E o segundo, a criação do Esclarecimento Geral de modo a criar uma resistência à Frieza das pessoas. E através do estudo ficou claro que com tais mecanismos, que buscam evitar a formação de pessoas massificadas e personalidades autoritárias, se pode fazer muito mais. Educação após Auschwitz é também educação para a paz.

A segunda perspectiva utilizada para repensar a formação humana à luz do combate à persistência do mal se deu por meio da Filosofia da Alteridade, que vai pensar uma educação para a paz. A qual se utiliza da Escatologia para provocar uma ruptura no ciclo da totalidade das guerras encerrando os impérios em que não se fala. E assim, a casca da mesmidade se racharia, gerando a possibilidade de abertura para o Outro. Mas em mundo onde Auschwitz é eminente, nem todo o ser humano encontra-se desembriagado, portanto é preciso vigiar. Assim a educação para a paz precisa ser também uma educação para a Justiça e para a cidadania.

A educação para ser para a paz deve ser uma autonomia, mas ao mesmo tempo uma heteronomia. Uma autonomia no sentido de inspirar a manutenção dos mecanismos que os permitam conservar identidade própria. A vulnerabilidade à ser massificado por grupos é signo de falta de autonomia. Por isso esse sentido de autonomia aponta para o preparo para a emancipação, para a vida no meio político. Enquanto a necessidade de ser heteronomia deriva da necessidade de uma educação para a Paz ter de ser para abertura. Quando falo que a educação para a Paz deve ser uma heteronomia, quero dizer que deve sempre buscar sensibilizar seus alunos preparando-lhes para a possibilidade do encontro com o Rosto.

A pergunta sobre o papel do ensino de filosofia na construção de uma educação para a paz suscita duas outras perguntas. Perguntas essas que não podem ser respondidas sem adentrar na filosofia da guerra. Em contraponto, se pode ao menos pensar no Ensino de Filosofia para a Paz. E para isso ser feito se criar as condições de possibilidade para o aprendizado. Nesse sentido, o Ensino de Filosofia para a Paz inspira em seus alunos a autonomia e a heteronomia, utilizando conteúdos e inspirando a assunção de responsabilidade pelo rosto do outro.

O que, no contexto de pernambuco, é difícil diante o pouco tempo de aula por semana, e a restrição ao primeiro ano do ensino médio para fazer com que cumpra-se o Ensino de Filosofia para a Paz. Em contraponto o professor de filosofia pode encontrar espaço nos Itinerários Formativos das áreas de conhecimento do currículo de pernambuco, assim criar uma eletiva, ou ainda quando possível assumir a disciplina de projeto de vida. Desse modo, acredito que seja a pesar de todos os limites se possa trabalhar a Perspectiva para a paz, em especial no currículo de

pernambuco pois fornece excelentes opções para se trabalhar o Ensino de Filosofia para a Paz.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **Educação e Emancipação**. Tradução: wolfgang Leo Maar. 3ª ed. São Paulo: Terra e Paz, 2021. 208p.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____, Ministério da Educação, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF.

BRITO, S. M. VIDA FALSA: Adorno e a experiência moderna sob o ponto de vista da moral. **REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - POLÍTICA & TRABALHO**, [S. l.], v. 26, n. 26, p. 57–83, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/6768>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BUENO, Sinésio Ferraz. **Adorno, o fascismo e o mal**. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2021.

DA SILVA, Alex Sander. **Subjetividade, alteridade e educação: aproximações entre Adorno e Levinas**. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 19, n. 1, p. 123-138, jan./abr. 2014.

LEVINAS, E. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Coord. da trad. Pergentino Stefano Pivatto . Petrópolis-RJ: Vozes,1997.

_____. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

MENEZES, Ebenezzer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete educação para a cidadania. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/educacao-para-a-cidadania/>>. Acesso em 27 nov 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: informação e documentação: artigo em publicação periódica técnica e/ou científica: apresentação. Rio de Janeiro, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028**: informação e documentação: resumo, resenha e resenha: apresentação. Rio de Janeiro, 2021.

UZANNE, O. **The end of books**. Adelaide: University of Adelaide, 2014. Disponível em: <https://ebooks.adelaide.edu.au/u/uzanne/octave/end/>. Acesso em: 20 abr. 2019

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a minha mãe, Dona Antonia, mulher que sempre fez de tudo para me estimular a estudar. Agradeço a todos os meus irmão e irmãs que sempre me apoiaram, em especial às minhas irmãs que Ane, Ana e Veronica. Um agradecimento muito, mas muito especial a minha companheira na vida, na filosofia, e no amor Vivian Daisa, pessoa que me apoia e me inspirou a crescer. Agradeço também aos amigos os companheiros, e os camaradas da faculdade que junto da minha companhia e família formam meu núcleo de apoio que foi fundamental para conclusão desse trabalho. Agradeço aos professores do corpo docente. Ao professor Suzano, que me ajudou a entender as institucionalidades do fazer e do ensinar filosofia. Ao professor Sandro Sayão que me orientou nos caminhos da filosofia com o olhar para a alteridade. Ao professor Érico que mostrando outras perspectivas me fez não desistir da filosofia. Ao professor Junot com quem a cada interação aprendo mais que poderia imaginar.