



---

## Uma subversão na era do vazio: educação filosófica e emancipação na proposta da olimpíada latinoamericana de filosofia.

---

POR LARA SAYÃO LOBATO DE ANDRADE FERRAZ

[lara.sayao@ucp.br](mailto:lara.sayao@ucp.br)

### **Introdução**

No contexto analisado por Gilles Lipovetsky como 'Era do vazio', vem acontecendo a Olimpíada latinoamericana de Filosofia como uma subversão da lógica capitalista de competição, de conhecimento como mercadoria a ser acumulada e exposta como símbolo efêmero de reconhecimento e valorização. Na origem dessa iniciativa de educação filosófica encontra-se o movimento de geração de comunidades de investigação e pensamento crítico cooperativo de Maurício Langon, pensador uruguaio que iniciou a proposta de encontros filosóficos entre jovens e professores que consistem numa atividade de trabalho em comum, nas quais, os estudantes labutam juntos por avançar nas soluções aos problemas filosóficos propostos, a partir da necessidade comum de superar uma dificuldade desde os mais diversos pontos de vista e não da vontade de ganhar impondo uma perspectiva como a melhor e derrotando o adversário. As primeiras olimpíadas de Filosofia não competitivas começaram a acontecer em 1999 no Uruguai apenas, envolvendo jovens das regiões do país, ativando uma experiência educativa aberta que envolveu estudantes e docentes na reflexão, no diálogo e na ação em torno de valores sociais necessários para reavivar e fortalecer os vínculos à democracia e ao pluralismo. Este movimento impactou professores de Filosofia uruguaio, mobilizando-os à reflexão sobre suas práticas de ensino e impactou aos jovens, favorecendo sua participação no debate social, dando-lhes voz diante do *agón* (conflito) que pode ser interior ou exterior (LANGON, 2000).

Por não se fundamentar na meritocracia e por ter como princípio organizador a não escolha de interlocutores (LANGON, 2013), as atividades da Olimpíada



Latinoamericana de Filosofia exercitam a proposição da igualdade intelectual e fomentam a ideia de que a tarefa de vencer a si mesmo, emancipando-se, é o principal objetivo. Ainda que o ideal olímpico grego remeta à máxima homérica “*ser sempre o melhor*”, que exprime o espírito competitivo dos helenos, a competitividade favorecia um ideal democrático no sentido em que derivava basicamente da concepção de que todo homem possui a capacidade de se defrontar com seu semelhante e mostrar sua excelência. Além e acima da superioridade de nascimento ou riqueza, os helenos acreditavam na igualdade de direitos, o que é confirmado pela participação de atletas de todas as partes do mundo helênico sem discriminação nos jogos olímpicos (CABRAL, 2004). Neste sentido, de exercício de si para o diálogo entendido não como disputa, mas como participação política enquanto mobilizadora do descobrimento da própria potencialidade dialógica, é mantido o termo Olimpíada como provocador de reflexão sobre a mais exigente e necessária disputa e sobre a tarefa de superação de si para se colocar em diálogo. Este trabalho em processo investiga a origem e as possibilidades de interpretação de tais disputas, para entender a apropriação do termo olimpíada nos escritos de Langon.

Por se tratar de uma atividade em rede que envolve docentes de diversas disciplinas e de diferentes locais da América latina, o projeto desenvolve a formação docente na prática das atividades olímpicas, uma vez que os professores envolvidos atuam em todo o processo, selecionando os modos de trabalho para a preparação dos alunos, elencando os temas e conteúdos a serem propostos, discutindo sobre os objetivos do ensino de filosofia e refletindo sobre suas práticas, dialogando com os demais, num processo formativo de intercâmbio. Assim, acontece uma formação docente na prática, uma vez que as eleições temáticas e os materiais disponibilizados, propostos e construídos a partir do projeto da olimpíada, favorecem uma discussão entre professores latinoamericanos e problematiza a extensão do ensino de Filosofia a âmbitos não tradicionais.

A Olimpíada de Filosofia como experiência de pensamento é situada num contexto lido pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky como ‘*a era do vazio*’, um momento histórico no qual os vínculos estão frágeis, tornando frágil o social e o político, no qual as existências



tomam como referência para suas condutas a sedução. Esta pesquisa investiga em que sentido este cenário do pós-dever interfere na educação básica e altera as relações *com* e *na* escola. Lipovestky é o referencial teórico para problematizar o cenário no qual a Olimpíada latinoamericana acontece como proposta de subversão, e discutir o ensino de Filosofia e a potencialidade da educação numa contemporaneidade regida pelos princípios norteadores da moda, do espetáculo e do pós-dever, perguntando sobre a potência da escola e da educação filosófica em espaços não tradicionais e discutindo o formato escolar.

Interessa problematizar a iniciativa de educação filosófica da Olimpíada latinoamericana de Filosofia, discutindo sua metodologia, seus fundamentos teóricos no pensamento de Maurício Langon e a formação docente e discente que se dá na prática das atividades da olimpíada, a partir da análise do cenário contemporâneo presente na obra de Gilles Lipovetsky. Busca-se também refletir sobre os alcances e limites pedagógicos da proposta da Olimpíada latinoamericana de Filosofia; investigar a concepção de ensino e de prática de Filosofia entre os protagonistas desta proposta; investigar os conceitos organizadores e a fundamentação filosófica do projeto, suas influências e referências, a partir da imersão no projeto, discutir sua potencialidade como experiência de *escolé*; investigar as tensões, aproximações e distâncias entre a leitura filosófica do mundo contemporâneo feita pelo filósofo Gilles Lipovetsky e as ciências da educação.

No reino do capital, a educação transforma-se, muitas vezes, em mercadoria. O espírito do capitalismo supõe uma ética, um modo de ver e de atuar que tocou fortemente a educação. Os processos educacionais estão intimamente relacionados aos processos de produção, distanciados da *escolé* como espaço de suspensão e criação, de tempo não produtivo. Estudar, para a maioria dos alunos da educação básica significa hoje se preparar para atuar no mercado e ganhar dinheiro para ser aceito e valorizado no mundo do hiperconsumo. O próprio conhecimento é entendido como mercadoria a ser acumulada, mesmo dentro da escola e da academia. O discurso meritocrático considera todos capazes de conquistar os inúmeros produtos do conhecimento mediante esforço pessoal. Responsabiliza-se o indivíduo desconsiderando quaisquer diferenças e



injustiças produzidas e reforçadas pela sociedade e pelo sistema educacional. Por trás do discurso da igualdade de direitos, capacidades e oportunidades, esconde-se a perversa intenção de absolver o sistema econômico da culpa sobre as sequelas que impõe sobre muitos, privando, ou ao menos, limitando, o desenvolvimento de seu ser e restringindo a existência a uma corrida frenética por acúmulo de aprendizagem e qualificação. Rompidos os dogmas políticos, religiosos e científicos que apontavam para a predestinação e os determinismos, agora, quem não consegue acumular bens de consumo, entre eles a educação, é um fracassado e deveria envergonhar-se. Se antes restava conformar-se com o destino, agora a meritocracia joga na cara do sujeito a sua incapacidade e a sua condição de inferioridade diante dos que alcançaram o que é reconhecido como sucesso, sejam quais forem seus custos e métodos.

Quase tudo foi tocado pela lógica contraditória do consumo: nunca fomos tão livres e nunca nos impusemos tantas obrigações. Talvez nenhuma geração antes de nós teve disponíveis tantas formas de prazer e nunca estivemos mais insatisfeitos, deprimidos e decepcionados. Esse espírito da nossa época tem um símbolo interessante na moda, tema ao qual Gilles Lipovetsky se dedicou por considerar uma representação significativa de nosso tempo, pois ela é marcadamente paradoxal: a sua frivolidade garante o direito do indivíduo dizer de si, sua inconsciência favorece a construção das consciências, suas loucuras, a tolerância e seu mimetismo, o individualismo (2009, p. 21). A efemeridade da moda tem sido uma referência para a organização da vida e da sociedade, podemos perceber claramente que a rapidez das mudanças gera uma dificuldade de reconhecer valores permanentes e inegociáveis que possam orientar a vida. A vida como tarefa, o *quehacer* orteguiano, é muito mais exigente no panorama do efêmero porque as escolhas são mais difíceis diante do número maior de alternativas. E o excesso de alternativas gera incerteza e insegurança acerca do sentido dado à vida e do objetivo que se almeja, criando uma sensação de confusão e de vazio.

A instituição escolar foi consumida pela lógica do consumo e da moda, orientando-se pelos três grandes princípios norteadores da alta costura: a iniciativa e a independência do fabricante na elaboração das mercadorias, a variação regular e rápida das formas e a



multiplicação dos modelos e séries (CHESKIN<sup>1</sup>, 2009, p. 184). A criação arbitrária de produtos educativos e as novas soluções acabam sendo consumidas superficialmente e sem muita convicção. O que poderia ser efetivamente bom, sem reflexão, se perde. A variação regular e rápida das formas, segundo princípio norteador da moda, exige que sejam criadas sempre novas tendências para manter o mercado em movimento e aquecer o consumo. Pessoas satisfeitas não precisam consumir, logo, é preciso criar uma constante insatisfação para que recorram às lojas e se saciem. A instituição escolar cede à sedução do consumo das melhores ideias educacionais de todos os tempos da última semana<sup>2</sup>, por temer ser taxada de retrógrada e parada no tempo. A reflexão importante que esta analogia entre moda e educação nos permite é sobre a superficialidade na análise dos fundamentos que alicerçam a concepção de educação, pois são eles os norteadores da atuação docente. Na moda, um grupo decide que esse ano a cor do inverno é o verde e essa ‘verdade se impõe’, inclusive repleta de fundamentos jamais questionados. Sem problemas: este ano podemos gostar de verde e no próximo detestá-lo, porque a moda diz respeito à singularidade, mas é mais sério alternar a concepção de educação que temos a cada ano porque nela está envolvido o coletivo, o outro, a noção de bem comum e de felicidade da *polis*. Essa analogia não quer propor que a pluralidade de ideias e o movimento sejam prejudiciais ao processo educativo, ao contrário, pode ser e é muito positivo questionar, rever, enfrentar novas propostas, o que é prejudicial é que as mudanças, tanto na educação como na vida, não sejam acompanhadas de *phrônesis*<sup>3</sup>.

Outro problema que a analogia com a moda nos permite analisar é a relação com o tempo, pois pensar os conceitos norteadores da educação exige tempo e cuidado. Mas, como pensar com demorado zelo e cuidado numa perspectiva de relação temporal de descontinuidade? Em sua análise sobre o contemporâneo, Agamben afirma que o *kairos*

---

<sup>1</sup> Referência no campo de pesquisa em do marketing. Estudioso da relação entre produto e percepção axiológica

<sup>2</sup> Referência à música da Banda Titãs: “A melhor banda de todos os tempos da última semana”, na qual faz uma crítica à efemeridade dos grandes sucessos da atualidade.

<sup>3</sup> A *phrônesis* é uma virtude que envolve a escolha reta dos fins ou dos meios para um fim, é a sabedoria prática que orienta a ação a partir da reflexão acerca dos fins da cidade, entendendo o homem como animal político, ou seja, é a reflexão que considera uma ética.



da moda é inapreensível porque no momento em que o sujeito se entende ‘na moda’ já está fora dela (2009, p. 68), pois já há um anúncio da nova moda pensada numa nova tendência que não tem que ter sido pensada com cuidado porque não será também permanente. É uma lógica do variável, das incertezas e das contradições. O que pode ser muito positivo se for pensado com cuidado na construção de si em um movimento ético. A tensão é criativa: rever e questionar o que parecia certo é bom, mas exige o cuidado de atenção ao real. A lógica da necessidade quando substituída pela lógica da sedução não favorece a atitude de diálogo com o real porque não lhe dá atenção. A atenção é toda voltada para si, num movimento de capitalização da existência individual (MASSCHELEIN, 2013, p. 156) e gera a sensação de vazio sobre a necessidade e os fins comuns da educação.

A Filosofia enquanto experiência do pensamento, enquadrada na educação formal como uma disciplina da ‘grade’ ou do currículo escolar vem sofrendo dos males da técnica do conhecer, reduzida às questões conteudistas propostas pelas avaliações que permitem ao sujeito adentrar na Academia e tornar-se um eleito. Ela mesma, a Filosofia, continua, como dizia Heidegger, constantemente na contingência de justificar sua existência em face das “Ciências” (1973, p. 40), o que provoca a pensar sobre *que* Filosofia entendemos como Filosofia. Seu profundo vínculo com a Educação provoca várias questões e exige pensar qual a sua função e qual a sua contribuição para a Educação. Este trabalho vai buscar compreender a noção *Função Filosófica*, usada por Langon em seus textos de fundamentação da proposta das olimpíadas filosóficas e de sua concepção de aulas de Filosofia.

### **O pensar requisitado pelo ser para dizer algo**

Somente aquele que crê no mundo pode ter algo a ver com o mundo (BUBER, 2001, p.109), somente o envolvimento com a realidade que quer se tornar palavra pode permitir que ela seja ouvida, só quem crê que há um real a se dizer, um real que não é o que eu imprimo nele, mas algo diferente de mim, que me transcende, não apenas numa perspectiva metafísica, mas mesmo física, porque é algo desconhecido, outro, novo, que posso descobrir; somente esta crença pode possibilitar que o mundo me diga algo.



Tenho algo a ver com ele (o real, o mundo) porque entramos num diálogo autêntico quando algo de não eu se diz a mim e eu sou capaz de ouvir. A educação cuida da beleza do mundo, da manutenção da sua condição de objeto de desejo da alma humana, é um desvelar, uma abertura à capacidade de ver o belo nas coisas, no mundo, e aí, sentir-se atraído, movido a contemplar e conhecer.

Insisto que também nessa relação de amor pela beleza há um aspecto do sagrado, do que está separado do comum (ELIADE, 1992), do que transcende e não é dominado, uma vez que o professor pode cuidar de dedicar-se ao seu amor, de manifestar o seu amor, mas não consegue determinar que o seu aluno o reconheça belo ou que o ame. A educação como proposta de partilhar o envolvimento e o amor pelo mundo é um risco, mas é só no risco que as coisas acontecem, se tornam palavra. Tentando fixar tudo, a instituição acaba por empobrecer o mundo, tirando dele a beleza e a presença. O professor envolvido com o mundo, amador do mundo e dos homens, arrisca-se no mundo, subverte a lógica da fixação e do determinado e lança-se na tarefa de cuidar de gerar uma atitude atenta de escuta ao mundo. Só assim, o ser não lhe é privado, nem a si nem aos seus alunos, que conseguem encantar-se com o mundo e sentir sua presença. Talvez a escola não seja o lugar da profanação, mas da abertura ao sagrado, onde o que é comum se faz incomum, tornando-se objeto de desejo, de dedicação e de amor. Talvez a subversão necessária seja a capacidade de tornar sagrado o que é tratado como profano ou como puramente utilitário na lógica capitalista da acumulação e do hiperconsumo do conhecimento.

O sagrado manifesta-se sempre como uma realidade inteiramente diferente das realidades naturais, mas a linguagem apenas pode sugerir tudo o que ultrapassa a experiência natural do homem mediante termos tirados dessa mesma experiência natural (ELIADE, 1992, p.12), por isso, comumente o conceito de sagrado é relacionado ao religioso, ao moral, à seriedade e não ao riso, ao inesperado, ao incerto, porque diante do desconhecido, a experiência natural remete ao medo, ao espanto, à epoché que é traduzida pelo silêncio e pela seriedade, muitas vezes se relacionando ao que freia e limita o espírito humano. No entanto, me parece uma redução, porque o riso, que é justamente uma reação ao inesperado, talvez se aproxime mais do conceito de sagrado



que a seriedade. Larossa faz uma discussão muito curiosa sobre a ironia como uma atitude diante da realidade, uma forma de consciência etérea, que paira sobre tudo e em nada se fixa, afirmando que na consciência irônica, o eu está sempre por cima de si mesmo e por isso não toma a si mesmo muito a sério (2013, 174). A educação institucional se aproxima muito da forma, da determinação, do discurso moralizador e a cultura, cada vez mais entendida nos ambientes escolares e acadêmicos como erudita e séria é vista como sacralizada, no entanto, ao ser fixada, determinada, julgada e legitimada por um grupo apenas, perde sua sacralidade e torna-se comum, no sentido de dominada pela experiência natural.

Ainda na exposição de Larossa, discutindo Bakhtin, ele aponta para o riso como o encarregado de manter uma tensão dialógica em que a consciência se abre, se desprende e se coloca continuamente para além de si mesma (p.175) e neste ponto discordo da ideia que apresenta de profanação como a instauração do riso, do incerto, pois, para mim, o que ele chama de profanação é o que considero abertura para o inesperado, o incomum, o não eu, o sagrado. Parece-me importante desler estes conceitos e discuti-los, porque aquilo que se considera sagrado comumente é a inversão do sagrado porque é o que se perde e se determina dele, é o que foi profanado, tornado comum, dominado. Segundo Lipovetsky, uma vez desaparecida a consciência do o sagrado, é impossível o riso verdadeiro, desatado, explosivo e autêntico, porque a comicidade profana é generalizada, conformista, plana e contida (1992) e só a atitude de abertura para o não determinado pelo sujeito experimenta a leveza do riso, da alegria de ser surpreendido, de se entender provisório, contingente e sem pátria. A *escolé* como lugar da formação de uma atitude diante do real e consequente abertura ao belo, a hierofania é o lugar do risco e do riso constante, porque só são formativas as experiências de tensão sobre a própria identidade, as experiências perigosas, porque é no risco que o ser se manifesta e causa alegria. Então, penso que a *escolé* é o lugar, por excelência da experiência do belo, do sagrado. Uma vez sentido o sopro da beleza, torna-se, como na experiência amorosa, necessário o que antes não era.

Assusta-me a mercantilização da educação e da vida. Muitos jovens estudantes não conseguem reconhecer valor no conhecimento a não ser que este lhe ofereça um





retorno financeiro pela distinção conquistada. Celebram diariamente o efêmero e anseiam por estar sempre conectados ao novo, num movimento de profunda superficialidade. Tudo é muito rápido e não se tem muito tempo a perder com o que permanece, pois permanecer significa não ser reconhecido. E, ainda que percebam algum valor no conhecimento adquirido na escola, este parece estar sempre numa condição de inferioridade em relação ao que pode ser conquistado pela exposição midiática e pelo reconhecimento do mundo das celebridades da moda e do consumo.

A finalidade da escola é a promoção do bem comum e da igualdade, uma invenção não apenas democrática, mas comunista porque amplia os horizontes do sujeito para além de si mesmo, favorece a noção e a vivência em comunidade, contrapondo-se à lógica da noite vazia da mercantilização da vida onde tudo tem preço e dança no ritmo das altas e baixas do mercado de valores pessoais ridículos e quando se tornam impossíveis a democracia e o desenvolvimento da diversidade das potencialidades humanas.

A obra de Giles Lipovetsky aborda os conceitos de análise em questão, dialogando com a proposta de escola como espaço de potência em Rancière e Masschelein, favorecendo a pergunta sobre os espaços para a presença do sentido de escola como tempo livre (fora da lógica da produção), no qual acontece a experiência do saber, no panorama do hiperindividualismo consumista contemporâneo, da pressa, do em si como investimento, da carência de vínculos colaborativos. Os escritos de Maurício Langon são os fundamentos da proposta da Olimpíada latinoamericana, que se diferencia de outras propostas de olimpíadas escolares por seu caráter colaborativo e investigativo e propicia uma experiência de saber diferente da estrutura escolar. Em seus escritos encontramos uma clara opção filosófica pela vida, um encantamento pelo pensamento originário dos indígenas, dos agricultores e das pessoas comuns, filósofos não canônicos, interlocutores não escolhidos nem classificados que lhe apareceram pelo caminho de professor e de pessoa. Academicamente, influenciaram seu pensamento também os filósofos latinoamericanos, de modo especial a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, Vaz Ferreira, Ardão, Carlos Cullen e Rodolfo Kusch. No campo da educação, seus escritos dialogam com Lipman, Kohan, Douailler, García Moriyón e Sérgio Vuscovic. Neste trabalho, pesquiso essas influências para identificar os conceitos



utilizados na elaboração da proposta de emancipação e atividade filosófica da Olimpíada latinoamericana de Filosofia.

A intenção é compreender a proposta de Maurício Langon situada no cenário descrito por Lipovestky, autor que, como apresentei acima, faz uma leitura clara dos novos tempos democráticos. Que experiência filosófica a Olimpíada latinoamericana de Filosofia fomenta? Ela é uma experiência de tempo livre da lógica da produção que consumiu a Educação? Ela é potente? O que potencializa? Qual o sentido desta proposta em tempos hiperindividualistas e hiperconsumistas?

O que do ser é dito na experiência de conhecer e de pensamento das olimpíadas latinoamericanas? Seguindo uma metodologia fenomenológica, esta pesquisa suspende o sabido para pensar sobre o auroral acerca desta proposta de Educação filosófica, analisando os registros documentais sobre as cinco edições da Olimpíada latinoamericana de Filosofia presentes no site do projeto ([www.olimpiadafilosofia.org](http://www.olimpiadafilosofia.org)): fotos, textos produzidos pelos alunos participantes, relatos dos professores, seleção de material para estudo, além de outros materiais recolhidos para pesquisa que ainda não estão publicados no site, como produções dos estudantes, oficinas propostas nas atividades estaduais preparatórias e depoimentos dos professores e dos jovens participantes.

### **Considerações sobre a pesquisa**

Para compreender o exercício de pensamento que acontece nas OLAFs<sup>4</sup> foi/é necessária uma imersão nas práticas, desde as atividades preparatórias, que incluem as reuniões dos comitês organizadores, passando pelas atividades pré-olímpicas com os alunos e os encontros anuais. Essa imersão vem acontecendo desde 2011, na II OLAF em Porto Alegre, quando comecei a acompanhar todo o processo de organização, estruturação e reflexão sobre os objetivos e os fundamentos teóricos que a sustentam. Uma pesquisa de campo vem sendo feita nos encontros anuais (2014 em Maldonado – Uruguai) nos quais observo a participação docente e discente norteadas pelas seguintes questões: *Qual*

---

<sup>4</sup> A partir deste momento passo a usar a sigla OLAF para Olimpíada Latinoamericana de Filosofia.



*a concepção de ensino de Filosofia presente nas práticas educativas deste encontro? Qual a relevância deste tipo de atividade educativa no panorama do efêmero e do hiperindividualismo apresentado por Lipovetsky? Em que sentido a OLAF colabora para uma formação reflexiva dos professores envolvidos nesta prática não-formal de educação filosófica?* Essas questões mobilizadoras surgiram da observação sobre a proposta de trabalho da OLAF e do envolvimento dos alunos e professores numa perspectiva diversa da possível nas aulas de Filosofia formais. A estratégia fundamental da pesquisa de campo é realizar um estudo de caso de tipo etnográfico porque buscarei compreender um grupo específico e sua ação interativa na construção e reconstrução de sentidos no processo constante de formação ao qual estão expostos por ser um grupo. Para essa pesquisa, acompanho as reflexões e as práticas de organização e elaboração das atividades da OLAF, analisando os fundamentos teóricos da proposta, as discussões dos organizadores, os exercícios filosóficos, coletando dados relevantes através de entrevistas, análise das atividades, observação das práticas, produção textual dos estudantes e material do site, tendo como principal objetivo a identificação da concepção de Filosofia e de seu ensino nas falas dos organizadores, dos professores envolvidos e dos alunos participantes, e sua significação para o cenário descrito por Lipovetsky. Investigarei neste estudo se se fazem presentes na fala dos entrevistados os conceitos de análise propostos por Lipovetsky: efemeridade, vazio, hiperindividualismo, hipermodernidade, hiperconsumo e felicidade paradoxal orientada pela moda. Certamente, não espero encontrar esses conceitos claramente reconhecidos e conscientemente trabalhados nas falas e nos documentos analisados. Mas, uma vez que discuto o sentido da educação filosófica em nossos dias e a OLAF é uma experiência de educação filosófica em processo de construção e estruturação como alternativa ao que está proposto pela educação formal e como um espaço de encontro reflexivo para professores em atuação na educação básica hoje, no cenário analisado por Lipovetsky, buscarei confrontar a proposta e o cenário no qual ela está inserida.

A abordagem é de cunho qualitativo ou interpretativo, pois analisarei a experiência das OLAFs como uma experiência de educação filosófica e de formação docente numa prática específica, entendendo que a experiência humana é sempre mediada pela



interpretação e pelo significado dado à experiência, sendo esses os dados assecíveis dela. Na interação efetiva que acontece nos encontros preparatórios e nos encontros anuais vão sendo construídos os significados que fundamentam, orientam e reorientam as opções em relação ao ensino de Filosofia. Interessa-me investigar se essas orientações tocam as práticas docentes e quais suas articulações e possíveis alterações na educação básica.

A proposta da OLAF será analisada a partir do conceito de círculo hermenêutico (GADAMER, 1997) regra segundo a qual o todo é compreendido a partir de suas partes e estas a partir do todo, considerando que a própria motivação para a análise do objeto acontece por uma interpelação do mesmo ao sujeito observador-pesquisador. Investigo e interpreto a OLAF não a partir do grau zero, mas justamente porque minha prática de ensino de Filosofia foi interpelada e questionada pela minha participação nela. Meu interesse pela pesquisa é também existencial, uma vez que minha atuação na educação básica me provoca uma série de perguntas como: *Que filosofia e para que filosofia na escola? Que escola e para quê a escola? Por que naturalizamos o formato escolar vigente? Não estaria ele falido? Que sentido meus alunos encontram em ir à escola hoje, no mundo hiperindividualista da diversão e do entretenimento? Na compreensão de conhecimento como mercadoria e como investimento de si, sem perspectiva comunitária, para quê escola? E qual o espaço e a potência da experiência de pensamento neste contexto da hiperinformação?*

A hermenêutica é aqui entendida como inerente à totalidade da experiência humana, criadora, circular, não definitiva nem essencialista, mas uma compreensão determinada pelo movimento de antecipação do ser marcado por sua situação existencial, marcada por uma relação de sentido. Assim como eu me direciono à OLAF como pesquisadora marcada por uma educação básica destituída de sentido ou com um sentido empobrecido de educação, parto do pressuposto de que os que a promovem e os que por ela se interessam estão situados num cenário gerador de questões que favorecem a busca por subversão da ordem estabelecida pela sociedade de hiperconsumo que consumiu as estruturas educativas. No entanto, a análise que me proponho a fazer sobre a fala dos participantes, professores e alunos, fundamenta-se também nesta



perspectiva compreensiva, não explicativa, que parte do efeito da palavra, num movimento circular do todo às partes e destas ao todo, aberta ao que a experiência dos entrevistados e observados na OLAF tem a me dizer de novo.

Minha participação no projeto me faz entrar no jogo dialógico num exercício de alteridade que tenta lançar fora a arbitrariedade das minhas opiniões sobre ele, aceitando como pesquisadora uma condição de escuta atenta ao que se reconfigura a minha frente, o que exigirá uma postura de abertura e atenção constante, já que a OLAF é o objeto pesquisado e ele sabe mais dele mesmo que eu.

Com a mesma postura, pretendo pesquisar os escritos de Maurício Langon, buscando compreender suas influências filosóficas, a partir de uma entrevista já realizada com ele, na qual me relatou seu memorial acadêmico, suas leituras posteriores e seus muitos encontros formativos pela vida com amigos professores, amigos da vida, situações e experiências filosóficas. Esta pesquisa buscará analisar o diálogo existente ou não entre seu pensamento e as práticas da OLAF nas entrevistas com os participantes e na observação dos encontros anuais. Como referencial teórico para estruturas de análise que dialogam com a educação, pesquiso a obra de Gilles Lipovetsky na perspectiva hermenêutica existencial por entender que a educação, como toda experiência humana é situada num contexto social e nele se desenvolve necessariamente. Neste sentido, uma leitura crítica do cenário atual se faz urgente e necessária sob o risco do impedimento das possibilidades de atuação ou da carência de significado.



## Referências Bibliográficas:

*De Maurício Langon e Gilles Lipovetsky:*

LANGON, M. Antologia de um pensamento crítico. Compilado por Sandra Tejera e Juan Carlos Iglesias. Montevideo: Biblioteca Nacional, 2012.

\_\_\_\_\_. Diversidad cultural e interculturalidad. Propostas didáticas para la problematización y la discusión. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didático, 2008.

\_\_\_\_\_. La Filosofia em la enseñanza media: aportes y problemas desde Uruguay. In: OLIVEIRA, A. Caleidoscópio: temas de educação e Filosofia. Pelotas: Editora UFPEL, 2010.

LIPOVETSKY, G. La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo. Barcelona: Editorial Anagrama, 2003.

\_\_\_\_\_. O crepúsculo do dever. A ética indolor dos novos tempos democráticos. Alfragide: Publicações D. Quixote, 2010.

\_\_\_\_\_. Felicidade paradoxal. Ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

\_\_\_\_\_. O império do efêmero. A moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das letras, 2009.

\_\_\_\_\_. A sociedade da decepção. Barueri, S.P.: Manole, 2007.

\_\_\_\_\_. A cultura-mundo, respostas a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011

\_\_\_\_\_. A Tela Global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2009.

*Sobre Filosofia e Educação:*



ANDRÈ, M. LÜDKE, M. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São paulo: EPU, 1986.

AGAMBEM, G. O que é o contemporâneo. Chapecó: Argos, 2012.

\_\_\_\_\_. Profanações. São Paulo: Boitempo, 2007.

ARENDT, H. Homens em tempos sombrios. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BAUMAN, Z. Sobre Educação e Juventude. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BUBER, M. Eu e TU. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. Que és el hombre? México: FCE, 2005.

CABRAL, L. A. Os jogos olímpicos na Grécia antiga. São Paulo: Odysseus Editora, 2004.

CARDOSO, T. Revisão de literatura e sistematização do conhecimento. Porto: Porto Editora, 2010.

COSTA, M. Projeto de pesquisa. Entenda e faça. Petrópolis: Vozes, 2013.

DUBET, F. O que é uma escola justa? A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DURANTEZ, C. Olímpia y los Juegos Olímpicos Antiguos. Pamplona: Delegación Nacional de Educación Física y Deportes/ Comité Olímpico Español, 1975.

ELIADE, M. Sagrado e Profano. São Paulo: Livros do Brasil, 1986.

FLUSSER, V. O mundo codificado. São Paulo: Cosacnaify, 2007.

\_\_\_\_\_. Filosofia da caixa preta. São paulo: Annablume, 2011.

\_\_\_\_\_. Fenomenologia do Brasileiro. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

\_\_\_\_\_. Em busca de significado. In: Rumos da filosofia atual no Brasil – Em auto-retratos. São Paulo: Loyola, 1976.



- \_\_\_\_\_. Bodenlos – Uma autobiografia filosófica. São Paulo: Annablume, 2007.
- FOUCAULT, M. O governo de si e dos outros. Curso no Collège de France. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.
- \_\_\_\_\_. Hermenêutica do sujeito. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010
- FREIRE, P. pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- HEIDEGGER. Carta sobre o humanismo. São Paulo: Centauro, 2005.
- GADAMER, H. Verdade e método. Petrópolis: Vozes, 1997.
- HARVEY, D. A condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 2008.
- KOHAN, W. Filosofia para crianças em debate. Petrópolis: Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. O mestre inventor. Relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- \_\_\_\_\_. Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- \_\_\_\_\_. Cadernos do cedes. A Filosofia e seu ensino: São Paulo: Cortez, 2004.
- LARROSA, J. Pedagogia profana. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.
- \_\_\_\_\_. Tremores. Belo horizonte: Autêntica, 2014.
- NASSER, A. (Tradução). Vários Autores. Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MASSCHELEIN, J. SIMONS, M. Em defesa da escola – uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- \_\_\_\_\_. A Pedagogia, a democracia, a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.





MÉSZAROS, I. A educação para além do capital. São Paulo, Boitempo, 2008.

MUNGUÍA, S. S. Els Jocs Olímpics a la Grécia Antiga. Barcelona: Editorial Barcanova, 1992.

HUIZINGA, J. Homo ludens. O jogo como element da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2012.

RANCIÈRE, J. O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SCOTT, G. Plato's Socrates as educator. Albany: State University of New York Press, 2000.

STRECK, D. José Martí e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.