



doi: 10.20396/rfe.v12i3.8661274

## Quatro aulas e a experiência da pandemia

*Reginaldo Rodrigues Raposo<sup>1</sup>*

### Resumo:

O artigo busca principalmente descrever tanto a experiência de duas aulas em um estágio iniciado em uma escola estadual na Zona Leste da cidade de São Paulo, a interrupção das atividades no colégio durante o período da crise sanitária, quanto duas aulas do Centro de Mídias transmitidas durante o isolamento social. Do mesmo modo, a partir das descrições, sugere-se algumas discussões de caráter filosófico sobre a educação neste contexto à luz de contribuições de pensadores de língua alemã do início dos séculos XIX e XX.

**Palavras-chave:** educação na pandemia. Centro de mídias. Filosofia da educação.

### Abstract:

The article mainly seeks to describe both the experience of two classes during an internship started at a public school in the East Zone of the city of São Paulo, the interruption of its activities during the sanitary crisis outbreak, as well as two more classes (Centro de Mídias) transmitted during the social isolation. Likewise, from these descriptions, some philosophical discussions about education in this context are suggested in the light of contributions of German-language thinkers from the early 19th and 20th centuries.

**Keywords:** education in the pandemic. Centro de mídias. Philosophy of education.

---

<sup>1</sup> Doutorando na área de estética na FFLCH-USP desde 2020, concluiu o mestrado (2017-2019) e o bacharelado (2013-2016) em filosofia, ambos na mesma instituição. Concluiu também o bacharelado em música (composição) pela FAAM (2008-2011) e pós-graduação (especialização em canção) pela FASM (2014-2015). Atua como professor dando cursos de estética, música brasileira, história da música, harmonia e contraponto, e como tradutor (alemão-português). É pesquisador nas áreas de estética, filosofia da arte e musicologia.

Esse enfermo não tinha nem a força nem a boa vontade de se elevar acima da doença, senão que via o mundo sob a imagem e o signo dela (A Montanha Mágica, de 1924)<sup>2</sup>

A epígrafe acima se encontra já no desfecho da longa versão (ou síntese), no início do século XX, de Thomas Mann para o romance de formação (*Bildungsroman*) e o “Zeitroman” (romance do tempo<sup>3</sup>) alemão – dois gêneros literários que tiveram sua origem no período comumente denominado de *Goethezeit* (época de Goethe), compreendido entre o classicismo e o romantismo alemão, da virada do século XVIII para o XIX, cuja oposição já fora celebrenemente comentada nos termos de “doença” e “saúde” pelo mesmo autor que nomeia o período<sup>4</sup>. O enfermo, a que o narrador se refere neste capítulo sobre “A grande irritação” que tomou conta do sanatório Berghof nos anos finais da estadia do jovem Hans Castorp – o jovem protagonista “em busca de formação” (p. 828) em meio a doentes pulmonares oriundos de todo o mundo ocidental –, é justamente um dos dois “professores” a disputá-lo como aluno, a saber, o jesuíta Leo Naphta, tão crítico da sociedade burguesa moderna pós-revolucionária, de sua obsessão desmedida com “segurança e controle”, e da ideia de “progresso”, que compara a um “enfermo que sempre estava mudando de posição porque nisso esperava encontrar algum alívio” (p. 838) para males inexoráveis. Em meio a conflitos irreconciliáveis (e, por fim, também trágicos) com o iluminista e progressista liberal Lodovico Settembrini (o outro dos dois professores), Castorp vivencia (*erlebt*), antes da Grande Guerra retratada ao final do romance, um sentimento generalizado no sanatório de

irritação aguda. Uma impaciência indizível. Uma tendência geral para discussões venenosas, para acessos de raiva e mesmo para lutas corporais. Querelas ferozes, gritarias desenfreadas de parte a parte surgiam todos os dias entre indivíduos ou grupos inteiros, e o

---

<sup>2</sup> MANN, T. *A montanha mágica*. Tradução de Herbert Caro. São Paulo: Nova Fronteira, 1952, p. 838.

<sup>3</sup> Tal como o próprio Mann o denomina no célebre início do capítulo VII “Passeio pela praia”: “[...] ao invés de contrariados, estaríamos até satisfeitos, pela simples razão de termos um interesse natural em que todos participem das experiências do nosso herói, Hans Castorp [...]. Isso faz parte do seu romance, que é um romance do tempo” (Ibidem, p. 655).

<sup>4</sup> Em carta a Eckermann de 2 de abril de 1829.

característico era que aqueles que não tomavam parte nos conflitos, ao invés de se sentirem desgostosos diante da conduta dos respectivos adversários ou de servirem de pacificadores, simpatizavam com a explosão de sentimentos e intimamente se abandonavam à mesma vertigem (Mann, 1952, p. 829)

Não é rara, quando de uma abordagem contextual deste romance e sua época, a tematização do momento crítico de esgotamento sócio-político-econômico europeu no período da *paix armée*, sintomático nas disputas geopolíticas, e do “cansaço” cultural elaborado filosoficamente (ou pós-filosoficamente) na crítica nietzschiana, culminando poucos anos depois na Primeira Guerra Mundial. Em uma retomada da ideia de espírito do tempo [*Zeitgeist*], expressão bastante em voga cem anos antes do aparecimento do romance de Mann, ao menos ironicamente, algo de seu sentido ainda diria respeito ou, para retomar as palavras preceptivas do poeta alemão, pertenceria “sobretudo à idade avançada ou a uma época mundial que está envelhecendo”<sup>5</sup>. Mutatis mutandis, cem anos depois da publicação do romance e bem distante de Davos na Suíça, local em que se passa a maior parte da trama de Mann, no contexto de uma doença pulmonar epidêmica que já ceifou mais 900.000 vidas, e naquilo que concerne à tarefa e ao escopo deste artigo, tomado pela forte impressão de um sentimento misto de polarização e enfermidade que parece acometer todo início de século na modernidade<sup>6</sup>, iniciei a experiência (*Erfahrung*) de um estágio, de minha formação enquanto professor, expondo-me, como é próprio a qualquer

---

<sup>5</sup> GOETHE, J. W. “Notas e ensaios para melhor compreensão do Divã Ocidento-Oriental”. In.: *Divã Ocidento-Oriental*. Tradução de Daniel Martineschen. São Paulo: Estação Liberdade, 2020, p. 319. Goethe define concisamente aquilo que os alemães de então chamam de “espírito [*Geist*], ou seja, a predominância de um guia superior. Essa característica unifica todas as demais sem que nenhuma delas se destaque, requerendo alguma prerrogativa particular” (Idem). Embora Goethe trate aqui especificamente da poesia oriental, esse mesmo “guia superior” dá a tônica justamente do romance inaugural de formação, publicado, tal como o conhecemos hoje, pela primeira vez em 1795, ‘Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister’, em que o jovem protagonista, ao modo de Hans Castorp, no ciclo pedagogicamente ilustrado de sua formação, se depara com o mesmo “guia superior” sintetizado na figura da Sociedade da Torre [*Turmgesellschaft*].

<sup>6</sup> A última grande epidemia mundial a fazer um número tão alto de vítimas em tão pouco tempo data do ano de 1918.

experiência<sup>7</sup>, ao perigo (*Gefahr*) do contágio, em meio a familiares e amigos disputando-se no campo político avultado de acontecimentos polêmicos nas esferas governamentais, alguns deles testando positivo para o Covid-19, e a uma pessoa próxima e querida inclusive sucumbindo à doença. Embora sejam questões pessoais, particulares, as que descrevo neste final de preâmbulo, acredito que não são menos importantes de ser consideradas, ou ao menos referidas, em um texto que aborda as possibilidades didáticas, hoje tão críticas e precárias, em um período tão singular, em que esses mesmos eventos, de tão numerosos, soam como regra geral, e até mesmo como ciclo histórico – como cíclicas são as pandemias.

Comecei o trabalho na EEEM A.<sup>8</sup>, na Zona Leste de São Paulo, sob a coordenação do professor de filosofia C. No entanto, só tive a oportunidade no semestre da primeira metade de 2020 de fazer três visitas ao colégio – uma para marcar a reunião com a direção a respeito do estágio, a segunda para levar documentos, oficializá-lo e conhecer as dependências<sup>9</sup>, e a terceira para assistir às primeiras aulas, já em grande medida esvaziadas por ocasião do receio generalizadamente propagado do novo coronavírus, no dia 16 de março. No entanto, mantive durante os meses subsequentes algum contato com o professor, acompanhando as atividades sugeridas por ele a seus alunos – muitos não tiveram acesso ao conteúdo – e conversando sobre as aulas do Centro de Mídias da Educação de São Paulo, acompanhados por alguns dos alunos também. Com isso, proponho aqui primeiro apresentar e discorrer sobre o programa e as formas de avaliação do curso de filosofia da escola nesse contexto; em seguida, relatar e discutir duas do total de seis aulas a que assisti no colégio e duas aulas do Centro de Mídias a respeito das quais pudemos, o professor de filosofia da escola e eu, conversar posteriormente; e, ao longo de todo o texto, a partir da

---

<sup>7</sup> Cf.: BONDÍA, J. L. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. Tradução de João Wanderley Geraldi. In.: Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.

<sup>8</sup> Omitiremos o nome da escola e do coordenador na escola a fim de preservar sua identidade, em conformidade com as diretrizes regulares do estágio na FEUSP e do pacto celebrado no momento de sua oficialização.

<sup>9</sup> Já o conhecia, tanto por já ter feito estágio lá, sob a mesma coordenação do professor C., quanto por ter sido este o colégio em que tantas pessoas de meu círculo familiar estudaram nos anos 60 e 70. Mantive algum contato ou proximidade principalmente através de reuniões de ex-alunos de que já tive a oportunidade de participar.

bibliografia do curso de Metodologia do Ensino de Filosofia I na FEUSP a que o estágio se refere, analisar brevemente o programa, as aulas e as perspectivas didáticas do curso de filosofia em tempos de isolamento social.

1. Programa do curso e material didático.

O professor do colégio mencionado, que possui doutorado em filosofia moderna na USP<sup>10</sup>, é uma figura única no contexto de um colégio estadual bastante tradicional na região. C. faz questão de se colocar mais próximo dos alunos, de falar a sua linguagem, de cumprimentá-los pessoal e calorosamente, como já tive a oportunidade de acompanhar também em outras oportunidades. Trata-se de um homem que as dificuldades do novo contexto da pandemia claramente não são capazes de alarmar, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional. Os problemas que surgiram junto à pandemia, que aos olhos da diretoria certamente apareceram como passíveis de soluções enérgicas e descompassadas (cheguei a ser questionado a respeito de minha presença “inesperada” naquele dia), foram recebidos por C. com tranquilidade e sem consequências lá muito catastróficas para as partes envolvidas. Sinto na relação entre ele e seus alunos, como já havia observado em estágio anterior, uma espécie de pacto implícito – os alunos permitirão que ele faça o seu trabalho e mesmo contribuirão com sua proposta segundo as respectivas responsabilidades, e jamais trairão sua confiança expressa na proximidade, receptividade e maleabilidade de sua atitude. Conforme conversamos posteriormente, aqueles alunos que puderam acompanhar as atividades propostas no grupo virtual que ele criou durante o isolamento social mantiveram-se assíduos e comunicativos durante os meses de abril e maio, e menos em junho e julho.

Por conseguinte, não surpreende o fato de que a relação que o professor mantém com o programa e a parte de filosofia do currículo

---

<sup>10</sup> Um colega no departamento de filosofia, portanto. Vale destacar que sua defesa ocorreu no mesmo período de minha iniciação científica no departamento, muito embora não tivemos contato algum até nos encontrarmos no colégio.

estadual<sup>11</sup> mostra-se igualmente maleável, manejável, mas rigorosa à sua maneira. Claramente há uma predominância do tema e conteúdos ligados à história da filosofia (talvez ligada à sua própria formação), em relação aos demais que orientam o professor no currículo – com alguma ênfase no “período moderno (séculos XV a XVIII) e seus temas”<sup>12</sup>, área em que é especialista. Muito isso tem a ver, como já pude observar outrora no estágio anterior, com uma curiosidade intrínseca a alguns de seus alunos mais próximos, que insistem em perguntar sobre tal e tal autor, tal e tal período, e, mais recentemente, de suas últimas publicações. C. não poupa discursos, e busca explicar textual e contextualmente essa e aquela obra de determinado período, adotando, no entanto, um jeito brincalhão, que se desenvolve por meio de algumas caricaturas dos filósofos canônicos e épocas específicas. Uma tal explicação não se confunde com uma exposição – um olhar mais “tradicionalista” dificilmente a reconheceria como “aula” –, já que a resposta se dirige sempre ao aluno que perguntou ou a um determinado setor da sala de aula, ao passo que os demais alunos (ou setores da sala) se dedicam a alguma atividade proposta ou, no mais das vezes, a conversas e brincadeiras. Evita-se a qualquer custo um cenário conflituoso, e a dinâmica da aula cumpre apenas minimamente a coordenação prevista, que tem a ver com o método avaliativo.

A esse respeito, a avaliação consiste, como o explicitou, em pequenas atividades a serem realizadas e entregues dentro da sala de aula e também como lição de casa, de maneira continuada ao longo do ano. Em suma, são propostas de pequenas dissertações (em média, cinco linhas) sobre um determinado texto ou trecho quase sempre contido no livro didático<sup>13</sup>, ou ainda trechos de filmes (alguns sugeridos no livro) e canções populares<sup>14</sup>. De minha parte, pude observar, em uma das aulas a que assisti,

---

<sup>11</sup> *Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ensino fundamental – Ciclo II e Ensino Médio*. Secretaria da Educação. Coordenação geral de Maria Inês Fini; coordenação de área de Paulo Micelli. São Paulo: SEE, 2010, pp. 114 a 131.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 116.

<sup>13</sup> GALLO, Sílvio. *Filosofia: experiência do pensamento*. São Paulo: Scipione, 2013.

<sup>14</sup> Chegamos a conversar sobre maneiras de eu participar na regência. Uma delas, sendo eu formado em música, dizia respeito à possibilidade de abordar temas filosóficos a partir de canções conhecidas.

o transcurso da atividade no detalhe, auxiliando inclusive uma das alunas, com quem mantenho contato até hoje. A esse respeito tratarei mais adiante. Dessas atividades aparentemente depende qualquer possibilidade de ação coordenada na aula de filosofia, pois é em virtude delas, de um sentimento geral da necessidade de “cumprir com o combinado”, que os conteúdos programáticos são tematizados e as habilidades, desenvolvidas<sup>15</sup>.

Da mesma forma, já durante a interdição da frequência escolar, ele propôs diversas atividades<sup>16</sup>, tematizando mais o momento do isolamento em sua singularidade do que o os conteúdos habituais. Conforme ele mesmo confessou posteriormente, não se haveria de nutrir muitas esperanças de participação relevante nas atividades à distância, caso se impusesse um senso de “normalidade artificial” quanto ao que fora originalmente previsto. Assim, o teor das atividades sempre ao menos tangeu assuntos de interesse coletivo e mais prementes, como o caráter excepcional do momento que todos vivemos (a doença em si, os países afetados, a desinformação, a culpabilização caricata dos chineses, os “memes” da internet, a rápida transformação dos cenários etc.), além de um pouco de psicanálise (interesse pessoal do professor) – de modo a realizar (já o fazia durante as aulas presenciais que pude acompanhar) articulações em torno de questões como a da “falta”, do “desejo”, da “falta da falta”, sempre tendo em vista o momento de isolamento, e aparentemente num matiz lacaniano. Ainda assim ele o fazia no espírito de algo do próprio Currículo, já que:

essa produção de conhecimentos pode ser fortemente dinamizada se o professor de Filosofia promover o debate interdisciplinar. Assim, por exemplo, as discussões sobre violência urbana ou racismo podem ser mais bem desenvolvidas pelos professores de Sociologia ou História, a partir de um diálogo com o professor de Filosofia. De outro lado, a intermediação da Filosofia pode ampliar a compreensão de questões como desmatamento ou

---

<sup>15</sup> Há claramente um foco na leitura e interpretação do texto filosófico. Sobre isso conversamos, um tanto livremente, de modo a tocar na questão do lugar da filosofia em uma grade curricular composta quase que eminentemente de disciplinas calcadas no ensino a partir de manuais, já que até mesmo em literatura, a visão pragmática face ao vestibular, a que ousamos acusar de filisteísmo pedagógico, o enfrentamento da leitura não parece ser efetivo em relação aos resultados daquele colégio.

<sup>16</sup> Ele não sabia dizer ainda como torná-las parte de avaliação, pois nem todos os alunos tiveram acesso ao conteúdo.

engenharia genética, trabalhadas nas aulas de Geografia e Biologia, e assim por diante. São muitas as combinações possíveis, permitindo um saudável intercâmbio de ideias, com benefícios para alunos e professores. Desse modo, a Filosofia pode assumir uma de suas principais funções, a de ser uma ferramenta conceitual, produtora de síntese, animando o debate multidisciplinar e elevando os padrões da educação básica (pp. 116 e 117)

Ele também enviou vídeos sobre esses mesmos assuntos e outros ('O que é filosofia', de Mário Sérgio Cortella, por exemplo<sup>17</sup>, como conteúdo do 3º ano) aos alunos, sobre os quais algumas das atividades se baseavam – vídeos que de uma forma ou de outra se inserem no debate público estampando jornais, revistas ou transmissões televisivas nos dias da pandemia.

## 2. Relatos das aulas no colégio

Desde a manhã do dia em que estive ao lado do professor na sala de aula – diga-se de passagem, ele e eu fomos praticamente os primeiros a chegar no colégio, pontualmente às 6:30, conforme havíamos combinado –, ele marcava que toda a minha formalidade (no trato com documentos, com o discurso, roupas etc.) pouco me valeria na lida diária dentro da sala de aula. Disse-me também que o importante no contexto daquele colégio é estar consciente e se esforçar para obter dos alunos somente o que é de fato possível – em suas palavras: “pouco aprendido, mas que seja diário e que seja contínuo”. Da mesma forma, advertiu-me que nada contrastaria mais com minha postura naquela manhã do que a relação que conseguiu estabelecer com as séries que visitavam sua sala<sup>18</sup>, talvez prevenindo-me do quão descabido e ingênuo seria qualquer julgamento a respeito de sua atitude. Claramente, a “imposição” vertical ou tentativa brusca de “adaptação” a uma ordem, norma ou normalidade, desde fora, diante de uma identidade cultural tão característica quanto penetrante no que se refere a símbolos e significantes, diante de uma postura cronicamente defensiva

---

<sup>17</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=ivjHLP8gPZM> Acesso em 4 de agosto de 2020.

<sup>18</sup> São elas naquele dia: 1ª série C, 2ª série E, 2ª série C, 3ª série B, 3ª série A, 1ª série A, todas do Ensino Médio.

daqueles alunos, incorreria no estranhamento [*Entfremdung*] mútuo, dificilmente superável – o que, conforme revelou, é bastante comum com professores de outras disciplinas. Como não poderia ser diferente, lembrei do texto de Rodrigo Torquato da Silva, quando cita o seguinte trecho do sociólogo americano Howard Saul Becker:

Todos os grupos sociais criam regras e, em certos momentos e em determinadas circunstâncias, buscam impô-las. As regras sociais definem certas situações e os tipos de comportamento apropriados para as mesmas, prescrevendo algumas atuações como “corretas” e proibindo outras como “incorretas”.

Quando se impõe uma regra, a pessoa de quem se crê que a tenha subvertido pode ser vista pelos demais como um tipo especial de indivíduo, alguém de quem não se pode esperar que viva de acordo com as regras acordadas pelo resto do grupo<sup>19</sup>

Para manter a analogia musical de Torquato, haveria de saber improvisar, lendo e conhecendo “de primeira” a harmonia daquele *standart*, sem julgamentos que pudessem me colocar na posição de alguém inapto a compreensão daquele mundo.

Pude acompanhar, durante as duas aulas em que compareceu um número minimamente razoável de alunos, a entrega e correção de uma das várias atividades para avaliação, que propõe regularmente ao longo do ano. Em grande medida – creio ter logo percebido – a nota estava condicionada apenas à responsabilidade de entregar pontualmente a atividade proposta e de discuti-la razoavelmente, nem tanto na qualidade do material apresentado ou mesmo na agudeza da compreensão<sup>20</sup>. A participação nessa responsabilidade geral e pactual é o “pouco” que se espera, e, no ensaio de alguma contribuição por parte dos alunos encorajados, importa antes o fortalecimento da expressão nos termos filosóficos, por mais voluntariosa e opinativa que possa soar. Talvez algo dessa perspectiva, o professor Walter Omar Kohan tenha lido nas linhas ‘Sobre a infância e educação’ do poeta

---

<sup>19</sup> BECKER, H. S. *Los extraños: sociología de la desviación*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo, 1963, p. 13. Apud. SILVA, R. T. “Escola-favela, conhecimentos, transgressão e poder: esses meninos não têm jeito?”. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 27, p. 87-96, Jul./Dez. 2009, p. 91.

<sup>20</sup> Não estou bem certo se todos os textos são ao menos lidos.

Rainer Maria Rilke, ao que este dissera que “cada pessoa deveria ser conduzida apenas até o ponto em que é capaz de pensar sozinha, trabalhar sozinha, aprender sozinha”<sup>21</sup>:

Ou seja, a escola deveria estar menos preocupada em ensinar coisas aos outros do que em ajudar a encontrar o lugar onde o pensar do outro possa se fortalecer a si próprio, para que possa aprender por si o que ninguém pode lhe ensinar; a escola deveria estar mais atenta a deixar que a infância se faça a si própria em vez de pretender fazer da infância algo predeterminado, diferente do que ela é (Kohan, 2010, p. 131)

Pressupor inconsistência nas observações mais espontâneas dos que hoje são alunos, que insistem em trazer com sinceridade problemas filosóficos para o debate, C. toma como algo natural e que nunca deveria ser peça de acusação ou argumento contrário à disposição expressiva de inclinações e interesses. O “achismo inconsequente”, tal como o formulou o professor Oswaldo Porchat Pereira<sup>22</sup> a respeito dos alunos já na graduação em filosofia, o culto da intuição na falta de um trabalho filosófico ainda por fazer, para Porchat, não constituem claramente, e particularmente neste contexto, as mesmas “ameaças à filosofia” que o possível desinteresse, apatia, dispersão, em meio a uma “brilhante exposição”, representariam. Sendo algo ancorado em fundamentos semelhantes às observações de Rilke, ou simplesmente sendo o que é possível fazer ante adolescentes desmesuradamente exaltados e prolixos, em todas as aulas de C. do semestre até então, fossem elas expositivas ou não, houve alguma atividade a ser entregue – algo escrito em folha de caderno, textual, discursivo e que envolvia algum tipo de leitura, seja do livro didático, seja do trecho de filme exibido em sala de aula há poucas semanas<sup>23</sup>. Todas as atividades eram parte da avaliação. Em estágio anterior, pude inclusive comprovar esse caráter contínuo da avaliação em uma reunião de pais de que participei,

---

<sup>21</sup> RILKE, Rainer Maria. *Cartas do Poeta sobre a Vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 126. Apud. KOHAN, W. O. “Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano”. In.: *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010, p. 131.

<sup>22</sup> Cf.: PEREIRA, O. P. “Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia”. In.: *Dissenso: revista de estudantes de filosofia*, n. 2, 1999, pp. 131 a 139.

<sup>23</sup> “What the Bleep Do We Know!?” (Quem somos nós?), 2004.

quando pais de alunos com notas vermelhas vieram “tirar satisfações”; algo que inclusive já era esperado pelo professor. C. deu então atenção a cada uma das reclamações, mas, como dispunha das atividades realizadas em mãos, pouca margem para argumentação foi deixada diante da evidência, ou ausência de evidências, apresentada.

Tal atividade, do ponto de vista dos alunos, tinha duas etapas para aqueles que não burlavam as regras: buscar nos textos aquelas palavras-chave que guiariam uma resposta satisfatória, e efetivamente a pequena dissertação, que para eles não era a maior dificuldade. Algo interessante de se considerar é que a solução dos problemas de ordem social, por exemplo, o incômodo causado por aqueles alunos que exigiam as respostas de outros alunos mais aplicados, como a menina com a qual interagi na ocasião, e que haviam realizado a atividade em casa (conforme solicitado), teriam de ser resolvidos entre eles. Como outro pacto implícito, não se recorre à figura da autoridade do professor, que também não se intromete. Mesmo o atraso na entrega da atividade teria de ser solucionado de outra maneira que não uma negociação direta com o professor (entrando em contato telefônico com alunos de outras séries, por exemplo – algo bastante comum durante a própria aula). Há o que eu denominara, já no estágio anterior, de “liberdade responsável” na economia da sala de aula – é permitido manter uma conversa paralela às correções, e mesmo brincadeiras inconvenientes, mas a entrega da atividade pauta o centro de onde emana um poder capaz de manter um estado ordem razoável. Mesmo a aula expositiva, que requer algum silêncio, graças à tensão constante da iminência do esgotamento do tempo disponível para a correção e entrega da atividade, torna-se plenamente viável mesmo em um clima adverso – o assunto da tensão política no país, por exemplo, é algo que os incomoda e os anima profundamente. O mecanismo é interessante, posto que a boa qualidade da exposição e discussão da atividade, quando ocorre, não retém dos alunos a concentração que lhe conviria.

A atividade proposta à 2ª série E no segundo horário do dia chamou-me bastante a atenção também pelo interesse que tenho no assunto. Ela

consistia, por sua vez, em refletir acerca da diferença entre “percepção sensorial” e “experiência estética”, com base em um pequeno trecho do ‘Ensaio sobre o homem’, de Ernst Cassirer, presente no livro didático<sup>24</sup>. Contudo, como pude atestar durante as correções, tratava-se de um exercício de interpretação de texto, em que se deveria localizar as proposições, premissas e conclusões. Ao contrário de mim, os alunos entenderam a tarefa, cabendo ao professor, devido ao número reduzido de alunos, corrigir na sequência cada um dos textos de maneira individual e personalizada. Não anotei o número de correções realizadas – fiquei parte da aula conversando com a aluna (interessada em cursar medicina ou filosofia, conforme confessou) – mas estou certo de que foi algo entre cinco e oito pequenos textos.

Após o intervalo, logo no início daquilo que seria o quarto período – a aula da 3ª série B – uma senhora da coordenação, acompanhada da diretora, veio trazer a notícia de que a escola permaneceria fechada, sem previsão para abertura, durante o período de crise sanitária que se iniciava, conforme determinação da secretaria de educação do governo estadual. Qualquer atmosfera de (difícil) normalidade na sala já esvaziada de alunos foi inteiramente perdida. C. não pôde senão discutir a questão com os alunos em meio a um silêncio inédito até então. Conversamos sobre o que acontecia em Bérghamo, na Itália, e havia ainda muita desinformação a respeito da pandemia recentemente declarada pela OMS. Os alunos tomavam a palavra com o fito de corroborar algumas ponderações do professor – em mais de uma vez, reproduzindo informações falsas ou distorcidas acerca da situação excepcional. Como foi dito, os alunos animam-se e insistem em tratar de política, posicionando-se e retomando, ou buscando articular, elementos de aulas de sociologia, história e geografia. A disputa geopolítica em torno da questão da pandemia foi a pauta durante a maior parte do “debate” promovido a partir daquela situação inusitada.

Conversando em particular com a aluna do 2º E, entre muitas digressões a respeito de seus interesses, curiosamente não tratamos da

---

<sup>24</sup> CASSIRER, E. *Ensaio sobre o homem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 238. Apud Gallo, 2013, p. 53.

pandemia. Falamos sobre literatura, sobre a Fuvest, e sobre o curso de filosofia na USP. Cheguei mesmo a fazer sugestões de leitura, mas logo me deti, tendo como objetivo promover e ouvir o que ela tinha de tão urgente a me dizer, possivelmente me lembrando algo de uma palestra da filósofa, professora e ex-secretária da cultura do município de São Paulo, Marilena de Souza Chauí<sup>25</sup>. No discurso da aluna havia uma insistência, e até mesmo uma pressa, em expressar que, do conteúdo das aulas e de suas leituras, tirava imenso “proveito” – como se tivesse de sublinhar recorrentemente que tudo aquilo lhe dizia respeito, em particular aqueles temas ligados à Revolução Francesa, às Guerras Napoleônicas, à noção de autonomia e liberdade no mundo burguês em emancipação. Falei de Goethe e Beethoven, sobre a tensão entre o clássico e o romântico, entre os costumes de um povo e o ímpeto revolucionário dos indivíduos, e até mesmo entre a razão que legisla e a sensibilidade que aspira, marcantes no período (talvez irreconciliável, como no caso de Settembrini e Naphta). Das sugestões que fiz, falei de um filme disponível no YouTube sobre a estreia da sinfonia Eroica<sup>26</sup>, que ela mais tarde confessou ter assistido com bastante interesse, levando em conta meus comentários. Mais do que a pandemia, essa conversa é a razão de nossa epígrafe.

### 3. Governo de Estado

Como não pude manter as visitas ao colégio do estado, e como mantive um contato relativamente escasso com as (tentativas de) atividades do colégio, durante os meses seguintes, acompanhei paralelamente as aulas

---

<sup>25</sup> “A regra da competência nos permite indagar: quem se julga competente para falar sobre a educação, isto é, sobre a escola como forma de socialização? A resposta é óbvia: a burocracia estatal que, por intermédio dos ministérios e das secretarias de educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. Há, portanto, um discurso do poder que se pronuncia sobre a educação, definindo seu sentido, finalidade, forma e conteúdo. Quem, portanto, está excluído do discurso educacional? Justamente aqueles que poderiam falar da educação enquanto experiência que é sua: os professores e os estudantes. Resta saber por que se tornou impossível o discurso da educação” (CHAUI, M. “Ideologia e educação”. In.: Educação e sociedade. Campinas, ano II, n. 5, jan. 1980, p. 249).

<sup>26</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=UtA7m3viB70&t=27s> - Este não é o link que enviei a ela, pois havia também disponível, recortado em trechos sequenciais, o filme completo legendado em português.

do Centro de Mídias da Educação de São Paulo, além de algumas aulas remotas do estado do Paraná. Descreverei em seguida, por tópicos, duas dessas aulas, que me pareceram seguir à risca o modelo mais definitivo desenvolvido ao longo dos meses de isolamento.

A aula data do dia 16 de julho de 2020 e foi dada pelo professor Marconi Ferreira Lopes Cabral, e moderada pela (também professora de filosofia) Maria Fernanda Degan<sup>27</sup>, para a 1ª série do Ensino Médio. Seu tema foi “Humanidade: A natureza da cultura e a cultura da natureza”.

1. Degan apresenta o professor Marconi, que explica o sentido de “apoio” das aulas remotas ao trabalho do professor, e que os exercícios não são senão “sugestões” para ele desenvolver (ou não) atividades com seus alunos – sempre com autonomia.
2. A aula inicia-se com uma sugestão aos alunos que assistem ao vídeo de pesquisa conceitual dos termos “natureza, determinismo, instinto, niilismo e semiótica”.
3. Marconi explica que a tradição filosófica possui uma terminologia própria muita vez criada pelos próprios filósofos diante do fato de ela se manter frequentemente no limiar da inefabilidade em seu discurso – a importância de um dicionário filosófico.
4. Um exercício é proposto: “quem governa sua vida, seus impulsos ou suas ideias? Seu corpo ou seu pensamento?”
5. Degan lê algumas das respostas no chat. Discute-se a relação entre pensamento e impulso.
6. Uma segunda pergunta é proposta: “o que você percebe como natural do ser humano?”
7. Novamente Degan lê algumas das respostas. Marconi discute a integração do ser humano com a natureza. Os pré-socráticos são tematizados.
8. Algumas concepções de natureza são apresentadas: como “dimensão física da realidade”; como “existência independente da ação humana”; como “princípio que concede a vida e que rege tudo o que

---

<sup>27</sup> A professora Degan curiosamente, a partir de um determinado momento, participa da aula mais intensamente, fornecendo explicações e contribuindo com conceitos e explicações.

- existe”; como “condição animal, instintiva e não civilizada da humanidade”; como “caráter essencial e necessário de um ser”.
9. Com base nessas concepções, três perguntas são sugeridas. A proposta é escolher uma delas e responder no chat.
  10. Degan lê algumas respostas no chat.
  11. Marconi faz uma pequena retomada da aula até então, com o objetivo de acolher os alunos que “chegaram atrasados”.
  12. Nesta metade de aula, Marconi aborda antiteticamente a noção de “cultura”. Hegel é tematizado (“cultura como objetivação da consciência” ou “projeção da consciência humana no mundo material”, como no caso da obra de arte). Marx é tematizado (“cultura é o trabalho humano”, “modificação humana da natureza”). Cassirer, também (cultura como “instituição de símbolos”). Rousseau (cultura surgindo do “contrato social”). Cícero (cultura é “educação”).
  13. Marconi propõe então uma reflexão para a professora Degan sobre as relações entre natureza e cultura e suas perspectivas através de uma pergunta. Ela responde, fazendo mais ponderações sobre a história da filosofia contemporânea. Novamente Marconi propõe uma pergunta para a professora (abordando Bourdieu – a cultura como uma segunda natureza). Degan responde trazendo questões de ordem antropológico-filosófica. Mais uma vez, Marconi pergunta a Degan (Nietzsche é tematizado – a possibilidade da cultura ser uma negação da natureza, da vida). A professora mais uma vez contribui. Os dois debatem a questão em torno de Nietzsche, sem o dizer.
  14. Uma atividade, retomando elementos da aula, é proposta (definir “verdadeiro” ou “falso” para cinco afirmações a respeito do tema da aula). Depois de brincadeiras, Marconi, a partir das respostas no chat, faz a correção ao vivo.
  15. Uma reflexão final é sugerida tematizando a questão das diferenças entre as pessoas segundo uma perspectiva ainda veladamente nietzschiana.

Inversamente, a aula do dia 23 de julho foi dada Maria Fernanda Degan Bocafoli e moderada pelo professor Marconi. Seu tema foi “A arte como transfiguração do real”, também para a 1ª série do Ensino Médio.

1. Marconi deixa alguns avisos antes da aula – sobre a campanha de doação e conserto de aparelhos para reprodução das aulas – e recados – sobre o “drive” em que constam os materiais das aulas.
2. Degan fala da filosofia como a atividade “que nos define como humanidade”, e diz que trataremos de Estética, como algo que já foi trabalhado em aulas anteriores.
3. Degan expõe o “conteúdo” da aula: o objetivo é discutir a condição estética existencial dos seres humanos. Ela retoma a aula de duas semanas atrás (*mimesis*), à qual deverá opor a concepção da arte como transfiguração do real.
4. Degan propõe uma pergunta: o que é arte em três palavras? – Marconi lê algumas das respostas<sup>28</sup>.
5. Sêneca (!) é tematizado – arte como imitação da natureza. Platão é discutido também, segundo a mesma temática – lê um trecho da República, livro X.
6. Aristóteles é abordado (Poética), em oposição à crítica platônica desde a questão da *mimesis*.
7. Em seguida, Degan apresenta algumas pinturas históricas: O nascimento da Vênus (Botticelli, 1480); La Gioconda (DaVinci, 1503); A aula de anatomia do doutor Tulpe (Rembrandt, 1632); O moinho de água com o grande telhado vermelho (Hobbema, 1662); O banho da criança (Cassatt, 1893); A cesta de maçãs (Cézanne, 1893); Natureza morta com peixes dourados (Goya, 1812).
8. Degan apresenta também um conjunto escultural (sugere uma atitude de “devoção”<sup>29</sup> para contemplá-la): O rapto de Proserpina (Bernini, 1622). Degan repara no detalhe da mão sobre o corpo de Proserpina.

---

<sup>28</sup> Interrompendo a aula, alguém (no chat?) chama a atenção para o fato de que Degan não havia explicitado a “habilidade” da aula: ela se encaixa na categoria “filosofia e outras áreas de conhecimento como mito, cultura, religião, arte e ciência”.

<sup>29</sup> Algo atinente com o seu sentido em alemão – *Andacht* –, tão frequentemente retomado nos textos do classicismo alemão.

Todas essas obras, segundo Degan, corroboram o sentido de arte como imitação.

9. Degan apresenta então ‘Oval vermelho’ (1920) de Kandinsky, ‘Composição com vermelho, amarelo e azul (1941) de Mondrian, uma pintura abstrata de Claudette Gallant. Ela propõe a seguinte pergunta: o que será que essas obras imitam?
10. Marconi lê algumas respostas do chat: imitação das cores, representação de pensamentos e do abstrato, constam entre as respostas mais interessantes.
11. Degan diz que não há uma teoria da arte em Platão. Clive Bell é tematizado (Art, 1914) – um retrato de Bell, pintado por Roger Fry é apresentado. Descreve-se o “desvio” do sentido da arte da obra para o espectador – “só quem já passou pela experiência estética saberia o que é arte”.
12. Degan agradece, e, antes de sugerir dois sites com conteúdos ligados à arte (‘Goats and Soda’, no link sugerido, inclusive expõe telas tematizando o momento da pandemia), apresenta mais uma obra – de Edward Munch, ‘Autorretrato com a gripe espanhola’, de 1919. Cito a professora: “mesmo as situações mais improváveis ou mais difíceis são capazes de provocar a vontade humana de produzir arte”.

Vejo com curiosidade que tanto o Nietzsche da aula de Marconi, quanto o Munch da aula de Degan dialogam com o cerne de nossas discussões, ou, pela brevidade, sugestões de discussão neste artigo, elaborado em meio à pandemia – sem a clareza retrospectiva de um evento já passado. Se, por um lado, a aula de Marconi diz respeito à filosofia e outras formas de conhecimento (no caso, a cultura), discutindo, a partir de momentos da história da filosofia, “a relação entre cultura e natureza” (Currículo, p, 121), e, por outro, a aula de Degan, conforme o explicitou, “discute a condição estética e existencial dos seres humanos” (Idem), cumprindo com rigor o que se espera de aula de filosofia no estado de São Paulo mesmo fora do contexto da pandemia, a enfermidade e o isolamento social, bem como “a grande irritação” expressa no discurso inflamado dos

alunos do colégio, não só interferem, como são justamente o momento a partir do qual as aulas ganham camadas – principalmente no que nelas diz respeito ao discurso sobre a possibilidade de ação diante de tanto desconhecimento a respeito do ainda haveremos de enfrentar, aliás, como algo próprio ao que novo (como o século que se inicia). “Onde faltam as palavras, fala a ação”<sup>30</sup>, escreveu Goethe. Hoje, tolhidos dos meios didáticos para a ação coordenada dentro (ou fora) da sala de aula, os professores mantêm-se agindo pela palavra que deles se espera, em nome do agir.

### Referências

BONDÍA, J. L. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Tradução de João Wanderley Geraldi. In.: Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002, pp. 20 a 28.

CHAUI, M. “Ideologia e educação”. In.: Educação e sociedade. Campinas, ano II, n. 5, jan. 1980, pp. 245 a 257.

*Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ensino fundamental – Ciclo II e Ensino Médio*. Secretaria da Educação. Coordenação geral de Maria Inês Fini; coordenação de área de Paulo Micelli. São Paulo: SEE, 2010, pp. 114 a 131.

GALLO, Sívio. *Filosofia: experiência do pensamento*. São Paulo: Scipione, 2013.

GOETHE, J. W. *Divã Ocident-Oriental*. Tradução de Daniel Martineschen. São Paulo: Estação Liberdade, 2020.

\_\_\_\_\_. *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*. Tradução de Nicolino Simone Neto. São Paulo: Editora 34, 2006.

\_\_\_\_\_. *Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche (1828-1832)*. Volume 11 (38). Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1993.

KOHAN, W. O. “Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano”. In.: Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010, pp. 125 a 138.

MANN, T. *A montanha mágica*. Tradução de Herbert Caro. São Paulo: Nova Fronteira, 1952.

---

<sup>30</sup> GOETHE, J. W. Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister. Tradução de Nicolino Simone Neto. São Paulo: Editora 34, 2006, p. 472.

PEREIRA, O. P. “Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia”.  
In.: *Dissenso: revista de estudantes de filosofia*, n. 2, 1999, pp. 131 a 139.

SILVA, R. T. “Escola-favela, conhecimentos, transgressão e poder: esses meninos não têm jeito?”. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 27, p. 87-96, Jul./Dez. 2009, pp. 87 a 96.

*Submetido em: 17/09/2020*

*Aceito em: 15/01/2021*

*Publicado em: 02/02/2021*