



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ALEXANDRA QUADRO SIQUEIRA**

**– ALÉM DA LEGALIZAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA –**

UMA NOVA FILOSOFIA PARA A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA OU UMA NOVA EDUCAÇÃO  
FILOSÓFICA PARA A FILOSOFIA?

Salvador  
2013

**ALEXANDRA QUADRO SIQUEIRA**

**– ALÉM DA LEGALIZAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA –**

UMA NOVA FILOSOFIA PARA A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA OU UMA NOVA EDUCAÇÃO  
FILOSÓFICA PARA A FILOSOFIA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Salvador  
2013

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Siqueira, Alexandra Quadro.

Além da legalização do ensino de filosofia : uma nova filosofia para a educação filosófica ou uma nova educação filosófica para a filosofia? / Alexandra Quadro Siqueira. – 2013.

171 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Filosofia (Ensino médio) – Estudo e Ensino. 2. Professores de filosofia – Formação. 3. Filosofia – Currículos. I. Sá, Maria Roseli Gomes Brito de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 107 – 23. ed.

ALEXANDRA QUADRO SIQUEIRA

**– ALÉM DA LEGALIZAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA –**

UMA NOVA FILOSOFIA PARA A EDUCAÇÃO FILOSÓFICA OU UMA NOVA EDUCAÇÃO  
FILOSÓFICA PARA A FILOSOFIA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Apresentada em 29 de abril de 2013.

BANCA EXAMINADORA

---

Maria Roseli Gomes Brito de Sá – Orientadora  
Doutora em Educação, pela Universidade Federal da Bahia, Bahia, Brasil.  
Universidade Federal da Bahia

---

Roberto Sidnei Macedo  
Doutor em Ciência da Educação, pela Universidade Paris VIII, Paris, França.  
Universidade Federal da Bahia

---

Ila Maria Silva de Souza  
Doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Ceará, Ceará, Brasil.  
Instituto Federal da Bahia

*Dedico a Deus, para testificar a honra e glória do seu nome e seu poder; aos meus filhos, Desirée e Jether Neto; aos meus pais, Antonia e José; aos meus irmãos, Liziene e Ricardo; à minha cunhada, Daniela, à minha sobrinha, Lívia; aos meus tios, Raimunda e Raimundo e aos meus grandes amigos Leonardo, Ivan, Fábio, Jocelma Rose, Meire, Joice e Raimundo.*

## **AGRADECIMENTOS**

Inicialmente, agradeço a Deus pela força e perseverança em todos os momentos dessa caminhada, especialmente naqueles momentos críticos em que me senti fragilizada e incapaz de realizar este sonho. Esse sonho só está se tornando uma realidade a fim de testificar o seu poder, a sua honra e a sua glória!

Agradecimento especial à Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá, minha orientadora, carinhosamente chamada Rose, que, desde o primeiro momento, acolheu-me, depositou confiança em mim e em minha capacidade de realizar este projeto de vida. Projeto esse que não é só meu, mas também de minha família e de meus amigos que ora se concretiza na forma de uma dissertação.

Agradeço carinhosamente a todos os meus amigos: Fábio, Ivan, Jocelma, Rose, Meire, Joice e Raimundo. Com certeza, cada um, ao seu modo, deixa uma marca positiva em minha vida.

Em especial, agradeço ao meu GRANDE amigo Leonardo Rangel (Cientista social de formação, mas filósofo por natureza) que acompanhou meus insights, angústias e expectativas ao longo do processo de escrita da dissertação e que, através de sua paixão pela leitura, despertou a vontade de seguir uma carreira acadêmica. Com certeza, essa inspiração foi fundamental para que eu prosseguisse com fé e confiança.

Agradeço a oportunidade e o reconhecimento da banca de seleção do mestrado, Profs. Roberto Sidnei Macedo e Ila Maria, que reconheceu a possibilidade do desenvolvimento de uma temática problematizada acerca do ensino de Filosofia como vertente a uma educação filosófica.

Agradeço a colaboração sempre bem vinda de Maysa Souza e Jaqueline Luz, que nos últimos momentos de conclusão estavam disponíveis para ajudar.

Ao Departamento do Programa de Pós-graduação, ao coordenador José Albertino e a todos os funcionários da Faculdade de Educação - UFBA, meu muito obrigada pelas palavras de apoio e pela maneira como conduziram, com sensibilidade e, principalmente, profissionalismo, as atividades do Mestrado em Educação.

À Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), meu imenso agradecimento, pelo apoio à presente pesquisa que ora se apresenta na forma de uma dissertação.

Finalmente agradeço a todos que contribuíram de alguma forma para que este trabalho pudesse chegar em sua fase conclusiva. Neste momento, percebo que muitas dificuldades foram superadas, embora admita que cada passo, cada noite de sono perdida são apenas capítulos dos muitos projetos de vida que ainda estão por vir.

Não basta abrir a janela  
Para ver os campos e o rio  
Não é bastante não ser cego  
Para ver as árvores e as flores... como uma cave.  
É preciso também não ter filosofia nenhuma.  
Com filosofia não há árvores; não há idéias apenas.  
Há só cada um de nós  
Há só uma janela fechada, e todo mundo lá fora;  
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse ,  
Que nunca é o que se vê quando se abre a  
Janela. (Fernando Pessoa – Ficções do interlúdio)



## RESUMO

A proposta deste estudo sobre *o ensino de filosofia no Ensino Médio (EM), um olhar para uma educação filosófica* em um momento de transição entre a legalização, a problematização e a possível legitimação do ensino de filosofia no Ensino Médio buscou atender a três dimensões da problemática: *o ensino de filosofia no EM, a legalização do ensino de filosofia no EM e a educação filosófica no EM*. Pauta-se na bricolagem de referências da filosofia, do ensino de filosofia com as experiências ao envolver narrativas autobiográficas, pesquisa bibliográfica e documental, além de dispositivos empíricos dos etnométodos desenvolvidos na condição de professora de filosofia do Ensino Médio, em uma escola privada, de graduanda em filosofia e, ainda, de mestranda em educação. Questiona-se: *qual (in)tenção que o ensino de filosofia no Ensino Médio foi legalizado: uma nova filosofia para a educação filosófica ou uma nova educação filosófica para a filosofia?* Para tal intento, objetivou-se compreender as perspectivas que a legalização do ensino formal e institucional de filosofia no Ensino Médio se impõe / propõe como (pre)sença na realidade educacional brasileira. Na primeira parte da dissertação, denominada de “Quatro estações de uma andarilha”, a autora expõe narrativas autobiográficas em quatro capítulos: o primeiro capítulo, o verão é narrada a experiência como professora de filosofia de uma escola privada; no segundo capítulo, o outono, apresentada a caminhada como licencianda em filosofia na Universidade Federal da Bahia (UFBA); no terceiro capítulo narrado o inverno, e nele, os desafios encontrados como mestranda em educação e as trocas de aprendizagens obtidas com a experiência do tirocínio docente e com a participação do I CONEF, em Salvador-Bahia. E, por fim, a primavera, estação que contempla o resplendor de uma filosofia viva, inventiva ao longo do per-curso da vida. Na segunda parte do texto intitulada “O que queremos com a educação filosófica?”, são discutidos dois temas filosóficos em forma de ensaios comparativo-reflexivos: em “Quanto tempo tem o tempo do educar?” é abordada a problemática em que estamos submersos quanto a temporalidade do tempo pertinente ao sistema educacional brasileiro e no “Por uma Antropologia Filosófica Intercultural como dispositivo de um currículo implicado: um lugar entre a Antropologia Filosófica e a Filosofia Intercultural” é abordado o entre-lugar da Antropologia Filosófica Intercultural e sua importância para se pensar desde um currículo implicado. Sem concluir, mas pondo um “fim provisório de conversa”, brotam novas interrogações. como: “uma nova filosofia para uma educação filosófica ou uma nova educação filosófica para uma nova filosofia”?

**Palavras-chave:** Legalização do ensino de filosofia. Ensino de Filosofia. Educação Filosófica. Ensino Médio.

## ABSTRACT

This study on teaching philosophy in high school (MS), a look at a philosophical education in a time of transition between the legalization, the questioning and the possible legitimacy of philosophy teaching in high school tried to address the three dimensions of problematic: the teaching of philosophy in MS, the legalization of teaching philosophy in MS and philosophical education in MS. It is guided in reference DIY philosophy, philosophy teaching by engaging experiences with autobiographical narratives, bibliographic and documentary research, and the empirical devices etnométodos developed provided a philosophy professor of secondary education at a private school, graduate student in philosophy, and also the master's degree in education. Questions: what is (in) intention that the teaching of philosophy in high school was legalized: a new philosophy for philosophical education or a new philosophical education philosophy? For this purpose, it was aimed to understand the perspectives that the legalization of formal and institutional teaching philosophy in high school is required / proposed as (pre) presence in the Brazilian educational reality. In the first part of the dissertation, called "Four Seasons of a wanderer," the author explains autobiographical narratives into four chapters: the first chapter, the summer is narrated experience as a professor of philosophy at a private school; in the second chapter, autumn, presented the walk as licencianda in philosophy at the Federal University of Bahia (UFBA); the third chapter narrated the winter, and in it, the challenges encountered as a graduate student in education and the exchange of learning derived from the experience of teaching and apprenticeship with the participation of I CONEF in Salvador, Bahia. Finally, the spring season that includes the radiance of a, inventive along the per-course of living life philosophy. In the second part of the text entitled "What we want to philosophical education" are two philosophical themes discussed in the form of comparative-reflective essays: on "How long has the time to educate" is addressed the problem in which we are submerged as the temporality of the Brazilian educational system relevant time and "Towards a Philosophical Anthropology as an Intercultural implicated resume device: a place between the Philosophical Anthropology and Intercultural Philosophy" addresses the between place of Philosophical Anthropology and Intercultural its importance to think from an implied curriculum. No finish, but putting a "provisional order with," sprout new questions. as: "a new philosophy for philosophical education or a new philosophical education for a new philosophy"?

**KEY-WORDS:** Legalização do ensino de filosofia. Ensino de Filosofia. Educação Filosófica. Ensino Médio.

## SUMÁRIO

<b>PARA COMEÇO DE CONVERSA: ALÉM DA LEGALIZAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA.....</b>	<b>12</b>
<b>PARTE I: AS QUATRO ESTAÇÕES DE UMA ANDARILHA.....</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO 1: VERÃO: DE UMA FILOSOFIA ENCARNADA – A AULA NO ENSINO MÉDIO COMO ACONTECIMENTO.....</b>	<b>29</b>
1.1 A AULA DE FILOSOFIA COMO ACONTECIMENTO.....	46
<b>CAPÍTULO 2: OUTONO: DA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA – O PIBID COMO DIÁLOGO ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>54</b>
2.1 UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA – UFBA.....	49
2.2 UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA – UFBA.....	54
<b>CAPÍTULO 3: INVERNO: DA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA DE UMA FILOSOFIA ENCARNADA – O MESTRADO COMO ABERTURA RADICAL E DESAFIADORA.....</b>	<b>69</b>
3.1 A EXPERIÊNCIA NO TIROCÍNIO DOCENTE COMO ESTAGIÁRIA-PROFESSORA DA DISCIPLINA DIDÁTICA E PRÁXIS PEDAGÓGICA EM FILOSOFIA II, EDC-A18.....	71
3.2 A OPORTUNIDADE DE PARTICIPAR COMO OUVINTE NO I CONE.....	81
<b>CAPÍTULO 4: PRIMAVERA: DA ATITUDE FILOSÓFICA NA VIDA – O SER-SENDO-COM COMO ENERGIA VITAL.....</b>	<b>88</b>
<b>PARTE II: O QUE QUEREMOS COM UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA?.....</b>	<b>98</b>
<b>CAPÍTULO 5: QUANTO TEMPO TEM O TEMPO DO EDUCAR?.....</b>	<b>108</b>
5.1 FILOSOFANDO O TEMPO NA EDUCAÇÃO.....	111
5.2 OS (DES)COMPASSOS DO TEMPO NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO.....	115
5.3 ÁGORA FILOSÓFICA VIRTUAL: O FIM DA <i>PHILOSOPHÍA</i> ? OU UM NOVO COMEÇO?.....	121

5.4 ERA VIRTUAL: A (DES)TERRITORIALIZAÇÃO DO ESPAÇO E (A)TEMPORALIDADE DO TEMPO.....	123
5.4.1 INTERNET: UMA METAMORFOSE AMBULANTE.....	124
5 O CONHECIMENTO NO ESPAÇO-TEMPO: UMA QUESTÃO DADA NUM DADO TEMPO.....	125
5.6 REFLETINDO DESDE O CONHECIMENTO FILOSÓFICO.....	126
5.7 ÁGORA FILOSÓFICA VIRTUAL – POR UMA FILOSOFIA OUTRA.....	129
5.8 UMA PERSPECTIVA RIZOMÁTICA VIRTUAL DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO.....	131
<b>CAPÍTULO 6: POR UMA ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA INTERCULTURAL COMO DISPOSITIVO DE UM CURRÍCULO IMPLICADO: UM LUGAR ENTRE A ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA E A FILOSOFIA INTERCULTURAL.....</b>	<b>134</b>
6.1 O ENTRELUGAR DA ANTROPOLOGIA: <i>LUGAR DE BUSCAR CONHECIMENTOS ACERCA DO HOMEM</i> .....	135
6.2 FILOSOFIA INTERCULTURAL: <i>LUGAR DE DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS</i> ...	138
6.3 ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA INTERCULTURAL: <i>ENTRE A ANTROPOLOGIA E A FILOSOFIA INTERCULTURAL</i> .....	141
6.4 UMA ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA INTERCULTURAL COMO DISPOSITIVO DE UM CURRÍCULO IMPLICADO.....	143
6.5 UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA (IN)CORPORADA NA ATUALIDADE: OS ATOS DE CURRÍCULO E A FORMATIVIDADE.....	153
 <b>PARA FIM PROVISÓRIO DE CONVERSA: UMA NOVA FILOSOFIA PARA UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA OU UMA NOVA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA PARA UMA NOVA FILOSOFIA?</b> .....	<b>158</b>
 <b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>166</b>

## **PARA COMEÇO DE CONVERSA: ALÉM DA LEGALIZAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA...**

A expressão “além” nos remete ao sentido de distância no tempo e/ou espaço, assumindo a conotação de *lá, acolá, bem distante, lá ao longe*. Porém, algumas vezes, pode admitir também um significado de *eternidade, ultravida* e até do *desconhecido*... Essa expressão teve o seu momento de glamour e ficou bastante famosa a partir de 1886, com o livro “Além do bem e do mal - prelúdio a uma Filosofia do porvir”, do filósofo Friedrich Nietzsche (1844-1900). O termo foi utilizado por ele para transpor o sentido já constituído do bem e do mal, definição esta que estava institucionalizada pela Igreja, desde a época medieval. A partir dali, propunha-se um novo olhar e um repensar acerca da ideologia dogmática imbricada e impregnada na sociedade da época. Para Nietzsche (2009), ainda conforme a citada obra, o bem e o mal não existiam.

Agora, o termo “além”, proposto aqui, similarmente ao sentido utilizado por Nietzsche, transpõe muito mais do que aparenta ser, daquilo que está distante. Implica em ‘desinstituir’ o institucionalizado, o legalizado. Ir além é se propor e dispor a ver o escondido, é sentir o âmago, é observar o velado. O legalizado está no campo do olhar e do enxergar, já o legitimado encontra-se no âmbito do ver, do que é instituído de fato. Então, o que está invisível, velado quanto à legalização do ensino de Filosofia no Ensino Médio? Quais os seus desígnios? O título da dissertação “Além da legalização do Ensino de Filosofia: Uma nova Filosofia para a Educação Filosófica ou uma nova Educação Filosófica para a Filosofia?” nos atende com um deslocamento de sentido e nos convida a refletir sobre uma perspectiva que não vem sendo revelada no processo de transição por qual passa o ensino de filosofia na educação brasileira.

Como toda pesquisa, esta partiu de um princípio, rumo a uma viagem de uma andarilha. Toda viagem está propícia a ter encontros e desencontros, sabores e dissabores, caminhos e descaminhos. Descaminhos esses que, algumas vezes, nos estagnam, nos confinam, vendam os nossos olhos, oclusam os nossos ouvidos, prendem os nossos braços, inibem o nosso espírito inventivo,

aprisionam a nossa alma, no entanto, para prosseguir a viagem, foi preciso desfazer-me de alguns nós e amarras do fio condutor do próprio ensino de filosofia, a partir de insistentes indagações filosóficas:

Para que serve a Filosofia? Será verdade que ela de nada vale? Se de nada vale, como valorar o seu legado filosófico para a Humanidade? Até que ponto, a Filosofia, atualmente, filosofa? O que promover: o ensino de filosofia ou o filosofar? A academia filosófica filosofa? Como instaurar uma cultura dialógica entre a Academia de Educação e Academia de Filosofia? Nesse sentido, é possível ensinar e aprender a filosofar? E, sendo possível, como vem acontecendo o ensino-aprendizagem de filosofia? Assim, o que se esperava da Filosofia com a sua legalização no Ensino Médio (EM)? Será papel da filosofia se submeter a um propósito definido? Como a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia e a Academia Brasileira de Filosofia acolhem a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no EM? Qual a contribuição efetiva que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de Filosofia pode proporcionar para o ensino de Filosofia?

Parece-nos que o próprio ensino-aprendizagem de filosofia é um problema filosófico! Ao me propor este estudo sobre o “ensino de filosofia no Ensino Médio (EM), um olhar para uma educação filosófica”, fui percebendo o quão profunda era a questão, porque estamos vivendo, neste instante, a transição entre a legalização, a problematização e a possível legitimação do ensino de filosofia no EM. Um problema dessa natureza não condiz que seja meramente no campo das discussões teóricas da academia, nem no campo baseado na experiência, da vivência nas salas de aula, nem tão pouco no campo empírico das Secretarias de Educação, das Diretorias Regionais de Educação (Direcs), quanto às discussões legais. As três instâncias se completam, formando uma tríade em que as partes se formam, ainda que essas partes tenham suas particularidades e tomem forma numa unidade.

Pensando nisso, fui esboçando este estudo voltado a atender às três demandas, através das dimensões da problemática: **ensino de filosofia no EM**, **legalização do ensino de filosofia no EM** e **educação filosófica no EM**, a partir

de um mesmo princípio e único eixo integrador, aqui denominado como a *Arkhé* do ensino-aprendizagem de Filosofia no EM. As culturas de *arkhé* valorizam a *origem*, não como um simples início histórico, mas como o “eterno impulso inaugural da força de continuidade do grupo. A *arkhé* está no passado e no futuro, é tanto origem como destino” (SODRÉ, 1988, p.153).

Neste trabalho, inexistiu o interesse de aprofundamento em uma retrospectiva histórica do ensino de filosofia no nosso país. Por ora, não proponho uma pesquisa no campo pragmático, mas uma proposta metodológica aberta, numa concepção filosófica-epistemológica reivindicatória participativa, Conforme Creswell (2010), a questão-problema passa a ser um importante ponto de partida; há uma preocupação com as consequências das ações na pesquisa, a fim de saber as aplicações, o que funciona, as soluções. Um outro aspecto relevante é admitir uma postura pluralista diante do problema posto, ao buscar abordagens disponíveis para entendê-lo, e é orientada para contextos sociais, políticos sobre questões objetivas e questões subjetivas.

Por acreditar nessa postura pluralista de um processo investigativo, procuro narrar minha própria caminhada na primeira parte deste texto, relacionando com o objeto de estudo em tese, dividida em quatro capítulos que compõem as “quatro estações de uma andariça”: verão, outono, inverno e primavera; e na segunda parte, apresento dois capítulos num estilo ensaístico, nos quais discuto temas relacionados com as questões centrais do estudo, mas com uma (pre)ocupação estética mais livre na escrita. Já dizia Oswaldo Porchat Pereira, no “Prefácio a Filosofia”, do livro Rumo ao Ceticismo, que “a filosofia assume (...) com destemor, a sua contingência. Ela se reconhece (então) situada no tempo e no espaço, proposta por um homem particular e numa linguagem particular”. Logo, mesmo tendo seguido a viagem de uma andariça através de uma rota traçada num ‘mapa’, com uma marca singular no estilo que trago, mas, ainda assim, estive atenta aos tópicos indispensáveis que requerem uma pesquisa científica, como: uma questão-problema, um objeto de estudo, uma problemática em que o problema se insere em seu (con)texto, a fim de harmonizar uma escrita mais acessível, menos engessada, aliás, não menos rigorosa, alicerçada sob o



parâmetro de um rigor outro.

Vale esclarecer o sentido de ‘um rigor outro’. Ou seria um outro rigor? O pronome adjetivo proposto ao substantivo implica mudança de significado, assim, não é um outro indefinido e, sim, um outro novo. Pressupõe-se haver rigor; mas agora um outro tipo de rigor. A ideia de rigor como base para fazer ciência permanece; o que muda é a ideia não mais positivista do que vem a ser rigor. O rigor agora é mecanismo de “empoderamento” para uma sólida, porém, sem fixidez, defesa argumentativa, “[...] ocorre uma transmigração da noção de rigor para outras/novas perspectivas, outras/novas luzes[...]” (MACEDO, 2009, p. 78).

A minha pesquisa estava situada no estudo sobre o Ensino de Filosofia e, paulatinamente, ia reconhecendo um corpo com outra envergadura, outras formas, outras nuances, sem, ao menos, de fato, eu perceber que, ao se formar, foi tomando sua forma final, sempre inconclusa, que está sendo apresentada aqui sobre uma Educação Filosófica relacionada com os temas inerentes à *Filosofia da Educação*. Nessas circunstâncias, não posso negar, não posso apagar, esquecer quem fui e muito menos quem sou. A escrita de um autor revela seus problemas, suas decepções, seus medos. Mas, também, desvela seus sonhos, suas alegrias, suas emoções. Enfim, qual a minha itinerância formativa? Em qual (con)texto e sobre qual “(pré)texto” resolvi tomar iniciativa de escrever sobre a educação filosófica, tomando como ponto de partida o compasso da minha própria vida itinerante? Quem são meus parceiros, protagonistas, nesta caminhada? Desde qual tempo se dá a minha caminhada-narrativa sobre o ensino de filosofia numa perspectiva de uma educação filosófica? Esses questionamentos, que poderiam ser atribuídos apenas a momentos intimistas e pessoais, neste estudo, adquirem o status de interrogações filosóficas e referências para o caminho metodológico.

Ao longo do estudo, fui compreendendo a necessidade de compor a dissertação de uma pesquisa qualitativa, pautada na bricolagem de referências da filosofia, do ensino de filosofia com as experiências ao envolver narrativas autobiográficas, pesquisa bibliográfica e documental, além de dispositivos empíricos dos etnométodos desenvolvidos na condição de professora de filosofia do Ensino Médio, em uma escola privada, de graduanda em filosofia e, ainda, de



mestranda em educação. Foi proposta aqui uma transgressão às normas positivistas acadêmicas ao acreditar que a problematização científica, aqui elucidada, implica em expor questões com ênfase teórica e de cunho prático. É evidente que, em tal estudo, nem a teoria existe em estado puro, nem tão pouco a prática. Pensar nesse problema científico é reconhecer que a teoria e a prática estão imbricadas o tempo todo, é reconhecer a dicotomia filosófica entre elas, é reconhecer o constante devir em processo de mestiçagem, que uma se envolve com a outra. Esse problema, para ser problema científico, deve ser respaldado na práxis. Luigi Pareyson, por exemplo, ao defender uma escrita filosófica nessa fronteira, denominou sua teoria de Estética da Formatividade.

[...] Se, apesar da pouca elegância do termo, preferimos designar esta teoria como 'estética da formatividade' em vez de 'estética da forma', foi, sobretudo, por dois motivos. Em primeiro lugar, porque o termo 'forma', por seus inúmeros significados, acaba tornando-se ambíguo e corre o risco de passar pelo simples contraposto de 'matéria' ou 'conteúdo', evocando assim a *vexata quaestio* do formalismo e do conteudismo. Mas aqui se compreende a forma como organismo, que goza de vida própria e tem sua própria legalidade intrínseca: totalidade irrepitível em sua singularidade, independente em sua autonomia, exemplar em seu valor, fechada e aberta ao mesmo tempo, finita e ao mesmo tempo encerrando um infinito, perfeita na harmonia e unidade de sua lei de coerência, inteira na adequação recíproca entre as partes e o todo. Em segundo lugar, para logo colocar em evidência o caráter dinâmico da forma, à qual é essencial o ser um resultado, ou melhor, a resultante de um 'processo' de formação, pois a forma não pode ser vista como tal se não se vê no ato de concluir e ao mesmo tempo incluir o movimento de produção que lhe dá nascimento e aí encontra o próprio sucesso. p. 10-11

O caminho metodológico que atendeu a esta configuração, traçada e apresentada por mim como voz de um grupo de atores sociais: professores do EM e graduandos de filosofia, está nomeado de 'Escrita de Si e Prática do Nós', respaldado em Michael Foucault, que, em sua última trajetória acadêmica, ao escrever como 'ensaio' – ao partir das questões: “mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se

sabe?” A esse respeito, Foucault ainda enfatiza que, é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação, é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for, ainda hoje, o que era outrora, ou seja, uma ‘ascese’, um exercício de si, no pensamento”. (p. 13)

Percebe-se que a filosofia não deveria estar a serviço de um doutrinamento ideológico, político e religioso, nem tampouco atrelada ao engessamento do filosofar através de um currículo fechado. Ela é muito mais que isso! Ela é capaz de filosofar a sua própria existência e importância. Mas o que poderá acontecer mediante a profissionalização filosófica que já está instaurada na academia de filosofia: filósofos ou meros sofistas? E como isso repercute no seu ensino no EM? Cabe aqui mencionar que em outras disciplinas do programa obrigatório e também complementar do EM, ensina-se a exercitar habilidades; não se debruçam em ensinar história da matemática, história da física, história da biologia, porém, para a filosofia, professores reproduzem alguns especialistas acadêmicos em filosofia que impõem a história da filosofia, fazendo a exegese dos grandes filósofos como o próprio sentido da filosofia. Mesmo sabendo que muitas questões, ao longo da história do homem, foram e são problemas permeados pela filosofia, é preciso rever as formas metodológicas pelas quais o exercício filosófico vem sendo difundido.

Esses problemas vão além da própria ciência, visto que ela busca a causa para entender o fim. Aristóteles, no livro *Metafísica*, ao final do primeiro capítulo, afirma que “é evidente que a filosofia é uma ciência acerca de certos princípios e de certas causas”. Mas pergunta-se: qual o conceito de ciência para Aristóteles? Será que há semelhanças ou não com o conceito moderno de ciência? O que faz da filosofia evidente (ser vista) como uma ciência de certos princípios e de certas causas? Quais são as causas buscadas pela filosofia e quais as suas características gerais? Ora, dado que buscamos justamente essa ciência, deveremos examinar de que causas e de que princípios é ciência a filosofia. E, dessa maneira, outras e outras inquietações suscitarão. Como já dizia Deleuze, no seu livro *Diferença e Repetição*, “nada aprendemos com aquele que nos diz: ‘faça

como eu'. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem: 'façam comigo' e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos, no heterogêneo".

Destarte, a Filosofia propõe filosofar sempre tudo e não se esgotará jamais. Ela é um processo contínuo, um constante devir em desenvolvimento. A saga do conhecer é algo inerentemente humano e filosófico. Por isso, pensamos que ela pode ser um projeto de transformação pessoal, movido pelo senso crítico do homem. Ela não só tem uma história, mas consiste na própria história. Ela não concebe apenas uma Filosofia, mas várias filosofias, a depender da valoração que a cada um lhe couber. Observamos que o próprio ensino de filosofia é um problema inerentemente filosófico e está presente no limiar entre os confins da Educação e da Filosofia, desde nas eloquências de interlocuções entre filósofos e sofistas na Grécia Antiga. Nessa acepção, o ensino da Filosofia no Brasil vem passando por uma série de reflexões e reformulações. É notório perceber que sua história, na trajetória da educação como ensino institucional e formal, sempre esteve atrelada à dinâmica da manutenção de forças hegemônicas da sociedade brasileira, e essa mesma história sempre foi contada a partir de um olhar, de um lugar, de um tempo.

A categoria temporal (quando ensinar-aprender?) é retomada por se considerar que nunca foi exposta e incidida com grande relevância, com o seu merecido destaque, ficando sempre subsidiada em segundo plano em relação às outras questões, como: o que ensinar? (conteúdos), onde ensinar? (espaço - sala de aula), como ensinar-aprender? (relação professor-aluno, tecnologias utilizadas - livro, quadro, piloto, computador, metodologias aplicadas). No entanto, hoje, é preciso que tenhamos cada vez mais discernimento da forma pela qual utilizamos do nosso tempo nos diversos contextos e aspectos. É preciso (re)significar e construir conceitos outros para constituição de uma sociedade que atenda a uma demanda contemporânea. Nesse contexto sócio-cultural, político e econômico, para se ter clareza da escola e do sujeito que se admite formar, é imprescindível analisar a relação ensino-aprendizagem de filosofia entre professores e alunos no EM, além dos conteúdos propostos e métodos aplicados. Assim, questiona-se:

**Com qual (in)tenção que o ensino de filosofia no Ensino Médio foi legalizado: uma nova filosofia para a educação filosófica ou uma nova educação filosófica para a filosofia?**

Para tal intento, objetivou-se, neste estudo, compreender as perspectivas que a legalização do ensino formal e institucional de filosofia no Ensino Médio se impõe / propõe como (pre)sença na realidade brasileira educacional. Aqui, a questão entre o ensino de filosofia e a educação filosófica ultrapassa a relação formal, tão questionada e, ao mesmo tempo, tão rebatida ainda na sociedade enquanto o seu fim inexorável, pelas possibilidades que lhe são apresentadas e, sobretudo, pela limitação de visão através de suas obrigações ao longo da sua história enquanto ensino institucionalizado de filosofia a que lhe são destinadas mediante a formatação de suas competências e habilidades nos percursos dos processos formativos filosóficos-educacionais.

Por isso, ao propor deslocar o conceito de tempo-lugar para a perspectiva da cultura escolar, observamos que o problema filosófico da finitude temporal não vem sendo compreendido como uma questão não específica da natureza humana, diante da sensação de perda e falta de tempo, de um sentimento de vazio, nem tão pouco notar a perspectiva cultural que viemos assumindo no que diz respeito ao tempo, como apenas ditame cronológico, pois, ao nos depararmos com ela, a única preocupação que está em vigor é, meramente, converter o tempo próprio de cada um, um tempo subjetivo, ao tempo objetivo utilitarista, atendendo, desse jeito, às demandas do capitalismo. Por isso mesmo que: "não se pode apenas aprender Filosofia. O que se carece aprender é pensar filosoficamente acerca dos problemas do nosso tempo". Ela pode estar a serviço de muitos objetivos e interesses. Logo, é fato que: o seu próprio ensino-aprendizagem também é um problema inerentemente filosófico. Pois, apesar da indagação e da atitude filosófica serem inerentes à natureza humana, como ensinar alguém a filosofar? E como alguém aprender a filosofar mediante o que outrem ensinou? Por sua natureza intrínseca, o homem pode ser induzido e conduzido, por razões imanentes e transcendentais, para a dúvida e para a incerteza, ele não consegue eximir-se de atitudes filosóficas, ou seja, interroga-se sobre si mesmo e sobre o

sentido de sua existência e, até, da própria filosofia.

Aqui, não questionamos de forma alguma a relevância da filosofia para vida de um ser humano que, ora, pode até ser questionada por outros. Entretanto, com a legalização do ensino-aprendizagem de Filosofia na Educação, muitos desafios emergiram ao refletir sobre: como ensinar e como aprender filosofia neste segmento, diante de uma realidade adversa e diversa, dentro e fora da escola? Quais os reais méritos com a sua legalização? Por certo, hoje, mais do que nunca, faz-se necessário reescrever a história do ensino de filosofia e das contribuições pragmáticas, contingentes, imanentes que a educação filosófica, enquanto uma filosofia viva e encarnada, quando proposta, pode alcançar, não contada apenas por aqueles que estão longe do cotidiano de uma sala de aula de filosofia no Ensino Médio, alheios aos problemas da especificidade do filosofar na Educação Básica, mas por aqueles que vivenciam, experienciam tal realidade, diante desse momento de transição entre o instituído e o instituinte, que vai muito além do mero processo de legalização do ensino de filosofia.

Na primeira parte da dissertação, denominada de “Quatro estações de uma andarilha”, exponho narrativas autobiográficas nos quatro capítulos a compõem: o primeiro capítulo é o verão e remeto à minha experiência como professora de filosofia de uma escola privada; no segundo capítulo, apresento o outono e a minha caminhada enquanto licencianda em filosofia na Universidade Federal da Bahia (UFBA); no terceiro capítulo narro o inverno e, nele, os desafios encontrados como mestranda em educação e as trocas de aprendizagens obtidas com a experiência do tirocínio docente e com a participação do I CONEF, em Salvador-Bahia. E, por fim, a primavera, estação que contempla o resplendor de uma filosofia viva, inventiva ao longo do per-curso da vida.

Pondero, ainda que preliminarmente, em qual tempo está situada a Filosofia no Sistema de Ensino Brasileiro, suas implicações na perspectiva da Antropologia Filosófica e como tal epistemologia poderia contribuir para construção de um currículo implicado e imbricado. Tais temas serão discutidos na segunda parte da pesquisa, intitulada “O que queremos com a educação filosófica?”, através de ensaios comparativo-reflexivos. No quinto capítulo, intitulado “Quanto tempo tem o

tempo do educar?”, elucidado a problemática em que estamos submersos quanto à temporalidade do tempo pertinente ao sistema educacional brasileiro. Já no sexto capítulo, “Por uma Antropologia Filosófica Intercultural como dispositivo de um currículo implicado: um lugar entre a Antropologia Filosófica e a Filosofia Intercultural” abordo o entre-lugar da Antropologia Filosófica Intercultural e sua importância para se pensar desde um currículo implicado. O momento é apenas de refletir, como fio condutor, uma educação filosófica – diante dos acontecimentos vividos – como um caminho formativante do ser-sendo da Filosofia.

## PARTE I

### AS QUATRO ESTAÇÕES DE UMA ANDARILHA...

*O andarilho - Quem alcançou em alguma medida a liberdade da razão, não pode se sentir mais que um andarilho sobre a Terra e não um viajante que se dirige a uma meta final: pois esta não existe. [...] Nascidos dos mistérios da alvorada, eles ponderam como é possível que o dia, entre o décimo e o décimo segundo toque do sino, tenha um semblante assim puro, assim tão luminoso, tão sereno-transfigurado: - eles buscam a filosofia da manhã. (Nietzsche - Humano, demasiado humano)*

Ao abrir o verbo a partir do problema do ensino de filosofia, de um possível novo tempo da educação filosófica, parto do pressuposto de que é fundamental esse estudo e, por isso, me coloco disponível em posição e disposição para dialogar, revelando-me ao longo das linhas e entrelinhas, começando a refletir tais questões: *como aprender a pensar filosoficamente em meio a planejamentos, cronogramas, datas, prazos antevistos, objetivos, competências e habilidades a serem alcançados ao fim de cada unidade, ao fim de cada ano letivo? E o tempo do filosofar, é possível mensurá-lo, condicioná-lo ao kronos? Será que a vida está no compasso do tempo ou o tempo é a própria vida em duração?* Não foi por acaso que escolhi tais perguntas para se juntarem àquelas anteriormente apresentadas, no intuito de orientar esta dissertação. Tive muitas vezes que ficar noites a fio debruçada ao tentar respondê-las. Pude perceber que me causava certa estranheza e um grande incômodo esses problemas.

Então, optei por conferir uma linguagem autobiográfica nos escritos narrativos que compõem a primeira parte deste estudo, denominada de “as quatro estações de uma andarilha”, ao revelar minha itinerância errante e inventiva, narrando minhas experiências acadêmico-profissionais, procurando evidenciar as conexões existentes entre as decisões sobre o foco de investigação que orienta o

trabalho e a construção de minha identidade como professora de Filosofia, desde as minhas vivências entrelaçadas com a própria história do ensino de filosofia no recente processo de sua legalização; desde o meu tempo-lugar, qual seja o tempo-lugar de uma andarilha percorrendo as quatro estações do ano; aquela que percorreu alguns caminhos, largos e estreitos, que viveu uma experiência singular, árdua e muitas vezes necessária, entre risos e lágrimas, conquistas e derrotas, recheada de percalços, ambivalências, incongruências, contradições nos diversos papéis e funções assumidos e experienciados, numa relação de entrelaçamento com o “objeto de estudo”; numa dialética de entrecruzamentos, entre coisas e sujeitos em que a própria voz do sujeito encarnado ganha visibilidade.

Ao tempo em que fui construindo os ensaios que compõem a segunda parte dessa dissertação, os quais trazem abordagens diversas sobre a temática do ensino de filosofia, também fui me constituindo no processo formativo dos diversos papéis que assumi nesse percurso. Penso que, se tivesse escolhido tal estudo através de outras metodologias, representaria uma escrita de forma distante da minha itinerância, omitindo contribuições relevantes dos meus pares, protagonistas de uma filosofia instituída que desejo desvelar desde a minha própria história como mulher, imbricada nos diversos papéis que assumo: ofício de docente, licencianda, mestranda-pesquisadora. Foi decididamente desde essas experiências que surgiram as incertezas e os desafios que me conduziram a olhar para a discussão curricular da filosofia no ensino médio (para que ensinar, o que ensinar, o como ensinar, o como avaliar, quando ensinar, quando aprender) sob uma nova ótica, diferente daquela que vinha desenvolvendo em minha prática educativa. Refletindo o que Bogdan e Biklen (1999, p. 85) afirmam quando dizem que “a própria biografia pessoal influencia, de forma determinante, a orientação de um trabalho”.

As estações, o ano letivo, a unidade, a hora-aula, enfim, o tempo assume um papel importante nesta dissertação, desde a constatação de que a questão temporal na educação vem passando despercebida, sem ser dado o seu devido valor. Notei isso ao sentir na pele, ao correr contra o tempo nas aulas, nas unidades, diante de uma carga horária mínima das aulas, em contrapartida a uma



grande complexidade que o ensino de filosofia traz no seu cerne e no que lhe compete legalmente quanto à formação para a cidadania, para a ética. As estações, nesse contexto, simbolizam etapas necessárias para um ciclo de vida. Aí, podemos nos perguntar: que diferença faz uma estação? Hoje, afirmo, muita diferença! Acho que cabe aqui contar uma breve história:

Um homem tinha quatro filhos. Ele queria que seus filhos aprendessem a não julgar as coisas de modo apressado e por isso, mandou cada um em uma viagem, para observar uma Pereira que estava plantada em um distante local.

O primeiro filho foi lá no Inverno, o segundo na Primavera, o terceiro no Verão, e o quarto e mais jovem, no Outono. Quando todos os filhos retornaram, ele os reuniu, e pediu que cada um descrevesse o que tinha visto. A relatar, o primeiro filho disse que a árvore era feia, torta e retorcida. O segundo filho disse que não, que ela era recoberta de botões verdes, e cheia de promessas. O terceiro filho discordou; disse que ela estava coberta de flores, que tinham um cheiro tão doce e eram tão bonitas, que ele arriscaria dizer que eram a coisa mais graciosa que ele jamais tinha visto. O último filho discordou de todos eles; ele disse que a árvore estava carregada e arqueada, cheia de frutas, representando vida...

O homem então explicou a seus filhos que todos eles estavam certos, porque eles haviam visto apenas uma estação da vida da árvore... Ele falou que não se pode julgar uma árvore, ou uma pessoa, por apenas uma estação, e que a essência de quem eles são, e o prazer, a alegria e o amor que vêm daquela vida, que pode, apenas, ser compreendida, ao final, quando todas as estações estão completas. Pois, se você desistir de Alguém quando for Inverno, você julgará o Outrem apenas por aquela estação que, embora, fria, sombria, mórbida, é necessária à Vida, mas, assim, perderá o Ciclo Vital: a beleza da Primavera, o esplendor do Verão, a expectativa do Outono. (autor e data desconhecidos)

Assim, por mais difícil que tenha sido uma etapa da nossa vida, não devemos permitir que a dor de uma estação aniquile ou abrande a alegria de todas as outras. Não julguemos a vida, tão-somente, por uma estação. É preciso aqui validar uma demonstração cabal da urgência de debruçarmos atenção substantiva às nossas experiências, para que seja plausível, cada vez mais, nos conhecermos em todas as estações: no esplendor do verão, na expectativa do outono, na frieza do inverno e na beleza da primavera! Por isso, esta dissertação,

a princípio, tinha apenas a pretensão de fazer um estudo acadêmico, como uma análise das metodologias e tecnologias aplicadas nas aulas de filosofia, relacionando tal implicação com a legalização do ensino de filosofia e as suas intencionalidades políticas. E, a cada dia, aquele sentimento crescia, uma vez que não conseguia me ver inserida naquele texto e, por isso, o meu interesse e envolvimento iam, um dia após outro, se esvaindo, até que, passados alguns dias, autorizei-me a dar lugar a um outro trajeto, a outro sentido ao decidir transpor os caminhos e os métodos delineados outrora; assim, aos poucos, fui me permitindo revelar os meus anseios e me reconhecer em todas as estações do ciclo vital nos diversos papéis que assumi nesta caminhada, ao buscar canais de re-existências (tentativas e estratégias essas que nos fazem questionar, refletir, mudar, reelaborar a nossa própria condição de existência temporal).

Faço dezesseis anos, na próxima semana, mas não dou conta que o tempo passou, me sinto como se não os tivesse vivido. Às vezes, parece que tenho dez, e é o que gostaria de ter em alguns momentos, gostaria de viver uma eterna infância; sem ainda, apagar as vivências que tive até aqui. Noutros tempos, sinto-me como se tivesse mais de cem, e carrego comigo todo o peso existencial de um centenário de vida. (DSS, feminino, 15 anos)

Minha semana tem passado muito rápido, porém, ao mesmo tempo, às vezes, é tão devagar... Mal começou a segunda-feira e penso: nossa, já é domingo de novo. Por outro lado, quando lembro tudo o que fiz durante a semana, me dou conta que fiz tanta coisa que parece que vivi uma eternidade em uma semana. (JAS, masculino, 17 anos)

Ontem, Hoje e Amanhã! Presente, passado e futuro. Presente que ai está, passado que foi vivido e futuro que virá. Hummm...como viver essa temporalidade? Saudade do passado que vivi? Expectativa de um futuro que está por vir? E o presente, como vivê-lo intensamente? Será que o presente é uma consequência de um passado que determina um futuro? Ou será que o presente é eternamente a espera de um futuro para se viver? (GBA, feminino, 17 anos)

A partir de algumas reflexões de alunos no Ensino Médio, durante as aulas de filosofia realizadas no ano de 2011, acerca do problema filosófico do tempo, notamos que questões e mais questões envolvem a temporalidade em nossa vida, incidindo em inquietações inerentes à nossa própria condição de existência

temporal. O tempo presente nos faz presença e nos coloca em contato com inúmeras possibilidades que emergem a fim de buscar configurar-se efetivamente no tempo-espaço. Mas, afinal de contas, de que tempo estamos falando? O tempo subjetivo, ou o cronológico, ou o cosmológico. O tempo de uma eternidade? Ou será o tempo fugidio? O tempo é passado, presente, futuro? Ou apenas o agora? O que tem mais valor, o tempo medido ou o instante vivido? O tempo, ao ser mensurado e cronometrado pelo homem, tornou-se seu principal refém, prisioneiro pelo seu próprio tempo! E, assim, seremos sucumbidos pelo tempo, num propósito de um modo de produção capitalista, em que a dinâmica sócio-educacional visa atender a propósito de eficiência e eficácia na reprodução do próprio sistema no compasso da vida humana, atribuindo-lhe em consonância uma formação escolar específica.

As avaliações oficiais para medir o nível do ensino no Brasil têm se prestado bem ao propósito de lançar luz sobre os grandes problemas da educação – mas não fornecem resposta a uma questão básica, que se faz necessária diante da sucessão de resultados tão ruins: por que, afinal, as aulas não funcionam? Muito já se fala disso com base em impressões e teoria, mas só agora o dia a dia de escolas brasileiras começa a ser descortinado por meio de um rigoroso método científico, tal como ocorre em países de melhor ensino. Munidos de cronômetros, os especialistas se plantam no fundo da sala não apenas para observar, mas também para registrar, sistematicamente, como o tempo de aula é despendido. Tais profissionais, em geral das próprias redes de ensino, já percorreram 400 escolas públicas no país, entre Minas Gerais, Pernambuco e Rio de Janeiro. Em Minas, primeiro estado a adotar o método, em 2009, os cronômetros expuseram um fato espantoso: com aulas monótonas baseadas na velha lousa, um terço do tempo se esvai com a indisciplina e a desatenção dos alunos. Equivale a 56 dias inteiros perdidos num só ano letivo (LIMA, 2010).

Temos a sensação que vivemos uma corrida contra o tempo, em que o tempo cronológico, cronometrado, tenta nos impor ditames o tempo todo, como única possibilidade temporal de tempo, condicionando a vida cotidiana em seus diversos aspectos e espaços, delimitada pelo seu próprio tempo. E o tempo do filosofar, condicioná-lo ao *Kronos*? Como se revela, será o seu fim ou um recomeço? Como fica a educação filosófica em meio a um tempo estipulado,

previamente pensado e traçado? Como aprender a pensar filosoficamente mediante cronogramas, competências e habilidades a serem alcançados ao fim de cada unidade, ao fim de cada ano letivo? Será possível otimizar o tempo do ensinar e o tempo do aprender em Filosofia? Como se passam as horas-aula de Filosofia numa sala de aula de Ensino Médio?

Nas aulas de filosofia, as únicas coisas que poderia sugerir era que aumentasse um pouco mais as aulas, ou seja, ao invés de uma só aula por semana, poderíamos ter duas aulas. Além disso, sugiro que nunca coloque as aulas de filosofia no último horário de sexta-feira. Temos aula até às 13h 20min, estamos com fome, cansados e, logo, não estaremos dispostos às discussões promovidas nas aulas. É exigir demais da gente, não acha? (MSM, feminino, 16 anos)

Venho observando em minha atuação docente que a natureza do tempo tem sido um dos maiores problemas filosóficos desde a antiguidade: a passagem do tempo, a configuração como ele flui, o seu devir, seja por um ritmo linear, finito, infinito, contínuo, descontínuo, cíclico etc. O fato é que vivemos com ele, vivemos nele, mas, ao me deparar com o problema temporal na escola, como é difícil discorrer a partir dele, ao ponto de, muitas vezes, me dar conta de que a existência humana só se dá em um tempo-lugar, e aí me disponho com minhas limitações diante de todas as dúvidas inerentes à questão. Vale aqui apostar em apenas um esforço, uma mera tentativa quanto a esta narrativa, a fim de contar fatos experienciados por mim, nos diversos papéis que assumi nessa história entrelaçada, ora com uma filosofia instituinte, ora com uma filosofia instituída, que aqui inicia uma abordagem, ainda que embrionária, embora, espero, profícua, de uma discussão para uma proposta de uma educação filosófica no Brasil.

E, embora essa problemática do tempo ainda esteja despercebida na vida escolar, essa é uma das realidades conceituais mais complexas da história da humanidade e um dos mais antigos enigmas do pensamento filosófico (PIETTRE, 1997). É com essa constatação que, a partir de agora, passo a apresentar algumas experiências vivenciadas nos anos de 2010 e 2011, desde o tempo-lugar descrito nas minhas estações, em que cada estação representa simbolicamente

uma passagem da minha vida como: professora de Filosofia, em uma escola de rede privada; licencianda de Filosofia – Ufba e como mestranda em Educação, Ufba, entrelaçadas com a própria história do ensino formal de filosofia no Brasil.

## CAPÍTULO 1: VERÃO: DE UMA FILOSOFIA ENCARNADA – A AULA NO ENSINO MÉDIO COMO ACONTECIMENTO

Era fevereiro de 2011, ainda verão: o início de tudo, tempo de despertar, tempo de calor, de energia. Todo início de ano letivo é uma nova experiência, novos planejamentos, horários, alguns novos alunos. E, quanto aos alunos antigos, é preciso um novo olhar, enfim, com expectativas outras para um novo ano que se inicia, trazendo consigo apreensões e também emoções. Por isso, somos convidados a um re-começar. Antes das aulas, tem o planejamento anual, é o momento de se pensar acerca de algumas questões, é o momento de fazer escolhas, de oportunizar, de decidir. Então, como ponto de partida, é necessário refletir e ter em mente: *qual o objetivo que eu me proponho a alcançar nas aulas de Filosofia?* O ensino de Filosofia precisa se basear na História da Filosofia ou em temas contemporâneos? Como posso aliar o legado filosófico, através da leitura de textos clássicos, com as questões prementes e emergentes na atualidade? O que se pode considerar como uma boa aula de filosofia? O que o jovem precisa exercitar durante as aulas? Em que medida o livro didático de Filosofia pode ajudar nas aulas ou pode se tornar um manual?

Na situação contemporânea talvez seja mais adequado falar-se em *filosofias*, pois, face à dispersão, a Filosofia não mais se apresenta como um corpo de saber e, assim, não se propaga da mesma forma como um saber se transmite; apenas por aquisição. A atual disseminação da Filosofia – a mobilidade que muda de lugar o seu *assunto* –, ao mesmo tempo em que indicia uma certa perda de vigor no ensino escolar garante a sua vigência como requisito indispensável para a articulação de teorias e estratégias culturais, políticas, científicas, pedagógicas e artísticas. Esta crise da Filosofia, independentemente da perda de seu assunto instituído, provoca a sua valorização e o desenvolvimento de um novo estilo de filosofar. (FAVARETTO, 1993, p. 97)

Nas discussões do GT, Ensinar Filosofia e Ensinar a Filosofar, da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF), é fato corrente o fenômeno da crise da Filosofia e do seu ensino. Será que ela já “nasce” legalizada no Ensino Médio sob a custódia de um aprisionamento oriundo dos resquícios que

se encontram ao longo de toda história do ensino formal de filosofia no Brasil? Com essas questões, sou levada a viajar, regressar a um passado longínquo da história educacional brasileira, para localizar, desde o período colonial, a finalidade do ensino de Filosofia que ora era de doutrinar por meio das concepções religiosas e políticas jesuíticas, ora se tratava de um privilégio intelectual dos colonizadores portugueses ou da elite brasileira colonial. Estava voltada para a elite do Brasil-Colônia, pois a ‘pedra angular’ do ensino de Filosofia era a tradição escolástica, inspirada nos ideais da Contra Reforma, e patrocinava o dogmatismo e a reafirmação do domínio da igreja e dos clássicos. Conforme Souza (1992, citado por HORN, 2000), o ensino de Filosofia, como também o das ciências, acabou por se reduzir a exercícios de mera erudição e retórica. E será que isso se deu por muito tempo?

Em minha itinerância de estudos, pude estabelecer, como um dos marcos históricos do ensino de Filosofia no Brasil, a atuação do então Marquês de Pombal (1679-1782), quando, em 1759, expulsou os jesuítas das terras brasileiras, ao tempo em que realizou várias reformas administrativas, especialmente uma ruptura do modelo educacional vigente, incluindo o ensino de Filosofia, que sofreu transformações de ordens programáticas e metodológicas. Segundo Cartolano (1985), tais ideias de mudanças que se infiltraram na cultura brasileira, vinham da Universidade de Coimbra, reformada por Pombal – a Filosofia era ministrada no ensino secundário como “aulas régias” de disciplinas avulsas e isoladas. À medida em que se dava o processo de emancipação política no Brasil no século XIX, os ideais oriundos da Europa influenciavam o espírito humanístico e referendava o conteúdo dos cursos de Filosofia. Mas há de se convir que, ao longo de muito tempo, o objetivo da educação filosófica continuava sendo formar homens letrados, eruditos e, principalmente, católicos. Entre os anos de 1826 a 1924, ela foi disponibilizada como curso livre por sua indeterminação de conteúdos em diversos programas educacionais. Em que medida sofremos, ao longo dos anos da história educacional brasileira, até hoje as consequências do ensino de uma filosofia engessada, formatada?

Em virtude do formato de curso livre, o ensino de Filosofia veio, alguns anos

mais tarde, a se tornar um pouco mais efetivo, no plano estrutural e pedagógico, apenas com as reformas educacionais de Francisco Campos, animadas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932; a de Gustavo Capanema, em 1942. Na Reforma de Capanema, seu ensino foi obrigatório apenas nos 2º e 3º anos, sendo que no 2º ano seria incluído na Parte Obrigatória do Currículo, a depender da escolha para início dos estudos em Nível Superior, e no 1º ano fazia apenas parte do Currículo Diversificado Complementar. Contudo, em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, seguida depois da reformulação em 1971 (BRASIL, 1961, 1971), ainda se mostrava numa perspectiva de escola arcaica, aristocrática e elitista.

Vale aqui destacar que, até hoje, ainda é bastante comum ouvirmos que o ensino de Filosofia foi extinto no período da Ditadura Militar Brasileira, de 1964 a 1985. Há algumas discussões na academia que acusam a Ditadura Militar de ter substituído a Sociologia pela disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSP) e o ensino de Filosofia pelo de Educação Moral e Cívica (EMC), lugar próprio da cátedra dos filósofos. Existem muitas versões acerca do problema, mas, segundo Paulo Ghiraldelli Júnior (2007),

[...]os filósofos não tiveram a prerrogativa de serem os alvos maiores. Nem a Filosofia era algo especialmente odiado pelos militares (vários deles tinham estudado Filosofia e alguns tinham filhos professores de Filosofia). [...]

[...] A lei 5.692/71 tratava da reforma do ensino (não superior) na perspectiva de uma ditadura militar, logo, esta legislação não agiu especificamente contra a Filosofia. Agiu contra todo o caráter humanista do ensino. E isso não pelo fato da Ditadura ser a Ditadura. Era uma tendência geral das grades curriculares daquela época, no mundo todo, diminuir a participação das humanidades e aumentar a chance dos mais pobres (este era o discurso) com cursos profissionalizantes.

De acordo ainda com Ghiraldelli Júnior (2007), a Lei 5.692/71 não excluiu e nem substituiu a Filosofia da escola por uma razão simples: a Filosofia não se fazia presente na escola. Inicialmente, apenas o curso Clássico incluía a Filosofia em seus programas de ensino. Por não ser o mais requerido na época, o curso clássico foi extinto. Mesmo com o fim do Curso Clássico, no período da Ditadura,



as disciplinas desse curso não acabaram e a Filosofia permaneceu no curso Normal (Habitação Magistério), em forma de Filosofia da Educação. Ainda de acordo com Ghiraldelli, pela legislação vigente da época, bastava a escola ter vinte estudantes desejosos de fazer “ciências humanas” e isso era possível, por isso, pessoas como ele estudaram Filosofia no colégio, em plena Ditadura Militar (1975). Ao analisar o art. 4º do cap. I da Lei 5.692/71, comprova-se que, de fato, existia uma parte diversificada do currículo a fim de atender às demandas da escola, ainda que sob os limites ditatoriais.

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada. III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior. (BRASIL, 1971)

A partir da Lei Nº 9394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), a educação básica passou a abranger a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O EM público, desde 2010, como toda a educação básica, torna-se obrigatório e universal, sendo que coube a ele a finalidade específica de preparação básica para o trabalho e para a cidadania. Nesse sentido, tornou-se imprescindível superar a dicotomia, a dualidade entre a formação específica (Ensino Profissionalizante) e a formação geral (Ensino Médio), tirando o enfoque do mercado de trabalho para a pessoa humana. Todavia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), instituídas mediante a Resolução CEB/CNE nº15/1998, o trabalho não é totalmente descartado, pois o mundo do trabalho e o exercício da cidadania são

contextos relevantes no currículo. A educação profissional não substitui a educação básica, são complementares. Logo, uma instituição escolar pode oferecer o EM com ou sem ênfase profissional. Quanto aos objetivos principais do EM, o Art. 35 da LDBEN prescreve:

I) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; II) a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV) a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

E nessas condições indicadas, então, como fica a formação humana? Era priorizada ou se passava despercebida? Por ora, nesse aspecto, a dimensão humana da formação do aluno encontra-se respaldada acima no item III do Art. 35 da lei. A formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico são metas específicas da Filosofia, mesmo que não se limitem a ela. Segundo a citada lei, o EM deverá ter, no mínimo, três anos. Desde que atenda à formação geral básica do estudante, o EM poderá inseri-lo no exercício de profissões técnicas, princípio esse que procura resguardar o estudante da profissionalização unilateral e precoce. No que tange à Filosofia, no Art. 36, Parágrafo 1º, Inc. III, a LDB define que “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre (...) domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários para o exercício da cidadania”.

No entanto, apesar de garantir a reiteração do ensino de Filosofia no Ensino Médio, o texto da LDBEN é vago e paradoxal. O seu Art. 36 determina que, ao final do Ensino Médio, todo concluinte deveria “dominar os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, sem orientar como isso seria efetivamente constituído. Mesmo assim, para o período, esse foi

um avanço expressivo nesse nível de ensino, uma vez que, em outros anos, essa disciplina ora foi complementar, ora optativa. E como então o ensino de filosofia era direcionado nessa época?

Com as DCNEM aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1998, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1999, os responsáveis oficiais pela política educacional do período, procuraram direcionar os conhecimentos filosóficos a serem trabalhados como temas transversais. Dentre os argumentos mais empregados para amparar o ensino transversal da Filosofia, em oposição a um ensino disciplinar, três eram recorrentes: precariedade da formação de professores de Filosofia para o EM em âmbito nacional; problemas para os estados e seus sistemas de ensino, em especial financeiros, com a obrigatoriedade da disciplina em nível nacional; por fim, o modelo disciplinar tradicional da escola faria com que fosse apenas mais uma disciplina a ser incluída no currículo.

O fato também da Sociologia ter sido legalizada não implica em confirmar a sua legitimação perante a sociedade e, em específico, às comunidades escolar e acadêmica. Fato notório foi que, desde 1999, o Deputado Padre Roque apresentou um projeto de lei que dava ao ensino de Sociologia e de Filosofia caráter obrigatório. Esse projeto de lei complementar - que substituíra o citado Art. 36 da LDBEN, instituindo a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia nos currículos do Ensino Médio, por cerca de quatro anos - tramitou na Câmara e no Senado Federal, tendo sido aprovado nessas duas instâncias, mas vetado, em outubro de 2001, pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, diga-se de passagem, doutor em Ciências Sociais. Várias foram as justificativas e desculpas pelo veto e exclusão das disciplinas Filosofia e Sociologia no EM.

Os argumentos que sustentaram o veto foram basicamente os mesmos citados anteriormente: a inclusão das disciplinas Filosofia e Sociologia implicaria incremento orçamentário, impossível de ser arcado pelos estados e municípios; não haveria professores suficientes formados para fazer frente às novas exigências da obrigatoriedade da disciplina. Diante dessas razões, foi contra-argumentado que ambos são astuciosos, visto que a inclusão das novas

disciplinas não implicaria necessariamente em aumento orçamentário, pois haveria um remanejamento da carga horária curricular; existia, sim, um número significativo de pessoas já formadas e a presença disciplinar da Filosofia na matriz curricular tenderia a acrescentar o desejo das pessoas e das instituições por uma formação adequada. E como se concretizava esse desejo em atitudes?

Ademais, um dos argumentos mais plausíveis do movimento em prol da inserção da Filosofia como disciplina no currículo do EM é o de que promoveria uma introdução verdadeiramente consistente e sistemática da reflexão filosófica. Finalmente, em outubro de 2008, depois de tantas resistências, impasses e lutas, a Lei nº 11.684/2008 alterou o Art. 36 da LDBEN para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias gradativamente em todas as séries do EM, o que vem trazer a consolidação dos objetivos e finalidades da Educação Básica. Tal aprovação fundamenta-se no entendimento de que a Filosofia e a Sociologia possuem regulamentos próprios e são análogas a qualquer outra disciplina, com saberes, campos teóricos, lógicas internas, técnicas e terminologias específicos. Delas, os alunos têm muito que aprender e passarão, assim, a aprender a aprender.

Então, de 2001 a 2005, a busca pela inserção no EM passou a ser através das esferas estaduais, nas quais diversos pareceres da CBE / CNE reiteraram a não obrigatoriedade dessas disciplinas, como foi o caso do estado de São Paulo. Mesmo hoje, sabendo que a inclusão é, de fato, obrigatória, em alguns estados, a resistência foi grande. No entanto, a luta continuará porque os problemas ainda são muitos: a própria formação dos licenciados em Ciências Sociais e em Filosofia que atuam nas nossas escolas públicas e particulares; o número de formados que ainda é muito pouco; as condições precárias de trabalho; a falta de reconhecimento e o próprio currículo dos cursos de licenciatura, que é um agravante.

Posso perceber, por exemplo, que o Artigo 3º da LDBEN, regulamentado através da Resolução da Câmara de Educação Básica nº 3/1998 (Brasil, 1999), ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), ressalva a necessidade de coerência com princípios estéticos, políticos e éticos,

na formação do estudante. No Artigo 10, essa resolução determina que a base nacional comum dos currículos do ensino deverá contemplar as três áreas do conhecimento, a saber: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Apesar disso, a resolução é omissa em relação à obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia nos currículos, ao admitir para tais conteúdos uma abordagem interdisciplinar e contextualizada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) recomendam a formação integral do estudante de ensino médio e, para isso, apoiam um currículo fundamentado na formação de competências básicas. No que tange aos conhecimentos de Filosofia, os PCNEM destacam a competência da Filosofia para propiciar sistematicamente condições imprescindíveis para a formação da cidadania plena. Nessa conjuntura, vejo a necessidade de discutir, antes de tudo, conceitos como o de cidadania e competência e explorar, por exemplo, que tipo de exercício de cidadania almeja-se com a Filosofia.

A LDBEN garantiu, entre outras conquistas, diretrizes para o estabelecimento de uma gestão democrática na escola. A educação brasileira ganha o direito de, efetivamente, refletir a necessidade e a participação consciente de toda comunidade escolar em relação às decisões a serem tomadas no cotidiano escolar; buscando, dessa forma, um compromisso coletivo com resultados educacionais mais significativos. Na escola, enquanto sendo um espaço de pluralidade que contém realidades diversas / adversas, um dos dilemas dos professores e gestores de hoje é lidar com as dificuldades de aprendizagem. Assegurar aos alunos uma educação democrática e de qualidade no país é um dos maiores desafios do século XXI. Entendo, assim, que, a partir dessa lei, se promoveu certa autonomia da escola para criar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), visando à melhoria da qualidade do ensino com a participação de todos imbuídos nesse processo, buscando e fortalecendo, assim, um ensaio democrático. No entanto, Aragão (2008) nos alerta e faz algumas elucidações pertinentes ao tema:

Dez anos da LDB: o que se fez sobre Gestão Escolar na Bahia? As reformas políticas e as redefinições de posições e de jogadas maquiavelicamente planejadas no tabuleiro das Nações (no quadro de uma ONU politicamente desacreditada) só têm conduzido as populações dos Países ditos Emergentes, ou daqueles chamados em vias (eternas!) de desenvolvimento e as do Terceiro Mundo a permanecerem num atraso profundo e dilacerante [...]. Hoje podemos constatar que uma aparentemente inocente diretriz de gestão de recursos financeiros numa escola recomendada pelo Banco Mundial está visceralmente vinculada à lógica estrutural do sistema: manter a dependência econômica, cultural, científica e de usufruto das riquezas geradas socialmente. (ARAGÃO, 2008)

Ao me deparar com essa visão crítica, não posso deixar também de questionar se a Filosofia seria um meio ou um fim para refletir e buscar alcançar as novas posturas requeridas aos atores imbuídos no projeto educacional atual, principalmente, aqueles envolvidos na relação direta do processo ensino-aprendizagem. Mas, afinal de contas, neste contexto, o que vem a ser Filosofia? Como vêm sendo ministradas as aulas de Filosofia no EM das escolas brasileiras? O que se espera dos estudantes? E dos professores? Quais os conteúdos que contribuirão efetivamente para a formação humana dos alunos do Ensino Médio? Qual forma mais viável de mediar tais conteúdos? Quais os materiais didáticos e livros mais apropriados? Qual a *techné* ‘própria e apropriada’?

Percebo que, em pleno século XXI, prevalece a tradição de que a Filosofia, para ser bem filosofada, tem que ser exegética e estruturalista; especializada e o menos culturalizada possível. Ou seja, esta que um dia foi “criança” de pai estrangeiro, para alguns, tem língua única, tem totem (lembremo-nos da Coruja Minerva). Enfim, tem identidade, berço e “cara”, que não é brasileira. É o legado etnocêntrico deixado pela filosofia de cariz ocidental. Para a maioria dos especialistas em Filosofia, ela vem perdendo sua identidade, pela emergência de um mundo multicultural que não se deixa enquadrar em uma grade de inteligibilidade monocentrada; esse fenômeno conduz à disseminação de filosofias outras. Uma filosofia contextualizada, desde um contexto histórico-cultural, com “língua própria e apropriada”.

Percebo ainda, em minha atuação como professora, outro grave problema

no cenário escolar no tocante ao ensino de filosofia no Ensino Médio. É o papel atribuído à disciplina Filosofia, tida como um espaço de debate solto, de sobreposição de opiniões. Alguns intelectuais afirmam que a Filosofia não seria uma disciplina, que sendo uma atitude crítica inerente ao modo do pensamento, não haveria um modelo pedagógico-filosófico que pudesse dar conta das suas amplas questões. Por isso, muita gente acredita que as discussões filosóficas não chegam a lugar algum, ou que têm pouca relevância para a vida prática e profissional. Então, o que fazer? Como posso lidar com isso no contexto da sala de aula? Em que consiste a especificidade do fazer filosófico para atender às demandas dos alunos do Ensino Médio, em seus diversos contextos? *Como definir, defender e propor: o que e como ensinar?*

É exatamente aí, em meio a tantas questões que me deparo com dificuldades próprias aos professores de filosofia no Ensino Médio: O que posso considerar o mínimo necessário para realizar uma suposta especificidade para promover uma educação filosófica? Na condição de única professora de filosofia, com formação na área, da escola em que trabalho, a cada dia vem se tornando mais intricado tomar decisões condizentes com o tipo de formação que almejo para meus alunos. Portanto, me sinto desafiada e afetada a cada aula, a cada turma, a cada aluno e me identifico com Gellamo, quando afirma que:

O problema *ensinar Filosofia*, nesse contexto, afetou-me de tal modo que me fez sentir como um estrangeiro em meu próprio país; fez que me sentisse como *não filósofo* em minha formação filosófica: era como se falasse minha língua materna e não fosse compreendido. Falava de filosofia, do pensamento filosófico e de filósofos, mas era como se estivesse falando outra língua qualquer que não podia ser compreendida pelos estudantes. Sentia-me como se falasse japonês. Os problemas filosóficos que apresentava para serem estudados não eram compreendidos pelos alunos, que, muitas vezes, estavam imersos em seus próprios pensamentos, e que, por sua vez, eram atacados por problemas diferentes daqueles que eu trazia, amparado pela história da filosofia. Nesse contexto muito particular, o limite que se colocava ao ensino da Filosofia não era só o compreender a filosofia e o pensar filosoficamente, mas o aprender a história, os temas, os métodos propostos pelos filósofos e, até mesmo, a linguagem utilizada pela filosofia para expressar-se. Esse sentimento de “estrangeiridade” desestabilizou-me, por um lado,



mas, por outro, mobilizou-me a pensar o ensinar a Filosofia em sua complexidade. [...] A estrangeiridade me afetou e fez que pensasse esse *lugar de professor* que ocupava e, assim, mudasse o meu olhar para tentar compreender qual era a defasagem entre o acontecimento no qual fui *tomado* pela filosofia e o fato de não conseguir estabelecer um contato, pela filosofia mesma, com meus alunos. (GELLAMO, 2009, p. 23-24)

Vendo-me também diante de tantos impasses e incertezas, a postura que venho adotando, em prol de uma educação filosófica é, antes de mais nada, buscar, junto aos meus pares, compartilhar as escolhas feitas, até porque, conforme o que Gallefi (2010, p. 6) evidencia e acolho, “definitivamente, filosofia não é algo que se possa ensinar ou transmitir a outrem como se ensina e transmite uma sequência ordenada de determinado jogo de regras.” Nesse sentido, em primeira instância, faço um planejamento anual prévio, junto com a Coordenação Geral e o Departamento da Área de Humanas, de alguns temas que posso trabalhar em cada unidade, rascunho os objetivos e as metodologias. Logo após, busco ter uma escuta sensível dos problemas e das questões que afligem meus alunos. Na primeira semana de aula, tais temas são apresentados para a turma e, a partir daí, decidimos, juntos, quais propostas são relevantes para abordarmos no decorrer do ano letivo e, só depois, faço a versão parametrizada do plano anual, pois este assume um caráter flexível ao estar suscetível às mudanças no percurso.

Ainda em consonância com Gallefi (2010, p.7), penso que: “não estou propondo um programa de ação pré-formado para ser aplicado mecanicamente, e sim o aprendizado da *atitude atenta autônoma e inventiva*: aprendizado da diferença presente em cada ser humano, em cada instante, em cada evento [...]”, em cada acontecimento. Destarte, a minha preocupação principal não é a de repassar ao educando apenas os sistemas filosóficos, os conceitos da filosofia, mas oportunizar aos estudantes a experiência filosófica. Pois, ainda de acordo com Gallefi (2010, p.7), “o fato de não se poder ensinar filosofia não impede a possibilidade do filosofar, não nega que se possa aprender a atitude filosófica na atitude filosófica. [...] Aprende-se a filosofar filosofando. [...] Aprende-se a pensar pensando.”. Neste intento, o que me proponho é que o aluno desenvolva uma



atitude filosófica necessária para o seu crescimento autônomo e inventivo, para que ele amplie a capacidade de atuação crítica e argumentativa frente aos desafios impostos pelo contexto sociocultural do qual faz parte, transformando os problemas do seu cotidiano em desafios próprios e com o teor filosófico necessário para uma investigação respaldada no legado Ocidental. Busco também proporcionar, junto à História da Filosofia, à medida do possível, referenciais na Filosofia Latino-Americana, na Filosofia Oriental e na própria Filosofia Brasileira, a fim de ressignificar os conceitos atuais e o lugar-tempo da própria Filosofia:

O que os gregos chamaram de filosofia — indicando o movimento de aspiração e enamoramento pela Sabedoria — os orientais encontraram expressões que apontam para o mesmo sentido de *abertura para a investigação radical de si mesmo*. Assim, não se pode limitar a filosofia à cultura ocidental, pelo fato de ter sido uma invenção grega, porque a palavra grega indica algo que é próprio da espécie humana: *poder tornar-se um envio sábio* — poder-ser plenamente. [...] Cultural e histórica, a filosofia é uma produção humana, semelhante a qualquer outra forma de produção. Como produção e produto, a filosofia se confunde com a obra escrita dos chamados filósofos. As obras se assemelham às catedrais e moradias arquitetonicamente construídas. São catedrais e moradias escritas. Como *busca de si mesmo*, a filosofia é um assunto pessoal do filósofo, ou daquele que se busca radicalmente. Isto diz respeito ao modo de ser vivo da atitude filosófica: a sabedoria filosófica é pessoal e intransferível. Nenhum livro escrito é capaz de reter este mistério do *saber-ser propriamente filosófico*. Nenhum || ensino || é capaz de garantir o próprio do que é, por imanência pura, extraordinário. Feita esta distinção, nos encontramos em uma encruzilhada curiosa e fecunda. Trata-se da diferença entre filosofia instituída e filosofia *própria e apropriada*, entre filosofia erudita e filosofia viva, entre filosofia do passado e filosofia do agora. (GALLEFI, 2010, p. 5)

Perante o impasse do como “ensinar” filosofia, ou melhor, do como propor e provocar uma atitude filosófica, acredito ser prudente eleger um caminho que não me imponha cair no reduto da história em si, ou dos conceitos legados pelos sistemas filosóficos em si, “sob forma pura”, ou das discussões de temas do cotidiano, sob pena de diminuir, desprezar ou enaltecer o espaço da reflexão filosófica, do debate, da recriação de argumentos e conceitos e da contextualização da própria investigação histórica filosófica. De tal modo, procuro,

nos planejamentos de cada unidade (bimestre), seguir quatro orientações que confio serem fundamentais. Assim como Goto (2007, p. 12), considero “a necessidade de se basear a filosofia num tripé em que se articulam o fazer filosófico, sua historicidade e a criatividade que ela demanda”. Dessa forma, para a constituição das aulas de filosofia no Ensino Médio, alio a essa orientação a proposta de Sílvio Gallo veiculada em um vídeo intitulado Filosofia no Ensino Médio: *sensibilização, problematização, investigação e conceituação*. (GALLO, 2010).

A *sensibilização* é o momento em que o problema precisa ser co-movido, assimilado e tomado para si como um desafio próprio. Dispomo-nos a pensar quando somos instigados a isso por problemas. Pensar é uma necessidade vital sensibilizada pelos problemas; portanto, não basta que nós, professores, apresentemos aos estudantes falsos problemas, problemas artificiais, inventados apenas para o trabalho de sala de aula. Ao serem propostos, os problemas devem ser vividos pelos alunos como problemas seus, que se sintam sensibilizados, que se sintam mobilizados para fazer o movimento de pensamento. Assim, a aula de Filosofia começa com o recurso a instrumentos que possam despertar nos jovens o interesse por aquele assunto, por um determinado tema.

Nesta etapa, para mim, é imprescindível a utilização de recursos-audiovisuais: um filme, uma imagem, um quadro, uma tela, uma música, uma poesia, um conto, um romance, uma crônica, uma cena de uma novela ou, até mesmo, uma propaganda, um noticiário de TV. Podemos passar um filme ou um trecho de um filme que coloque em questão a temática a ser abordada, discutindo em seguida de modo a mostrar a relação daquele tema com a vida dos alunos. Ao considerarmos a baixa carga horária dispensada à Filosofia pelas escolas, particularmente, sugiro que os alunos assistam ao filme em casa ou se este ainda estiver em exibição nos cinemas, que o grupo assista no cinema, assim o filme se mostra como um aliado: *por que não tornar o dever de casa uma prática prazerosa?* Eis uma oportunidade para otimizar o tempo: nós, professores, utilizamos do espaço da aula para orientar previamente os alunos na atividade a ser exercida, chamando a atenção para determinados aspectos presentes no

recurso audiovisual e convidamos, posteriormente, à discussão a partir de algumas cenas previamente selecionadas e/ou produção textual.

Cabe ressaltar que, mais do que um ato prazeroso, assistir a um filme, mediante a devida orientação, possibilita o desenvolvimento da capacidade crítica do estudante. Um filme, anteriormente visto de maneira ingênua ou desinteressada, analisado a partir de uma orientação filosófica adequada, incide a assumir outra postura e toma outro sentido, e, ao se tornar um hábito, a leitura crítica das imagens postas em movimento na tela se amplia para outros campos de expressão, como é o caso da escrita. Desse modo, podemos seguir o exemplo do filme ao propormos o mesmo método para otimizar o tempo, utilizando outros recursos e algo que, preferencialmente, diga respeito ao universo cultural próprio dos estudantes.

Vale chamar atenção aqui que se tal etapa não for bem direcionada pode se tornar desastrosa, por exemplo, se a escolha for muito intelectualizada, dificultará a promoção da compreensão dos alunos; por isso, é preciso que as opções não sejam nem além, nem aquém. Faz-se necessário que tais seleções sejam, preferencialmente, do universo cultural dos estudantes. Vale salientar que, com isso, não estou reduzindo a capacidade cognitiva do meu aluno, apenas, sendo atenciosa e cuidadosa nas escolhas. Pois, de fato, podemos e devemos ampliar o universo cultural dos alunos, mas é indispensável fazer de forma moderada, gradativa e, se possível, também, prazerosa. É mister que podemos achar, no universo cultural dos alunos, problemas de natureza filosófica, porque tudo começa com um problema no qual ele se sinta despertado, sensibilizado, desafiado e encorajado.

A etapa da *problematização* expõe o tema escolhido enquanto problema, a partir daí, os alunos elaboram questões-problemas inerentes a nossa contemporaneidade. É o momento em que o tema nos coloca envolvidos diante de algumas interrogações. Aqui, trata-se de transformar o tema em problema, colocando em prática o sentido crítico e investigador da Filosofia, instigando os alunos a produzirem questões a partir do tema abordado. Quanto mais intensa e múltipla for essa problematização, mais elementos cada estudante irá ter para

produzir sua própria experiência filosófica de pensamento. Por isso, aqui é perceptível se a sensibilização foi satisfatória ou não. Estudantes sensibilizados conseguirão, mais facilmente, perceber o problema. A sensibilização faz sentido enquanto o aluno compreender o problema como problema, que o instigue ao pensar, ao refletir, ao debater. Nesse sentido, o aluno vive o problema enquanto experiência. É muito mais que uma simples questão de retórica, ele perpassa a utilização de argumentações para a próxima etapa: *buscar, no legado histórico filosófico, aquele conceito nos diversos sistemas filosóficos que foram pensados filosoficamente por diversos filósofos.*

A *investigação filosófica* é a terceira etapa e consiste em estudar a história da filosofia na medida em que ela se faz necessária, favorável e possível para pensar um problema atual. Ao termos em mãos um problema filosófico, buscamos algumas respostas nos próprios textos filosóficos, visitamos filósofos que pensaram acerca daquele tema. Aqui, nós professores, fazemos uso da História da Filosofia, recorrendo a filósofos que, em sua época e em seu contexto, refletiram sobre o tema que está sendo abordado. Por isso, a História da Filosofia e dos filósofos ganham um sentido e um significado importantes, não transformando em mais um conteúdo a ser decorado pelos estudantes, mas é tomado como ferramenta para compreender melhor aquele tema e o problema que está sendo pesquisado.

E, por fim, a última etapa é a da *conceituação*. Esse passo é o exercício da experiência filosófica propriamente dita. A partir do estudo dos conceitos filosóficos já construídos, o aluno pode apreender um conceito pronto ou parcialmente pronto e aplicá-lo ao problema posto ao deslocar o seu sentido para nossa atualidade. Ou ele pode se propor a recriá-lo, refazendo ele mesmo o movimento de pensamento que levou a sua criação, desde o problema inicial. Ou, ainda, ele pode ser estimulado a criar um novo conceito, que ofereça uma forma outra de se dispor a comover-se diante do problema enfrentado.

Para muitos especialistas em Filosofia, acredita-se que, talvez, seja muita pretensão sugerir que alunos do Ensino Médio tenham condições de criar seus próprios conceitos. Aqui, criar um conceito significa que ele diga respeito à

experiência pessoal. Vale ressaltar que a busca do filosofar, através da exploração dos temas, é o que prepondera no cenário atual das escolas em que atuei como docente. Nessas escolas, constatei isso ao dialogar com colegas da mesma área; para eles, a filosofia é epistemologicamente crítica e, por isso, a opção pela abordagem temática em detrimento da histórica.

Para tal empreitada da Filosofia, exige-se coragem. Filosofar não é um exercício puramente intelectual. Buscar a verdade, mesmo que efêmera, é ter a coragem de enfrentar as formas estagnadas do poder que apostam em manter o *status quo* daqueles que detêm a territorialidade da filosofia instituída. É aceitar o desafio da mudança, saber para transformar. Fazer do ensino de filosofia, aparentemente inútil e evasivo, uma abertura radical de possibilidades, através de uma educação filosófica, como diz Galleffi (2010, p.8), “um aprender a *ser-sendo*. Um *aprender a aprender* ilimitado, polimorfo e polilógico, polifônico e polissêmico”, é buscar significado do ser-sendo-com-sentido. Em nome de tal intento, de acordo com Palácios (2000, p.8), se “os gregos nos legaram a filosofia e nos ensinaram a filosofar, fomos nós que não aprendemos – ou assim parece. Não filosofamos como eles o faziam porque, lamentavelmente, queremos sempre filosofar a partir deles ou a partir de outros”.

O que aparece aqui como tarefa importante e urgente para a filosofia é a aprendizagem de um saber contextualizado, conectado com os nossos problemas da ordem do conhecimento (a epistemologia) e da ordem da ética e da estética, ou seja, a saga pela busca da verdade, não a sua posse, uma verdade preñe de possibilidades, pois sempre fugidia. Uma relação com o saber que não se limita ao empobrecimento de delimitar “donatários de territórios”, pois de acordo Galeffi (2010, p. 8),

a maioria deles faz pesquisas de textos filosóficos canônicos, não são e não querem ser educadores. Consideram que a filosofia é uma coisa que só eles sabem o que é, só eles dominam de uma forma exegética incorrigível sempre acabada, sempre perfeita. Pensam a filosofia como coisa morta. Não vivem a filosofia como saga. Não são filósofos e sim conhecedores de textos filosóficos autorizados. Técnicos especializados em hermenêutica canônica que só eles são autorizados a *transmitir*, como depositários da tradição autêntica da Filosofia Maior.

Ao final de cada unidade, sugiro aos meus alunos uma avaliação pessoal e do conteúdo ministrado. Conforme venho percebendo, nessas autoavaliações em que, na sua grande maioria, eles aprovam as aulas de filosofia, declaram abertamente que se sentem instigados, provocados, incomodados mediante os problemas filosóficos apresentados e conseguem, ainda que de forma preliminar, sem muita profundidade, fazer o movimento de busca na História da Filosofia, ao perceber como aquilo foi pensado pelos filósofos em sua época. E, até mesmo, com mais dificuldades nestas etapas: deslocar, ressignificar, criar conceitos. Então, voltemos a algumas inquietações iniciais: como se passam as horas-aula de Filosofia em uma sala de aula do Ensino Médio? O que se pode considerar como uma boa aula de filosofia? O que o jovem carece exercitar durante as aulas? Em que medida o livro didático de Filosofia pode me ajudar nas aulas ou pode se tornar um manual?

Bem acolhido foram os temas atuais discutidos nas aulas, como redes sociais, justiça, ética e conduta moral. Alguns filmes foram utilizados para dinamizar as aulas e aumentar a concentração e interesse dos alunos. Tivemos a oportunidade de assistirmos algumas palestras com convidados da Ufba, que enriqueceram o diálogo. Além disso, as dinâmicas promovidas foram experiências maravilhosas que vivemos. Os métodos de ensino foram ótimos. As abordagens também. Crescemos muito com o ensino de filosofia no decorrer do ano... (DKCS, feminino, 16 anos).

De forma geral, as aulas são interessantes, os temas abordados geraram polêmicas na turma. Pudemos aprender muito e com certeza o ensino de filosofia vem contribuindo muito para melhorar a nossa postura crítica-reflexiva perante o mundo, ou melhor, para nossa formação humana. (JFLAF, masculino, 17 anos)

Prefiro, quanto às questões anteriormente levantadas, não entrar no mérito, nem quanto aos conceitos de uma aula “boa ou ruim”, pois sabemos que isso pode enveredar pela própria origem ideológica das palavras, nem tampouco, quanto à questão “em que medida o livro didático de Filosofia pode me ajudar nas aulas ou pode se tornar um manual?”, porquanto, atualmente, estou trabalhando apenas numa escola privada; lá com o apoio da coordenação geral e do departamento de humanas, opto por não indicar um livro-texto para os meus

alunos, pois fico com mais “liberdade” em planejar minhas aulas. Até porque, como acompanho as recomendações de Sílvio Gallo (2007) para o filosofar no Ensino Médio: e os livros não seguem essa orientação, exceto o livro proposto por esse autor, posso utilizar sugestões de diversos livros, revistas, posso criar meus próprios etnométodos a cada aula. Todavia, o que de fato vem, deveras, me incomodando são as demandas: o que o jovem carece exercitar durante as aulas? E, se não há conteúdos básicos e métodos fixados perante a lei, o que posso considerar o mínimo necessário para realizar uma suposta especificidade em termos de ensino, em termos de dar condições para o filosofar? E que tempo poderá ser destinado a esse filosofar? Por isso, por ora, do tempo que dispomos para pensar a partir dessas provocações, elejo aqui compartilhar o planejamento de uma unidade a fim de que, ainda, permita dar subsídios a um pensar filosófico, que já assume tamanha complexidade. Para tal intuito, me disponho a narrar o próprio percurso de oito aulas, de uma unidade do ano letivo de 2011.

### 1.1 A AULA DE FILOSOFIA COMO ACONTECIMENTO

Em consonância com Gallefi (2010), penso que: “não estou propondo um programa de ação pré-formado para ser aplicado mecanicamente, e sim o aprendizado da *atitude atenta autônoma e inventiva*: aprendizado da diferença presente em cada ser humano, em cada instante, em cada evento[...]”, ou seja, a aula como acontecimento. Destarte, a minha preocupação principal não é a de repassar ao educando apenas os sistemas filosóficos, os conceitos da filosofia, mas oportunizar a experiência filosófica, pois, de acordo ainda com Gallefi (2010), “o fato de não se poder ensinar filosofia não impede a possibilidade do filosofar, não nega que se possa aprender a *atitude filosófica* na *atitude filosófica*. [...] Aprende-se a filosofar filosofando. [...] Aprende-se a pensar pensando”.

A fim de elucidar tais premissas, segue, como ilustração, o planejamento do percurso de oito aulas, referentes à terceira unidade do ano letivo de 2011, do 1º ano do Ensino Médio, em uma escola particular, de porte médio, localizada em um bairro bastante popular, em Salvador, que atende a alunos de classe média e



baixa, na qual ministrava aulas de filosofia para o 1º e o 2º ano do EM, no turno vespertino. O tema gerador trabalhado foi: **Estética: Gosto não se discute, será mesmo?** cujo objetivo foi promover o debate e a reflexão quanto às diferenças entre moda e padrão de gosto e sua relação com a sensibilidade, bem como, o que é a beleza e as principais teses envolvidas a seu respeito. Além disso, objetivou-se estabelecer a conexão entre o conceito de estética e as manifestações artísticas cotidianas, com as quais o aluno possui contato. Os filósofos abordados foram: Platão, Hume, Kant e Hegel. As estratégias utilizadas na aula foram: Sensibilização: - Cenas da novela Malhação; - Cenas do Programa Miss Brasil 2010; Problematização: - Debate; Investigação Filosófica: - Discussão filosófica abordada desde Platão, Hume, Kant e Hegel sobre Belo e, por fim, Conceituação: - Retomamos o conceito de Belo para Platão, Hume, Kant e Hegel; - Ressignificação de Belo na sociedade contemporânea. Os recursos usados para que a aula acontecesse foram: **projektor, computador, texto e exercícios. As avaliações utilizadas foram:** escrita individual – 4,0; - Dissertação argumentativa em trio sobre cenas da novela Malhação e do Programa Miss Brasil – 2,0; - Desfile de moda com narrações envolvendo os conceitos discutidos nas aulas – 4,0.

Na primeira aula, é bastante comum ter uma expectativa gerada por parte de quem ministra, ou seja, por nós professores, e por parte de quem assiste, os alunos. Além de uma boa dosagem de animação. Assim, lembro-me que, ao ingressar numa turma de 1º ano, notei imediatamente que todos estavam animados. Ao perceberem a minha chegada, alguns se acomodam em suas cadeiras, outros continuam conversando. Para estes, a minha presença já foi notada, mas insistem em permanecer no bate-papo.

Para dar início à *sensibilização* da aula, propus aos alunos assistirmos, durante 15 minutos, algumas cenas da novela Malhação e do Programa Miss Brasil 2010. Após isso, passando para a fase da problematização, abri uma discussão e reflexão a partir de algumas questões relacionadas com as cenas assistidas:

- Qual o padrão de beleza que você busca no(a) seu(sua) namorado(a)?
- A beleza está nas coisas em si ou nos olhos de quem a vê? Por quê?



- Reconhecer a existência de um padrão de gosto é conformar-se com o que dita tal padrão, isso é, ignorar o próprio juízo de gosto quando este se diferencia do gosto padrão? Então, gosto se discute? Por quê?

As respostas foram registradas no quadro, em forma de tabela, na qual foram inseridas as características atribuídas ao “tipo ideal”. O debate girou em torno do que os jovens consideram como beleza. A grande maioria, como eu já imaginava, demonstrou que o seu estilo estético vem sendo, fortemente, influenciado pelo poder dos meios de comunicação.

As falas expostas sobre as características para a mulher ideal eram: gostosa, rosto bonito, pernas modeladas, cabelos lisos ou encaracolados, bunda grande e empinada, seios volumosos, cintura delineada, olhos claros, dentição perfeita, nariz afilado, fiel, sincera e honesta e, para o homem ideal: musculoso, rosto bonito, cabelos lisos ou encaracolados, bunda empinada, caixa torácica definida, barriga de tanquinho, olhos claros, dentição perfeita, nariz afilado, sincero, romântico e fiel. A discussão gerou polêmicas, pois, apesar de afirmarem que a beleza exterior não é tudo, ela sobressai ao interior, ou seja, as qualidades psicológicas ficam em segundo plano para a maioria dos jovens, prevalecendo, assim, o tipo de beleza ditado pela cultura de massa.

Na segunda aula, saímos do pragmatismo e partimos para a etapa da *investigação*, propriamente dita, a qual nos remeteu a buscar alguns filósofos que, ao longo da história da filosofia, estudaram o tema em tese: o belo, a beleza. Partimos, então, de inquietações iniciais: o que é o belo? Onde se encontra a beleza? A arte é um fenômeno social ou universal? Existe relação entre o belo (qualidades físicas) e o bom (qualidades psicológicas)? Ao iniciar o meu discurso, nesse dia, optei por trazer um pouco sobre algumas questões do nosso cotidiano, referentes à beleza e à estética, relacionadas com as concepções kantianas:

Pelo juízo estético, julgamos se algum objeto, algum fato, alguma pessoa, algum ser é belo. De forma geral, através do senso comum, aprendemos que belo é algo que nos agrada, que nos proporciona prazer sensível e espiritual. No entanto, se formos emitir nossas opiniões a respeito de algo ou de alguém, certamente, não chegaremos a um consenso quanto à beleza. Tanto assim que, é

muito comum ouvirmos que “gosto não se discute”

Para os filósofos, o debate sobre a beleza também não é uma questão unânime, pois, se para uns a beleza é algo que está objetivamente nas coisas, nas pessoas, ou seja, seria a beleza em si; outros afirmaram que ela é apenas um juízo subjetivo, pessoal e intransferível a respeito de algo ou de alguém. Concluímos que: tamanha é a importância dessa discussão que existe um campo da filosofia para se discutir tais problemas, é a Estética. O filósofo Immanuel Kant definiu-o como o estudo das condições da percepção pelos sentidos. Teria sido, porém, o alemão Alexander Baumgarten, o primeiro a utilizar esse termo no sentido de teoria do belo e das suas manifestações através da arte. Assim, “a Estética constitui um campo de investigação filosófica e seu principal objeto de investigação é o fenômeno artístico que se traduz na obra de arte”.

Através dos esclarecimentos acerca do tema, juntos, definimos Estética a partir de Aires Almeida, oferecendo exemplos. A Estética é, muitas vezes, apresentada como a disciplina filosófica que se ocupa dos problemas e dos conceitos que utilizamos quando nos referimos a objetos estéticos. Só que isso pouco adianta se não soubermos antes o que se entende por objetos estéticos. Podemos, contudo, acrescentar que os objetos estéticos são os objetos que provocam em nós uma experiência estética. Mas, uma vez mais, ficamos insatisfeitos, pois teremos agora de saber o que é uma experiência estética. Resta-nos insistir e perguntar: “O que é uma experiência estética?” Uma resposta possível, mas sem ser circular — sem voltar ao princípio e afirmar que uma experiência estética é o que resulta da contemplação de objetos estéticos — é apresentar alguns exemplos daquilo que consideramos serem juízos estéticos, isso é, juízos acerca de objetos estéticos e que, portanto, exprimem experiências estéticas. Foi sugerida a leitura individual do texto: “O que é arte”, de Aires Almeida.

Já na terceira aula, procuramos compreender, através das discussões promovidas nesse dia, a tese objetivista e a subjetivista, relacionando as passagens do cotidiano. Pois, na tese objetivista, dizemos que um objeto é belo em virtude de suas propriedades particulares, independente do que sentimos

quando o observamos. E, na tese subjetivista, dizemos que um objeto é belo em virtude do que sentimos quando o observamos. No entanto, há algumas objeções quanto ao posicionamento do questionamento a seguir: por que razão as pessoas discordam sobre a beleza ou feiura de muitas coisas?

Segundo o subjetivismo, quando uma pessoa diz “gosto de x” e outra diz “não gosto de x”, ambas estão corretas, não se contradizem. Ora, mas como pode algo ser belo e feio ao mesmo tempo sem causar contradição? Além disso, podemos gostar de coisas que não são belas. Além disso, é falso dizer que gosto não se discute só porque cada pessoa tem uma concepção distinta das demais frente a um mesmo objeto. Apesar de as pessoas terem gostos diversos, existe o padrão de gosto.

Durante a quarta aula, conseguimos identificar que as teses (objetivista e subjetivista) apresentadas foram defendidas por algumas visões filosóficas: para a perspectiva idealista, defendida por Platão (1991), a beleza seria uma forma ideal objetiva, pois achamos bonito aquilo que pode ser assemelhado à ideia de beleza que trazemos guardada na nossa alma, conforme o que ele propõe na teoria das ideias. Já a visão materialista-empírica, como a do filósofo escocês David Hume, a beleza não está propriamente nos objetos, não é algo puramente objetivo, mas depende do gosto individual, da maneira como cada pessoa vê e valoriza um objeto ou uma pessoa, ou seja, o juízo estético do que, para ela, é belo ou não, é algo basicamente, subjetivo.

Tentando superar esse impasse, o filósofo Kant buscou mostrar em seu livro “Crítica da Faculdade do Juízo”, que, embora, o juízo estético sobre as coisas e as pessoas seja uma capacidade subjetiva, pessoal, há aspectos universais na percepção estética individual. Ou seja, para ele, nossa estrutura sensível (os órgãos dos sentidos) e nossa imaginação são as condições que tornam possível a percepção estética, mas essas condições são comuns a todos os seres humanos e, nesse sentido, pode haver certa universalidade nas avaliações estéticas. Kant é guiado pela faculdade da imaginação, julgamos belo aquilo que nos proporciona prazer, todos os juízos de gosto são juízos singulares. Contudo, ele também afirma que belo é o que soa universalmente sem conceito. Isso implica em dizer

que é impossível, para ele, definir racionalmente o belo. Mas, quando dizemos que algo é belo, pretendemos dizer que esse juízo esteja afirmando algo que realmente pertence ao objeto, ou seja, não dizemos “isto é belo para mim”, mas sim, “isto é belo”, esperamos, assim, que os demais concordem com esse julgamento. Por conseguinte, esse julgamento pretende ser voz universal, pois contém uma expectativa de que aquilo que julgamos belo seja, de fato, belo. Para Kant, esse é o fundamento do juízo de gosto, seria a vinculação universal entre o belo e o sentimento de prazer.

Diferentemente de Kant, o filósofo alemão Georg W. Friedrich Hegel trouxe a questão da beleza numa perspectiva histórica. Para ele, o relativo consenso acerca do que seja belo depende do momento histórico e do desenvolvimento cultural. Esses dois fatores determinariam certa visão de mundo, a partir da qual algumas coisas seriam consideradas belas e outras não. Hegel demonstrou essa tese ao analisar a história da arte, desde a Antiguidade até seu tempo, e mostrou que a noção de belo variava conforme a época e o lugar. Por isso, Hegel nos mostra que a beleza artística não diz respeito apenas à sensação de prazer que determinada obra possa proporcionar, mas à capacidade que ela tem de sintetizar um dado conteúdo cultural de um determinado momento histórico. Essa concepção hegeliana traduz que a percepção de beleza é um construto social que depende do alargamento da capacidade de recepção do indivíduo, ou seja, de sua capacidade de ver, ouvir, sentir. Em outras palavras, a capacidade estética, que é subjetiva, seria formada a partir das relações objetivas de vivência social de cada um. Portanto, tanto a definição de beleza quanto a capacidade individual de percebê-la são construções histórico-sociais, ou melhor, construções culturais.

Na quinta aula, foi possível iniciar a última etapa: a *conceituação*. Retomando a primeira aula, relembramos que emergiram alguns conceitos naquele debate que deveriam ser guardados e, apenas nesse momento, trazer à tona para serem trabalhados, como *padrão de gosto* – um critério geral de gosto; se forma ao longo do tempo com base na relação entre certas características da natureza e características psicológicas; *moda* – algo passageiro demonstrado pelos sucessos de uma determinada época e *sensibilidade* – qualidade

psicológica que pode ser usada para mostrar como é possível divergências de opinião acerca de juízos estéticos.

Tais categorias conceituais nos ajudaram a retomar o problema que gerou tal estudo: **“gosto não se discute, será mesmo?”** e, assim, buscar compreender, na contemporaneidade, o conceito de Belo. Por isso, propus levantarmos o conceito de Belo no Dicionário de Filosofia, de Nicola Abbagnano, tradução de Martins Fontes, para Platão, Hume, Kant. e Hegel. Discutirmos esses conceitos e, para finalizar o estudo proposto, solicitei que eles, em casa, construíssem frases acerca da beleza e belo na perspectiva de cada um dos filósofos. Por fim, pedi que também cada um escrevesse um parágrafo, ressignificando o conceito de Belo, seguido de uma frase ilustrativa.

Ao iniciar a sexta aula pude perceber que, de fato, vale a pena oportunizar aos alunos tal atividade, pois, como já dizia Sally Price: “em lugar de negar-lhes a história, faríamos melhor se ouvíssemos as histórias que têm para contar. E quando o fizermos, é possível que suas artes venham a ser, não as 'artes dos povos sem história', mas sim as 'artes dos povos com outras histórias'.”

Ao retomar a discussão nas últimas aulas, pude avaliar que os alunos conseguiram atingir o objetivo proposto para a unidade ao compreender o sentido do Belo para cada filósofo. No entanto, eles demonstraram dificuldades quanto à atribuição de um novo conceito para Belo, pois estão muito presos ao conceito constituído através da imposição da cultura de massa na qual nós estamos imersos. Mas, quero aqui registrar que apenas uma aluna do 1º ano A conseguiu superar minhas expectativas. Na sua atividade, ela traduziu o conceito de Belo, como: “o conceito de Belo, ao mesmo tempo em que pode concernir num construto cultural, pode representar uma expressão da sensibilidade da própria alma” (MCS, feminino, 15 anos).

Na sétima aula, nos primeiros 20 minutos, disponibilizados para tirar as dúvidas quanto ao assunto discorrido na unidade, proliferaram as questões quanto à ressignificação de conceitos, ou seja, eles tinham dúvidas quanto ao deslocamento de conceitos, desde a visão dos filósofos, para os problemas contemporâneos. Mas foi durante os trabalhos em grupo, voltados à organização

do desfile do qual participariam os alunos na semana seguinte, ao chorar copiosamente após tomar conhecimento acerca da expulsão de um aluno da escola, que pudemos refletir sobre ética e poder nas relações. A minha emoção com a notícia pareceu ter vínculo direto com uma autoavaliação ética do fato ocorrido em outra aula. Se por um lado, ao perder o controle de minhas emoções, supostamente punha em xeque minha habilidade de professora-pesquisadora, “filiada” ao discurso empoderado da exigência do controle de turma e à falaciosa “neutralidade axiológica”, por outro lado, estava explícita ali a minha própria condição humana. Tal episódio, sustentado por uma relação horizontalizada, consolidou uma empatia maior com esse grupo e estendeu a nossa convivência para o atendimento informal, no corredor do claustro da escola, ou no jardim, evidenciando uma vinculação de confiança mútua, o que provocou, por outro lado, a desconfiança e, até mesmo, a hostilidade de alguns colegas educadores. Para mim, se tornava mais evidente o uso de poder nas relações de micro poder entre professores e alunos, cujas premissas falsas estão disfarçadas nos enredos da “sociedade democrática”, metaforizada num discurso de uma educação democrática e democratizada.

Na última aula da unidade foi o dia que recolhi as dissertações argumentativas feitas em trio. Foi realizada a avaliação individual, inclusive uma autoavaliação escrita. Vale aqui ressaltar que, quando entrego as avaliações escritas, faço uma correção no quadro das questões, promovendo, assim, um feedback geral do desempenho da turma. Considero que exercitar metodologicamente a contribuição da oralidade e a recuperação da memória estudantil na reabilitação das subjetividades humanas foi de extrema importância, colaborando na dimensão política desse estudo, dando significação aos discursos pessoais desses alunos e reconstituindo suas identidades. Por fim, acredito que a aquisição de saberes relacionada aos conflitos nas relações de poder das escolas, engendrada na desigualdade social e nas hierarquizações institucionais podem, seguramente, oferecer novos olhares para a reescrita da história da educação, desde a relação entre alunos e professores nas salas de aula.

## **CAPÍTULO 2: OUTONO: DA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA – O PIBID COMO DIÁLOGO ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA**

O outono é o tempo de frutificar. Tempo de expectativa, é considerado, para muitos, tempo de amadurecer. Tempo de pensar, com mais propriedade e densidade partilhada com os pares, sobre o ensino de filosofia e mais detalhadamente sobre os processos e os espaços de formação de professores para exercer tal mister. Nesta estação, proponho-me, então, a narrar uma *experiência no curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal da Bahia (UFBA)*, com o propósito de discutir possíveis articulações entre as Universidades e a educação básica, espaços aqui considerados como lócus efetivos de formação de professores.

### **2.1 UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA - UFBA**

Para começar, sinto necessidade de situar o Curso de licenciatura em foco, a partir da criação da Faculdade de Filosofia da Bahia em 1941, inicialmente mantida pela Liga da Educação Cívica, apoiada por um grupo de cidadãos do setor industrial e comercial da Bahia, integrantes da Junta Mantenedora do Estado e do Município e de doações particulares. Ao ser concebida, ela foi estadualizada e, apenas anos depois, foi federalizada como a Universidade da Bahia. Ao longo dos anos, para Loureiro (2008), os cursos de Filosofia, incluindo o da UFBA, sofreram algumas mudanças curriculares, sendo mais significativas as de 1970, 1984 e 1993, essa última alterada em 1998. Até os anos 1970, o ensino era baseado em uma orientação mais tomista, assim o currículo escolar tinha uma visão escolástica. Na reformulação de 1982, a perspectiva ficou voltada para os problemas sociais e políticos, e a formação respaldada na percepção da realidade.

Com a implantação do curso de Bacharelado na década de 1990, a Licenciatura também sofreu regulamentações, porém, de acordo ainda com Loureiro (2008), as disciplinas pedagógicas, tão necessárias à formação da práxis



do docente em filosofia, ficavam ainda a cargo da Faculdade de Educação. No princípio, entre os anos de 1940 e de 1950, o corpo docente era composto por professores com formações em diversas áreas: medicina, engenharia, direito, até humanistas religiosos e leigos. A partir de 1990, passou-se a exigir uma formação mais verticalizada em filosofia (graduação, mestrado e doutorado). Dessa maneira, a mais nova reformulação em 1998 abre tendências na formação para pesquisador, revelado no projeto do curso (UFBA, s.d):

Não raro, ocupa o bacharel em filosofia, que em tese, se ocupa, sobretudo da atividade da pesquisa, é também ele docente. Por sua vez, o licenciado, apto a exercer a docência, só pode fazê-lo por dominar técnicas de pesquisa estritamente filosóficas, [...] compreendendo bem a função de preparar sem tolher, de ensinar sem doutrinar, de aproximar os clássicos sem afastá-los dos problemas contemporâneos.

Todavia, sabe-se que, para a comunidade local (nós, alunos e professores), na prática, as aulas ministradas configuram-se diferentemente do que está sendo aqui exposto, pois são direcionadas, na sua grande maioria, para estudos debruçados sobre textos filosóficos clássicos, desconectados com a realidade contemporânea, com as discussões respaldadas principalmente no que o texto traduz. Conforme Benetti (2006, p. 27):

A formação de filósofos na maioria das universidades brasileiras ocorre mediante a diferenciação existente entre o aluno pesquisador e o aluno futuro professor, que produz efeitos para além do contexto de graduação. O aluno pesquisador é reconhecido pela sua “capacidade” para a pesquisa, e o aluno que não possui tais capacidades é incentivado a se tornar professor de filosofia nas escolas. [...] Com isso, uma forma de preconceito acompanha a formação dos filósofos: a de que aquele que não “serve” para a pesquisa deve ser professor de filosofia [...], mantém a ilusória separação entre ensino e pesquisa na filosofia.

A relevância que se objetiva, se impõe e ainda prevalece para os estudantes de filosofia da UFBA é que sejam meramente intérpretes ou tradutores. Nota-se que as evidências apresentadas têm demonstrado que, na realidade, os



graduandos são, a priori, estimulados a seguir carreira de pesquisa, ingressando no mestrado e doutorado em Filosofia, que é desvinculada da docência no EM.

Nós, enquanto alunos da Licenciatura em Filosofia, vivemos um momento de dúvidas, incertezas, angústias, pois há distinção entre o que a gente vê e aprende na universidade e o que a gente vê e precisa ensinar na escola básica. Nossos alunos do noturno dormem na sala de aula depois de um duro dia de trabalho. A maioria são pais de família: empregadas domésticas, comerciantes e camelôs da Av. Sete. Apresentam dificuldades de leitura, muitos são semianalfabetos ou analfabetos funcionais. Pra eles, será que faz diferença em ensinar uma filosofia diferente? (Licencianda concluinte de Filosofia na UFBA).

Ainda assim, há alguns, como eu, que optam, apenas, pela licenciatura. A maioria conclui o curso e sai com um conhecimento filosófico comprometido, distante da realidade da educação básica, um conhecimento que não dá subsídios suficientes para enfrentar os desafios da docência no EM, com uma formação desvinculada do cenário atual, principalmente, da rede pública.

Além do agravante de o curso priorizar as disciplinas de história da filosofia, segue o método estruturalista genético que se preocupa com a leitura voltada para a lógica estrutural do pensamento filosófico. E, ainda, a maioria dos professores enfatiza apenas um filósofo, caracterizando, a priori, uma visão simplista ao não abordar a visão de outros, contrapondo as ideias expostas naquele tema estudado. Pimenta reflete sobre a possibilidade de trabalhar nas aulas de filosofia com muitos autores (2007, p. 137):

Ainda, seria menos dogmático do que estudar somente um pensador ou uma obra, pois o aluno teria mais condições de, em uma mesma temática, avaliar teses diferentes e formular com maior consistência as suas, o que não o ocorreria se o curso fosse, exclusivamente, por exemplo, sobre a compreensão de linguagem em Wittgenstein. Como um professor licenciado em filosofia que estudou em sua graduação, por exemplo, na disciplina filosofia da linguagem, somente Wittgenstein ou a tradição analítica, vai discutir com seus alunos a linguagem como problema filosófico? A limitação é grande. E o quase inevitável é a reprodução de sua formação universitária no ensino médio.

Então, de que maneira, nós, professores de filosofia no EM, egressos do curso de Licenciatura em Filosofia da UFBA, teremos subsídios para tratar os problemas contemporâneos na escola? Em que medida, nós, professores de filosofia, apresentamos condições de assumir as turmas no EM com as novas demandas que emergem após a inclusão da filosofia como ensino obrigatório? Embora as discussões sobre a obrigatoriedade legal do ensino da filosofia no EM já venham acontecendo de forma mais contundente desde a promulgação da LDBEN nos meios acadêmicos das IES que oferecem licenciatura em filosofia e na Associação de Pesquisa Nacional de Filosofia (ANPOF), através do Grupo de Trabalho Filosofar e Ensinar a Filosofar, algumas medidas de políticas públicas também estão em prática, tais como o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Curso de Especialização do Ensino de Filosofia, em trâmite de implantação.

## 2.2 A MINHA VIVÊNCIA NO PIBID EM FILOSOFIA - UFBA

O que é o Pibid? Quando surgiu? Quais seus objetivos? O que esse programa se propõe a fim de contribuir com o ensino no Brasil? Achei pertinente levantar essas questões porque eu mesma me deparei, tempos atrás, com a curiosidade de conhecê-lo e saber da sua importância para fomentar o diálogo entre a Universidade e a Educação Básica aqui no Brasil. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) teve início com a Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE, nº 01/2007, publicado no Diário Oficial da União (DOU), em dezembro de 2007. Sua criação está pautada na valorização do magistério, mais qualidade nas ações acadêmicas e identificação e solução de problemas relacionados ao baixo rendimento escolar nas instituições públicas. Fica visível a articulação do PIBID com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto 6094 de 24 de abril de 2007), que dispõe, em seu Artigo 1º:

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;

VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;

XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

Para atingir os objetivos em que se respalda, o PIBID tem, como pretensão, de se destacar como um diferencial em relação às políticas públicas anteriores, que apresentavam também planos de ações entre licenciaturas e instituições públicas de Educação Básica. Para tanto, seu sistema está estabelecido de forma a permitir a comunicação entre vários setores e atores das universidades e da escola pública, a saber: direção, coordenação, professores, licenciados, funcionários e educandos. Essa interação possibilita a ambos os setores – Universidade e Instituição Pública – circular em forma dinâmica em espaços diferentes, tanto no que diz respeito a modelos de construção física, quando de objetivos, perspectivas políticas, valorização, construção metodológica e ideológica, dentre outros. Nesse sentido, o crescimento e experiência entre ambas as partes, no que diz respeito aos atores envolvidos, favorecem a valorização da docência e da educação pública no Brasil.

Os educadores filósofos do Brasil vivem, ainda hoje, momentos de grande perplexidade com características muito peculiares. Por um lado, o entusiasmo evidente provindo da recente aprovação da inserção da Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. Por outro lado, a ambiguidade inevitável diante da tarefa de um “ensino” de filosofia que possa contribuir para o pleno

desenvolvimento do educando. Qual filosofia *deve ser ensinada* para estudantes do Ensino Médio? Antes disso, o que é filosofia? Qual é a sua serventia na educação básica? Há professores competentes para o exercício filosófico transdisciplinar? (GALLEFI, 2010, p. 1)

Ao atender o Decreto nº 7219, a atuação dos estudantes bolsistas deverá ser planejada, acompanhada e avaliada pelos professores coordenadores – lotados em cursos de licenciatura das universidades e os professores supervisores – lotados nas escolas, em atendimento às disposições do projeto institucional. As instituições selecionadas deverão organizar seminários de iniciação à docência, prevendo a participação de estudantes bolsistas, coordenadores e supervisores para apresentar resultados alcançados, dar visibilidade a boas práticas, propiciar adequado acompanhamento e avaliação do projeto institucional e analisar seu impacto na rede pública de educação básica e nos cursos de formação de professores da própria instituição. Nesse prisma, o PIBID atenderá à formação em nível superior de docentes para atuar nos níveis infantil, fundamental e médio da educação básica, bem como, na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo.

O programa tem, como uma das principais prerrogativas, o diálogo entre as instituições parceiras. Esse diálogo propicia ações responsáveis entre os envolvidos, novas ideias, novos etnométodos, respeito entre diferentes setores da sociedade e, além disso, a produção científica a ser produzida para disseminação da experiência vivida e do conhecimento construído. É de grande importância para o projeto o desenvolvimento da pesquisa e da produção escrita entre os pibidianos envolvidos, assim como, o incentivo a essas práticas já no educando da Educação Básica. As universidades envolvidas têm autonomia no desenvolvimento do projeto, direcionando suas atividades de forma diversificada entre os bolsistas. Essa ação decorre do desenvolvimento de planos de trabalho, tanto dos coordenadores quando dos supervisores e pibidianos. Esse instrumento respeita o olhar de cada indivíduo envolvido na problemática da escola, suas potencialidades e talentos, assim como, o setor da escola que pretende estar inserido. Isso não limita os indivíduos, pelo contrário, a liberdade favorece a

mudança de perspectiva e de local. Dessa forma, os atores envolvidos no projeto são portadores de inúmeras oportunidades e possibilidades no que diz respeito ao envolvimento com a educação e o educar.

Por tal desígnio, a criação do PIBID indica uma preocupação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a formação docente para a Educação Básica. As iniciativas dessa instituição sempre foram voltadas para a pesquisa e para a docência no Ensino Superior. O enfoque na Educação Básica valoriza a educação brasileira, na medida em que, a partir dessa iniciativa, todos os espaços da educação estão sendo investigados e articulados entre si. O PIBID foi institucionalizado pelo Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010, sendo, dessa forma, consolidado como uma política de Estado. De acordo com Carmem Moreira de Castro Neves (2010), coordenadora geral do PIBID, esse passo foi muito importante no sentido de consolidar a luta pela valorização do magistério no Brasil, mediante a concessão de bolsa de iniciação à docência a alunos de cursos de licenciatura no exercício de atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, assim como, aos professores responsáveis pela coordenação e supervisão dessas atividades.

De acordo com os dados oficiais da Capes, o PIBID nacional concedeu, no ano de 2010, um total de 16.714 bolsas: 13.649 para licenciandos, 981 para coordenadores institucionais e coordenadores de área e 2.084 para professores da Educação Básica, supervisores do projeto nas escolas públicas. Foram contempladas como Instituições de Ensino Superior (IES) participantes 124 unidades no país e 1267 escolas públicas. Como resultados alcançados, conforme verificado no último relatório do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, decorrente ao ano de 2011, já tem, como resultados de sua implementação, os seguintes itens: a) diminuição da evasão escolar na Educação Básica, nas instituições contempladas com o programa; b) maior procura pelos cursos de licenciatura; c) reconhecimento, por parte da comunidade acadêmica, da valorização e status dos cursos de licenciatura; e d) melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entre as escolas participantes.

Nesse contexto, o Subprojeto de Licenciatura em Filosofia, vinculado à Universidade Federal da Bahia (UFBA), foi submetido e aprovado a partir do

edital nº 02/2009 – CAPES/DEB, sob a coordenação da professora doutora Silvia Faustino de Assis Saes (2009), que defendia a *participação da Filosofia no projeto institucional do PIBID-UFBA*, como *extremamente propícia*, mediante a *carência de profissionais licenciados na área* e, sobretudo, a *ampliação de campo de trabalho* para os novos docentes oriundos das licenciaturas. E, como previsto no próprio Subprojeto, algumas ações foram previstas: a) criação de um espaço de discussão entre os alunos da Escola, os universitários bolsistas e os professores supervisores, que propicie a conexão entre os diversos setores da escola (administrativo, coordenação pedagógica, biblioteca, laboratórios etc); b) participação dos alunos bolsistas nas práticas pedagógicas, tais como: pré-planejamento, planejamento, reuniões pedagógicas, conselhos de classe etc; c) participação dos alunos bolsistas nas salas de aula, conforme critérios previamente discutidos e estabelecidos com os supervisores. d) criação de novos espaços de atividade para a realização das “oficinas de conceitos”, tais como exibição de filmes seguida de discussões orientadas, ou missões de estudos históricos e culturais; e) elaboração (conjunta entre alunos bolsistas e supervisores) de roteiros de conceitos e de problemas filosóficos que interessem às outras disciplinas da grade curricular, em especial às disciplinas das ciências humanas ou sociais (sociologia, história, literatura).

O subprojeto proposto também destacou o desafio inerente à educação, no que diz respeito às humanidades de superar as prerrogativas instituídas pela Lei Nº 5692, de 1971, quanto à substituição das disciplinas Filosofia e Sociologia, do currículo da Educação Básica, pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica – EMC e Organização Social e Política – OSPB. De acordo com o que destaca a professora Silvia Faustino:

O ensino e aprendizado de filosofia no Brasil precisa ser cultivado, ampliado e melhorado, e a boa formação de profissionais na área pode vir a cumprir um papel importante na elaboração de planos de ações pedagógicas interdisciplinares, tão valorizadas em nossos dias. Por outro lado, é também um desafio enfrentar o abismo entre o grande aumento da massa crítica sofisticada, de publicações e de eventos na área de filosofia universitária [...] e a prática pedagógica, ainda altamente difundida, do ensino de filosofia, pela mera repetição automática de manuais superados (SAES, 2009 p. 1-2).

O delineamento que a professora Silvia Faustino apresentou no subprojeto permitiu, dessa maneira, atender às prerrogativas do programa estabelecido pela CAPES, na medida em que destaca não só a importância do momento histórico que o ensino de filosofia no Brasil experimenta como também sua articulação com a escola pública e universidade. Como ela mesma expõe no Subprojeto do Pibid Filosofia – Ufba:

Nesse subprojeto, propomos estabelecer a inserção de alunos do Curso de Filosofia como Monitores em Escolas Públicas do ensino médio da cidade de Salvador, de modo que eles possam desenvolver as seguintes atividades:

- Dar apoio às aulas e atividades desenvolvidas pelos professores das Escolas;
- Elaborar e executar projetos que desenvolvam conteúdos curriculares;
- Investigar novos métodos, estratégias discursivas e materiais para transmissão dos conteúdos.

É fundamental à nossa proposta, que todas essas atividades sejam previamente discutidas, e inteiramente planejadas e realizadas mediante o acordo e a colaboração dos Professores Supervisores das Escolas selecionadas. Isso exige, da parte de todos os envolvidos, um período de conhecimento das práticas já existentes, e de reconhecimento comum das expectativas de aperfeiçoamento que a ação conjunta pretenda obter, em cada Escola.

Essa articulação permitiu a mobilidade e a ocupação de espaços diversificados, tanto da comunidade escolar da educação básica como da Universidade, diminuindo a tensão e o abismo entre ambas, numa troca de experiência que vem produzindo frutos, tanto na perspectiva da práxis como da pesquisa científica sobre o ensino de filosofia no Brasil. Segundo Silvia Faustino, para os alunos do Ensino Médio participantes dessa experiência, almejou-se que eles pudessem ter a oportunidade de desconstruir os estereótipos em torno da filosofia, frequentemente tomada como disciplina distante que trata apenas de coisas abstratas. O convívio com o grupo me propiciou perceber que, conforme planejado, de fato, os alunos foram instigados pelos conteúdos apresentados e que, com isso, puderam aumentar o interesse pela Filosofia, obtendo melhor desempenho e bons resultados em seus estudos.

Ao descrever minha experiência como membro do PIBID-UFBA de



Filosofia, pretendo destacar a importância de políticas públicas de Estado para a educação, como possibilidade de desenvolvimento intelectual e alargamento de possibilidades e valorização profissional do magistério, bem como de ampliação da qualidade da Educação Básica no Brasil. Considero, assim como outros participantes do programa, que os objetivos do programa foram alcançados na medida em que foi propiciada uma iniciação efetiva na prática pedagógica, o que me faz almejar que tais experiências adquiridas pela participação nas atividades docentes de planejamento, exposição de conteúdos e elaboração de materiais tenham sido um incentivo para prosseguir como professor e pesquisador, condição natural dos filósofos, desde Sócrates.

Minha atuação como voluntária nesse projeto ocorreu na Escola Estadual Manoel Novaes nos anos de 2010 e 2011, como membro do grupo, juntamente com os bolsistas do PIBID. Durante esse período, pensamos na possibilidade de criação de mecanismos internos ao grupo de reflexão e estudo da prática docente em filosofia, em todos os seus aspectos: diagnóstico do público, planejamento, escolha dos conteúdos, processo ensino-aprendizagem, recursos didáticos, avaliação etc. A partir do que, delimitamos duas dimensões de interesse principal nessa jornada: uma de estudo-análise, interna como um grupo de estudos dialógicos entre membros, daí os encontros para leituras, diálogos, investigações; outra externa, envolvendo a atuação direta com os sujeitos, atores principais, do processo educativo: os educandos e os professores, que precisavam ser ouvidos e considerados, pois o que, de fato, almejávamos na nossa performance era contribuir para um ensino integrado com a linguagem deles.

A questão é a seguinte, o que os professores de filosofia vão fazer [...]? Como eles vão trabalhar os temas filosóficos: o ser, o conhecimento, a ética, a estética, a política, a economia, a moral, a arte, a ecologia? Vão dar aulas expositivas sobre temas de história da filosofia? Os professores irão “ensinar” filosofia acadêmica — filosofia de manuais, filosofia não-filosófica — não interrogante e implicada? (GALLEFI, 2010, p. 27)

Com essa atuação, pude vivenciar a complexidade da prática pedagógica em filosofia no ensino médio. Carregamos expectativas e sobrecódigos – mapas, palavras alheias e estranhezas – coletivamente demarcadas. Alguns resultados



dessa experiência e dos estudos empreendidos já apontam adiante no caminho para as possibilidades do acontecimento da construção dialógica do saber, a partir dos discursos tensionados dos sujeitos desse processo, leituras, estudo, discussões, criações, aprendizados, todos os desafios coexistentes que atravessaram e caracterizaram as facetas do itinerário de fuga a que nos ousamos: mapear a experiência do ensino-aprendizado em filosofia. Nesse sentido, refletimos: a prática do professor em filosofia na Escola Média Brasileira contempla tais pleitos propostos na lei? Quais métodos aplicados? Quais tecnologias utilizadas? Em meio a tantas inquietações, por diversas vezes desabafávamos frente às dificuldades encontradas no percurso:

Na turma do 2º A, o primeiro tempo sofreu com a ausência da maioria dos alunos, alguns chegaram depois de uns 15 minutos de começada a aula. Quando a professora XXX falou do tráfico de drogas, alguns alunos se sentiram tentados a participar da aula. Na turma 2º B, a professora XXX solicitou também que os alunos fizessem semicírculo. A professora me permitiu monitorar os alunos nos últimos 6 minutos, diferentemente, da outra turma em que não foi possível. Na sala 3º C havia tantos alunos quanto em 2º A. A professora XXX pediu para uma aluna ler o texto, esta aluna demonstrou grande dificuldade de leitura e falta de intimidade com o texto. Notei que as aulas são precarizadas pela falta de tempo, ficando muito comprometida a ação da professora!! (Pibidiano HO – Colégio Estadual Manoel Novaes)

Os projetos desenvolvidos por nós, no Colégio Estadual Manoel Novaes, vinculado ao PIBID-Filosofia, foram tomados com base em uma investigação inicial da estrutura escolar e das demandas dos estudantes, havendo a aproximação entre bolsistas e os sujeitos educacionais por meio da discussão das necessidades, angústias e perspectivas que afetavam a todos. As conversas informais com professores, estudantes, funcionários e gestores, além da participação em momentos pedagógicos como reuniões de planejamento, eventos e a constante presença nas aulas de Filosofia no colégio abriram espaço para a realização de entrevistas, com questionários aplicados com amostra de cem estudantes do Ensino Médio, dos três turnos. Esse *Mapeamento do Ensino de Filosofia na escola* fundamentou a criação dos demais projetos, cujo objetivo foi

promover o debate temático, vinculado ao conteúdo curricular da disciplina de Filosofia, nos deu subsídios para traçar um diagnóstico das demandas educacionais de estudantes do ensino noturno e fazer um alinhamento entre prática e teoria do ensino de Filosofia e nos proporcionou a construção de novas possibilidades metodológicas para o ensino de Filosofia no ensino médio, já que encontramos algumas dificuldades quanto ao fornecimento de alguns dados pela direção e vice-coordenação do noturno.

A despeito dos entraves burocráticos, nosso grupo conseguiu traçar o *Mapeamento do Ensino de Filosofia* e, a partir daí, desenvolver os seguintes projetos:

1. **Monitoria:** vinculada aos trabalhos de observação, auxílio e intervenção nas aulas de filosofia ministradas pela professora supervisora do PIBID, nesta atividade, observamos a dinâmica das aulas, participamos das discussões e trabalhamos diretamente com grupos de alunos, com leitura dirigida e comentada dos textos. A professora supervisora incentiva à intervenção dos bolsistas, que, em tempo pré-estabelecido, discorrem sobre uma temática relacionada ao plano de aula, inserindo a classe no debate. Conforme relato de um bolsista do Pibid Filosofia:

Há entre os alunos um interesse difuso pelo conhecimento, áreas específicas do saber, como o caso de um estudante que “gosta de criticar a igreja católica”, a este indiquei algumas leituras: O Nome da Rosa, de Umberto Eco e, A religião nos limites da simples razão, de Kant, disse que não entender no início é normal e que precisamos ler mais de uma vez, ele demonstrou grande interesse, a professora XXX perguntou se poderia encontrar os textos. Os alunos não me perguntaram nada da aula. (Pibidiano HO – Colégio Estadual Manoel Novaes)

2. **Banquete Filosófico:** a realização de palestras e eventos com professores universitários dentro da escola promoveu a troca de conhecimentos e informações entre esses sujeitos. Na perspectiva do estudante da educação básica, as palestras possibilitam a desmistificação em torno do ensino de filosofia, além do contato com o meio universitário, discutindo-se paradigmas fortemente inseridos no imaginário coletivo, devido questões sociais, econômicas e culturais, que posicionam a universidade, principalmente a pública, para além de suas

expectativas. Antes das palestras, há a exibição de filmes e documentários e, ao final do evento, há o “banquete”. Na última edição, realizada durante a comemoração do Dia da Consciência Negra (19 de novembro), estiveram presentes professores de filosofia da UFBA, houve exposição de vídeos, roupas e símbolos religiosos afrodescendentes, apresentações culturais (dança e teatro) e, por fim, foi servido um mungunzá.

O projeto Filosofia na Cozinha surgiu a partir da monitoria na sala, ao percebermos a dificuldade de leitura dos alunos. Então, marcávamos com eles 30 min antes das aulas na biblioteca, como são trabalhadores, eles não têm oportunidade de chegar mais cedo, no turno oposto. Mas, todos os dias eu ficava plantada na porta da biblioteca, a biblioteca quase sempre fechada à noite e, além disso, não aparecia ninguém. Quando chegavam, chegavam atrasados, já em cima da hora de ir pra aula.

Um dia, uma aluna me convidou pra tomar café. Então perguntei “onde vocês tomam este café?” “Na cozinha!”- respondeu a aluna. Ora, quando cheguei lá, tinha um refeitório enooorme! E pra minha surpresa, lá estavam todos que tinham marcado comigo na biblioteca. Aí retruquei com eles: “Ei gente, vocês aqui e tinham marcado comigo na biblioteca, heim!” Aí eles responderam em coro “Mas, a gente chega com fome!” (Pibidianado Manoel Novaes)

**3. Filosofia na Cozinha:** a partir da análise dos espaços da escola e das necessidades dos estudantes, ou seja, da inerência do espaço que ocupamos, percebemos ser necessário estabelecer uma relação de confiança, diálogo com os estudantes, proporcionando um contato diversificado com a filosofia, no sentido de estimular a aprendizagem, a reflexão e construir significados entre o texto filosófico e os conteúdos abordados pela professora supervisora. Assim, com a perspectiva de estabelecer a integração com os funcionários e professores, reconhecemos a cozinha como um espaço comunitário, onde relações espontâneas se dão cotidianamente, quando os estudantes do turno noturno nela se encontram para comerem, conversarem, e, pensamos: por que a cozinha da escola não poderia ser também um espaço de aprendizagem? Através de apresentação de filmes, curtas previamente analisados, tentamos nos adequar ao cronograma da disciplina de filosofia, trabalhando, através da imagem, o conteúdo proposto em sala de aula. O estudante foi incentivado a falar e escrever

suas percepções, a fazer ligação com sua realidade e estabelecer um parâmetro com o que estuda na sala de aula, construindo seus próprios conceitos. Nesse período em que fui voluntária, contamos com outros projetos, mas que, como não estive envolvida diretamente, achei conveniente não mencionar aqui. Dentre esses trabalhos, destaco o *blog do PIBID-Filosofia* (<http://filosofiapibidufba.blogspot.com/>) ambiente virtual em atividade desde 2010, que vem favorecendo até hoje a reflexão filosófica e ainda contribui com a divulgação das atividades propostas, textos, atividades do colégio, dentre outras.

Essas e outras ações têm viabilizado a interação dos estudantes da licenciatura em Filosofia com a comunidade escolar. Os resultados produzidos através desse trabalho têm oportunizado a interação entre bolsistas e os educandos, funcionários e professores do colégio, em espaços para além da sala de aula, garantindo a construção de ambientes favoráveis à reflexão do significado da Filosofia na compreensão e produção do saber, na medida em que promovem a participação, a criação e a argumentação, com vistas ao filosofar. Os projetos desenvolvidos por nós, em parceria com outros oito bolsistas e a professora supervisora, em um dos colégios vinculados ao PIBID-Filosofia, tomaram por base a investigação inicial da estrutura escolar e das demandas dos estudantes, proporcionando a aproximação entre bolsistas e os sujeitos educacionais por meio da discussão das necessidades, angústias e perspectivas que afetam a todos.

Embora ainda permaneçam em aberto muitas demandas para a plena concretização de um ensino coerente com as pretensões hodiernas da legislação educacional brasileira, a qual, desde a LDBEN 9394/96, se declara interessada em garantir que, ao final do ensino médio, os estudantes sejam capazes de dominar os conceitos filosóficos e sociológicos indispensáveis para a vida cidadã, considero essa alternativa de formação trazida pelo PIBID um caminho para a formação mais ampla de profissionais educadores, privilegiando a interação entre universidades e escolas. Portanto, é evidente a necessidade de reflexão a partir da própria história do ensino de filosofia no Brasil, dos discursos oficiais e programas instituídos, reconhecendo, assim, suas implicações políticas,

pedagógicas e formativas.

Precisamos valorizar mais a sala de aula, a pesquisa, a relação entre Universidade e Educação Básica, preocupados com isso, então, criamos um grupo de estudos na escola Manoel Novaes, onde nos reuníamos uma vez por semana para discutir juntos textos e escrever produções acadêmicas. No começo, enviamos para alguns congressos e, depois, para revistas, os quais foram todos aceitos, apresentados por um dos autores e publicados até internacionalmente, em Buenos Aires - Argentina. (Pibidiana do Manoel Novaes)

Os resultados produzidos através desse trabalho oportunizaram a interação entre os pibidianos e os educandos; funcionários e professores do colégio, em espaços para além da sala de aula, inclusive em Seminários, Congressos Nacionais e Internacionais, garantindo a construção de ambientes favoráveis à reflexão do significado da Filosofia na compreensão e produção do saber, na medida em que promovem a participação, a criação e a argumentação, com vistas ao filosofar. Dessa maneira, podemos apostar e validar a importância, através da experiência vivenciada, pela manutenção e ampliação do programa. Vale aqui ressaltar que, o Pibid vem se constituindo como um espaço formativo e, por isso, necessita de maiores esforços por parte da Academia Universitária e da Escola Básica. Com o PIBID, a formação dos licenciandos em Filosofia é desafiada pelo cotidiano escolar; é estimulada a participação dos estudantes do ensino médio em análises de filmes e escrita de textos sobre os conteúdos que lhes são próprios, colaborando para a legitimação de seu ensino.

Dessa forma, cabe aqui, uma provocação de “escuta de nós”; das nossas vozes, antigas e novas, das vozes dos outros, das vozes híbridas, dos nossos diálogos internos e externos, das falas silenciadas e das autorizadas, ou seja, do nosso trajeto itinerante de construção do “eu-mundo-com-o-Outro”. A partir daí, surgem, então, algumas inquietações: mesmo com diversos programas atuais de incentivo aos cursos de licenciaturas no Brasil, como anda a formação do licenciando na UFBA, universidade na qual atuamos, ora como alunos, ora como professores, ora como pibidianos, ora como estagiário-professores? O que fazemos para mudar?

### **CAPÍTULO 3: INVERNO: DA EXPERIÊNCIA COMPARTILHADA DE UMA FILOSOFIA ENCARNADA – O MESTRADO COMO ABERTURA RADICAL E DESAFIADORA**

Lá estávamos todos nós, mestrandos e doutorandos recém-aprovados no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA, no auditório da Faculdade de Educação (Faced) para sermos recepcionados. Todos na mesma condição, iniciando mais uma nova temporada da vida. Hoje, já no fim dessa caminhada, optei por considerá-la como a estação do inverno, pela sua natureza fria, para alguns, até sombria, para outros, embora ainda assim, necessária à realização de um ciclo formativo para todos. Aprecio ressignificar esse momento como tempo de recolher, tempo de acolher-se, tempo de compreender, tempo de aprender. Também ali estava eu, no primeiro dia, alegre, ansiosa, nervosa, sem nem supor o que me esperava a partir dali. Aproximou-se um colega que mais tarde, após alguns meses de convivência e cumplicidade, viria a ser um grande amigo, Leonardo Rangel. Seus olhos negros e expressivos brilhavam. O sorriso singelo iluminava-o. Lembro-me como hoje das suas palavras “Eu não vejo a hora de começar as aulas. Sinto um pouco de receio, é claro, mas acho que vai ser tão bom! Estou animado!”.

Seu entusiasmo evocou-me os tempos de iniciação, eu me sentia repleta de “boas intenções”, com um “olhar crítico” e quase nenhum saber ser e fazer. Mas, não fazia ideia que, a partir dali, estava por vir um noviciado de alguns momentos sofridos e solitários, como também de outros alegres e prazerosos, dentro da universidade. Se, de um lado, houve constrangimento, impotência e repulsa, de outro, houve satisfação, autonomia e determinação, algumas emoções sentidas nesta estação. A reboque de algumas situações vividas na universidade, lutei, perdi noites debruçadas estudando, adoeci, mas sobrevivi, muito aprendi e venci mais uma etapa da vida. De todos que fizeram parte desta minha estação, alguns, hoje, se fazem presentes ainda na minha vida. Mas aquele rapaz, franzino, de olhos negros brilhantes, expressivos e sorriso singelo que conheci no primeiro dia, hoje, é um dos meus melhores amigos.

Parece que a história se repetia novamente, pensei comigo mesma: Que se eu, uma jovem mestranda, não soubesse muitos dos segredos da academia universitária, não me parecia novidade alguma. Ninguém nasce sabendo, diz o sábio e velho ditado popular. E também: é fazendo que se aprende. Recordava-me, assim como a mãe não estava pronta em mim, quando comecei a maternidade; assim como a professora não estava formada em mim, quando iniciei o ofício do magistério; assim também, a itinerância como mestranda se deu na própria caminhada itinerante. Refletindo bem, nós não estamos prontos nunca, pois, por mais que aparentemente estejamos emocionalmente estáveis, as nossas escolhas estejam, naquele momento, claras, e que isso, também, porventura, cause estranhamento às nossas características como pessoas, podemos afirmar que sempre estamos em mudança.

Embora a universidade seja uma instituição social destinada, entre outras funções, ao ensino, logo notei que não encontramos dentro dela quem nos ensine no próprio ofício de universitária, de mestranda, a ser-sendo e a fazer fazendo. O que me parecia, a princípio, uma contradição, um absurdo. Depois conclui: nem tanto. Assim como a escola, a universidade, enquanto instituição, por ora, vem assumindo uma função social e ocupa um lugar específico também na divisão social do trabalho: compete-lhe conduzir um modo de circulação (utilizando-se de discursos falados ou escritos, explícitos e implícitos) e de consolidação de algumas formas de interpretação do processo de produção e difusão do conhecimento, sobre outras. Para tal conformidade, a realização dessa tarefa tanto medeia quanto se faz pela mediação de uma outra – a normalização se dá na normatização do comportamento do sujeito (mestrando e doutorando), tendo em vista as exigências inscritas nesse modo de criação, circulação e consolidação do conhecimento num modelo paradigmático de produção acadêmico-científica e reprodução capitalista. Mas, depois de um certo tempo, nos damos conta que, mesmo com os percalços encontrados, é preciso prosseguir no esforço de ressignificar a própria caminhada.

Na presente estação, procuro descrever a comunidade de destino entre mim, no papel e função de mestranda que vivenciei, e a universidade como



espaço de formação. Minha condição acadêmico-profissional – tanto quanto pela intersecção que se produziu entre minha vida: eu, na condição de mestranda na universidade, e as relações que construí como aluna e estagiária-professora possibilitaram-me reflexões, construções, aprendizados, ações, que, reencontrando-me, hoje, meses depois, a fim de que eu pudesse compartilhar as dificuldades e ansiedades de meu noviciado acadêmico-profissional na universidade e que, refletindo sobre ele, pude perceber sobre “ser mestranda” em constituição, dizendo-me e sendo dito, significando e ressignificando a minha própria caminhada errante e itinerante. Importa para mim dizer, por ora, a experiência foi válida! Cresci! Aprendi! Por fim, quero registrar aqui dois momentos importantes dessa caminhada como mestranda: o *Tirocínio Docente* como Estagiária-professora da disciplina Didática e Práxis Pedagógica em Filosofia II, EDC-A18 e a minha participação como ouvinte no I CONEF.

### 3.1 A EXPERIÊNCIA NO TIROCÍNIO DOCENTE COMO ESTAGIÁRIA-PROFESSORA DA DISCIPLINA DIDÁTICA E PRÁXIS PEDAGÓGICA EM FILOSOFIA II, EDC-A18

O presente relato é fruto da vivência docente durante o segundo semestre de 2011 na disciplina Didática e Práxis Pedagógica em Filosofia II, EDC-A18, sob a orientação do Professor Dante Augusto Galeffi. A realização dessa atividade foi fundamental para aproximar mais o exercício do ensino e da pesquisa e, assim, foi possível dar continuidade ao processo de investigação acerca das nuances que delineiam o ensino de Filosofia na Educação Básica e a formação daqueles que têm a responsabilidade de mediar tal processo.

O interesse em realizar o tirocínio em Didática e Práxis Pedagógica em Filosofia II foi motivado por duas razões: um ensejo foi relacionado à predileção pelas temáticas sobre o ensino de filosofia na Educação Básica; desde quando, também, é o objeto de estudo da minha dissertação, e o outro foi acerca de perceber as dificuldades apresentadas pelos estagiários-professores na disciplina de Filosofia, enquanto experiências vivenciadas na escola ao ministrar aulas no



Ensino Médio.

O desejo em participar de alguma atividade no campo da formação dos licenciandos em Filosofia surgiu no início do ano de 2011, quando, durante o processo de escrita dos capítulos para apresentar na minha qualificação, já tinha os primeiros indícios de que seria necessário rever com mais afinco a questão da formação do professor de Filosofia que irá atuar na Educação Básica, desde os seus propósitos e as suas implicações com o ensino de filosofia, as suas predileções aos conceitos explanados, temáticas escolhidas, sistemas filosóficos expostos, as metodologias de estudo e as tendências no Brasil das escolas filosóficas optadas. Com isso, ao problematizar o ensino de filosofia em sala de aula, no decorrer da disciplina Didática e Práxis Pedagógica em Filosofia II, EDC-A18, pudemos refletir, ao longo das aulas, desde o cenário atual em que se encontra tal discussão até de que maneira podemos propor e dispor algumas mudanças na licenciatura de filosofia, a fim de que possa impactar na docência do professor de filosofia, a qual me disponho, em breves linhas, narrar.

Na concepção da sociedade contemporânea, após a revolução científica ter desvendado alguns dos segredos da natureza, parece-nos que o homem submergiu no encantamento, ou até no medo do sobrenatural. Tudo o que outrora era motivo de entusiasmo, hoje se tornou natural e foi dessacralizado. Essa característica marcante foi herdada e intensificada a partir da modernidade, levando a um estado de *incapacidade de se espantar com a vida*. No entanto, os filósofos gregos costumavam dizer que a Filosofia nasce do espanto, o *thaumázein*. Na obra Teeteto (em grego, *Θεαίτητος*), há um diálogo platônico sobre a natureza do conhecimento, em que “Sócrates diz a Teodoro que o filósofo tem um *páthos*, ou seja, uma paixão ou sensibilidade que lhe é própria: a capacidade de admirar ou de se deixar afetar por coisas ou acontecimentos que se dão à sua volta”.

O verbo *thaumázein* tem a raiz *thea* que significa ver, olhar. Ver e olhar atentamente (como arrebatado em paralisia). Em latim, significa *contemplatio*, ou melhor, contemplação. Daí vêm as palavras “admirar” e “contemplar”. Para os gregos, não há Filosofia se não há susto e se não há a capacidade de

surpreender-se com o que se vê. Heidegger (1996, p. 38), seguindo os mesmos passos, afirma:

No espanto, detemo-nos. É como se retrocedêssemos diante de um ente pelo fato de ser e de ser assim e não de outra maneira. O espanto também não se esgota neste retroceder diante do ser do ente, mas no próprio ato de retroceder e manter-se em suspenso é ao mesmo tempo atraído e como que fascinado por aquilo diante de que recua. Assim o espanto é a disposição em meio à qual estava garantida para os filósofos gregos a correspondência do ser do ente.

Hoje, o homem vive o agora, o presente como um instante único, e isso traduz a apreensão exacerbada consigo, a (pre)ocupação exagerada com o *em si*, em que o futuro passa a ser contemporizado. Sendo assim, as coisas não são mais vistas como próprias e certas. Passou o tempo em que as coisas eram do jeito que eram. Talvez devido às leis que operavam de modo inexorável. Assim, a cada dia, estamos nos afastando e tomando rumos distantes da lógica positivista. Se, por um lado, isso é bom; por outro, o maravilhamento, provocado pela certeza do que estava no lugar certo e do que era exato e (pre)visível, cedeu lugar à aflição da incerteza, à angústia, à improbabilidade. A perda do sentido, a dessacralização, a ruptura entre o Céu e a Terra, entre o homem e o cosmo, faz do homem um ser desintegrado, sem parâmetros, sem unidade, sem encantamento pelo mundo. Um “homem fragmentado”, dizia o sociólogo Georges Friedman (1973, p. 13) e, por isso, fragilizado, incrédulo, cético, inseguro, insensato, insano, desfalecido, desmoralizado, enfim, desterrado.

Entre a certeza e a incerteza, existe o território das variáveis onde a problemática do próprio homem - aberta ao amplo espectro das possibilidades e probabilidades - deve ser colocada em processo e não mais tida como um fim em si mesmo. Dessa forma, a questão da disseminação e do envolvimento do conhecimento filosófico merece uma atenção re-dobrada, uma vez que nos convida a um novo querer, a uma nova expectativa de vida, a um novo re-pensar o humano do homem - sobre o homem e para o homem, *em busca de um novo espantar-se*.

Mas, como causar êxtase, entusiasmo, maravilhamento, espanto,

estranhamento num mundo cientificado, dogmatizado, em que tudo é natural? Será que a construção natural é, de fato, natural? Ou é fruto de uma concepção cultural criada e difundida na perspectiva de prevalecer a lógica ocidental, como única forma de revelar os mistérios do mundo? A natureza do homem evoluiu e tornou-se natural, não, de fato, natural, mas culturalmente dissimulada. Assim já poematizou Bertold Brecht, poeta alemão do século XX:

Nós vos pedimos com insistência: Nunca digam – Isso é natural. Diante dos acontecimentos de cada dia, numa época em que corre o sangue. Em que o arbitrário tem força de lei, Em que a humanidade se desumaniza. Não digam nunca: Isso é natural. A fim de que nada passe por imutável.

E o espanto? Como ficou em meio a uma cultura naturalmente dissimulada? Nos dias atuais, o que é filosofar? A academia filosófica filosofa? O que se espera da Filosofia com a sua legalização no Ensino Médio (EM)? O que propiciou a sua legalização? Será papel da Filosofia se submeter a um propósito definido? Dessa maneira, notamos que o próprio ensino de Filosofia é um problema eminentemente filosófico e está presente na arena acirrada entre o campo da Educação e o campo da Filosofia, a fim de cada um defender o seu território, nos remetendo a um problema histórico desde os embates entre filósofos e sofistas na Grécia Antiga nas eloquências de interlocuções. Conforme o filósofo bogotano Domingo Araya, no seu livro *Didáctica de La Filosofía*, a Filosofia é viva:

La filosofía que pretendemos impulsar es una Filosofía viva para jóvenes, que les sirva para razonar mejor. También está dirigida a personas mayores con espíritu jovial, es decir, flexible y abierto. [...] La Filosofía es una parte de La sabiduría humana, la más Independiente y osada. Quiere saber que es todo aquello que nos incumbe utilizando La razón, Le razones mucho más amplia de lo que algunos entienden por esta palabra, más que el entendimiento puro. (ARAYA, 2003, p.9)

Notadamente, concluímos que, desse modo, no ensino de filosofia, além de ser um problema de cunho filosófico, é também de âmbito sistêmico-estrutural e didático-metodológico. No Brasil, por exemplo, como já expus nessa narrativa, o ensino da Filosofia vem ao longo dos últimos anos passando por uma série de

reflexões e reformulações legais. É notório perceber que sua história, na trajetória da Educação Brasileira como ensino institucional e formal, sempre esteve atrelada à dinâmica da manutenção de forças hegemônicas da sociedade brasileira. Por isso, é preciso ampliar os olhares quanto ao tema em questão para procurarmos, através das experiências vivenciadas e nos diálogos das diversas vozes, obtermos as trocas vivas quanto à problemática que emerge na transição entre o que está instituído como lei e o que os autores-atores, na prática, vêm instituindo.

Logo, o desenvolvimento dessas aulas teóricas deram um rico aporte e suporte importante, a fim da concretização aulas práticas. Enquanto instrumento de integração entre teoria e prática, o estágio curricular se caracteriza numa fase de extrema relevância para a formação do professor-educador de Filosofia e deve se configurar como um momento de integração com a realidade escolar, respeitando suas particularidades e superando os desafios de forma criativa, crítica e reflexiva.

O estágio curricular constitui uma possibilidade de aplicação dos conhecimentos construídos e aprofundados ao longo do curso sobre a prática de ensino em Filosofia no Ensino Médio, ampliando as experiências e vivências acadêmico-profissionais. A disciplina Didática e Práxis Pedagógica em Filosofia II, EDC-A18, busca preparar o(a) estudante (estagiário-professor) para a vivência da prática de ensino para fins do estágio curricular, em que o educando, através das atividades práticas, realizará campo/prática do estágio em uma das séries do Ensino Médio da disciplina Filosofia.

O processo de planejamento da disciplina foi encaminhado com muita clareza e consciência do que se pretendia até então. O professor orientador já tinha programado a ementa, o conteúdo, objetivos, procedimentos metodológicos, formas de avaliação e indicação de referências relacionadas à abordagem indicada. Ainda que, previamente planejado, tal programação foi submetida a uma avaliação, especialmente aos conteúdos que seriam priorizados e as formas de avaliação, no intuito de gerar uma relação de confiança mútua e um maior respaldo na concepção de avaliação das atividades propostas.

O desenvolvimento das aulas teóricas foi operacionalizado pela utilização

para planejamento de aulas, simulações de aulas para Ensino Médio e debates. Houve proposta para visita na escola, inclusive, acordamos previamente entre eu com os estagiários-professores para tal acontecimento, todavia, fui surpreendida com a semana de aplicação de avaliações, motivo que impossibilitou a avaliação no aspecto da vivência docente na própria escola.

Independente da divisão do trabalho, com vistas à operacionalização das aulas, ambos tínhamos combinado a possibilidade de acontecer a flexibilização do que foi desenhado e possíveis intervenções ao longo das aulas. O entrosamento nas intervenções foi muito importante, em alguns momentos mobilizavam estudantes a expressar seu entendimento sobre o processo de como planejar uma aula como um constante devir, o ser-sendo-no-mundo-com.

A carga horária das atividades práticas dos estagiários-professores no campo (na escola) foi operacionalizada por meio de atividades de observação (para conhecimento da escola, do corpo docente e discente), regência de classe, atividades de coordenação (AC), atividades complementares (projetos interdisciplinares, aulas extras), planejamento das aulas, correção de atividades e avaliações e produção do relatório de estágio, perfazendo um total de 200 horas.

Pude perceber que a história do ensino instituído formal do ensino de filosofia, na trajetória da Educação Brasileira, tanto na educação básica como no próprio ensino superior, segmento responsável pela formação do bacharel e do licenciando em filosofia, sempre esteve atrelada à dinâmica da manutenção de forças hegemônicas e “jogos de interesse” de um grupo dominante e influente da sociedade brasileira. Entendo que esses embates perpassam pela compreensão do poder simbólico, tratado por Bourdieu (1998), denominado pelo autor “poder invisível,” cuja condição de exercício só pode ser desempenhada com a conivência daquelas que ignoram ter ciência de que estão sujeitadas a esse poder, ou são as agentes dessa tecnologia, é um caminho preliminar para desvelarmos a forma como se processa a desigualdade social nas instituições educacionais. A constar da eficácia do sistema estruturante mantenedor desse poder simbólico, forjado e possibilitado em prol do grupo hegemônico. Um poder expresso por sistemas simbólicos, responsáveis por comunicar ideologias

essencialistas, universalizá-las como únicas, legítimas, nas quais as classes menos favorecidas são submetidas ao discurso institucional. É o poder simbólico da escola, da universidade, o grande formador de um conjunto de premissas, de prerrogativas ou “*habitus*” da ideologia dominante que permeia universalizada na sociedade, conceito elaborado por Bourdieu, como sendo “decorrentes de um processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade” (ORTIZ, 1994, p. 60), que seguramente vem nos induzindo a procedermos em sintonia com as possibilidades existentes dentro da estrutura educacional.

Contudo, hoje, a Filosofia vem tomando outros rumos, vem, em meio a uma crise, buscando o sentido do seu lugar-tempo, de onde, filosoficamente, nós, enquanto licenciandos, pibidianos, estagiários-professores ou professores de filosofia, pensamos e falamos. Refletimos que, a filosofia, enquanto produção humana, possui um importante papel na formação do ser homem e do projeto de sociedade humana que este mesmo homem está submerso a uma cultura, a uma história, a um lugar-espço, a uma época-tempo. Diante disso, muitos debates e estudos estão, cada vez mais, debruçados e efervescentes sobre a prática de ensino e de estágio supervisionado, independentemente do enfoque ideológico assumido. Tal intrigante contexto intercultural tem despertado o interesse de muitos pesquisadores interessados no diálogo e no convívio da teoria e prática, nos fazeres pedagógicos, na sala de aula enquanto lugar-tempo de acontecimentos.

Para Piconez (1991), o contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado na formação de professores, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e/ou não apenas justapostas ou dissociadas no contexto cultural escolar em que os estagiários se dão conta no ambiente escolar. Ou seja, ele afirma que, nesse prisma, o contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante acepção e concepção na formação de professores, ao propor orientar a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou melhor, uma inter-relação entre a teoria e a prática e não apenas justapostas ou dissociadas. De acordo com a concepção dialética, expõe Fávero (1996) que

teoria e prática são consideradas, numa proposta curricular, o núcleo articulador da formação do profissional, à proporção em que os dois elementos são fomentados de forma integrada, compondo uma unidade indissociável.

Seguindo esse caminho, não posso, por ora, discutir a formação docente, abordando os estágios supervisionados dos alunos do curso de licenciatura de Filosofia nas escolas públicas de ensino médio, da cidade de Salvador-Ba, sem levar em conta a influência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dos novos pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), dos novos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) e, principalmente, agora também com a aprovação recente da Lei nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008), que regulariza a obrigatoriedade do ensino de Ciências Sociais e Filosofia nessa etapa da escolarização.

Através dos nossos encontros, todo fim de tarde nas quartas-feiras, da disciplina de Didática e Práxis Pedagógica em Filosofia II, EDCA-18, desde uma abordagem teórica e o acompanhamento às aulas, percebia que os estagiários-mestres se sentiam inseguros sobre como ensinar, considerando-se a estrutura social da escola contemporânea marcada por fortes contradições ideológicas que, por vezes, apresenta, como objetivo único, preparar os alunos para o mundo do trabalho, enquanto em outros momentos se organiza no sentido de formar cidadãos capazes de atuar na sociedade contemporânea de forma crítica, principalmente no que concerne à lei para inclusão da obrigatoriedade da filosofia no ensino médio, que é o desenvolvimento em prol de uma formação cidadã, requerendo do professor de filosofia no ensino médio, nessas condições, habilidades e competências para mediar a ampliação de conhecimentos, ideias, atitudes e comportamentos que rompam com as orientações de submissão e disciplina comuns ao mundo do trabalho.

Destarte, a participação da atividade de Tirocínio Docente foi um acontecimento muito significativo, na medida em que foi possível experienciar e ser empreendida uma leitura outra do ensino de Filosofia na Educação Básica, olhar este a partir da ótica do professor-mediador da formação em formatividade, ou seja, a práxis da própria formação. Leitura embasada em uma concepção de



ensino-aprendizagem dialogada, que permitiu, em alguns momentos, uma troca saudável e muito satisfatória de saberes, conhecimentos e informações pertinentes. Outro aspecto significativo foi a maneira com que os estagiários-professores dirigiam-se até mim como professora, sinalizando respeito ao trabalho desenvolvido. Apesar de viver na condição limiar, entre licencianda, mestranda e professora, a relação com os estudantes (estagiários-professores) foi conduzida ao longo do processo com posturas essencialmente distintas quando o assunto era o profissionalismo, ética e respeito à coisa pública.

Durante a avaliação da turma e do desenvolvimento da disciplina, a fim de deixar algumas contribuições, os estudantes (estagiários-professores) sugeriram para que sejam orientados, desde a disciplina Didática e Práxis Pedagógica em Filosofia I, para que procurem possíveis espaços para estagiarem no semestre seguinte. Assim, ao iniciarem essa referida disciplina, cada um já terá uma ou mais possibilidades de escola, com explicitada carga horária referente às etapas do processo de estágio curricular: fase do planejamento do estágio, fase da execução do estágio e fase de avaliação do estágio.

Enfim, durante o processo, na condição de estagiária-professora, notei que, ao longo de muitos anos, persistiram dois divórcios: o primeiro divórcio - dentre a Universidade e a Educação Básica; e, o segundo divórcio - dentre os cursos de licenciatura e os cursos de bacharelado. Esse modo, não propiciando um ambiente fecundo ao fomento de pesquisas e debates que tenham por tema aspectos referentes ao ensino. Nesse contexto, é mister ressaltar o papel do estágio supervisionado que vem se apresentando como um importante mediador entre as escolas de educação básica e as universidades, promovendo o diálogo entre as questões que emergem das escolas e os profissionais das universidades para que sejam contempladas com o influxo de novas ideias.

Posso ponderar aqui que, a despeito da ocorrência de programas notadamente articuladores entre os espaços universitários e os espaços da educação básica, a exemplo do PIBID, cuja experiência me faz vislumbrar novas possibilidades para currículos de cursos de licenciatura com maior articulação entre teoria e prática, ainda é precária a relação existente entre as universidades



brasileiras e as comunidades, o que vem autofragilizando essas instituições quanto à sua própria finalidade, uma vez que foram concebidas a partir de três alicerces básicos: o ensino, a pesquisa e a extensão. Para Fávero (1996), estando conscientes dessas “funções” necessitamos, pois, lutar por uma percepção de universidade como instituição dedicada a agenciar o avanço do saber e do saber fazer. Onde se persegue a socialização do saber, na proporção em que promove, anuncia, difunde conhecimentos. Logo, *o estágio supervisionado pode e deve constituir um excelente dispositivo de intensificação das relações de extensão*, na medida em que pode contribuir efetivamente para uma aproximação do espaço acadêmico com o contexto das escolas e, para isso, uma das fundamentais ideias vem sendo a proposição da estratégia de inscrição dos professores da educação básica no círculo de produção de discussões, textos, pesquisas e teorias no âmbito da academia. E aqui não poderia deixar de ponderar: não seria a experiência do PIBID um caminho para se repensar a dinâmica dos estágios?

Acreditando que a prática pedagógica, alinhada com as novas demandas educacionais, vai além de uma visão técnica e metodológica, com a produção do conhecimento se dando de forma estanque, compartimentada em territórios disciplinares e descontextualizada, o que leva Vera Candau (2002) a propor que haja a superação dessa didática instrumental por uma didática fundamental, através de uma prática pedagógica integrativa, praticamos, também, durante essa experiência com o estágio, práticas investigativas e de autoavaliação, quando foi possível identificar, nos escritos dos licenciandos, a discussão sobre a responsabilidade que o professor assume diante do ato de ensinar, tomando como contexto de compreensão o posicionamento técnico, científico, metodológico e político do estagiário-mestre.

A partir dessas ideias, discutimos brevemente aqui: como acontece a formação do licenciado, futuro professor de filosofia? Sob quais atos curriculares está imbricada sua formação-formatividade?

Pensar essas questões é refletir acerca da multiplicidade em que se forma um campo de saberes que não possui neutralidade, pois é necessário atentar para a profusão de privilégios que permeiam a definição de um determinado currículo,

distinguindo e demarcando a existência de uma imanente arena política. Por ora, podemos tentar refletir sobre a importância do estágio supervisionado para a formação do professor, além de tentar prospectar futuros cenários, em que a importância do fortalecimento dos canais de diálogo e o debate relativo aos cursos de licenciatura em Filosofia tornam-se extremamente relevantes. Como reflexão, buscamos repensar e (re)valorizar cada vez mais a prática de estágio, pois, pelo que pude concluir a partir dessa experiência de estágio docente, a mesma vem se mostrando como um respeitável dispositivo potencializador da formação docente e discente. Nessa acepção, advertimos que o dispositivo do estágio supervisionado está se constituindo como um excelente marcador existencial, epistemológico, ontológico e sociocultural. Inclusive, funcionando mesmo como “termômetro” das práxis que se desenrolam nos chamados atos curriculares.

### 3.2 A OPORTUNIDADE DE PARTICIPAR COMO OUVINTE NO I CONEF

Tive a oportunidade e o prazer de participar como ouvinte de um evento muito importante, singular, para a promoção e difusão da discussão do ensino de filosofia no Brasil. Foi o “I Colóquio Nacional do Ensino de Filosofia: o que queremos com o filosofar na Educação Básica?”, uma iniciativa do Grupo de Pesquisa Epistemologia do Educar e Práticas Pedagógicas e do Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC), da UFBA, em parceria com o GT: Filosofar e Ensinar a Filosofar, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof). O evento foi pensado com o propósito de reunir professores das redes de ensino públicas e privadas da educação básica e superior, pesquisadores das questões relativas ao ensino da filosofia na educação básica e outros interessados em debater problemas em torno do ensino de Filosofia na Educação Básica. Seria um espaço também de discussão para a reunião anual dos membros do GT: Filosofar e Ensinar a Filosofar, da ANPOF, e estudantes de graduação e pós-graduação de instituições públicas e particulares. Especialmente, esse evento buscou atingir os professores de ensino médio da rede estadual de ensino público, em virtude de uma parceria estabelecida entre a Universidade Federal da Bahia e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia,

através da Diretoria da Educação Básica (Direc)/Coordenação de Ensino Médio, na organização desse evento.

O evento aconteceu em dezembro de 2011 em Salvador e foi constituído de conferências, palestras, mesas redondas e oficinas, em prol de atender às emergentes demandas que permeiam o ensino de Filosofia na Educação Básica. Dessa maneira, foi um momento oportuno de interlocução entre a Universidade e a Escola Básica brasileira, para criar redes de pesquisa e de conhecimentos, a fim de proporcionar possibilidades para novas discussões metodológicas no âmbito do ensino de Filosofia no país, principalmente no que concerne à lacuna existente entre o currículo da licenciatura em filosofia e a matriz curricular do Ensino Médio, em torno do tema: *o que queremos com o filosofar na educação básica?*

Destacou-se, substancialmente, nesse evento, a discussão do papel que deverão ter as escolas, as universidades e as faculdades de filosofia, de agora em diante, frente aos desafios nacionais no panorama de um mundo em mudança e com a inserção da disciplina de Filosofia no currículo da Escola Básica. Ao refletir de forma propositiva sobre currículo e formação no contexto educacional em que vivemos e trabalhamos, tal intento vem sendo de extrema importância e centralidade às sociedades contemporâneas.

Nessa medida, o I Colóquio Nacional do Ensino de Filosofia demonstrou ser uma oportunidade única ao debater propostas concernentes ao ensino de Filosofia no território nacional, mediante experiências pautadas nas realidades locais, com possíveis reverberações no contexto da América Latina. Foi nesses termos que o evento constituiu um cenário de múltiplas aprendizagens, capazes de contribuir de forma significativa para a educação nos campos do currículo e da formação no campo do ensino da Filosofia, como problemáticas educacionais entretecidas e reconhecidamente importantes em termos sócio educacionais.

Pude notar que o I CONEF esteve atento também ao movimento de disseminação da filosofia como componente curricular obrigatório no ensino médio nacional e na perspectiva da efetuação da aprendizagem do pensar, desde a educação infantil, segundo uma abertura para a diversidade e a multiplicidade. O I CONEF projetou um amplo espectro de possibilidades de difusão do que é

propriamente o filosofar e a filosofia em sua construção emergente nas diversas regiões do país. E se trata de um desafio criador, que necessita de novos agenciamentos metodológicos e diferentes perspectivas de experiência educacional e filosófica. Se, por um lado, a inclusão da Filosofia no ensino médio contribui de maneira consistente para o desenvolvimento de um processo formativo que leve os educandos – adolescentes, jovens e adultos – a pensarem e repensarem sua realidade, seu estar no e com o mundo, ao lado das outras disciplinas e atividades curriculares, a Filosofia, entretanto, não pode e nem deve se constituir somente enquanto campo de conhecimento complementar, articulado aos demais existentes no currículo do ensino médio. É esperado que o desenvolvimento da atitude filosófica incentive à capacitação crítica, possibilitando a ultrapassagem da fronteira do conhecimento fundado na experiência cotidiana imediata do senso comum, para a construção de uma postura de percepção e reflexão do e sobre o mundo e do lugar-tempo desses educandos no mundo.

Nos meandros das palestras foi bastante discutida a problemática do novo lugar-tempo que a disciplina passa a ocupar nos currículos do ensino médio, o que traz para as instituições de ensino superior, em especial para as IES públicas, novos desafios. Se de um lado, tem-se o desafio de aprofundar o processo de formação inicial de professores para essa área por meio de desenhos curriculares nos cursos de licenciatura em Filosofia que assegurem uma sólida formação teórica e interdisciplinar, fortemente articulada com as necessidades da escola e do nosso tempo presente com suas demandas específicas, de outro, possui o desafio de responder à formação continuada dos professores que atuam nessa área, tendo em vista que parcela significativa deles não possui habilitação específica para o exercício do magistério em Filosofia. É caso específico daqueles profissionais que tendo se graduado em outras áreas e sendo do quadro efetivo do magistério, por diferentes razões de caráter emergencial, diante da fragilidade da educação do cenário social que se encontra no país, pois, são designados para ministrar Filosofia no ensino médio e que demandam por uma formação continuada que responda aos desafios postos pela própria práxis cotidiana do trabalho que desenvolvem.

A proposta defendida como horizonte para a formação continuada do professor de filosofia implica em uma mudança significativa na formação do licenciado em filosofia, algo que, principalmente, a pesquisa e a experimentação podem propor outros sentidos. A filosofia profissional, de uma maneira geral, tem considerado de pouca relevância a problemática educacional contemporânea, e parece acreditar que o processo formador da filosofia só possa ocorrer apenas por transmissão direta das fontes consagradas da tradição filosófica ocidental. Assim, é preciso levar em consideração o sentido formador a filosofia como atitude investigativa radical, que merece um tratamento além do formalismo escolástico estabelecido, inclusive porque já se foi o tempo em que o texto filosófico ficava restrito a um reduzido número de estudiosos e especialistas de todas as áreas do conhecimento. Também a filosofia atravessa a idade da tecnociência, tendo que redimensionar sua presença na formação humana básica e rever suas virtualidades formativas. Portanto, tudo o que se procura justificar destaca a pertinência da proposta da especificidade do ensino de filosofia na Educação Básica, predominantemente no Ensino Médio.

Esse evento se configurou, em uma extraordinária ação na perspectiva de se possibilitar a construção de algumas saídas para os desafios colocados na atualidade para a formação humana global, nacional, regional e local. E isso de modo a oferecer contribuições teórico-metodológicas propiciadoras de um ensino dinâmico e criador de Filosofia na Educação Básica, interativo, pautado no diálogo entre o aprendiz e o mestre-aprendiz, entre a universidade e a educação básica, entre a escola e o mundo, priorizando o espaço e o tempo vividos dos/pelos sujeitos nas diferentes escalas, valorizando a experiência apropriadora do pensar *comum a todos os seres humanos*, mas que não se encontra dado e nem muito menos garantido pela mera transmissão de conteúdos descontextualizados do desenvolvimento humano pontual.

Aqui, o maior desafio a que estamos expostos e impostos é refletir se a obrigatoriedade do ensino da Filosofia tendo como condição a problematização desde a própria filosofia, ou seja, filosofar o próprio ensino de filosofia, nas limitações em que ele se encontra, com seus “que”, seus “como”, seus “por que”,

seus “para que”. Assim, o GT Filosofar e Ensinar a Filosofar tem demonstrado ser um espaço institucionalizado na Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia [ANPOF] para promover que esse caráter filosófico seja preservado, alimentado e fortalecido.

Importa esclarecer que não é negar e nem de ir contra a obrigatoriedade da disciplina, mas afirmamos, porém, a seriedade de uma interrogação insubstituível acerca do valor e do sentido de ensinar Filosofia no Ensino Médio. Com isto, estamos assistindo uma significativa ampliação do discurso filosófico, dentro e fora da academia, desde: os cafés filosóficos; a filosofia clínica (“aconselhamento filosófico” ou “filosofia prática”); cursos de filosofia em ambientes não universitários, como museus, organizações não governamentais, empresas, grupos de estudo informais; intervenções midiáticas, Olimpíadas de filosofia, livros de divulgação; listas de discussão e páginas na internet; a filosofia para (ou com) crianças...

Notamos também o crescimento dos cursos de Filosofia na graduação e pós-graduação no país; a inclusão da Filosofia como disciplina de nível fundamental em alguns municípios do país. No nível superior de ensino, verificou-se também a presença da Filosofia em programas de ingresso à Universidade e, vem tendo cada vez mais sua presença no vestibular, bem como, a reformulação das diretrizes para a formação de professores no terceiro grau, com aumento da carga horária relativa à Prática de Ensino fixada em, no mínimo, 400 horas (Cadernos Cedes, 2004).

Enfim, acreditamos que a problemática do Ensino de Filosofia excede, ultrapassa, vai muito mais além do que a sua legalização como disciplina obrigatória no ensino médio brasileiro. Além da presença da Filosofia nos níveis fundamental, médio e superior de ensino, há toda uma circulação extra-acadêmica do discurso filosófico que interessa-nos buscar discutir. Se o ensino de Filosofia é uma questão filosófica de relevância no atual contexto cultural, social, educacional e político do Brasil, observamos aqui uma poderosa razão para cada vez mais expandirmos as discussões referentes ao momento que vivemos desde a sua legalização e a sua legitimação no Brasil. Por isso, sem

dúvida, durante o transcorrer do I CONEF incidiu de forma intensa a vontade intelectual de se pensar o ensino de filosofia e a educação filosófica no país, ambas entrelaçadas, a fim de nos fornecer uma compreensão dos “silêncios gritantes” na ausência de tradição filosófica no Brasil, constituindo, desta forma, um caminho indicador das lutas, disputas e (re)existência quanto ao etnocentrismo europeu filosófico. A contento, percebe-se que tal realidade de uma filosofia brasileira, aos poucos, vem mudando, tornando-se cada vez presente.

Afinal de contas, o que se pretende mesmo com a filosofia na Educação Básica? Não cansamos de questionar: o que ensinar? Como ensinar? É possível ensinar e aprender filosofia? Como avaliar? Como instaurar uma cultura dialógica entre a academia de Educação e academia de Filosofia? O que promover: o ensino de Filosofia ou o filosofar? Como filosofar se o diálogo ainda não é dialógico? É possível ensinar filosofia através de manuais didáticos? Além disto, quais implicações entre formação e formatividade do professor de filosofia? Há diferença entre ser professor de filosofia ou pesquisador de filosofia? Quais os critérios para ensinar filosofia no Ensino Médio? Quais as exigências legais e formativas para se tornar um professor de filosofia no Ensino Médio da escola básica brasileira? Seria possível filosofar sob o olhar de uma Filosofia immanentemente brasileira ou uma nova educação filosófica autenticamente brasileira? Nas palavras do filósofo Eduardo Oliveira (2007): “Haverá uma *epistême* universal ou haveria uma *epistême* de acordo com cada cultura?” São muitos assuntos a serem ainda observados, estudados, discutidos, refletidos, ousados...

Os elementos por ora, aqui, delineados evidenciaram a importância deste colóquio que tomou como escopo para sua organização e desenvolvimento as questões relativas à prática do ensino de filosofia no ensino médio. Dessa forma, pretendeu-se favorecer o desenvolvimento de uma perspectiva da atividade docente que articule as experiências vivenciadas na sala de aula com a (re)apropriação de conhecimentos específicos da filosofia em sua complexidade (ontologia, ética, política, estética, lógica, epistemologia, gnosiologia, ecológica,

cosmológica, antropológica etc.), com a articulação destes conhecimentos ao projeto da instituição na qual atuam os professores e com o desenvolvimento de estratégias de ensino que ao mesmo tempo em que valorizem o campo do conhecimento filosófico histórico propiciem a experiência criadora-inventiva do aprender a pensar, constituindo-se como atividade atrativa aos estudantes do ensino médio, inclusive, podendo até estender-se para todo o ciclo da Educação Básica, desde a Educação Infantil.



#### **CAPÍTULO 4: PRIMAVERA: DA ATITUDE FILOSÓFICA NA VIDA – O SER-SENDO-COM COMO ENERGIA VITAL**

Não posso negar quem fui e nem quem hoje sou! Re-conheço que estou vivendo a beleza de uma Primavera, em tempo de florescer, tempo de me permitir, tempo de ser feliz. Assim, as minhas itinerâncias revelam meus sentimentos, minhas histórias e minha formação, por isso fui instigada a revelar tal caminhada, caminho esse marcado pela educação filosófica, por uma filosofia viva, que corria desde criança nas minhas veias, diferente da filosofia morta, instituída. Sendo assim, a ideia desse trabalho como uma autobiografia da minha itinerância, enquanto ciclo do mestrado, em especial, no cunho acadêmico e profissional, representou para mim um desafio muito curioso. Um desafio de “escuta de mim”; das minhas vozes, antigas e novas, das vozes dos outros, das vozes híbridas, dos meus diálogos internos e externos, das falas silenciadas e das autorizadas, dos ecos ressoados pelos ditos, mal-ditos e não-ditos, ou seja, do meu trajeto itinerante de construção do “eu-no-mundo-com” os meus pares, os meus parceiros itinerantes desta caminhada... Pois, estas itinerâncias revelam que, desde o meu lugar e, a partir, da minha família (e que família!!! Uma família simples, engraçada, de um tipo familiar único!), dos meus sonhos, das minhas histórias e da minha formação, quem sou!

Quem sou? Eu sou Alexandra Quadro Siqueira, uma mulher brasileira, nordestina, baiana, com 41 anos, vim de uma família humilde, da qual sinto muito orgulho: filha de um taxista Senhor. José, conhecido como Zé Matraca, e de uma ex-empregada doméstica, Senhora. Antonia, para os íntimos, Tonha, com dois irmãos Liziene e Ricardo, uma sobrinha linda, Livinha, e minha cunhada Daniela, sendo assim, tenho algumas coisas a contar. Tenho dois lindos filhos que amo muito, respectivamente, Desirée, uma linda mulher, com 20 anos; e Jether Neto, com 8 anos. Mas, como me re-conheço? Como me vejo no espelho? O que defendo politicamente? Como isso vem se manifestando neste processo de mudanças? Primeiramente, preciso me revelar como sujeito identitário-político,

com gingado moleque, com traquejo no corpo, com sotaque do povo, com jeito de menina-mulher, com cheiro de gente, da nossa gente!!

Mas, você pode agora se perguntar, e aí como foi ela enquanto criança e adolescente? Será que ela sempre foi do tipo de menina levada? Ao longo da minha infância, fui uma menina muito tímida, falava pouco, fui muito regulada por minha mãe. Meu pai deixava sob a responsabilidade dela toda a autoridade familiar. Lembro-me, como hoje, a “minha criança”, que trago dentro de mim até hoje, “adooro” fazer o que criança faz: brincar no parque, ir para o circo, para o zoológico, para o clube, para a praia, me lambuzar, lambe os dedos, depois de comer um delicioso doce, comer de colher, dançar, pular, correr, assistir desenho animado, comédia. E das coisas de adulto, ir para o cinema, ir para boate (às vezes), pois adoro dançar, namorar com o homem que amo, visitar amigos, conversar, sorrir, não sou muito amante de shopping, vou quando é necessário.

Já na minha adolescência, foi o início de algumas transformações, a primeira foi driblar a minha timidez, enfrentar os meus medos, as minhas dúvidas... E um dos grandes desafios era, como vencer a relação entre os desejos e a razão? Por muitas vezes, ou melhor, a maioria das vezes, eu sufoquei os desejos. Mas, é isso que aprendemos na escola e na família, não é mesmo? Tive poucos namorados, não porque, como toda adolescente, não desejasse, mas porque eu reprimia possíveis desejos, pois, fui “educada” para isso!

A minha vida estudantil, na educação básica, não foi um período de muitas aventuras, era do tipo comportada, estudiosa, não queria decepcionar meus pais, reconhecia todo o esforço que eles faziam por mim. Estudava no Colégio Nossa Senhora da Soledade, uma escola confessional filantrópica, no período que estudei, voltada para a comunidade de classe média alta, no bairro da Liberdade e adjacências, sendo que, anos depois, o perfil dos alunos foi mudando para a classe média baixa. Desde os 8 anos de idade, brincava de escola. Mas, foi somente aos 14 anos que eu comecei a “ensaiar tornar-me uma professora de verdade”. Assim, por volta da 7ª série, organizamos um pequeno grupo de estudo. Lembro-me perfeitamente, como na 8ª série eu ministrava aulas para o grupo, quando ajudava meus colegas que tinham mais dificuldades. Naquela época, já

falávamos sobre “passar dever...”, “fazer chamada e dar falta...”, “fazer avaliações”,... Foi no Ensino Médio, segundo grau, como era chamado na época, que cursei o Magistério, larguei o sonho dos meus pais em ir para a escola Técnica Federal da Bahia, para optar fazer Magistério, para ser professora.

E como acadêmica? Como foi a minha formação no Ensino Superior? Andei perambulando por alguns lugares,... Iniciei Licenciatura e Bacharelado, em Filosofia, na Universidade Federal da Bahia - Ufba, que estudei de 1991 até 1995. Tranquei, por quatro semestres, quando tentei retornar, tinha sido jubilada. Nesse período, vivi momentos muito difíceis que interferiram bastante na minha vida acadêmica e profissional. Fui cursar Ciências Econômicas, na Faculdade de Ciências Econômicas da Bahia - Faceba. Através dos estudos filosóficos e da formação em economia, pude refletir sobre diversas questões que me inquietavam internamente, como indivíduo e a realidade na qual eu estava inserida econômico-socialmente.

Como educadora, as minhas experiências foram muito significativas e diferentes, no Colégio Nossa Senhora da Soledade e no Colégio Nossa Senhora da Vitória – Marista. Na Soledade, ministrei aulas para a 1ª série, do Ensino Fundamental, assumi o Laboratório de Matemática. Juntamente com a minha colega e amiga, Marli Santos, criamos diversos jogos educativos para trabalhar os assuntos teorizados em sala de aula. A partir de 1996, fui convidada pela direção para assumir o Laboratório de Informática e trabalhar com Informática Educacional. Foi uma experiência única, que possibilitou dinamizar o aprendizado das crianças e adolescentes através da ferramenta que é o computador. Após esta experiência, trabalhei com Matemática e, desde 2010, ministrei aulas de Filosofia.

E como foi a minha itinerância na pós-graduação? Em 2004, para me atualizar resolvi também cursar Especialização em Auditoria Fiscal na Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Pretendia lecionar em cursos de nível superior como mais um espaço para compartilhar novas ideias, difundir meu pensamento, meus ideais, dentre outras oportunidades de construção de conhecimento que este espaço proporciona. Entretanto, ainda não era o momento

para partilha, as portas ainda continuavam fechadas. E, assim, eu me questionava – o que fazer?!

Assim, percebi que o caminho era o Mestrado. Iniciei os meus estudos na Uneb, em 2005, como aluna ouvinte da disciplina Políticas Educacionais, ministrada pela Professora Maria José de Oliveira Palmeira. Em 2006, dessa vez como aluna ouvinte, participei da disciplina Educação, Sociedade e Estado, ministrada pela Professora Ronalda Barreto. Na mesma época, na UFBA, cursei também como aluna ouvinte, a disciplina Economia e Educação, ministrada pelo Professor Robert Verhine, e como aluna especial, a disciplina Administração e Educação, ministrada pelo Professor José Wellington Marinho de Aragão.

Como foi minha passagem pela Uneb? Fui colaboradora em 2005 e 2006, do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas em Educação, coordenado pela Professora Ronalda Barreto. Nossos encontros semanais eram recheados de muita alegria e com várias discussões atuais. Em 2007, participei como colaboradora de um Grupo de Estudos na Ufba sobre Gestão Escolar. Por isso, ao longo desse mesmo ano, a fim de me aprofundar na temática central, propus-me ainda a participar como aluna ouvinte da disciplina Políticas da Educação, ministrada pelo Professor José Wellington Marinho de Aragão. Em meados daquele ano, iniciei as atividades como professora tutora na Faculdade de Tecnologia e Ciência Educação a Distância - FTC EaD.

Em 2008, fui convidada pelo Professor José Wellington Marinho de Aragão para ministrar duas disciplinas no curso de Especialização *lato sensu* em Gestão Escolar, do Programa Escola de Gestores da Educação Básica na Ufba, destinado a gestores das escolas públicas, que foram: Fundamentos do Direito à Educação e Política e Gestão da Educação. Na oportunidade, fui colaboradora também como co-orientadora de alguns Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Neste mesmo ano, ingressei como portadora de matrícula especial na Universidade Luterana Brasileira - Ulbra, para cursar Licenciatura em Ciências Sociais, na modalidade à distância. No entanto, em 2011, faltando apenas dois semestres, tranquei o curso. Em 2009, prestei vestibular para o curso de Licenciatura em Filosofia, na UFBA, com o objetivo de retomar o curso anteriormente trancado,

aproveitando todas as disciplinas já cursadas e eliminando algumas outras do curso de Economia como optativas. No primeiro semestre deste ano (2009.1), fiz estágio de observação no Colégio Nossa Senhora da Soledade, confessional e filantrópico; no Colégio Estadual Carneiro Ribeiro Filho, e no Instituto Federal da Bahia, IFBA. No segundo semestre (2009.2), conclui o meu estágio supervisionado, lecionando numa turma de 1º ano, do Ensino Médio, no Colégio Estadual Carneiro Ribeiro Filho e numa turma de 3º ano Integrado com Técnico em Refrigeração, no IFBA.

Ao ingressar como estudante de Filosofia fui convidada pelo Professor Mauro Castelo Branco para participar do seu grupo de estudos sobre o pensamento em Karl Marx, no qual contribuí como editora e moderadora do espaço do grupo no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle. Participei também da seleção do Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia ao final de 2009, e ao lograr aprovação, com o anteprojeto intitulado: Além da legalidade da Filosofia – uma questão do ensino-aprendizagem na perspectiva do Exame Nacional do Ensino Médio. Assim, a escolha por este tema, no aspecto em que se coloca nesse estudo também está impregnado das minhas andanças, da minha forma de prestar atenção nas coisas e nas situações, das minhas interpretações, do meu exercício histórico, cultural e político, na condição de mestra e aprendiz.

Ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional procurei sempre desafios que me propiciassem novos conhecimentos, ampliação da minha capacidade de produção aliada à contribuição com o desenvolvimento da sociedade. Assim, acredito que tal estudo articula-se com a Linha de Pesquisa – Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica, a qual contempla as discussões acerca da Filosofia da Educação, enquanto processo de ensino-aprendizagem.

O conhecimento sociabilizado e o sentimento compartilhado nas conversas com os Grupos de Pesquisas ajudaram-me substancialmente a apropriar-me mais do meu objeto de estudo tão polêmico e ao mesmo tempo tão atual, tão interessante... Esse debate também circulou em outro espaço: no meu local de trabalho, Colégio Nossa Senhora da Soledade, onde pude interagir com alguns colegas de outras áreas afins - História, Filosofia, Pedagogia e Geografia.

Vislumbrar uma experiência como pesquisadora da temática em tese é visto por mim como algo contínuo, um momento muito especial, sobretudo, pela possibilidade de dialogar com outras experiências e de poder sistematizar uma nova perspectiva como Professora-Pesquisadora, minha sala ser meu próprio ambiente de trabalho, de estudo e de prazer.

A educação sofre sequelas das mazelas sociais, políticas e econômicas. Suas aversões são demonstradas na diferença entre ensino privado e público. A Educação Básica Pública de qualidade ainda, é um processo em aquisição no Brasil. Para os alunos, tais alterações provocaram consequências na preparação para a sua vida futura, como mercado de trabalho, entrada na universidade, aprendizagem, desenvolvimento de habilidades; para os professores, desafios profissionais em avaliar marcos teórico, currículos, métodos, práticas pedagógicas, etc. E como percebi isto? Também fui professora como REDA (Regime Temporário) ao ministrar Filosofia em duas escolas públicas: na Escola Estadual Álvaro Silva, localizada no Pero Vaz e, na Escola Estadual Ministro Aliomar Balleiro, localizada em Pernambués. Em ambas as escolas públicas, eu vivenciei diversas dificuldades, desde falta de material pedagógico, falta de estrutura física, difícil acesso às escolas devido a má localização. Além disso, pelas duas vezes, fui substituída por professores efetivos que, mesmo não tendo formação em filosofia e sem possuírem nenhum conhecimento filosófico, uma professora era da área de História e a outra de Letras Vernáculas, ainda assim, por necessitarem complementar a carga horária, assumiram a disciplina de Filosofia nas três séries do Ensino Médio.

Desta maneira, percebo que a Filosofia com todo o conhecimento que carrega em si ao longo da História da Humanidade traz no seu bojo condições suficientes e necessárias para (re)significar, aliada às outras disciplinas, o processo de ensino-aprendizagem e a sua necessidade do mundo contingente, numa relação de imanência e transcendência, ultrapassando a mera atribuição, que vem sendo posta ao longo da formação social, histórica, política, econômica e educacional do homem brasileiro. Em 2010, também fui convidada a ministrar algumas disciplinas da Escola de Gestores. Grupo que vem sendo o alicerce, a

base para a minha fundamentação na perspectiva democrática e o apoio que venho recebendo ao longo desta caminhada. Neste mesmo ano, trabalhei também no curso de licenciatura em Matemática, da Uneb, substituindo Jocelma Almeida Rios.

Em 2011, diversas mudanças espirituais, familiares e acadêmicas aconteceram na minha vida. A caminhada foi muito árdua, as passagens são similares, estreitas; o trajeto foi confuso. Tais mudanças, inevitavelmente causaram-me a morte! Mas, morrer foi necessário, não existe o re-nascer sem o desfalecer! Desde a minha qualificação do Mestrado que, pude fazer uma reflexão intersubjetiva, pude “*emmimesmar*” e neste devir de dentro para fora, percebi o quanto eu era desconhecida por mim mesma. E à medida que, quanto mais eu ia buscando-me autoconhecer eu me re-conhecia de quem, de fato, eu sou no âmago do meu ser e o quanto o Outro é em mim e o quanto eu sou no Outro, então, pude descobrir a minha jornada a seguir (e que jornada!! Ufa! Ufa!).

No ano de 2012 tive alguns problemas, algumas incongruências e ambivalências, mas, de uma coisa eu sei: após um mar revolto sempre vem uma brisa, enfim, após uma turbulência sempre vem uma bonança. Hoje, em 2013, ainda em transformação, porque sempre estamos em devir, encontro-me em estado de busca de tranquilidade, serenidade, espiritualidade, de escuta de mim e dos Outros. Assim, hoje, com minha nova orientadora, Professora Roseli de Sá, eu vou navegando e confiando... por dias felizes que já iniciaram!!! E assim, diante de tais processos vividos, procurei vislumbrar com mais clareza que este percurso só seria possível fazer fazendo (com e sendo), não sozinha, desamparada, mas, lado a lado, com meus pares, aqueles que junto a mim enquanto licencianda em filosofia, voluntária do Pibid filosofia e professora de filosofia na Educação Básica, aspiram por ideais - similares ou não aos meus - no entanto, ideais que precisavam ser ouvidos, com-partilhados, discutidos, para respaldarem a construção coletiva deste projeto de tese. Este estudo representa não só o meu olhar, mas o de todos os partícipes envolvidos nesse caminhar.

Agora, consigo me ver e reconhecer enquanto uma andarilha, como já preconizou Nietzsche no seu poema, pois, minhas itinerâncias, não são somente



minhas, nem corresponderam, exclusivamente, aos roteiros e mapas esboçados a priori pelos meus pais e/ou professores; muitas dessas passagens foram também frutos dos acasos, dos acontecimentos, dos sonhos e dos encantamentos de cada época. Portanto, aqui, me refiro à itinerância formativa também como reconhecimento de uma caminhada coletiva, com meus pares, com meus filhos, meus amigos, meus familiares, sobretudo, na defesa em prol da emancipação subjetiva e política para promoção da cidadania através de uma educação democrática e da valorização do sujeito, do indivíduo que reflete na simbologia estética-ética-cultural-política, uma imagem singular da pessoa humana e, não do nós, como somatório e representação homogênea de todos..

Enfim, a vida corre por estradas misteriosas, retas, sinuosas, arriscadas ou seguras, em que, nesse vai e vêm, muitas vezes, é necessário buscar seguir a jornada também por encruzilhadas, avenidas, becos, atalhos e, assim, os seres se encontram em determinados pontos de suas caminhadas, que ora se entrelaçam, ora se aproximam, ora se afastam, ora se completam, ora se machucam, ora se escondem, ora partem, ora se enamoram, ora se apaixonam e ora se amam, num eterno re-começar, retornando às origens pois, a beleza e a felicidade da vida, prioritariamente, estão nos encontros, na infinitude, na plenitude de reconhecer o valor singular da minha caminhada, e nas pessoas que marcaram a minha vida: amores, familiares, amigos, colegas, como também, nas conquistas: acadêmica, profissional, familiar ....e, em especial, comigo mesma!!! Nesse sentido, relembro as emoções vividas, as aprendizagens compartilhadas, as amizades conquistadas, e somente assim, eu compreendo e me re-conheço que, é durante a caminhada que eu me re-existo a cada novo dia, em prol, do meu desenvolvimento espiritual, pessoal, familiar, acadêmico-profissional!!!!

Só agora, percebo porque fui orientada a escrever estas emoções nas quatro estações de uma andarilha, já que não posso demonstrar, mas ao menos pude narrar como autobiografia... As emoções foram uma constante em toda caminhada. Não podia me furtar a elas nem deixar de reconhecer o quanto elas estavam influenciando em mim nesta produção. Apreendi o sentido de uma filosofia encarnada que emprega na concepção desde uma educação filosófica segundo a



qual a experiência legitima a produção do conhecimento, especialmente, quando se trata dos diversos papéis que assumi no percurso. A vivência corroborou, substancialmente, esses sentidos, que se fizeram presentes na investigação teórica deste estudo. O ponto de partida também é o ponto de chegada, trazendo-nos a questão do retornar sempre, possibilitando-nos reencontrar e nos renovar, morrer e nascer. Este é o enigma da vida! Saber viver é... não procurar compreender o incompreensível, não buscar limitar o ilimitável, não territorializar o desterritorializado, não temporalizar o atemporal, não provar o improvável, não assegurar o inegável, nem negar o assegurado, mas apenas viver vivendo...ao saber compreender cada instante vivido...

No cenário educacional atual, assim como o tempo vem sendo territorializado, o espaço do aprender e do educar também vem sendo temporalizado, reconhecendo que estas variáveis vêm a cada dia sofrendo pelo condicionamento do ditame capitalista. Porém, tanto o tempo como o espaço do educar extrapolam os muros da Escola e da Universidade, vão além do espaço-tempo formal de ensino. Vale observar que, tanto o espaço-tempo do ensino quanto do educar estão submetidos, ou melhor, imbricados com a cultura local, tal contexto no qual existe vida que dá vida, os indivíduos numa sociedade é que dão sentido a tais variáveis de espaço-tempo, aos percebermos que, ao se relacionarem num dado espaço e num dado tempo, no processo educacional desde alunos, professores, grupo de gestão escolar é que, de fato, dão sentidos próprios, próprios de uma cultura, com corpo, envergadura, textura, cores, sabores, cheiro, dança, nuances.

Contudo, diante do modo como vem configurado o sistema atual, a questão do espaço-tempo vem sendo imprescindível ser discutida e ser reconhecida a sua devida importância. O molde do sistema de ensino vem buscando, cada vez mais, aumentar o tempo objetivo escolar, ampliando o número de dias letivos e a carga horária de aulas. Mas, será a solução dos problemas quanto às reprovações, às evasões, aos fracassos escolares, às repetências enfocando no tempo escolar objetivo (cronológico)? Será que, se insistirem nesse prisma, de fato, continuará havendo reprovações, evasões, fracassos escolares, repetências? Será, talvez,

que o problema ainda esteja bem longe de ser resolvido e, ao menos, amenizado... Pois, será que, de fato, há problema de aprendizagem ou há muitos problemas no Sistema de Ensino? Somos reféns de um tempo sistêmico, objetivo, utilitarista, que não dá conta em reconhecer, em valorizar o tempo enquanto diferença de cada ser humano, enquanto singularidade, enquanto unicidade!

*Então, nestas condições, como ressignificar teoricamente a concepção do tempo escolar a partir de outras concepções do Tempo, a fim de contribuir para uma reflexão / problematização e uma possível intervenção / reconfiguração do tempo no Sistema Educacional Brasileiro?* Nesta intersecção do limiar filosófico do tempo-lugar do ensinar e do tempo-lugar do aprender, emerge, de forma sutil, o alvorecer de uma discussão de um tempo-lugar outro do educar... De que maneira é possível configurar uma educação filosófica no país a fim de pensar problemas do nosso tempo e contribuir efetivamente dando sentido e vigor a uma filosofia viva e intensa?

## PARTE II

### O QUE QUEREMOS COM UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA?

O novo lugar que a disciplina, Filosofia, passa a ocupar nos currículos do Ensino Médio coloca para as instituições de ensino superior, em especial para as IES públicas, novos desafios. De um lado, o desafio de aprofundar o processo de formação inicial de professores para essa área por meio de desenhos curriculares nos cursos de licenciatura em Filosofia que assegurem uma sólida formação teórica e interdisciplinar, fortemente articulada com as necessidades da escola e do nosso tempo presente com suas demandas específicas. De outro lado, promover a formação continuada dos professores que atuam nessa área, tendo em vista que parcela significativa deles não possui habilitação específica para o exercício do magistério em Filosofia e que demandam por uma formação continuada que responda aos desafios postos à práxis cotidiana do trabalho docente no ensino médio.

Destaca-se aqui a importância da discussão do papel que deverão ter as escolas, as universidades e as faculdades de filosofia frente às provocações nacionais no panorama de um mundo em mudança e com a inserção da disciplina de Filosofia no currículo da Escola Básica. Refletir de forma propositiva sobre currículo e formação no contexto educacional em que vivemos e trabalhamos, é de extrema importância e centralidade às sociedades contemporâneas.

De outro lado, o desafio de buscar refletir sobre problemas filosóficos do nosso tempo, pois notamos que, hoje, os filósofos pouco se interessam pelas pesquisas e descobertas científicas contemporâneas. O filósofo não pode e nem deve ficar indiferente à ciência, por razões tanto especulativas ou teóricas quanto morais ou políticas. Assumiu-se, com certa rapidez, um divórcio entre ciência e filosofia, principalmente, após Kant, que tentou distinguir rigorosamente os limites respectivos do campo do conhecimento científico daquele da investigação filosófica. A partir de então, a filosofia parece ter se desinteressado das questões

científicas, e quando muito, reservou aos seus especialistas – “os epistemologistas” – o estudo da atividade científica. Conforme relatos de Stephen Hawking ao final da sua obra “Uma breve historia do tempo”:

No século XVIII, os filósofos consideravam todo conhecimento humano, incluindo a ciência, campo de seu domínio e discutiam questões como a possibilidade do universo ter tido um começo. Entretanto, nos séculos XIX e XX a ciência tornou-se muito técnica e matemática para os filósofos. [...] Para Wittgenstein declarou: ‘a única tarefa que sobrou para os filósofos foi a análise da língua’ Que decadência da grande tradição filosófica de Aristóteles a Kant.

Os filósofos relegaram aos cientistas as investigações sobre a natureza e o mundo exterior como se estivessem fora de seu campo de reflexão. Tal abandono parece-nos que seja consequência de uma tecnicização da ciência. Essa forte tendência não poupa as ciências humanas, nem talvez, a própria filosofia que, inclusive, vem sendo inserida ingenuamente entre as “ciências humanas” até mesmo pelo próprio Ministério de Educação (MEC).

A fim de abrir possibilidades ao combate do isolamento das ciências em si mesmas, é relevante que o filósofo descubra as questões filosóficas que podem revolucionar os desdobramentos da pesquisa científica. A filosofia no século XX foi muito bem representada em alguns desdobramentos por Wittgenstein, Husserl, Bergson, Heidegger, Morin. Observamos também que o próprio cientista pode ser conduzido a filosofar e, às vezes, sem o perceber e saber.

Nesta medida, é possível debater propostas concernentes ao ensino de Filosofia no território nacional, mediante experiências pautadas nas realidades locais, com possíveis reverberações no contexto da América Latina? É nestes termos que podemos pensar se é possível constituir um cenário de aprendizagens capazes de contribuir de forma significativa para a educação nos campos do currículo e da formação referentes ao ensino da Filosofia, como problemáticas educacionais entretecidas e reconhecidamente importantes em termos socioeducacionais. É esta experiência acumulada e as realizações contemporâneas debatidas com a presença de pesquisadores de reconhecimento nacional e internacional, que darão densidade aos eventos que vem sendo disseminados no País. Sabemos então que, o próprio ensino de filosofia é um

problema filosófico, didático-metodológico e sistêmico-educacional.

Precisamos estar atentos ao movimento de disseminação da filosofia como componente curricular obrigatório no ensino médio nacional, e na perspectiva da efetuação da aprendizagem do pensar desde a educação infantil, segundo uma abertura para a diversidade e multiplicidade, do que é propriamente o filosofar e a filosofia em sua construção emergente nas diversas regiões do país, e se trata de um desafio criador, que necessita de novos agenciamentos metodológicos e diferentes perspectivas de experiência educacional e filosófica. Pois, se por um âmbito, a inclusão da Filosofia no ensino médio contribui de maneira consistente para o desenvolvimento de um processo formativo que leve os educandos – adolescentes, jovens e adultos – a pensarem e repensarem sua realidade, seu estar no e com o mundo, ao lado das outras disciplinas e atividades curriculares, a Filosofia, entretanto, não se constitui somente como um campo de conhecimento complementar, articulado aos demais existentes no currículo do ensino médio. É esperado que o desenvolvimento da atitude filosófica incentive à capacitação crítica, possibilitando a ultrapassagem da fronteira do conhecimento fundado na experiência cotidiana imediata do senso comum, para a construção de uma postura de percepção e reflexão do e sobre o mundo e dos lugares desses educandos no mundo.

Pensar a especificidade do ensino de filosofia no ensino médio traz, necessariamente, a preocupação como ela pode colaborar para o aprimoramento de sujeitos, em pleno processo de formação e construção do seu caráter. É imperativo ressaltar que o jovem vem se tornando cada vez mais alvo prioritário de uma indústria cultural que detém o poder de moldar e manipular a personalidade submetida a ela, articulando a necessidade de consumo criada pelo sistema capitalista. Nesse aspecto, os ideais de cidadania vêm sendo rebaixados meramente pelos ideais de consumo. Se, no despertar da modernidade, o Iluminismo tentou promover a cidadania universalizada a todos, no entanto, por sua vez, nas democracias de massa vem fazendo pouca diferença em que a cultura capitalista submeta os desejos do consumo à frente dos ideais de liberdade. Campanhas políticas são espetáculos de manipulação da massa

despolitizada, que oferece pouca resistência à condução da vontade por meio da ideologia.

Contrariamente a seus administradores, a filosofia representa, entre outras coisas, o pensamento, na medida,, em que este não capitula diante da divisão de trabalho dominante e não aceita que esta lhes prescreva suas tarefas. (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 227).

Ela se apresenta como uma voz dissonante em meio ao coro tecnicamente afinado pela razão formalizada, sendo assim, uma contradição ao pensamento único ao hegemônico construído ideologicamente tomando como base os interesses do sistema capitalista. Pensar o ensino de filosofia neste ângulo é pensar de maneira crítica as reais possibilidades do filosofar em sala de aula, respaldando-se em pressupostos capazes de construir um esclarecimento entendido como a maioria daqueles que não querem viver tutelados, como pessoas menores, num mundo onde a liberdade ainda é apenas uma promessa (KANT, 1999). Aqui, maioria não é uma questão de idade, mas de mentalidade. Os pressupostos da maioria, portanto, da liberdade, foram lançados no início da modernidade. Deste modo, vale lembrar que, para Escola de Frankfurt:

A razão iluminista, que na origem criticava o existente e propunha projetos alternativos de vida, acabou se transformando exclusivamente na razão iluminista, cuja única função é a adequação técnica de meios e fins capazes de transcender a ordem constituída. Mas é em nome da razão iluminista que o iluminismo é criticado. O ideal iluminista é autonomia, [...] expresso por Kant quando disse que o sentido das Luzes era libertar o homem de sua minoridade, pelo uso da razão. Também Adorno e Horkheimer querem salvar o homem de todas as tutelas, inclusive as criadas pelo iluminismo. Para eles, criticar a razão atrofiada em que se converteu a razão iluminista é o melhor serviço que o iluminismo pode prestar ao iluminismo. (Rouanet, 2000, p. 206)

Pensar os pressupostos da emancipação na sociedade atual, de um ponto vista da Teoria Crítica, significa, antes, pensar sobre os obstáculos que a impedem de acontecer efetivamente. O ensino de filosofia, aqui, pode abrir para uma concepção de uma educação filosófica voltada para a contradição e para a resistência às possibilidades de alcançar a liberdade nas sociedades capitalistas que, em tempos de globalização econômica, vem se tornando cada vez mais

“unidimensionais”. A filosofia no ensino médio abre possibilidades para conscientização de jovens e adolescentes sobre os mecanismos ideológicos que promovem a alienação na sociedade. Porém, apenas a conscientização não é suficiente para reverter esse quadro que, depende, sobretudo, de decisões políticas. Mas, no tocante, às decisões políticas, a tomada de consciência, o espírito crítico que ela desenvolve são condição indispensável contra a manipulação dos interesses coletivos.

Por isso, precisamos notar que o ensino de filosofia não pode e nem deve prescindir de seus conteúdos clássicos elaborados historicamente pelos filósofos. Mas um ensino centrado apenas num “conteudismo” histórico tende a surtir pouco ou nenhum efeito. Além do que, o ensino de filosofia orientado para a emancipação humana tem como necessidade romper a necessidade clássica do mestre e do discípulo, segundo a qual o ensino tradicional seria a transposição de determinados conteúdos “clássicos”, mediada por um rígido método de ensino. Não há educação possível sem uma orientação mínima sobre o “lugar” ao qual se pretende “levar” os estudantes. Uma educação filosófica precisa ter pressupostos prévios e um destino definido: pretende conduzi-los à emancipação. Mas qual seria o caminho? Não existe nenhum caminho único que leve à liberdade. O único caminho possível que leva a liberdade é construindo seu próprio caminho através do exercício diário do filosofar que precisa acontecer nas aulas – não apenas nas aulas de filosofia. Contudo, o filosofar não deve ser interpretada como ausência de regras pois, o exercício do filosofar exige disciplina intelectual e tal ausência de regras abriria espaço para o predomínio do senso comum e não da filosofia. Numa educação filosófica para a liberdade, regras não podem ser deliberadamente impostas pelo professor ou arbitrariamente pela instituição, todavia, precisam ser construídas e assumidas coletivamente por todos. Então, como estabelecer uma relação não autoritária quanto ao problema filosófico do ensino de filosofia? É possível pensar num caminho não autoritário para uma educação filosófica? Kant chegou a essa conclusão no século XVIII, em sua Crítica da Razão Pura:

Não é possível aprender qualquer filosofia, pois onde se encontra, quem a possui e segundo quais características se pode reconhecê-la? Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar



o talento da razão, fazendo-a seguir seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os.

O caminho para a razão filosofante se existe um, é o da reflexão crítica. A filosofia não se deve ser apenas mais uma disciplina acrescentada a um currículo escolar já bastante sobrecarregado. Para tal intento, é preciso assumir um papel formativo que lhe garanta a legitimidade no espaço escolar. A luta pela emancipação humana pressupõe a formação de uma racionalidade genuinamente política. Precisa-se refletir numa prática engajada na coletividade, a fim de que as ações não sejam cegas, manipuladas por uma ideologia qualquer, ainda que vinculada com o propósito de emancipação. Não deve acontecer uma crítica irresponsável e destituída de uma reflexão profunda sobre os seus fundamentos. Criticar apenas por criticar é pensar de forma simplória, reduzindo a crítica ao senso comum que já se encontra institucionalizado na cultura e que precisa ser superado. Assim, é necessário pensar com base na realidade, mas levando em consideração o que já foi pensado e sistematizado filosoficamente no decorrer da história.

Um projeto de filosofia no ensino médio precisa ter clareza que não está formando filósofos profissionais, mesmo que no futuro muitos possam vir a ser. A filosofia necessita oferecer e proporcionar aos estudantes um mínimo de referências ao revisitar alguns conceitos para que possam se preparar para lutar contra as ilusões, desnudar as contradições e perceber a abstração de sua própria condição de liberdade. Não se trata de querer criar um mundo novo com novas referências de liberdade. Talvez, fazer um exercício dialético de interpretação da cultura iluminista seja um bom caminho para iniciarmos uma educação filosófica. Levando em consideração sua historicidade e como ela se converteu no contrário do seu objetivo inicial.

A proposta defendida como horizonte para a formação continuada do professor de filosofia implica em uma mudança significativa na formação do licenciado em filosofia, algo que só a pesquisa e a experimentação podem definir e determinar. A filosofia profissional, de uma maneira geral, tem considerado de



pouca relevância a problemática educacional contemporânea, e parece acreditar que o processo formador da filosofia só possa ocorrer apenas por transmissão direta das fontes consagradas da tradição filosófica ocidental. Assim, é preciso levar em consideração o sentido formador da filosofia como atitude investigativa radical, que merece um tratamento além do formalismo escolástico estabelecido, inclusive porque já se foi o tempo em que o texto filosófico ficava restrito há um reduzido número de estudiosos e especialistas de todas as áreas do conhecimento. Também a filosofia atravessa a idade da tecnociência tendo que redimensionar sua presença na formação humana básica e rever suas virtualidades formativas. Portanto, tudo o que se procura justificar destaca a pertinência da proposta na especificidade do ensino de filosofia na Educação Básica, predominantemente no Ensino Médio.

Assim, o ensino de Filosofia na educação básica se configura, pois, em uma importante ação na perspectiva de se construir saídas para os desafios colocados na atualidade para a formação humana global, nacional, regional e local. E isso de modo a oferecer contribuições teórico-metodológicas que propiciem um ensino dinâmico e criador de Filosofia na Educação Básica, interativo, pautado no diálogo entre o aprendiz e o mestre-aprendiz, a escola e o mundo, priorizando o espaço e o tempo vividos dos/pelos sujeitos nas diferentes escalas. Valorizando a experiência apropriadora do pensar *comum a todos os seres humanos*, mas que não se encontra dado e nem muito menos garantido pela mera transmissão de conteúdos descontextualizados do desenvolvimento humano pontual.

Os elementos aqui delineados evidenciam a importância desse estudo relativas à prática do ensino de filosofia no ensino médio e como este ensino pode propiciar uma educação filosófica. Dessa forma, pretende-se favorecer o desenvolvimento de uma perspectiva da atividade docente que articule as experiências vivenciadas na sala de aula com a (re)apropriação de conhecimentos específicos da filosofia em sua complexidade (ontologia, ética, política, estética, lógica, epistemologia, gnosiologia, ecológica, cosmológica, antropológica etc.), com a articulação destes conhecimentos ao projeto da instituição na qual atuam

os professores e com o desenvolvimento de estratégias de ensino que ao mesmo tempo em que valorizem o campo do conhecimento filosófico histórico propiciem a experiência criadora do aprender a pensar, constituindo-se como atividade atrativa aos estudantes do ensino médio, podendo estender-se para todo o ciclo da Educação Básica, desde a Educação Infantil.

Dessa maneira, vivemos um momento oportuno de interlocução entre a Universidade e a Escola Básica Brasileira, para criar redes de pesquisa e de conhecimentos a fim de proporcionar possibilidades para novas discussões metodológicas no âmbito do ensino de Filosofia no país, principalmente, no que concerne à lacuna existente entre o currículo da licenciatura em filosofia e a matriz curricular do Ensino Médio.

O interesse e o debate sobre os limites do conhecimento, suas relações com as ciências e sua importância na constituição dos processos filosóficos e formativos, como temas/desafios para o campo da educação, é algo que salta aos nossos olhos. Entretanto, são vários os autores que se destacaram da educação nacional e internacional que nos alerta para o despreparo compreensivo e propositivo de nós educadores e de nossas instituições para enfrentarem esse tema/desafio na contemporaneidade, apesar das contribuições importantes que já fazem parte dos cenários reflexivos e práticos em termos educacionais. Sendo assim, a importância científica desta pesquisa justifica-se pela atualidade e necessidade que sua temática sugere, ainda mais, no caso do Brasil, onde recentemente se deu a inserção obrigatória da disciplina filosofia na educação básica. Neste âmbito, a contribuição de intelectuais e pesquisadores do ensino de filosofia, apresenta-se como potencial de grande relevância, da medida em que possibilitará a ampliação e discussão dos temas científicos, teóricos e epistemológicos relacionados.

O professor da universidade brasileira ao propor e dispor a formação do licenciando de filosofia, futuro professor de filosofia da educação básica, busca veemente e com muito rigor estrutural-lógico, ensinar a pensar filosoficamente, a organizar perguntas num problema filosófico, a ler e escrever corretamente, a investigar e dialogar filosoficamente, a avaliar filosoficamente, a criar saídas

filosóficas para o problema investigado. Para o ensino de filosofia, propõe-se conteúdos como: mito e filosofia; teoria do conhecimento; filosofia política; ética; estética e filosofia da ciência, embora se remetam ao saber produzido e universalizado por meio de textos canônicos.

Todavia, questionamentos e diálogos do nosso tempo, do nosso espaço (território brasileiro) passam despercebidos. Por que a sua intenção não está articulada ao espaço temporal e ao socio-histórico para compreensão da linguagem, da literatura, da história, da cultura, da ciência e da arte, para que, nesse processo, esse graduando, no futuro próximo, como professor de filosofia, seja capaz de pensar e discutir e que ele possa fomentar em seus alunos possibilidades de argumentação, criação e recriação dos conceitos filosóficos ora já ou não estabelecidos? É preciso filosofar sob os nossos problemas filosóficos, a nossa língua, o nosso contexto cultural, a nossa gente, a tecnologia disponível para seu uso na nossa época!!

Com as multipossibilidades em uso da virtualidade, muitas questões estão sendo rompidas e novas expectativas surgindo... A questão do espaço-tempo, por exemplo, vem tomando uma conotação/denotação na qual o homem é convidado a ter consciência da sua existência ao pensar. Para o homem, o improvável é o mais provável, assim como, a verdade é sempre relativa: tudo é relativo, nada é absoluto. O filósofo ao filosofar, acreditamos que, nada o impede ao usar, ao mediar através das tecnologias, sejam elas um computador, um *tablet* etc. Como obra humana no fazer artístico, poemático e inventivo, o filosofar é uma forma a dar-se forma formando-se sob diversas formas.

Para o saber-fazer filosofar humano, o limite é a forma ilimitada de pensar, a única condição é o incondicionável do filosofar, do criar e do inventar, do lançar-se ao mundo. Então, o saber-fazer e o fazer-saber filosofia, independem dos meios, das tecnologias, mas se dão pela linguagem, pelos sinais a ela atribuídos. A linguagem não se resume à fala ou à escrita, mas na chamada era virtual, ela extrapola através da digitalização de imagens e compartilhamento de vídeos e sons... A linguagem nomeia o mundo e o ser-no-mundo. A linguagem é algo próprio e apropriado ao homem. Só o homem tem consciência da consciência e é

capaz de aprender a ser, aprender a pensar, aprender a fazer, aprender a viver junto com, aprender a comunicar-se, aprender a virtualizar-se. Dessa maneira, pretendemos provocar, instigar discussões sobre o uso das tecnologias para o filosofar, através do próprio exemplo, com uma oficina do uso das tecnologias midiáticas para mediar o ensino de filosofia.

O ensino de filosofia na educação básica está vinculado a um essencial interesse da sociedade: *a prática e o respeito aos princípios éticos, respaldados no bom uso da razão e numa formação mais integral do ser no/com mundo*. Destarte, uma educação baseada na perspectiva filosófica, que em seu cerne já carrega os princípios dos saberes, das ciências e a especificidade da reflexão-criação-ação, propicia o diálogo, a criticidade e a gestação de novos conceitos, inferências indispensáveis para o desenvolvimento social e humano do sujeito. Portanto, esta proposta se insere nesse tema/desafio, no sentido de contribuir para que possamos refletir melhor sobre as práticas filosóficas e formativas, como uma possível forma de escapar dos impasses e das determinações histórico-culturais, impostas pelo projeto político-epistemológico imperialista e colonizador, que, infelizmente, ainda fazem parte de nossos cenários práticos e reflexivos, e, portanto, retroagem sobre a representação que fazemos do outro, e também, da que fazemos sobre nós mesmos.

Ademais, ao tomar a construção do conhecimento filosófico sobre a formação continuada de educadores implicando de forma central às problemáticas do currículo e da formação no contexto da educação básica, estamos ao mesmo tempo tratando de um campo de dificuldades de compreensão e gestão reconhecidas, onde trabalhadores em educação da maioria dos contextos de atuação carecem de compreensões mais densas e mais politizadas. Vale ressaltar ainda, como um projeto dessa natureza pode constituir um conjunto de reflexões propositivas para o *corpus* teórico do campo do ensino de filosofia e formação continuada de educadores na Bahia e no Brasil, tendo assim grande impacto social, contribuindo no aperfeiçoamento e na elevação da qualidade e da carreira das muitas pessoas envolvidas direta e indiretamente.

## CAPÍTULO 5: QUANTO TEMPO TEM O TEMPO DO EDUCAR?

*O Tempo perguntou ao Tempo: quanto tempo o Tempo tem? O tempo respondeu ao Tempo que o tempo tem tanto tempo, quanto tempo o tempo tem.*  
(Autor desconhecido)

Ao me dispor retomar a reflexão apenas iniciada sobre o problema do tempo, venho observando que, a natureza do tempo tem sido um dos maiores problemas filosóficos desde a antiguidade: sua passagem, a configuração como ele flui, o seu devir, seja por um ritmo linear, cíclico, finito, infinito, contínuo, descontínuo. É certo que, de fato, vivemos com ele, vivemos nele, mas ao me deparar com o problema temporal, como é difícil discorrer sobre ele, ao ponto de, muitas vezes, me dar conta que a existência humana só se dá em um tempo-lugar, e aí me disponho diante da finitude / infinitude da minha própria existência enquanto Ser Humano e todas as dúvidas inerentes à questão!

Há quem defenda como Edgar Morin (2000) que vivemos num movimento de uma neurose social para uma necrose cultural e, para mim, vai muito além pois, pode desencadear até uma psicose individual. E, nesse estado de ebulição e decomposição, o espírito do tempo foi afetado, principalmente, na sociedade urbana aonde, há uma corrida contra o tempo, e por isto, vivemos o tempo todo sem tempo.

O que é afinal o tempo? Quem o explicaria fácil e brevemente? Quem o captaria, ainda que apenas no pensamento, para proferir uma palavra sobre ele? Mas, ao falar, o que mencionamos que é mais familiar e conhecido do que o tempo? De algum modo, entendemos quando falamos do tempo, e também entendemos quando ouvimos outra pessoa falar dele. O que é, portanto, o tempo? Se ninguém me pergunta, sei; se eu quiser explicar a quem pergunta, não sei. (Santo Agostinho, em *Confissões* XI).

Por que, algumas vezes, o tempo nos parece tão fugidio ou durar uma eternidade? Por que será que há um sentimento de vazio, de perda e falta de tempo? Parece que as questões aqui levantadas não admitem uma resposta

direta. Tais dificuldades residem justamente no envolvimento do homem com o tempo, pois o homem também é temporal, mutável, estamos no percurso do tempo, sentimos sua presença de forma objetiva e subjetiva. Como, então, é possível falar de algo do qual não conseguimos nos distanciar para avaliar? Assim, será que a questão do tempo deve ser tratada como uma situação? Pois, basta propor reter a existência presente do tempo e ele escapa para o passado, que já não existe. Isso implica a pensarmos que, talvez, apenas um átimo (momento indivisível) pode ser presente! Ora, se o tempo é tão fugidio, nos escapa ao nosso controle, como explicar o fato de que atribuímos tempo aos tempos? Como falarmos de eventos futuros e passados? Como notar que esses fatos, existiram ou existirão na realidade, porque o que já passou não mais existe, e o que ainda virá ainda não existe? Segundo Santo Agostinho (ano), eles têm alguma realidade apenas para a alma que pensa neles.

Para Agostinho, o tempo é uma extensão espacial que pode ser medida, calculada e contada, pois, é na alma humana que encontramos o passado, o presente e o futuro. Nesse sentido, para ele o que existe é o “presente das coisas passadas”, “presente das coisas presentes” e “presente das coisas futuras”. Pois, para o homem o que há é a recordação (presente) dos fatos pretéritos, a atenção (presente) ao tempo presente e a expectativa (presente) das coisas que estão por vir. Na alma humana o futuro existe como esperança, e enquanto tal pode ser longo. Como também, é longo é passado que existe na alma, sob a forma viva da memória. Na alma humana, por fim, há ainda o presente, exigindo sua constante atenção e deixando de ser rapidamente, com outras coisas sucessivamente fazendo-se presentes.

Vivemos um tempo presente em que não há mais tempo, mas, será que ainda há tempo para pensar sobre o tempo de ensinar e o do aprender? Por outro âmbito, há quem acredita que está raiando um novo tempo para dirimir os problemas filosóficos do Tempo! Será?! E o ensinar, o aprender e o educar? Como ficam em meio a um tempo efêmero e incerto? Nada é mais duradouro, tudo é provisório,... Sendo tudo transitório, como se dá o ensinar? Como se dá o aprender? E agora, o que consiste o conhecer? Eis um tempo que, o ensinar e o

aprender, ao mesmo tempo em que se complementam, se contradizem. O problema em questão agora é: como aproximar o tempo do ensinar e o tempo do aprender em: o tempo do educar, numa perspectiva de uma cultura escolar local? Neste entrecruzamento cultural de um novo tempo, venho tentando compreender o tempo do ensinar e do aprender, nas entrelinhas como um problema filosófico, ao buscar uma ressignificação para o conceito do tempo do educar, levando em conta, às questões culturais imanentes, como berço da valorização da subjetividade humana.

Ao nos confrontar diante dele nos dá um sentimento de temor, de fragilidade, de vazio, de perda de tempo, uma sensação que estamos sendo “engolidos”, por ele, vivemos uma corrida contra o tempo, em que o tempo cronológico tenta nos impor ditames o tempo todo, como única possibilidade temporal de tempo, condicionando a vida cotidiana delimitada pelo seu tempo,... Tornando assim tal problema como aparentemente uma questão tão banal que, ao nos questionar, damos conta da dimensão complexa que estamos adentrando... Com a liquidez do tempo, sentimos um tempo em que o ontem, o hoje e o amanhã se confabulam entre si, muitas vezes, perdemos a noção do tempo! Ao percebermos que, neste aspecto, a dimensão tempo requer estar associada à dimensão espaço, falar de um tempo-espaço (tempo-lugar) ou de um espaço-tempo (lugar-tempo) na realidade, seja ela presencial ou virtual, seja ela linear ou cíclica, seja ela contínua ou descontínua, ultrapassa aos conceitos que foram abordados, de maneira particular, até agora, tornando uma visão simplória do alcance que poderia atingir se fosse possível ampliar tal discussão de forma mais profunda e eloquente.

Por isto que, a questão temporal do Sistema de Ensino, desde o tempo do educar me incomodou a fim de ser refletido filosoficamente e repensado frente ao modo de produção capitalista que vem colocando suas implicações e imposições enquanto modelo de educação. Logo, os desafios temporais e temporários em tese são: *em que medida, filosoficamente, é possível ressignificar a concepção do tempo escolar a fim contribuir para uma reflexão / problematização e uma possível intervenção / reconfiguração do tempo no Sistema Educacional Brasileiro?* Neste



viés, espero trazer apenas algumas reflexões, ainda que embrionárias, através de um grande esforço, uma mera tentativa de pensar filosoficamente do limiar filosófico do tempo-lugar do ensinar, do tempo-lugar do aprender, do tempo-lugar outro do educar...

## 5.1 FILOSOFANDO O TEMPO NA EDUCAÇÃO

O tempo! A princípio, parece-nos um tema tão simples, mas ao pensá-lo, nos damos conta que tamanha é a sua complexidade e a importância de estudá-lo, pois, a vida está no compasso do tempo ou o tempo é a própria vida em duração? O tempo presente nos faz presença de inúmeras possibilidades que estão emergindo, a fim de buscar configurar-se efetivamente no seu lugar (seu espaço) e no seu tempo. Mas, de fato, será o tempo temporal? Ou nós é que demos temporalidade ao tempo? Mas, afinal de contas, de que tempo estamos falando? O tempo subjetivo, psicológico, ou o cronológico, o objetivo ou o cosmológico, o tempo de uma eternidade? Será o tempo líquido? O tempo é passado, presente, futuro? Ou apenas o agora? O que tem mais valor: o tempo medido ou o instante vivido? O tempo ao ser temporalizado pelo homem, ao mensurá-lo, quantificá-lo, cronometrá-lo, tornou-se seu principal refém, prisioneiro pelo seu próprio tempo! E assim, seremos sucumbidos pelo tempo num propósito de um modo de produção capitalista, em que a dinâmica sócio educacional perpassa por critérios para atender a uma tal eficiência e eficácia da reprodução da própria vida humana em produção?

As avaliações oficiais para medir o nível do ensino no Brasil têm se prestado bem ao propósito de lançar luz sobre os grandes problemas da educação – mas não fornecem resposta a uma questão básica, que se faz necessária diante da sucessão de resultados tão ruins: por que, afinal, as aulas não funcionam? [...] Munidos de cronômetros, os especialistas se plantam no fundo da sala não apenas para observar, mas também para registrar, sistematicamente, como o tempo de aula é despendido. Tais profissionais, em geral das próprias redes de ensino, já percorreram 400 escolas públicas no país, entre Minas Gerais, Pernambuco e Rio de Janeiro. Em Minas, primeiro estado a adotar



o método, em 2009, os cronômetros expuseram um fato espantoso: com aulas monótonas baseadas na velha lousa, um terço do tempo se esvai com a indisciplina e a desatenção dos alunos. Equivale a 56 dias inteiros perdidos num só ano letivo. (Lima, 2010).

Vivemos num tempo científicizado, utilitário, em que tudo parece acessível, negociável, de fácil alcance, até o conhecimento! Nada mais nos causa entusiasmo! E a *Philosophía*? O que vai acontecer? O que lhe cabe e lhe resta ainda? Qual o seu futuro? Ou o seu fim? Qual o seu tempo? Passado, esquecido, perdido? Ou lembrado, vivo, intenso, fervoroso? Quanto tempo ainda tem o conhecimento filosófico na, assumida por alguns de, era virtual? Eis uma questão que merece uma atenção re-dobrada. De acordo Meaurly-Ponty, a filosofia é tudo e pode ser quase nada, ela está em toda parte e/ou em parte alguma.

A questão temporal na educação vem sendo, ao longo do tempo, ponderada, considerada e enfatizada apenas como uma das propriedades gerais relativa à exterioridade do pensamento. Neste sentido, para alguns, ainda assume uma dada importância numa visão reducionista histórica ao denotar que, o tempo é para o ser humano passível de ser dividido, apenas, em três dimensões lineares: o passado, o presente e o futuro. Não obstante, a cada dia, o tempo pode revelar-se desde o modo da continuidade – o antes, o agora, o depois – o modo da descontinuidade, e desde o modo subjetivo quando, cada um de nós, pode experienciar, sentir e notar de forma distante, consoante cada situação.

Ou seja, se numa situação agradável sentimos o seu ritmo passar depressa, por outro âmbito, pode parecer que, numa circunstância árdua, passa lentamente. Então, como compreender os fenômenos do tempo na nossa vida? Diante da nossa condição finita, somos afetados pelo tempo de um jeito diferente da do espaço, se assim, refletirmos separadamente tais variáveis do tempo e do espaço, pois, o reflexo do tempo é irreversível, o que pode causar angústia pelo fim inexorável. No entanto, ao ponderar desde um tempo-lugar como dimensão única, ele nos é revelado através da cultura e sentido de maneiras diversas. O tempo-lugar vem sendo ressignificado através do contexto de cada cultura, ao

assumir suas próprias configurações locais de um dado tempo em um dado lugar, notadamente, poderia assumir maior relevância no cenário educacional brasileiro. Com isto, é possível notarmos no cotidiano da nossa sociedade que o *Kronos*, herança temporal desde os primórdios gregos, vem sendo o maior referencial de tempo e vem regendo a nossa vida, impondo normas e limites à própria condição humana. Os gregos designavam o tempo através de três conceitos: *aion*, *kairós* e *kronos*. *Kairós* sugeria o tempo de longo prazo, ou seja, uma era, isto é, *Kairós* também conhecido como “tempo de Deus”. O *Kairós* proclama a admissão de nossa finitude. *Aion* indicava um bloco de tempo, um ciclo, uma ocasião adequada ou uma oportunidade: a estação do outono, o período da adolescência. *Kronos* é o tempo medido pelo relógio: segundos, minutos e horas. E o tempo do filosofar, é possível mensurá-lo, condicioná-lo ao *kronos*?

Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu. Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou; Tempo de matar, e tempo de curar; tempo de derrubar, e tempo de edificar; Tempo de chorar, e tempo de rir; tempo de prantear, e tempo de dançar; Tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntar pedras; tempo de abraçar, e tempo de afastar-se de abraçar; Tempo de buscar, e tempo de perder; tempo de guardar, e tempo de lançar fora; Tempo de rasgar, e tempo de coser; tempo de estar calado, e tempo de falar; Tempo de amar, e tempo de odiar; tempo de guerra, e tempo de paz. (Bíblia - Eclesiastes 3:1-8)

Será então que, a tal corrida cronometrada do tempo não nos acarreta problemas? Parece que sim, pois, o descompasso do tempo nos aflige de ordem interna e externa, nos trazendo diversas dificuldades... Percebi ao me deparar desde o cotidiano escolar com tal problemática, a partir das aulas de filosofia ministradas no Ensino Médio, em que ao sermos submetidos ao sistema de ensino, tornamo-nos reféns ao nos depararmos com inúmeras limitações internas (no nosso interior) e externas (no nosso exterior). As internas são decorrentes da nossa própria formação que tivemos ao longo da vida, formação esta que nos impele a própria reprodução alienante do Sistema. E as limitações externas da abordagem foram o próprio Sistema Educacional Brasileiro, desde o currículo que

incorpora os conteúdos, as metodologias, as tecnologias, a própria questão temporal, as avaliações e as poucas pesquisas de Educação e Filosofia na área sobre o tema Tempo na Educação.

Então, o tempo desde os gregos, na Idade Antiga, passou a ser um problema filosófico. Kant (1999), na Idade Moderna, acreditava que, para se entender o tempo, era preciso também buscar compreender a sua relação com o espaço. Para ele, o espaço é a forma do sentido externo; e tempo, do sentido interno. Isto é, os objetos externos se apresentam em uma forma espacial; e os internos, em uma forma temporal. Como Kant prova isso? E o tempo? Ele é a nossa percepção interna. Só podemos conceber a existência de um "eu" estando em relação a um passado e a um futuro. Só concebemos as coisas no tempo, em um antes, um agora e um depois. Kant (1999) reconhecia o espaço como a condição subjetiva da sensibilidade sob a qual só nos é possível mediante a intuição externa. O espaço só existe no âmbito externo (fora), é uma representação de fundamento aos fenômenos externos. E o tempo só existe no estado interno (dentro), é a forma de sentido interno. Sem a *mediação* entre espaço e tempo, nenhuma percepção é possível. Por isso, ser possível, hoje, pensar a questão temporal desde uma cultura escolar, desde o Sistema Educacional Brasileiro, pois, da mesma forma que, o espaço foi temporalizado, o tempo foi espacializado.

Logo, faz-se necessário, inicialmente, refletir o tempo do ensinar e do aprender como um problema filosófico no Sistema de Ensino que vem sendo confrontado por nós, professores e alunos, ao longo de toda história da educação, ao buscar uma resignificação para o conceito do tempo do educar, levando em conta, às questões culturais imanentes uma concepção outra do Tempo do Educar. Por isso, ao propor deslocar o conceito de tempo-lugar para a perspectiva da cultura escolar, observamos que, o problema filosófico da finitude temporal não vem sendo compreendida como uma questão não específica da natureza humana, diante da sensação de perda e falta de tempo, de um sentimento de vazio, nem tão pouco notar a perspectiva cultural que viemos assumindo no que diz respeito ao tempo, como apenas ditame cronológico, pois, ao nos deparar com ela, a única

preocupação que está em vigor é, meramente, converter o tempo próprio de cada um, um tempo subjetivo, ao tempo objetivo utilitarista, atendendo desse jeito às demandas do capitalismo.

## 5.2 OS (DES)COMPASSOS DO TEMPO NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO

Ao pensar acerca do que ensinamos aos nossos estudantes quando determinamos horários, contudo, não quaisquer horários, mas todos os horários, desde a entrada, a troca de aula, a saída, com aquele sinal "maravilhoso", tocando a cada 40 ou 50 minutos, questiono-me: o que queremos alcançar, pra quê, em nome de quem e por quê? Nesta instância, ao transpor as ideias de Marx (1983) para uma possível leitura acerca da cultura escolar, podemos notar que o mundo do capitalismo moderno há muito tempo já adentrou nas nossas escolas, as relações entre alunos, professores, comunidade, arquitetura das escolas, trânsito, política de remuneração de professores, expectativa dos pais de alunos, etc. desdobram-se ações com vistas a submeter-se ao já estabelecido pelo ditame vigente. Hoje, a verdade estabelecida para a educação vem sendo limitada à aprovação em um vestibular, um ingresso a uma profissão qualquer, cuja última instância resulta na adequação desse indivíduo à conservação de uma ordem já estabelecida, que nós, enquanto professores, não colocamos esta lógica sob esse jugo. Assim,

O que ensinamos quando, no primeiro ano do ensino fundamental, no qual as crianças agora têm seis anos, as colocamos em fila indiana, mandamos que cantem o hino nacional, e depois subam em fila, em silêncio, e que, ao chegar à sala de aula, sentem em suas carteiras, sendo estas organizadas bem separadas e uma atrás da outra? Muitos exemplos poderiam ser citados aqui, mas estes já podem dar um quadro razoável do que queremos demonstrar. Todos esses ensinamentos servem para moldar as crianças e jovens à vida em uma sociedade hierarquizada, competitiva, individualista, em que a busca da realização deve se dar de forma solitária, sobrepujando a tudo e a todos (NIDELCOFF: 1993).

De que maneira então a corrida cronometrada do tempo nos acarreta

problemas? O descompasso do tempo nos aflige de ordem interna e externa, nos trazendo diversas dificuldades... Percebi ao me deparar desde o cotidiano escolar com tal problemática, a partir das aulas de filosofia ministradas no Ensino Médio, em que ao sermos submetidos ao sistema de ensino, tornamo-nos reféns ao nos depararmos com inúmeras limitações internas (no nosso interior) e externas (no nosso exterior). As internas são decorrentes da nossa própria formação que tivemos ao longo da vida, formação esta que nos impulsiona a própria reprodução alienante do Sistema. E as limitações externas da abordagem foram o próprio Sistema Educacional Brasileiro, desde o currículo que incorpora os conteúdos, as metodologias, as tecnologias e as avaliações e as poucas pesquisas de Educação e Filosofia na área sobre o tema Tempo na Educação. Portanto, em que medida, tornou-se um agravante incidir o desenvolvimento cognitivo humano tendo como único parâmetro ao sistema de idade, assim como o fez Piaget (conforme TERRA, 2001) ao instituir os quatro estágios de desenvolvimento cognitivo: Sensório-motor (0 a 2 anos). Pré-operatório (2 a 7 anos). Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos) e Operações formais (11 ou 12 anos em diante)?

Pensemos aqui: será que, ao subordinar o processo de desenvolvimento cognitivo humano à questão de idade não estaríamos reduzindo a formação humana a um único crivo, ao enquadrar mediante um único critério? Neste aspecto, ainda conforme Terra, 2002, refletimos: será que “o método piagetiano simplifica ao máximo o desenvolvimento humano, tendo como fatores, mecanismos bastante complexos, tais como: a experiência com objetos, o processo de maturação do organismo a vivência social e a equilíbrio do organismo ao meio”? Por isso, o Tempo Escolar neste estudo presume-se ser visto de diversos modos: o Tempo do Ensinar, o Tempo do Aprender e o Tempo do Educar, no entanto, todos estão sob a custódia do Tempo Cronológico, regido por um ditame que está atrelado ao regime Capitalismo, onde as pessoas se coisificam e a Educação passou a ser um bem de consumo, quanto maior o poder aquisitivo, maior o investimento, maior a condição necessária de obter uma educação dita de “qualidade”, meritocrática, com o objetivo para ingresso numa posição de destaque no mercado de trabalho. Neste aspecto, o Sistema de

Ensino é sinônimo do Sistema Educacional. Aqui, o Tempo vem sendo percebido apenas como mais um aspecto que deve estar subserviente aos interesses do sistema, logo não assume a linha de frente no processo educacional. Ainda mais quando a questão do tempo cronológico vem seguindo o parâmetro de idade, que segundo Terra, 2001:

Cada uma dessas fases é caracterizada por formas diferentes de organização mental que possibilitam as diferentes maneiras do indivíduo relacionar-se com a realidade que o rodeia (Coll e Gillieron, 1987). De uma forma geral, todos os indivíduos vivenciam essas 4 fases na mesma sequência, porém o início e o término de cada uma delas pode sofrer variações em função das características da estrutura biológica de cada indivíduo e da riqueza (ou não) dos estímulos proporcionados pelo meio ambiente em que ele estiver inserido. Por isso mesmo é que "a divisão nessas faixas etárias é uma referência, e não uma norma rígida", conforme lembra Furtado (op.cit.). Abordaremos, a seguir, sem entrar em uma descrição detalhada, as principais características de cada um desses períodos.

Mesmo tendo ciência que, há um tempo objetivo que nos permite temporalizar um evento, marcar um horário de aula, agendar um encontro, mas há um tempo subjetivo que nos permite conhecer, vivenciar esse evento, amadurece as relações entre os fenômenos e nossos estados psicológicos. Há um tempo subjetivo: tempo de amadurecimento, tempo para compreender, para assimilar, para aprender, para conformar, para organizar... Será a subjetividade mensurável? Mensurar a subjetividade não é algo que se faça da mesma maneira como mensuramos o movimento da natureza, mas é o que tentamos fazer quando nos perguntamos: quantas consultas numa terapia serão necessárias para que possamos lidar com alguns sofrimentos? Quanto tempo uma criança leva para se tornar adulta? Com quantos anos um adulto já deve estar "amadurecido"? Quanto tempo eu vou levar para aprender a operacionalizar alguns cálculos ou a compreender alguns conceitos ou dirigir um automóvel? Quanto tempo é necessário para que eu possa aprender a cuidar dos meus sentimentos? Será possível responder à essas questões? Será possível medir esse tempo como medimos o tempo cronológico? De fato, o que é esse tempo?

Se ninguém me pergunta, eu sei; porém, se quero explicá-lo a quem me pergunta, então não sei. No entanto, posso dizer com segurança que não existiria um tempo passado, se nada passasse; e não existiria um tempo futuro, se nada devesse vir; e não haveria o tempo presente se nada existisse. (Santo Agostinho, Confissões)

Há um tempo da natureza, que pode ser observado nas estações do ano, na gestação, no envelhecer, no amanhecer, no anoitecer, em muitos movimentos da vida. A natureza se movimenta e nós, criamos formas de mensurar, fazemos várias tentativas de temporalizar o tempo ao medir esse movimento da vida. Contudo, se o movimento é da natureza e a mensuração é humana, por que, às vezes, nos sentimos escravizados diante de nossa própria criação? Aristóteles assegurava que o "tempo é o número do movimento, conforme o antes e o depois", seguindo o percurso dos pitagóricos e sendo professado pelos estóicos e epicuristas, o tempo era visto como mensuração do movimento, movimento este cíclico do mundo e da vida. Todavia esse tempo não era, necessariamente, aquele que vem sendo marcado por nossos relógios, o que delimita nossos prazos, nossos atrasos, nossas intermináveis angústias de horas perdidas em vão. Neste sentido, será a sucessão de eventos, um tempo cósmico, que não permite o totalmente subjetivo? Ou seria o universo uma medida exata? A medida, para Aristóteles, é a medida da "alma". Qual é a nossa medida?

Talvez, por isso, penso que, o Tempo Escolar conduz o Tempo do Ensinar, mas não tem poder suficiente que consiga estender o seu controle sob o Tempo do Aprender e o Tempo do Educar porque estes últimos condizem também com a subjetividade humana, enquanto que, o Tempo do Ensinar está restrito apenas ao tempo objetivo, o Tempo do Aprender está vinculado com a objetividade / subjetividade do aluno e o Tempo do Educar estende a relação limítrofe entre a objetividade / subjetividade do aluno e a objetividade / subjetividade do professor.

A vida às vezes fracassa, ela sofre ação contínua de um "duplo frenesi", divide-se, torna-se mais frágil e quebra. Em educação temos tendências em duplo frenesi; o sucesso e o fracasso escolar é uma delas. O fracasso escolar é natural, não deverá ser tratado como um não educar, ou uma deseducação, mas poderá ser tratado como uma doença. Todo corpo vivo adocece e, às vezes,



essa doença é fundamental para a continuidade do próprio corpo vivo. Sem fracasso escolar não há ensino-aprendizagem, ele não é algo fora do ensino, faz parte dele e é necessariamente vital como o sucesso, ou melhor, só há realidade de sucesso com realidade de fracasso. E a educação parece ser composta dessas duas pernas, e precisa de ambas para andar.

É notório que a Educação Brasileira inspira cuidados, o fracasso escolar vem sendo cada dia mais naturalizado haja vista os altos índices de repetência, evasão e reprovação, especialmente, no Ensino Médio da rede pública, evidenciando a diversidade social na ampliação do abismo social entre aqueles que têm acesso a uma dita educação de qualidade, aumentando as oportunidades para o ingresso numa Universidade Pública Gratuita em prol de condições favoráveis a sua emancipação e exercício da cidadania e, àqueles que não têm. Não parte do princípio que seja um possível problema da cultura escolar brasileira. Com isto, nota-se que, a realidade educacional, então, reflete sérias consequências no seu contexto histórico, permeado por interferências políticas, econômicas e sociais. O papel político-social e representativo da escola e da universidade está sendo fundamental para manutenção da ordem vigente. Neste aspecto, compreende-se que, “a educação sempre foi política, o que precisamos é ter clareza do projeto político que ela defende, politizando-a” (GADOTTI, 1979, p. 38).

Neste sentido, sob o lema “Educação para Todos”, o Estado passa a ter como uma das principais metas para democratização do ensino, a descentralização da educação através da municipalização da Educação Infantil e a universalização do Ensino Médio. O Ensino Fundamental passa a ser obrigatório. Todavia, já dizia Anísio Teixeira (1997, p. 166), “não basta haver escolas para todos: é indispensável uma escola que todos aprendam”. Será que, no contexto da escola pública atual, todos os estudantes aprendem? E será que todos os professores conseguem ensinar? Onde estará o problema do fracasso escolar: nos alunos? Nos professores? Nos pais? Ou no próprio Sistema Escolar?

Lima (2006:26) explicita que, hoje “(...) o Estado Neoliberal manifesta a crise completa do capitalismo agônico: (...) a sociedade dos indigentes, dos pedintes que sobreviverão das esmolas, dos sem trabalho, dos sem terra, dos



sem saúde, dos sem teto, dos sem educação, dos sem...”. O aumento das desigualdades sociais é justificada na competitividade acirrada e na falta de empregabilidade. Por isso, é preciso refletir, nos questionar e, buscar colocar o Tempo no seu devido tempo-lugar, um tempo-lugar de destaque na questão educacional da Escola e da Universidade. Ele não condiz apenas como um mero aspecto no problema da questão, entretanto, ele é a questão central, relacionada a tantas outras questões que precisam ser (re)avaliadas, (re)pensadas e (re)escritas, pois enquanto a Escola e a Universidade privilegiarem.

- Ensinar fora do contexto cultural;
  - Apenas o ensinar;
  - O poder do planejamento do aprendizado centralizado apenas na figura do professor;
  - O currículo na perspectiva do sistema de ensino;
  - A gestão da Escola e da Universidade voltada apenas para formar cidadãos qualificados para o mercado de trabalho, mascarando com um discurso de uma gestão democrática e participativa, que preza a homogeneização, a igualdade e a massificação do indivíduo do Uno em Todos;
  - O aluno como apenas um número nos índices quantitativos escolares e econômico-financeiros;
  - A aula cronometrada a fim de atingir competências e habilidades;
  - A avaliação como finalidade de examinar, mensurar, separar, classificar;
- o tempo do ensino ou o tempo do aprender.

Nesse sentido, será que os alunos não estão pagando o ônus da reprovação e da incapacidade por não atingirem o que lhes foi designado mediante um dado tempo, tempo esse estipulado pela Escola e pela Universidade?

O meu tempo é só meu.  
 O seu tempo é seu e de qualquer pessoa,  
 até eu. o seu tempo é o tempo que voa.  
 O meu tempo só vai onde eu vou.  
 O seu tempo está fora, regendo.  
 O meu dentro, sem lua e sem sol.  
 O seu tempo comanda os eventos.

O seu tempo é o tempo, o meu sou.  
 O seu tempo é só um para todos,  
 O meu tempo é mais um entre muitos.  
 O seu tempo se mede em minutos,  
 O meu muda e se perde entre outros.  
 O meu tempo faz parte de mim, não do que  
 eu sigo. O meu tempo acabará comigo no  
 meu fim.

Arnaldo Antunes

É fato que há a existência do grande hiato entre o tempo do ensinar, o tempo do aprender e o tempo do educar. Somos reféns de um tempo sistêmico, objetivo, utilitarista, que não dá conta em reconhecer, em valorizar o tempo enquanto diferença de cada ser humano, enquanto singularidade, enquanto unicidade! A sociedade ocidental, dita civilizada, impôs ditames que (inter)feriram o desenvolvimento ontológico, uma dimensão ética-estética de ser do Ser Humano do homem, deixando de lado, aspectos vitais em busca da sua plenitude espiritual, como as abordagens éticas e morais na nossa vida. Ainda que, ao refletir os problemas que são impostos pelo sistema, sob todas as limitações, é preciso buscar refletir filosoficamente: existirá “tempo” para revertermos o tempo “perdido”, em busca de um novo tempo-lugar? Haverá “lugar” para uma nova concepção de lugar-tempo na sociedade em que vivemos? Por quais caminhos poderemos, daqui em diante, per-correr? *Então, retomo aqui o problema inicial trazido aqui: será possível, nestas condições, ressignificar filosoficamente a concepção do tempo escolar a partir de outras concepções culturais de tempo a fim contribuir para uma reflexão / problematização e uma possível intervenção / reconfiguração do tempo no Sistema Educacional Brasileiro?* Neste entrecruzamento do limiar filosófico do tempo-lugar do ensinar e do tempo-lugar do aprender, emerge, de forma sutil, reflexões acerca do alvorecer de um tempo-lugar outro do educar...

### 5.3 ÁGORA FILOSÓFICA VIRTUAL: O FIM DA *PHILOSOPHÍA*? OU UM NOVO COMEÇO?

*Philosophía?! Estará próximo o seu fim? Ou apenas um novo começo? Um*

novo tempo? Como se revela? O que vai acontecer com a Filosofia num tempo cientificado? Utilitário? Em que tudo parece acessível, de fácil alcance. Qual será o seu futuro? Qual o seu tempo? Passado, esquecido, perdido? Ou lembrado, vivo, intenso, fervoroso? Como filosofar num tempo subjugado a um Sistema produtivo capitalista? Em nome de quê ou para quem iremos filosofar? Seremos filósofos ou meros sofistas?

E o tempo virtual? Um tempo em que o ontem, o hoje e o amanhã se confabulam entre si, perdemos a noção de tempo quando estamos diante de um tempo que ainda não compreendemos, um tempo numa relação síncrona e assíncrona, onde a informação do instante, do agora se confunde... estamos em diversos tempos ao mesmo tempo. Tal (im)posição do tempo, nos fez distanciar-nos cada vez mais, sutilmente, da nossa essência humana, do nosso Ser... do ser-endo e do ser-no-mundo-com-o-outro.

Será possível, em meio a um tempo difuso, efêmero, buscar caminhos, possibilidades, ainda que incipientes, quanto ao tempo e ao espaço que temos para filosofar virtualmente na grande rede, mesmo em um tempo ainda que (in)definido com uma comunicação síncrona e assíncrona, e um espaço tão próximo e ao mesmo tempo tão longínquo. Assim, acreditamos que é possível pensar na força da difusão da web também para o conhecimento filosófico, pela disponibilização da informação, assim como era nas ágoras gregas. Debruçamos quanto à possibilidade do conhecimento filosófico mediante a condição de espaço-tempo, seja este juízo dado para o mundo real e para o mundo virtual.

Por ora, se desdobra aqui numa breve discussão acerca do que é virtual e real, e o que isto pode implicar nos nossos (pre)conceitos já estabelecidos. Adiante, propomos um pensar filosófico do próprio conhecimento filosófico na era virtual e suas possibilidades enquanto entende-se o ciberespaço como uma potência em ato. Além disto, dialogamos sobre como a organização virtual está instituída sob uma forma rizomática de distribuição do conhecimento, em que a filosofia aparece como um saber que pode ser acessado por qualquer um em qualquer ponto da constelação, desde que este que acesse o conhecimento o transduza ou traduza em forma de saber-ser e saber-fazer.

#### 5.4 ERA VIRTUAL: A (DES)TERRITORIALIZAÇÃO DO ESPAÇO E (A)TEMPORALIDADE DO TEMPO

A chamada era virtual nos transporta a um novo espaço-tempo. Ao mesmo tempo em que estamos em um espaço físico determinado, dado como real, estamos também em um ciberespaço, dado como virtual. Os recursos da web nos permitem esse recurso dialógico simultâneo, com vários espaços-tempo. Mas, qual o limite da web? Como investigar o conhecimento através da filosofia na difusão do conhecimento na web em que qualquer um acesse e transduza em saber-ser e saber-fazer?

A capacidade de tomar decisões a partir do conhecimento adquirido e compartilhado por diversas pessoas é o que o pesquisador e escritor francês Pierre Lévy (2008) chama de Inteligência Coletiva (IC). Para ele, a IC é, basicamente, a partilha de funções cognitivas, como a memória, a percepção e o aprendizado. Lévy (2008) assegura que “o mundo das ideias é o ciberespaço, que permite a interconexão e, portanto, a ambiguidade. As novas formas de comunicação virtual superam os atuais conceitos de tempo e espaço, rompendo os vínculos sociais já instituídos entre pessoas, grupos, nações”. A nossa compreensão de tempo e espaço não dá mais conta da leitura da realidade.

O homem ao objetivar seu pensamento, o externaliza, disseminando-o, ao longo da história, sob diferentes linguagens. As formas de linguagem passaram de sinais rupestres, nas cavernas, para sinais gráficos nos papéis e destes, para a linguagem digital no ciberespaço. A linguagem digital constitui um novo espaço, atemporal, etéreo, fluido, plástico. O modo do saber no ciberespaço virtual é o diferencial que concebe a cibercultura. Mas, o que é ciberespaço? O que é cibercultura? E virtual? Para alguns, o ciberespaço é um espaço livre onde todas as informações podem fluir e ser transversalizadas pelos mais variados interesses. Porém, o acesso e a exclusão, vistos por outro aspecto, são questões que não se contrapõem e sim se implicam, e suas relações são divulgadas como uma nova cultura, a cibercultura. Pois, se há desterritorialização do espaço então, por que há login/senha? Por que há hackers que invadem sistemas? Porque há espaços restritos, há demarcação de territórios muito bem definidos e que poucos

têm direito a ingressar?

Em “O que é virtual?”, Levy (2009) propõe compreendermos o filosófico (conceito de virtualização), o antropológico (a relação entre o processo de hominização e a virtualização) e sócio-político (o entendimento da mutação contemporânea para podermos atuar nela). Para isso, ele retoma o conceito latino da palavra *virtus*, que significa força, potência, e que dá origem a palavra virtual, *virtualis*, aquilo que existe em potência e não em ato. Ao contrário da interpretação que a modernidade dá a esta palavra, aquilo que é ilusório ou ausente de existência, o virtual é aquilo que em ato se tornará potência. Já dizia Aristóteles (2002) de que todas as coisas são em potência e em ato. Uma coisa em potência é uma coisa que tende a ser outra, como uma semente (uma árvore em potência). Uma coisa em ato é algo que já está realizado, como uma árvore (uma semente em ato). O virtual, em Pierre Levy (2009), não está para o real, como ilusório ou irreal, entretanto para o atual, como potência de um desenho dinâmico de forças e intenções que engendram a passagem de uma entidade qualquer do virtual para o atual.

#### 5.4.1 INTERNET: UMA METAMORFOSE AMBULANTE

A Internet, a grande rede mundial de comunicação, é o sistema que se reproduziu mais rapidamente em toda a história dos meios de comunicação. Há 10 anos, havia menos de 1% do planeta conectado. De acordo com pesquisas, de dezembro de 2009, feitas pelo Ibope/Nielsen, cerca de 67,5 milhões de brasileiros são internautas e, atualmente, este número vem crescendo a cada dia. O Brasil é o 5º país com o maior número de conexões à Internet. Lévy (2008) afirma que estamos apenas no início de uma nova etapa da evolução cultural. Deste modo, “a que tipo de civilização esse ambiente ecossistêmico de idéias vai nos levar?” O ciberespaço admite amplos caminhos de interação, de acesso, de comunicação, permitindo que inúmeras pessoas, com os mais variados pontos de vista, gostos, níveis de instrução, idades, possam selecionar e eleger o mesmo fluxo, construindo coletivamente uma compreensão densa e múltipla acerca de

determinado tema, de determinado objeto ou fenômeno. O indivíduo que "navega" é quem escolhe, é quem opta o que quer ver, o que vai fazer com a informação e com quem quer compartilhar ideias.

Essa construção é polilógica e transversalizada por um fio de interesse que reúne e vincula inúmeros pontos de vista em distintos níveis de conhecimento, nas mais variantes abordagens, simultaneamente. Como já comparava Deleuze e Guattari (1997) com uma rede em que estivesse sendo varada por um feixe de luz (um acontecimento) que ilumina alguns pontos sem eliminar os outros. Uma rede tecida em vínculos que sustentam os contatos entre as pessoas, grupos, nações, construindo uma nova cultura, a cibercultura.

Esse novo espaço, o espaço da cibercultura, funda um novo modo de conhecer. Um modo aberto e ao mesmo tempo transversal, convertendo-se em um processo de ruptura drástica com as referências de tempo, de espaço e de valores, até então, socialmente construídos e vivenciados. Convida-nos a um novo modo de nos (re)conhecer e nos instiga para um processo filosófico outro e que pode ser encarado e encarnado, analogamente, a uma construção em rede, uma ágora filosófica virtual, que discute, opina, desconforma e reconforma, como um simulacro de fatos, fenômenos e experiências inéditas, a todo instante, demarcando um procedimento dinâmico, variável, vivo que evolui pela intensidade do acontecimento entre Idéia e Conceito, sem, no entanto, limitar-se a escopos preestabelecidos. Envolve-se de uma especificidade intensa para a universalização cada vez mais complexificada e ramificada do conhecer...

## 5.5 O CONHECIMENTO NO ESPAÇO-TEMPO: UMA QUESTÃO DADA NUM DADO TEMPO

O que é o espaço? O que é o tempo? O tempo tem temporalidade? O espaço tem territorialidade e é regionalizado? Em que incide o período do tempo? E em que consiste o território do espaço? Como defini-los? Como delimitá-los? Como 'aprisioná-los'? É possível delimitar o indecifrável e o ilimitável? Como o tempo pode ser categorizado? Passado, presente, futuro? Ontem, hoje e amanhã? Ou apenas o instante vivido, o agora?! Então, como o passado, presente e futuro

se confabulam, se relacionam, se entrelaçam? E o espaço? Como podemos distinguir dentro ou fora? Territórios, regiões, países, fronteiras? Como é possível o conhecimento no espaço-tempo? É admissível conhecer fora dele? É possível mediar o conhecimento na perspectiva de uma lógica, desde que, vivemos numa multiplicidade de espaços-tempos? O tempo de ensinar é o mesmo tempo de aprender? Por quê? O que difere? Como filosofar mediante este novo universo?

A questão da disseminação e do envolvimento do conhecimento filosófico na era contemporânea merece uma atenção re-dobrada. Pois, acena um novo querer, uma nova expectativa de vida, um novo (re)pensar humano do homem, sobre o homem e para o homem, em busca de um novo espantar-se (que a de convir que, se perdeu há um bom tempo!). Pois, é inerentemente filosófico, logo humano, o espantar-se! Se não há espanto, não há maravilhamento, não há impacto, não há mudanças, não há (des)velamento, não há filosofia... não há homem?! Mas, como causar êxtase, entusiasmo, estranhamento num mundo cientificizado, dogmatizado, naturalizado culturalmente? Como podemos viver naturalmente percebendo que a natureza naturada do homem, aos olhos científicos, 'evoluiu' e tornou-se natural? Mas, será que a construção natural, é de fato, natural? Ou é fruto de uma concepção cultural criada e disseminada na perspectiva de uma lógica?

Diante da tríplice realidade, de fato, em que agora vivemos entre o espaço-tempo/objetivo, o espaço-tempo/virtual e o espaço-tempo/subjetivo, torna-se cada vez mais emergente e é uma das maiores angústias humanas e que está presente no discurso filosófico e poético desde primórdios: o problema temporal/atemporal. O resgate desses pensamentos possibilita-nos ampliar a reflexão sobre os efeitos da dramática e alienada relação social que temos com o tempo nas sociedades atuais: quando o tempo nos parece sempre fugaz, líquido.

## 5.6 REFLETINDO DESDE O CONHECIMENTO FILOSÓFICO

O que é filosofar? Como o ensino de filosofia vem sendo filosofado pela academia, pelos professores e alunos da Educação Básica e pela sociedade?



Filosofia é a busca da verdade, o pensar que vai além do pensamento. A busca do fim último através da causa primeira. É o espantar-se do espanto. Enfim, é o buscar constante! Será?! Ou será que ela foi cientificizada, elevando ao grau de profissionalização do pensar?

A filosofia, diz-se por vezes, que não serve para nada... Mas será verdade que de nada vale a filosofia? Claro que a filosofia não deve estar a serviço de um doutrinamento ideológico, científico, político e religioso, nem tampouco, atrelada ao engessamento do filosofar através de um currículo fechado. A filosofia é muito mais que isso! Ela é capaz de filosofar a sua própria existência e relevância.

Ao longo da história da humanidade, por diversas questões se debruçou a filosofia. Algumas questões pelas quais ela se preocupou foram: o mundo sensível é uma ilusão? O homem é a medida de todas as coisas? O que é, quem é o ser? Mas, afinal de contas, é ser ou não ser? Enfim, é possível saber que só sei que nada sei? Deus existe? O que é a verdade? A liberdade liberta? A única certeza absoluta é saber que tudo é relativo, nada é absoluto, assim, tudo é incerto? Penso, logo existo?! É possível não pensar? Se não pensar, posso deixar de existir? O que é existência e inexistência? A religião é o ópio do povo? O homem é aquilo que sabe? O que é quem é o homem? Qual a condição humana? Deus está morto? A filosofia é tudo e ao mesmo tempo é nada? É possível dois corpos ocuparem o mesmo espaço ao mesmo tempo?

Segundo Aristóteles (2002), no livro *Metafísica*, ao final do primeiro capítulo ele afirma que “é evidente que a Filosofia é uma ciência acerca de certos princípios e de certas causas”. Enfim, o que é filosofia? Quais as características que lhe caracterizam *como a filosofia*? E talvez isso se torne claro se considerarmos as concepções que temos do filósofo. O que leva um homem a ser um filósofo? Ele é um filósofo ou se constitui, se torna, toma forma de um filósofo? Como identificar um filósofo? Quais as possíveis concepções que temos de um filósofo? Afinal de contas, o que é um filósofo? Quais as características que lhe caracterizam como um filósofo e não como um não filósofo? Assim, de acordo Aristóteles, de fato, o filósofo não deve ser limitado. Para ele, o verdadeiro homem virtuoso (o filósofo) é o que dedica largo espaço à meditação.

Santo Agostinho, um filósofo, considerado um visionário na Idade Média, foi um homem frente a sua época, ele já pensava acerca dos problemas temporais que o homem vivia. Para Santo Agostinho (2002), o passado já não é. O futuro, ainda não é, vai ser. Como pode ser longo, o que já não existe mais? Ou o que não existe, ainda existirá? O passado só existe no tempo como reminiscência. E o futuro, também só existe como antecipação. Para ele, os tempos são: o presente do passado é a memória, a lembrança, a recordação, o ontem; o presente do presente é a percepção, o sentido, o instante, o hoje, o agora; e presente do futuro é a expectativa, a perspectiva, a conjectura, o amanhã.

Já Kant (1999), tempos muito depois, na Idade Moderna, ele foi um dos percursores que propagava, para se entender o tempo, é preciso também buscar perceber a sua relação com o espaço. Ele reconhecia que o espaço existe no âmbito externo (fora) e o tempo só existe no estado interno (dentro) e a percepção dos sentidos só acontece entre a *mediação* espaço e tempo.

Nos tempos atuais, percebemos que para compreender a relação espaço-tempo, nos traz no seu bojo, o próprio entendimento sobre existência e inexistência, sobre Verdade e Realidade. Para Heidegger (2009), é possível o conhecimento em si, por completo, o todo? É possível conhecer a Verdade? É possível conhecer a Realidade? O Real? Para Galeffi (2006), como é possível se dar o conhecimento numa perspectiva (trans)disciplinar? Como negar a liberdade, a criatividade, o processo inventivo, que é inerentemente humano? Por que não ousar a (trans)disciplinaridade?

Heidegger (2008), no livro *Ser e Verdade*, permite-nos pensar acerca da Alegoria do Mito da Caverna, de Platão, ao perceber o que é real do que não é. E também compreender que, aquele que sai da caverna e retorna não é mais o mesmo. Tal condição dada ao filósofo o faz apreender o conceito de existência – inexistência, dentro e fora, real e irreal, potência e ato. Será que assim, podemos aqui, comparar a Alegoria do Mito da Caverna ao Mundo Virtual? Na caverna de Platão, não se podia negar que, tudo era potência, prestes a se tornar ato. Bastando ter ousadia e coragem para sair daquele estado em que se encontravam. Assim, voltemos a primeira e última questão, a saber, é: o que vem

a ser mesmo Filosofia?

A Filosofia é o princípio de todas as causas e também o fim último. A Filosofia é representada por uma história universal, onde todos devem ter acesso ao saber, desde que transduza. Tudo parte do princípio, do espanto, que o impulsiona a (des)velar, a descobrir e move a prosseguir num ritmo frenético e contínuo, numa sede de saber-ser e saber-fazer.

Galeffi (2006) afirma ser a filosofia como “uma procura de si mesmo” pois, é “um duvidar de tudo. Um duvidar que é um investigar e um compartilhar, implicados com a Totalidade Vigente: a pergunta (pro)cura a totalidade do viver e do morrer, na perspectiva do que faz sentido. Aprender a ser o que se é: passagem, ponte, conexão, despojamento”. Portanto, a filosofia é ilimitada, é inigualável é inexplicável na sua essência. O campo filosófico perpassa as diversas áreas das ciências; rompe barreiras geográficas, temporais, culturais, de etnias, de línguas; quebra protótipos.

## 5.7 ÁGORA FILOSÓFICA VIRTUAL – POR UMA FILOSOFIA OUTRA...

Ao adentrarmos numa perspectiva de pensar acerca da difusão do conhecimento filosófico num espaço-tempo virtual, nos questionamos conforme Merleau-Ponty (1975): é possível fazer uma história de filosofia fora da filosofia da história? Fora do contexto da Filosofia Historial que a academia vem (im)pondo, arraigado pela única lógica da matriz europeia? Até que ponto, a Filosofia contemporânea filosofa? A Filosofia tem início ou fim? Ela não tem limites ou está confinada?

Com as multi-possibilidades em uso da virtualidade, muitas questões estão sendo rompidas e novas expectativas surgindo... A questão do espaço-tempo, por exemplo, vem tomando uma conotação / denotação na qual o homem é convidado a ter cons-ciência da sua existência ao pensar, pois segundo Descartes, se eu penso, logo existo. O cogito existe num dado tempo e ao ser pensado em algo, configura-se junto a um dado espaço.

Para o homem, o improvável é o mais provável, assim como, a verdade

absoluta é a mais relativa: tudo é relativo, nada é absoluto. Como decifrar tal paradoxo?! O que faz com que um filósofo só assim seja filósofo, se usar apenas caneta e papel, ou a própria voz ao mediar o seu filosofar? O que o impede de modernizar-se nos instrumentos, nas tecnologias, na *techné*, no saber-fazer filosofia para saber-ser, ao filosofar? O filósofo ao filosofar, acreditamos que, nada o impede ao usar, ao mediar através das tecnologias, sejam elas: um caderno, um livro, um computador, um notebook, etc. Como obra-humana no fazer artístico, poemático e inventivo, o filosofar é uma forma a dar-se forma formando-se... sob diversas formas.

Para o saber-fazer filosofar humano, o limite é a forma ilimitada de pensar, a única condição é o incondicionável do filosofar, do criar e do inventar, do lançar-se ao mundo, assim como já percebia Meaurly-Ponty (1975, p. 245):

A unidade do mundo é por demais preliminar para poder ser possuída, por demais vivida para ser sabida. Desaparece, mal é reconhecida. É talvez por isso que uma fenomenologia da percepção, que aspirasse a dar-nos a filosofia de nosso-estar-no-mundo, é algo tão difícil quanto a busca do paraíso. A unidade do mundo a partir da qual se desdobrara' todas as atitudes é apenas o horizonte de todas essas atitudes.

Então, o saber-fazer e o fazer-saber filosofia, independem dos meios, das tecnologias, mas se dão pela linguagem, pelos sinais a ela atribuídos. A linguagem não se resume a fala ou a escrita, mas na chamada era virtual, ela extrapola através da digitação e da digitalização de imagens e troca de vídeos e sons... A linguagem nomeia o mundo e o ser-no-mundo. A linguagem é algo próprio e apropriado do homem. Só o homem tem consciência da consciência, só o homem é capaz de aprender: aprender a ser, aprender a pensar, aprender a fazer, aprender a viver junto com, aprender a comunicar-se, aprender a digitar, aprender a virtualizar-se.

## 5.8 UMA PERSPECTIVA RIZOMÁTICA VIRTUAL DO CONHECIMENTO FILOSÓFICO

Ao nos darmos conta, já é fato, que a realidade virtual é um ambiente virtual em tempo real. Como compreender o que é real do que não é? E do que é virtual do que não é? Como distinguir real de realidade? Como definir real e virtual? Será a virtualidade outra dimensão de vida? Vivemos em qual dimensão? Como dimensionar uma dimensão? Quais categorias e conceitos estão atrelados? O que define e rege a existência dimensional? Como filosofar em outras dimensões? É possível o conhecimento rizomático e virtual? Como filosofar num contexto rizomático e virtual? Muitas são as questões, diversos são os caminhos e insuficientes são as respostas...

Com intensidade se vem buscando o entendimento e a propriedade da realidade ao longo de toda a história, o homem tem se destinado em buscar conhecer o real e o pensar, conhecer o perceptível e conhecer o conhecer, mas muito pouco ainda sabe diante da dimensão do aprender. As configurações para uma nova abordagem de espaço-tempo mediante a cibercultura e a linguagem digital, ainda são bastante embrionários, diante do tamanho da complexidade que nos espera.

A visão rizomática da estrutura do conhecimento não estabelece começo nem fim para o saber. A multiplicidade surge como linhas independentes que representam dimensões, territórios do real, modos inventados e reinventados de se construir realidades, que podem ser (des)construídos, (des)territorializados. Para Deleuze e Guattari (2009), o aprendizado é o movimento que abrange o intervalo entre o não-saber e o saber, cuja importância do processo se dissolve no resultado.

O princípio de multiplicidade afirma que o rizoma não mantém relação com o uno, como na metáfora arborescente, em que tudo parte de um único ponto e visa à objetivação ou subjetivação. Dessa forma, o rizoma defende a inclusão. A forma rizomática de construção de conhecimento pode contribuir também para a melhoria das relações interculturais. Está raiando mais um novo tempo. Desponta, ainda que timidamente, a quebra de diversos paradigmas... Perceber a educação

filosófica (trans)disciplinar na perspectiva rizomática, seja no real ou no virtual, como um campo de construção de conhecimento requer, sobretudo, a compreensão de que existem diversas formas de conhecimento, e que elas dialogam entre si dentro de contextos históricos e sociais, propondo conexões múltiplas com elementos de outros campos do saber: mito, ciência, filosofia, artes, religião e senso comum se intercomunicam entre si e estabelecem redes interligadas de constituição de conhecimento.

Diante disso, como podemos pensar uma Filosofia contemporânea que atenda às demandas sociais do nosso mundo? Como podemos pensar uma Filosofia no sentido de formar sujeitos para enfrentar essa nova forma de organização social que emerge? Não sabemos. Mas, refletimos que, ao conduzir um indivíduo à consciência da sua própria consciência, ser essa uma das grandes contribuições do ensino de Filosofia nos nossos dias. Quando o conhecimento é transduzido em forma de saber-ser e saber-fazer. A cibercultura está sendo definida por contingências como globalização, simultaneidade e ruptura, afetando assim, radical e substancialmente o conceito de espaço-tempo (lugar-tempo x tempo-lugar), provocando mudanças aceleradas e profundas nos princípios de valores e de relações entre as pessoas, os grupos e as nações, ainda que, sutilmente percebidas por todos nós.

E assim, caminhando por becos, cruzamentos, avenidas, ruas, passeios, estradas, cada vez mais, é perceptível, para mim, ser questionado, ponderado, colocado em questão os problemas do modelo atual de Sistema de Ensino vem acompanhando as linhas e as entrelinhas que, parece que, segue a via da contramão, pois, ao pleitear e se propor dar uma forma, no sentido determinista, ao que não deveria ser “enformado”, “engessado”, “formatado”, ela torna o ser humano cada vez mais longe do seu desígnio humano de Ser. Urge que repensemos se a nossa Escola e a nossa Universidade, ao seguir o modelo ocidental, ao propor e dispor de um único conceito de tempo a fim de respaldar e parametrizar o modelo atual de educação ao seguir a via do controle e da disciplina, como única, como um caminho inalterado, sem pensar sob outras vias de acesso, a Educação desajustou, desalinhou, desatinou o ser humano da sua

natureza humana. Ainda que, tenhamos tentado discutir a objetividade ou a subjetividade do tempo, mesmo com tanto esforço, não conseguiremos responder as diversas questões levantadas ao longo do estudo. De fato, há um tempo objetivo, que nos permite situar um evento. Mas há também um tempo subjetivo o qual não podemos negar a sua existência que, nos permite conhecer, vivenciar esse evento, ao maturar as relações entre os fenômenos e nossos estados subjetivos. O tempo não é em si mesmo, nem é uma determinação inerente às coisas. Nossas representações sucedem-se umas às outras e essa relação de sucessão, que é interna, é o que nos permite uma concepção de tempo. Assim, além do tempo objetivo (kronos) e do tempo subjetivo (airon), podemos conceber o tempo como movimento interno, um devir

Ainda que, ao refletir os problemas que são impostos pelo sistema, diante todas as nossas limitações, é preciso buscar refletir filosoficamente: existirá “tempo” para revertermos o Tempo “perdido”, em busca de um novo Tempo-lugar? Haverá, de fato, um “lugar” para uma nova concepção de Tempo-lugar na sociedade em que vivemos? Haverá um tempo-lugar para propor e se dispor por caminhos dantes nunca per-corridos através de epistemologias outras?



## **CAPÍTULO 6: POR UMA ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA INTERCULTURAL COMO DISPOSITIVO DE UM CURRÍCULO IMPLICADO: UM LUGAR ENTRE A ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA E A FILOSOFIA INTERCULTURAL**

*Cada formação histórica vê e faz ver tudo o que pode, em função de suas condições de visibilidade, assim como diz tudo o que pode, em função de suas condições de enunciado.* (DELEUZE, 2006, p. 68).

Para começar, o interesse pela invenção de uma proposta epistemológica surgiu na possibilidade de criar uma maior abertura para se estabelecer um diálogo mais profícuo entre o eu e o outro, onde a alteridade seja cada vez mais compreendida em suas dinâmicas e na valorização das suas idiossincrasias e diferenças. Na contemporaneidade, esta estratégia metodológica e este recorte epistemológico fazem com que aqueles que foram invisibilizados, rejeitados e oprimidos consigam ter suas reivindicações e suas demandas colocadas nas pautas das políticas do reconhecimento. Pois, “a condição à qual a visibilidade se refere não é, entretanto, a maneira de ver de um sujeito: o próprio sujeito que vê é um lugar na visibilidade, uma função derivada da visibilidade” (DELEUZE, 2006, p. 66), ou seja, pode-se concebê-la como “formas de luz que distribuem o claro e o obscuro, o opaco e o transparente, o visto e o não visto” (p. 60), produzindo o que Santos (2005) chama por constituição social dos silêncios e do seu processo oposto. Esta compreensão faz com que haja uma “nova articulação entre o princípio de igualdade e o princípio da diferença, permitindo assim a possibilidade de diferenças iguais – uma ecologia de diferenças feita de reconhecimentos recíprocos” (SANTOS, 2005, p. 26).

Então, faz-se necessária a criação de uma epistemologia que proporcione diálogos com as *diferenças iguais*, numa perspectiva filosófica intercultural, a fim de fomentar interlocuções filosóficas sobre e com as culturas, a partir de problemas filosóficos que, ao mesmo tempo, privilegie a cultura local e reconheça a existência e o valor de culturas outras e que, principalmente, avance no estudo da incompletude do ser-humano-no-mundo-com. Pois, aquele que outrora fora excluído, agora retorna e começa a ser visto, como necessário, como

indispensável ao próprio processo de formação das identidades.

A criação da Antropologia Filosófica Intercultural é um campo epistêmico ainda em discussão. Pensar nisto é refletir acerca da multiplicidade em um campo de saberes que pode contribuir substancialmente na constituição de um currículo implicado, priorizando a cultura local, sem descartar a existência de outras culturas, delimitando assim, um novo imanente campo político. É preciso então, refletir e re-pensar os processos formativos desde o diálogo da experiência de um lugar com um não lugar, ao propor reflexões sobre a Antropologia Filosófica Intercultural como dispositivo a fim de potencializar um currículo embricado, almejando os atos de currículo e suas implicações na formação do educando e do educador, aqui, ambos se afetam, na constituição dos saberes em uma dimensão ontológica e cultural da existência humana.

#### 6.1 O ENTRELUGAR DA ANTROPOLOGIA: *LUGAR DE BUSCAR CONHECIMENTOS ACERCA DO HOMEM*

Ao longo dos tempos, nas ciências antropológicas, a problemática relação entre estrutura e história sempre foi posta de lado, ou mereceu pouca consideração por parte dos teóricos. Até mesmo Evans-Pritchard, o quase exclusivo defensor do método histórico, afirma que os antropólogos sociais enquanto estivessem investigando os aborígenes australianos ou os nativos das ilhas dos mares do sul, os quais não teriam história registrada, poderiam ignorar a história (SAHLINS; 1987). A antítese entre história e estrutura está sacramentada na antropologia desde Radcliffe-Brown e o apogeu do funcionalismo, e foi confirmada mais recentemente pelo estruturalismo inspirado por Saussure. O método funcionalista de Malinowski (o pai da pesquisa de campo) associou-se à idéia de que as culturas deveriam ser estudadas e representadas sincronicamente e no presente, como pacotes de unidades discretas, existentes sob forma unitária e acabada e passíveis de serem observadas e conhecidas através dos olhos treinados dos antropólogos.

Claude Lévi-Strauss (1993), o grande sintetizador das Ciências etnológicas, e o pai do estruturalismo fora acusado de formalismo, muito por conta de tentar

enrijecer as relações sociais em modelos matemáticos, buscando leis invariáveis e universais. Segundo ele, a atividade inconsciente do espírito consiste em impor formas a um conteúdo, sendo estas as mesmas para todos os espíritos, antigos e modernos, primitivos e civilizados (LÉVI-STAUSS; 1993). O autor subordina a dimensão histórica à análise sincrônica das estruturas, buscando criar um método seguro de análise, onde o pesquisador buscaria as relações específicas aos sistemas estudados.

No debate contemporâneo, a oposição antropológica entre mito e história vem perdendo força, em favor de uma visão mais dinâmica da relação entre essas duas esferas. Sobretudo, as pesquisas empíricas nas terras baixas sul-americanas (até pouco tempo, domínio incontestado das abordagens estruturalistas) vêm mostrando que, muito mais do que uma oposição epistemológica, mito e história constituem formas complementares das sociedades indígenas lerem a realidade. Dentro desta perspectiva, a cultura passa a ser vista como uma teia de significados (GEERTZ, 1973), um sistema simbólico coletivo, público e expressivo. Diria mais, essas esferas, encontram-se, assumindo relações diferentes, a depender do contexto etnológico, presentes em todas as sociedades: sejam elas lidas como “Tradicionais” ou tidas como Modernas. O mito começa a ser visto pela antropologia como forma metafórica (mas também pragmática) de criar consciência histórica de acontecimentos específicos, como maneira a dar sentido às contingências e, paralelamente, orientar práticas sociais (SAHLINS, 1987).

Marshall Sahlins, teórico norte-americano nascido em 1930, problematizou e ampliou juntamente com a escola hermenêutica – quando Geertz, partindo de um paradigma interpretativo procura construir uma antropologia hermenêutica, baseada na intersubjetividade. Tratando os fenômenos culturais como “símbolos interpretáveis”, e não como demonstrativos de códigos e leis. A análise recai sobre a mensagem que o fenômeno cultural transmite, e não no código sobre o qual se organiza a mensagem. Neste sentido os casos e as interpretações são privilegiados, importando as particularidades, numa busca pelos significados (GEERTZ; 2009), - as discussões concernentes à problemática relação entre a ordem diacrônica e a ordem sincrônica. Para este, a história é ordenada

culturalmente de diferentes formas, nas diversas sociedades, assim como os esquemas culturais também são ordenados historicamente, pois os significados são, em maior ou menor grau, reavaliados quando realizados na prática (SAHLINS, 1987).

A síntese desses contrários desdobra-se nas ações criativas dos sujeitos históricos, ou seja, as pessoas envolvidas. Porque, por um lado, as pessoas organizam seus projetos e dão sentido aos objetos partindo das compreensões preexistentes da ordem cultural. Nesses termos, a cultura é historicamente reproduzida na ação (SAHLINS 1987: 7).

A lição de Sahlins e da hermenêutica influencia profundamente a discussão atual, no sentido da destruição da dicotomia estrutural entre sociedades “quentes” e sociedades “frias” – umas incorporando e outras rejeitando a história – e da recuperação do sentido da história nas sociedades nativas. Esta abordagem analítica é de fundamental importância para a compreensão e análise dos processos ocorridos com as culturas e os povos tidos como “inferiores”, na medida em que permite mostrar a dinâmica específica das chamadas “culturas frágeis”, e explicitar os mecanismos de resistência e ressignificações presentes nestas culturas. Neste sentido, a Antropologia pode se tornar um poderoso dispositivo potencializador, promover e fomentar uma educação plural, que consiga valorizar a diferença. Sendo assim, pode constituir “uma forma de produzir um sentido humanista às novas experiências no mundo da vida cotidiana”, pois a sua natureza visa apreender “o homem total” (expressão de Marcel Mau, 2003), exigindo assim, uma atitude pedagógica outra, uma abertura ao aprendizado, à curiosidade, à criatividade, ao diálogo, promovendo, o ensinar, e, sobretudo, o aprender.

Mesmo sabendo que a questão do conhecimento é um antigo problema filosófico, ainda assim, procuramos compreender que a sua condição de existência é muito mais que algo que está respaldado numa razão transcendental metafísica, uma vez que ele está sempre intrinsecamente relacionado ao sistema intelectual e cultural de uma dada época, e circunscrito à trama simbólica de um lugar determinado, pois conforme Rocha e Tosta (2009), “a maneira como a verdade e o conhecimento são institucionalizados depende em grande medida de

como a percepção sensorial será padronizado social e culturalmente”.

## 6.2 FILOSOFIA INTERCULTURAL: *LUGAR DE DIÁLOGOS E EXPERIÊNCIAS*

O (re)pensar os caminhos da filosofia a partir de um novo sentido nos alerta que, para compreender o Nós, é preciso se partir do Eu em direção ao Outro e, assim, poder entender mais que a si-próprio. A relação do Mesmo e do Outro é a própria linguagem. A relação do mesmo e do Outro se processa, originalmente, como discurso, ‘numa linguagem própria e apropriada’ no qual o Mesmo, recolhido em sua *ipseidade* de “Eu” - de ente particular, único e autóctone - sai de “si”. Essa relação supera a totalidade, pois só pode produzir-se como indo de Mim para o Outro. Logo, a alteridade só é admissível, portanto, a partir de Mim, pelo Outro e para Nós. Neste mundo, convivemos-com-outros para sair de si e, para tal, é preciso ser em si, pois, caso contrário, como e o que poderia sair de si se não fosse em si? Porém, para Levinas (2004), o infinito, que é sempre anterior ao Eu, é pré-original e provoca essa saída numa relação de passividade onde o mesmo não decide. A essa relação, ele define como subjetividade. Será, então, que aqui, a atitude filosófica não seria um convite, uma abertura à nossa ancestralidade, à nossa *arkhé*? Mas, qual filosofia se responsabilizaria por tal obra?

A filosofia pode e deve se propor e se dispor, enquanto campo do saber e currículo em ato, com etnométodos condizentes com um cuidado no pensar inventivo, crítico-reflexivo e dialógico. Para isso, é preciso assumir uma postura de abertura para a multiplicidade que se encontra no mundo. Pois, de acordo com Fornet-Betancourt (2003), a Filosofia Intercultural busca re-conhecer o rosto de si no Outro. Ela procura re-configurar a história da filosofia também como a história de suas transformações, de sua libertação, através da manifestação polifônica daquilo que chamamos de filosofia desde o multiverso das culturas. Na qual, as experiências das culturas da humanidade são como lugares em que se pratica a Filosofia. Neste sentido, a Filosofia existe não porque siga um modelo paradigmático, mas porque existem “práticas culturais” de Filosofia como exercício concreto do filosofar desde sua contextualidade e historicidade. Ou seja, desde a

língua própria e apropriada.

Por isso, desde a decidida opção pelo 'Outro', que, diga-se de passagem, em nome de nós mesmos, autores deste ensaio, pois, quando vemos a nossa imagem refletida no 'Outro', sentimos com mais afinco fazer uma crítica da ideologia dominante sob a ocidentalização do mundo que dela se desprende um novo olhar. Tal deslocamento de signo está sendo e foi possível, por almejarmos desmontar a lente sob a qual nos condicionava a ver apenas sob um foco e, por isto, estávamos também presos na armadilha do discurso ocidental. O 'Outro' sempre ficou fora da história, ou quando foi citado, sempre foi reduzido a um mero eco de ação dominante vigente. Sempre ocupou o subúrbio da história do dominante. Esperamos poder contar a história desde o 'Outro', desde nós, e com nossos próprios olhos, já que nos vemos e nos assumimos como o 'Outro' junto aos nossos pares. Este Outro que, foi ao longo da história do processo de escolarização brasileira, como processo de deformação e deseducação humana, estilizado da sociedade, alocado na periferia, à margem do centro, sendo assim, foi afetado, dominado, excluído, negado e invisibilizado, sua voz nunca pôde ser ressoada e se quer ouvida, quem dirá escutada. Nunca pode chegar no 'Monte Olímpio', muito menos entrar e sentar ao lado, face a face junto aos deuses gregos ocidentais.

Remontando três níveis de exterioridade, anteriormente levantados em estudos sobre Marx, Dussel estabelece como ponto de partida de sua ética o afetado, o dominado e o excluído. O afetado é o que sofre os efeitos de um acordo válido alcançado. Ter consciência que é afetado é já resultado de um processo de libertação. Assim, o ponto de partida radical é '... a situação na qual o/a afetado/a não tem consciência de ser afetado/a. Tal é escravo que acredita ser por 'natureza' escravo. O dominado é o afetado intra-sistêmico, como a mulher sob o machismo, a classe operária sob o capitalismo. O excluído: 'Por último há afetados que estritamente estão ou não em relação de dominação, e que são excluídos (há, efetivamente, graus de exterioridade e subsunção)', como o pobre que, excluído do processo produtivo, não tem condições de satisfazer suas próprias necessidades, isto é, reproduzir sua vida. (MANCE, EUCLIDES ANDRÉ, 2000, p. 25-79)

Para sobre-viver, o Outro, precisou re-inventar de forma dinâmica e criativa

o viver sob uma ética outra. Segundo a *Ética da Libertação* de Dussel (1995), “É o ‘Dizer’ antes de todo ‘o dito’ é um ‘estar-exposto’ na própria pelo ante-o-Outro, o momento primeiro da ‘razão ética originária’, na qual consiste ‘a racionalidade mesma da razão’. Ao propor desafios imprevistos à razão dominante, por ora, defendida pela filosofia ocidental, nós, os re-existentes procuramos abrir novos espaços que emanam novas perspectivas de encarar a subjetividade humana, o outrem, enfim o ser humano em seu ser/estar no mundo. Preocupados em lidar com as diferenças, com a questão da alteridade, em compreender e enxergar o outro: àquele que é negado, humilhado, invisibilizado, assujeitado nas relações sociais. Evidenciando dentre algumas perspectivas que, a lógica da identidade vem se apresentando numa *efervescência da diversidade*.”

O princípio universalizante não cessa de esbarrar nas novas perspectivas de encarar a subjetividade humana, o outrem, o homem. A partir do momento em que o princípio único da globalização cultural e econômica instaurou-se o poder nos discursos como “verdade” e pior, de forma “irreversível” ao preponderar para o modo de vida ocidental sobre as demais formas de organização social, cultural, política, educacional e econômica, e a epistemologia e ontológica da existência ocidental como modelo (“dissolução das fronteiras”, “fim da história”, anunciou-se), desenhou-se mais e mais fortemente uma tendência de se fornecer explicações, o mais instantâneo e simplificadamente possível, sobre quem é o homem, como entender suas ações, seus comportamentos, seus desejos, seus valores, a partir desta lógica imperada e inquestionável. Sob o discurso que, atualmente, chegamos a um momento da história em que nada deve ou pode permanecer obscuro por muito tempo a respeito dele próprio e suas motivações. Será? Tal discurso gera a realidade em que vivemos ou a realidade é representada e balizada sob o discurso dominante?

A variabilidade, a instabilidade, a efemeridade, o esvaziamento para e é determinante nas relações sociais e no tipo de homem da contemporaneidade. Assim, na sociedade da informação e da corrida desenfreada do saber, vozes de especialistas ou não, são convocadas a formular suas explicações e demonstrações e propor definições e soluções práticas, com discursos que



procuram nos assegurar que a ciência e a razão só fazem iluminar o hoje e lançar luzes para o amanhã. Para a produção desse brilho, as pesquisas avançam, sem poupar esforços, sem ética, lançando-nos numa realidade virtual e tecnológica que deslumbra, como as ficções científicas que alimentaram durante décadas nosso imaginário. Neste sentido, parece que, a própria Filosofia corre perigo quanto a sua razão de ser, pois, a ciência vem tentando cientificar a filosofia e colocá-la ao seu serviço, sob suas ordens e ao seu dispor. Logo, será que, estamos indo em direção à deriva da própria sorte?

Assim, conforme Fernet-Betancourt (2003), é preciso desocidentalizar a Filosofia, não negando a importância da tradição, todavia, colocando o ocidente em seu lugar, diante de um lugar de tradições complexas que, desde sempre, manteve relações com outros mundos e que, sendo assim, não é o único lugar de toda Filosofia possível, mas o lugar de certas possibilidades para uma Filosofia.

Embora isso nunca tenha sido revelado que o filosofar é para todos desde os seus problemas filosóficos, na imanência e na contingência da vida cotidiana e, não, para minoria, para os “escolhidos”, como se pensava até a modernidade. Desta maneira, acreditamos que, é perceptível que, até a própria filosofia precisa se libertar do processo eurocêntrico ocidental do fazer filosófico. Sob este olhar, a Filosofia para filosofar, em primeira mão, ela precisa antes de qualquer coisa, ser intercultural pois, como é possível filosofar sem língua e sem pátria (lugar de onde se fala e se pisa), já filosofava cantando Caetano que minha pátria é minha língua?! Já para Heidegger, só é possível filosofar em alemão! E para nós, como é possível filosofar em outra língua que não seja a nossa?

### 6.3 ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA INTERCULTURAL: *ENTRE A ANTROPOLOGIA E A FILOSOFIA INTERCULTURAL*

Os contornos do conhecimento, suas relações com as ciências e sua importância na produção das subjetividades, ainda estão muito visíveis como forma de poder no nosso cotidiano. Ainda mais pelo fato de vivermos em um mundo onde o cientificismo e o etnocentrismo ainda existem, consistem e insistem em investir em práticas correntes. Por isso, refletir acerca disso como

temas/desafio para se pensar o campo da antropologia filosófica, que é um fenômeno de extrema relevância e urgência, é se autorizar a buscar caminhos para mudar tal prática que ainda perdura como uma das principais visões impostas de mundo.

Urge buscar desde o re-conhecimento da existência e da influência estética-ética-cultural-política, do sujeito educando, uma imersão em seus saberes e fazeres, como uma condição de possibilidade de mudança e transformação, através de um entrecruzamento, ou melhor, uma encruzilhada de diversas perspectivas de cognição e cultura, que darão informação das tensões dos processos de cognição para epistemologia desse indivíduo. Portanto, é preciso “gerar e organizar processos de *transdução* como necessidade no intercâmbio dessas perspectivas cognitivas”, pois, segundo Fróes Burnham (2002), a análise cognitiva assume este duplo campo cognitivo / epistemológico, e vem visando o entendimento de linguagens, estruturas e processos específicos de diferentes disciplinas, com o objetivo de tornar essas especificidades em bases para a construção de lastros de compreensão inter/transdisciplinar e multirreferencial. Destarte, propomos que esta epistemologia venha a ser um dispositivo fundante para invenção de um currículo outro.

Assim, o que aqui está em jogo é o conflito da crise moral que vivemos sob o julgo de uma intensa tensão entre identidade cultural, fundamentalismo e racismo. Isso pressupõe que se faz necessário uma busca de polilógos (mais que diálogos) que estejam abertos e focados para alcançar o máximo de assentimento mútuo, ainda que não na totalidade. Precisamos ser protagonistas dos nossos papéis na sociedade, necessitamos mostrar para e o porquê, aqui estamos! Acreditamos que, uma ética, pensando desde o nosso lugar, através da cosmovisão africana, nos dê indícios de como poderemos subverter a lógica eurocêntrica ocidental, mas não negando a sua existência, apenas, descentralizando-a, desarticulando-a, tirando o seu monopólio de anos! Podemos operar criando zonas de re-sistência ao sistema, e também podemos perseverar em esboçar a proposta de uma ética que se institua a partir dos instituintes, compreendida de dentro do contexto cultural no qual estamos envolvidos (ágora no

contexto de um terreiro). Precisamos tirar nossos “óculos” e mudar a lente que turva nossa visão e nosso enfoque. Neste sentido, não basta apontar problemas, mas buscar caminhos de uma possível solução. Não basta ressignificar conceitos, mas criá-los a partir da fundamentação de epistemologias outras. Neste prisma, não basta alterar teorias, mas ousar construí-las, propô-las. Não basta falar sobre uma ética outra, mas urge agirmos com e sobre outras éticas, abrigados por outros olhares em se re-conhecer no mundo já-dado e outras formas epistemológicas de fazer uma ciência outra...

#### 6.4 UMA ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA INTERCULTURAL COMO DISPOSITIVO DE UM CURRÍCULO IMPLICADO

O currículo contemporâneo dos cursos de filosofia das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, ainda, possui suas raízes profundamente atreladas e marcadas no e pelo aspecto formativo. A necessidade em se acolher demandas que apontam para a densa valorização da razão, do processo de fragmentação e tecnicização dos saberes, e a disciplinarização e especialização dos espaços formativos, configura a exigência de um currículo que ajusta uma verdadeira “formatação” das identidades e subjetividades sociais, contendo-as no “ritmo econômico-utilitarista” do contexto histórico-social ora (im)posto. Destarte, o currículo não apenas lança mão de uma qualificação técnica e profissional, ele atua também no âmbito ontológico-formativo dos sujeitos, veiculando assim, uma formação pessoal e comprometendo seriamente o desenvolvimento subjetivo humano. Ao conjeturar esta problemática, a pesquisa se insere no debate político-epistemológico relativo aos limites do conhecimento com o processo de colonização dos saberes por parte de projetos curriculares que tensionam as relações entre poder saber acerca do saber e poder.

Por isso, na condição de licencianda do curso de Filosofia da UFBA, professora de Filosofia do Ensino Médio e voluntária do Pibid de Filosofia da UFBA, o interesse que me excitou e que se iniciou aqui é o debate, ainda que, muito elementar, sobre os contornos do conhecimento, desde o olhar filosófico sobre o homem, pelo homem e para o homem, suas relações com as ciências e

sua importância na produção das subjetividades, como temas/desafio para se pensar o campo epistêmico da antropologia filosófica, que é um fenômeno de extrema relevância e urgência. Notadamente que, vivemos em um mundo onde o cientificismo e o etnocentrismo ainda existem, consistem e insistem em práticas correntes e adversas em prol do desenvolvimento humano.

Pensar os atos de currículo, a formação e a formatividade é refletir acerca da multiplicidade/diversidade em que se forma um campo de saberes que não possui neutralidade, pois é necessário atentar para a profusão de prerrogativas que permeiam a definição de um determinado currículo, expondo e delimitando a existência de um imanente campo político, que “bebe” e, pior, se deleita das dinâmicas histórico-ideológicas do poder. É mediante esta esfera de poder que serão definidos os critérios de seleção dos saberes que comporão determinado documento curricular. Até os saberes selecionados como formativos seguem criteriosamente uma dada concepção de formação que lhe é “própria e apropriada” a fim de atingir dada finalidade na formação de homem que o sistema social almeja. Neste sentido, vincular o sistema de ensino e, particularmente, o currículo, às relações de poder tem sido central para o projeto educacional crítico. Ponderar o currículo como ato político consiste precisamente em destacar seu envolvimento em relações de poder [...] Os efeitos de sentido, como efeitos de poder, não funcionariam, entretanto, se não contribuíssem para fixar posições de sujeito específicas (SILVA, 2006, p. 24-25).

Considero que, se para o poeta Fernando Pessoa a sua máxima é “pensar é viver e sentir não é mais que o alimento de pensar”, ou seja, “sinto com o pensamento, logo existo”; para mim, a minha pulsão vital é “sinto, crio, danço, penso, logo existo”. E assim, ao recordar também a frase do filósofo Descartes “Penso, logo existo”, tais proposições nos remetem a compreender que, para cada um de nós, a condição de existência é única, diferenciada e própria, tão “própria e apropriada” que reflete na simbologia estética-ética-cultural-política uma imagem singular da pessoa humana e não do nós, como somatório e representação de todos em uma unidade. Se por um lado, o sistema vem ditando regras econômicas, educacionais, morais, culturais em nome de uma ideologia capitalista

burguesa, em confluência para um falso manto de respeito à singularidade através da unidade, num discurso ocidental “igualitário” que, vem impondo modelos como se fossem os únicos a priorizar apenas o “pensar”. Por outro, esse mesmo sistema não cessa de esbarrar em ações de re-existência. Aqui, parece que, ainda, os poetas, os músicos, alguns filósofos e os loucos são os mais sensatos!! Assim canta Adriana Calcanhoto... “Eu aguento até os modernos, e seus segundos cadernos, eu aguento até os caretas, e suas verdades perfeitas, o que eu não gosto é do bom gosto, eu não gosto de bom senso, eu não gosto dos bons modos, não gosto”. Através dos diversos movimentos socioculturais, os re-existentes são capazes de inventar e instituir uma dinâmica própria de auto-sustentação, ao ponto de conseguir aos poucos intervir na perversa lógica do capital, e assim abrindo o espaço à diversidade e à diferença. Então, seguindo esta perspectiva, ser um educador-pesquisador-filósofo sugere, sobretudo, em não somente assumir uma postura constante de abertura para a pluralidade que se encontra no mundo, mas agir desde esta postura.

Impulsionando-nos a refletir, questiono-me: por que muitos de nós não nos autorizamos a mudar o contexto sociocultural, político e econômico em que estamos submersos, a começar pela defesa em prol de uma Filosofia de língua “própria e apropriada” e de um currículo implicado (contexto do lugar de onde se fala e pisa) na relação com a filosofia intercultural? Em que momento os currículos das licenciaturas em filosofia valorizam e abordam a especificidade cultural dos educandos? Desta forma, lanço a questão problematizadora: *em que medida a fundamentação de uma Antropologia Filosófica Intercultural pode contribuir para reflexão/ problematização / intervenção na e para construção do currículo de licenciatura em Filosofia da Ufba implicado na interlocução filosófica polifônica desde o seu contexto cultural com outras culturas, em prol de viabilizar propostas para uma formação humana em seus aspectos estético-ético-culturais-políticos, para o licenciando de filosofia, futuro professor de filosofia na Educação Básica?*

Para que isso ocorra é necessária a criação de uma nova antropologia filosófica. Uma antropologia baseada na pluriculturalidade, que saiba dialogar e respeitar a diversidade, e que, ao mesmo tempo, consiga se estabelecer como

uma crítica ao tipo de conhecimento e visão do mundo etnocêntrico, pois somente assim, seremos realmente capazes de criar uma ampliação e abertura da esfera epistemológica, e assim conseguiremos também conectá-la com a esfera ética. Pois, segundo Larrosa (2005, p. 65), com Nietzsche a fórmula “[...] O chegar a ser o que se é está aqui do lado da liberdade entendida como vontade de Arte. E a *Bildung* começa a mostrar também sua dimensão estética ou poética, sua face de autocriação artística”, e desde então, “„chegar a ser o que se é tornou-se para nós agora paradoxal. Pois, dessa unidade na multiplicidade, dessa singularidade múltipla que é a obra de arte” (p. 65-66). Como lembrou Pareyson, “aqui se forma por formar”, visto que, “só depois de acabado o processo, concluída a obra, terminada a formação, é que ele saberá o que deveria fazer e como deveria fazê-lo, e o sabe justamente quando, no fundo, não precisa mais sabê-lo, pois já terminou o que deveria fazer e o executou com pleno sucesso”. (PAREYSON, 1993, p. 69-70. Grifo meu).

De acordo com Fernet-Betancourt (2003), a Filosofia Intercultural busca reconhecer o rosto de si no Outro. Ela procura re-configurar a história da filosofia também como a história de suas transformações, de sua libertação, através da manifestação polifônica daquilo que chamamos de *filosofia desde o multiverso das culturas*, na qual, as experiências das culturas da humanidade são como lugares em que se pratica a Filosofia. Neste sentido, a Filosofia existe não porque siga um modelo paradigmático, mas porque existem “práticas culturais” de Filosofia como exercício concreto do filosofar desde sua contextualidade e historicidade. Assim, é preciso desocidentalizar a Filosofia, não negando a importância da tradição, todavia, colocando o ocidente em seu devido lugar. Diante de um lugar de tradições complexas que, desde sempre, manteve relações com outros mundos e que, sendo assim, não é o único lugar de toda Filosofia possível, mas o lugar de certas possibilidades para uma Filosofia.

Deste modo, busco desde o re-conhecimento da existência e da influência estética-ética-cultural-política, do sujeito educando do curso de licenciatura em filosofia da Ufba, uma imersão em seus saberes e fazeres, como uma condição de possibilidade de mudança e transformação, através de um entrecruzamento de

diversas perspectivas de cognição e cultura, que darão informação das tensões dos processos de cognição para epistemologia do licenciando de filosofia. Pois é preciso “gerar e organizar processos de *transdução* como necessidade no intercâmbio dessas perspectivas cognitivas”, assim, segundo Fróes Burnham (2002), a análise cognitiva assume este duplo campo cognitivo / epistemológico, vem visando o entendimento de linguagens, estruturas e processos específicos de diferentes disciplinas, com o objetivo de tornar essas especificidades em bases para a construção de lastros de compreensão inter/transdisciplinar e multirreferencial. Destarte, ser um dispositivo fundante para invenção de um currículo outro, uma vez que, atualmente, este ainda tem como “espinha dorsal” as Histórias da Filosofia, no contexto da história filosófica sob a perspectiva do ocidente, priorizando desta maneira, uma formação inerentemente histórica, tal qual privilegia a formação do bacharel em filosofia e, pior, “puramente ocidentalesca”. Este rigor foi e, ainda, é fundamentado como referência brasileira no modelo uspiano (Universidade de São Paulo ( USP) em formar licenciados e bacharéis em filosofia no País.

Por isso, acredito ser imprescindível pensar na viabilidade de se fundamentar o estudo de uma Antropologia Filosófica Intercultural a fim de poder contribuir para a reflexão / problematização / intervenção na e para construção do currículo de licenciatura em Filosofia da UFBA implicado na interlocução filosófica polifônica desde o seu contexto cultural em diálogo com outras culturas, em prol de viabilizar propostas para uma formação humana em seus aspectos estético-ético-culturais-políticos, para o licenciando de filosofia, futuro professor de filosofia na Educação Básica. Para tal intento, caberia a uma Antropologia Filosófica Intercultural, buscar:

- compreender a alteridade através da filosofia intercultural desde as chaves da exclusão, da dominação e da opressão;
- elucubrar criticamente a concepção ocidental de Homem desde a Antropologia Filosófica;
- problematizar a fusão entre a Antropologia Filosófica e a Filosofia Intercultural;



- lançar as bases de uma antropologia filosófica intercultural, *própria e apropriada*;
- analisar o fluxo curricular do curso de Licenciatura em Filosofia da UFBA a partir da sua historicidade e da legislação vigente no Brasil;
- investigar as práticas de ensino de filosofia privilegiadas pelos professores universitários do curso de Licenciatura de Filosofia, na UFBA, a partir do olhar do Departamento de Filosofia, do Departamento de Educação, dos professores e dos alunos.

O currículo tenciona/tensiona a formação do sujeito na medida em que se faz presente nas ações e definições institucionais e não institucionais da vida escolar. Basta investigá-lo em seu atuar, em seu fazer-se ubíquo dentro da perspectiva dos “atos de currículo” para compreender que seus efeitos permeiam e orientam o comportamento dos atores educacionais, protagonistas de uma filosofia viva, em seus diversos lugares formativos. De modo que, os atos de currículo operacionalizam as atividades que se instituem em torno do mesmo, dinamizando e atualizando-o dentro da prática dos sujeitos educacionais. Além disso, a potência *práxica* do conceito de *atos de currículo* vinculado à formação é, ao mesmo tempo, uma maneira de resolução epistemológica para compreendermos a relação profundamente implicada entre currículo e formação, assim como, um modo de *empoderar* o processo de democratização do currículo, como uma experiência que pode ser singularizada e como “um bem comum socialmente referenciado”. (MACEDO, 2009, p. 35)

Nesses termos, o alcance formativo e propositivo do currículo suscita a uma compreensão mais complexa e abrangente de sua constituição e atuação diante dos espaços e sujeitos nele implicados, necessitando ser compreendido como campo autônomo, inventivo, inter e transdisciplinar. Remetendo o que Paulo Freire (1987, p. 11) chama de descodificação, ou seja, “análise e conseqüente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem”, e o que Honoré (1980, p. 126), entende por formatividade, isto é., “el campo, cujo reconocimiento se deriva de la reflexión

sobre la experiencia de actividades que son del orden de la formación”, ou ainda o que Pareyson (1993, p. 20) entende por “estética da forma”: um certo modo de “fazer” que, enquanto faz, vai inventando o “modo” de fazer: produção que é, ao mesmo tempo e indissolúvelmente, invenção. Todos os aspectos da operatividade humana, desde os mais simples aos mais articulados, têm um caráter, ineliminável e essencial, de formatividade. As atividades humanas não podem ser exercidas a não ser concretizando-se em operações, i. é, em movimentos destinados a culminar em obra. Mas só fazendo-se forma é que a obra chega a ser tal, em sua individual e irrepetível realidade, enfim, separada de seu autor e vivendo vida própria, concluída na indivisível unidade de sua coerência, aberta ao reconhecimento de seu valor e capaz de exigí-lo e obtê-lo. Nenhuma atividade é operar se não for também formar, e não há obra acabada que não seja forma. A partir daí, vamos re-lembrar algumas questões: como anda a formação do licenciado na UFBA, universidade pela qual atuamos, ora como professores ou ora como alunos? O que fazemos para mudar a matriz curricular dos nossos cursos? Como a antropologia filosófica intercultural contribuirá a criar e a instituir um currículo de filosofia implicado?

Considerando o dobramento e desdobramento do currículo na prática docente viabiliza a maturação do educador e sua percepção crítica do papel curricular em sua práxis docente e na formação por ele veiculada, compreendemos aqui o currículo como [...] um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma ‘dada’ formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com conhecimento eleito como educativo (MACEDO, 2007, p. 24-5).

São muitas as questões ainda a serem observadas. Entretanto, proponho aqui, ainda que, de maneira incipiente, refletir o que um currículo implicado de um lugar com um não lugar, de um mesmo com o outro, possa contribuir para reflexão/problematização / intervenção, com um entre-lugar e como vem sendo tal proposta à formação dos licenciados de filosofia no país. Entre-lugar este que,

mesmo privilegiando o lugar (contexto/cultura local) não rejeite, não inviabilize a interlocução com o não lugar. Deste modo, aqui, o entre-lugar vai muito além do significado de limiaridade, de fronteira, de limitação entre o “dentro e o fora”, no entanto, assume o sentido de abertura para uma terceira proposta na relação entre o lugar e o não lugar, bipolaridade esta desde a dicotomização lógica aristotélica entre verdadeiro ou falso, ou entre isto ou aquilo, que vem sendo reificada pela matriz ocidental. Viver dicotomizados sempre foi uma dúvida escolha na nossa Vida, porque fomos conduzidos o tempo todo às alternativas binárias: ou isto ou aquilo. E hoje, mediante o que a formação nos propõe, torna evidente esta dubiedade como problema identitário ao qual estamos imersos, pois, somos “professores de filosofia ou pesquisadores especialistas em filosofia?”

O problema da dicotomização, das ambivalências, vem perdurando há séculos, até mesmo quanto ao método filosófico de ensino ou de uma possível educação filosófica: história da filosofia ou filosofia temática? Impuseram-nos limites, condições mínimas de escolhas. Será que diante da limitação da lógica binária, não podíamos pensar desde uma lógica ternária? Ao cogitar uma terceira possibilidade de opção em “professores de filosofia ou pesquisadores em filosofia ou filósofos?” Ou numa polilógica, ao ser possível, concomitantemente, escolher duas ou três opções. Será que uma escolha, necessariamente, nega a outra?

Essa multipossibilidade representa a tríade viva do terceiro incluído, onde os três termos coexistem ao mesmo momento do tempo e dialogam entre si. Na lógica do terceiro incluído os opostos são antes *contraditórios*: a tensão entre os contraditórios promove uma unidade que inclui e vai além da soma dos dois termos. A lógica do terceiro incluído é não-contraditória, no sentido de que o axioma da não-contradição é perfeitamente respeitado, com a condição de que as noções de "verdadeiro" e "falso" sejam alargadas, de tal modo que as regras de implicação lógica digam respeito não mais a dois termos (A e não-A), mas a três termos (A, não-A e T), coexistindo no mesmo momento do tempo. Conforme Nicolescu (1999), a lógica do terceiro incluído não é meramente uma metáfora para um ornamento arbitrário da lógica clássica, permitindo algumas incursões aventureiras e passageiras no campo da complexidade. Ela representa uma lógica

da complexidade multifacetada na Polilógica proposta por Galeffi (2001), pois, na medida em que, nos permite atravessar, de maneira coerente, os diferentes campos do conhecimento, ela também não suprime a lógica do terceiro excluído, todavia apenas limita sua área de validade porque vai além, extrapola as perspectivas. A lógica do terceiro excluído é perigosa e perversa, principalmente, nos casos complexos, como, por exemplo, o campo estético-ético-cultural-político que aqui abordamos. Ela age, nestes casos, como uma verdadeira lógica sistêmica de exclusão: bem *ou* mal, direita *ou* esquerda, mulheres *ou* homens, ricos *ou* pobres, brancos *ou* negros, brancos *ou* índios, heteros *ou* homos, gordos *ou* magros, jovens *ou* idosos. Derivando, desencadeando assim a lógica estrutural da sociedade brasileira e sua relação dicotomizada entre visibilizados / invisibilizados com outros subsistemas, dentre eles, o sistema de ensino.

É preciso perceber que o momento de transição que vivemos requer um pensar diferente a partir das novas demandas do professor da educação básica com a obrigatoriedade do ensino de Filosofia. Nessa conjuntura, é preciso ter uma mínima garantia e escolha em relação ao professor-educador que se pretende/admite formar e o como esta formatividade repercutirá na sua atuação docente. Faz-se necessário, deste modo, dialogar e re-pensar os processos formativos e a constituição dos saberes em uma dimensão ontológica estética-ética-cultural-política da existência humana, pois entendemos o currículo enquanto um campo vivo, intenso, dinâmico e operativo. Visto que, a epistemologia deve ser compreendida então, como um espaço aberto ao sujeito, a sua originalidade, em que sua criação possibilita formas diversas de conhecer, se re-conhecer e ser em um processo plural, dinâmico, constituído de múltiplas facetas das realidades que vão se atualizando nos processos, sejam eles de caráter histórico, social-econômico, educacional e ontológico-ôntico-estético-ético-cultural e político. Assim, ao enegrecer o lugar de que se fala da epistemologia, há dois conceitos fundamentais para que a epistemologia do licenciando de filosofia, foco desta pesquisa, seja melhor trabalhada. Assim, inicialmente, o conceito de *rizoma*, no sentido *deleuziano* do termo, que, a partir de uma interpretação do mesmo, apresenta, por meio de uma crítica metafórica, a epistemologia com uma árvore,

que fixa um ponto através de sua raiz, de onde tudo brota, tudo nasce, tudo “vem”, como uma epistemologia hierarquizante, que se pretende hegemônica. (DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix, 2009)

O rizoma, ao contrário, não apresenta uma epistemologia, mas se for pensada uma a partir dele, esta seria não linear, aberta, dinâmica e plural, porque advém das subjetividades e singularidades humanas, sendo assim, se a epistemologia Sendo assim, entendemos que há uma compreensão, que poderia se dizer linear, em que este termo é “[...] conhecimento racional cravejado pela dinâmica civilizatória grega. [...] um ramo da filosofia ocidental que se ocupa da questão do conhecimento (uma Teoria do Conhecimento)” (Oliveira, 2011). “[...] tem um vínculo com a ética” (*Ibid.*, 2011), esta ética seria, então, uma ética por e pelo humano, portanto, mais humanizada e humanizante, pois quem dá o seu fundamento fundante é o próprio ser humano humanizado. Logo, o que está em jogo com o rizoma é o pensamento inventivo, criativo e transformativo do sujeito, por meio do seu caráter nascente e inerente de *ser autônomo*, que tendo sido reconhecido e recuperado este *êthos*, trará como possibilidade a subversão de epistemologias, pensamentos, ideias, enfim, discursos instituídos, e, assim, uma possibilidade de infinitos acontecimentos na imprevisibilidade e no acaso do mundo. Nesse ponto de vista, não se pode falar *de início ou de fim*, nem de *início e fim*, ou ainda, *início-fim*, como em uma árvore é possível identificar. O rizoma, por outro lado, segundo Deleuze; Guattari (2009, p. 37), “[...] não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. [...] A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”.”

Numa síntese preliminar e diante do exposto, aqui, o rizoma é compreendido como *acontecimento*, que, para o propósito aqui, traduz a possibilidade do licenciando de filosofia com seus pares (re)pensar epistemologias para a ressignificação de suas práticas e de seu lugar ou até mesmo se autorizar a criar novas práticas a partir de sentidos outros.

O outro conceito, que contribui também o significado a esta reflexão, é o de **discurso**, entendido como aquilo que constrói o sujeito e não o contrário, fazendo

com que exista sempre um discurso que fala do sujeito e, desse modo, permanece, enquanto discurso e não como aquele que fala – o sujeito. Dessa maneira, discurso é, ou melhor, nunca é um ato de quem fala, como algo individualizado, que significa a forma como o sujeito constrói o mundo e que se dá a partir do discurso, retirando assim a primazia da vontade que tenha o sujeito de construir o seu discurso. Nas palavras de Foucault (2007, p. 54-55) [...] o discurso não é uma estreita superfície de contato, [...] revela, afinal de contas, uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos [...], mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falamos. Portanto, trazer o discurso como uma das categorias analíticas será uma tentativa de compreender que há discursos por onde a(s) epistemologia(s) se veste(m), mascarando o imposto, a única voz, ou se protegendo do desvelamento ocasionado pelo acontecimento, momento único, desvelador.

Ponderar esse problema filosófico-científico, com uma lógica de subversão às normas científicas, invadindo a territorialidade da filosofia instituída, é reconhecer que a teoria e a prática estão imbricadas o tempo todo, é reconhecer a dicotomia filosófica entre elas e o constante devir em processo de mestiçagem, onde uma se envolve com a outra. Nestes termos, assumimos que para ser filosófico-científico, o problema deve ser respaldado na cultura, desde um lugar-tempo.

## 6.5 UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA (IN)CORPORADA NA ATUALIDADE: OS ATOS DE CURRÍCULO E A FORMATIVIDADE

Ao nos confrontar com a possibilidade de uma educação filosófica (in)corporada na atualidade através dos atos de currículo e a formatividade, notamos que, o interesse e o debate sobre os limites do conhecimento, suas relações com as ciências, e sua importância na produção das subjetividades, como temas/desafio para o campo da educação, é algo que salta aos nossos olhos. Entretanto, são vários os autores de ponta da educação nacional e internacional que nos alerta para o despreparo compreensivo e propositivo de nós,

educadores, e de nossas instituições para enfrentarem esse tema/desafio na contemporaneidade, apesar das contribuições importantes que já fazem parte dos cenários reflexivos e práticos em termos educacionais. Neste sentido,

vincular a educação e, particularmente, o currículo, a relações de poder tem sido central para o projeto educacional crítico. Pensar o currículo como ato político consiste precisamente em destacar seu envolvimento em relações de poder [...] Os efeitos de sentido, como efeitos de poder, não funcionariam, entretanto, se não contribuíssem para fixar posições de sujeito específicas (SILVA, 2006, p. 24-25).

Uma vez que os parâmetros, diretrizes e ações curriculares se desdobram inexoravelmente nas ações cotidianas destes sujeitos, configurando-se em um pré-determinado modelo de formação, eleito e instituído de forma arbitrária, porém política e historicamente orientada. O currículo contemporâneo dos cursos de filosofia das IES brasileiras, e até mesmo as mundiais, ainda possui suas raízes fortemente atreladas na perspectiva formativa. A necessidade em se acolher demandas que apontam para a profunda *valorização da razão*, do *processo de fragmentação e tecnicização dos saberes*, e a *disciplinarização e especialização dos espaços formativos*, configura a exigência de um currículo que ajusta uma verdadeira “formatação” das identidades e subjetividades sociais, contendo-as no ritmo do contexto histórico-social ora posto. Destarte, o currículo não apenas lança mão de uma qualificação técnica e profissional, ele atua também no âmbito ontológico-formativo dos sujeitos, veiculando assim uma formação pessoal. Ao refletir esta problemática a pesquisa se insere no debate político-epistemológico relativo aos limites do conhecimento em relação com o processo de colonização dos saberes por parte de projetos curriculares que tensionam as relações entre poder saber acerca do saber e poder.

Logo, notamos que, o momento carece de dialogar e re-pensar os processos formativos e a constituição dos saberes em uma dimensão ontológica e cultural da existência humana, pois entendemos o currículo enquanto um campo dinâmico e operativo. Neste sentido, o currículo pode ser compreendido como um fazer em que se fazendo acaba formando, onde se torna extremamente pertinente



pensar a noção de atos de currículo de Macedo (2009, p. 38), ou seja, “todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizada via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes”. Esta formulação demonstra o grau de imbricação entre as questões centrais aqui desenvolvidas: *os atos de currículo, a formatividade e suas implicações na formação de educadores de filosofia*. O currículo tensiona a formação do sujeito na medida em que se faz presente nas ações e definições institucionais e não institucionais da vida escolar. Basta investiga-lo em seu atuar, em seu fazer-se ubíquo dentro da perspectiva dos “atos de currículo” para perceber que seus efeitos permeiam e orientam o comportamento dos atores educacionais em seus diversos espaços formativos. De modo que, os atos de currículo operacionalizam as atividades que se instituem em torno do mesmo, dinamizando e atualizando-o dentro da prática dos sujeitos educacionais. Além disso,

a potência *práxica* do conceito de *atos de currículo* vinculado a formação é, ao mesmo tempo, uma maneira de resolução epistemológica para compreendermos a relação profundamente implicada entre currículo e formação, bem como um modo de *empoderar* o processo de democratização do currículo, como uma experiência que pode ser singularizada e como *um bem comum socialmente referenciado*. (MACEDO, 2009, p. 35)

Esta perspectiva traz novas possibilidades, ainda que rudimentares, para se pensar a própria constituição das subjetividades, e nos permite compreender melhor os discursos e práticas presentes no processo educativo. É o que nos diz Guattari (1996), quando em seu estudo relativo à cartografia do desejo, nos fala sobre os dois principais mecanismos de produção de subjetividade, atuantes nas sociedades atuais. Um centrado nas técnicas de dominação e exclusão, típicos do capitalismo, e um outro,

aquilo que poderíamos chamar de ‘processos de singularização’: uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção,

modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos. (Ibid, p. 16-17)

Ao estudarmos a dimensão cultural, peculiar à condição humana, veremos que a mesma se forma e segue se produzindo e reproduzindo por uma lógica simbólica fortemente imbricada na *doxa*, legada pela tradicional metafísica ocidental. Uma das características principais desta tradição, é a busca desenfreada pela unidade do ser, que pode ser traduzida por uma descomedida reverência identitária que, ao fim e a cabo, pretende nos reduzir, como nos diz Derrida (2005) em uma metafísica da presença. Por isso, os processos formativos que compõem as dinâmicas ontoculturais, são enviesados e limitados em processos constitutivos de identificações, reforçando e dando forma assim aos códigos e às significações dominantes. Quanto a isso, Silva (2006) entende que este processo acaba gerando um curto-circuito no trabalho de significação, encerrando-as no movimento da mercadoria, onde a identidade pública da esfera da cidadania se confunde com a identidade privada do consumo. O que leva a um empobrecimento do raio de ação dos *processos formativos*, e os faz coincidir com a criação da identidade profissional (HONORÉ, 1980).

A filosofia desde a perspectiva das pesquisas filosóficas nas universidades, nas últimas décadas, vem sendo duramente questionada e criticada pela sociedade ao assumir uma postura de uma filosofia especialista e cientificizada, respalda na exegese dos textos canônicos, em detrimento a possibilidade de buscar uma condição valorativa e, até mesmo, para alguns, mais pragmática, do que ela pode vir a assumir. No contexto da Educação Básica, o ensino de Filosofia, em especial, do Ensino Médio, até os últimos dias, vem apresentando problemas; ora em não poder instigar os alunos a ter atitudes filosóficas - ou seja, a filosofar, não trabalhando com problemas e temas inerentes a área, mas se contentado apenas com os temas transversais, previamente elegidos, de cima para baixo -; ora ministrando meramente aulas de história da Filosofia; ora assumindo a pressão exercida pelo exame de acesso ao ensino superior, o

vestibular, que coloca um peso muito grande nas matérias “tradicionais”, constringendo os interesses e a atenção das escolas, dos professores e estudantes e, muitas vezes, transformando a Filosofia numa disciplina meramente ornamental. E o que é mais grave ainda: na concepção do Estado Brasileiro, qualquer um pode estar apto para ensinar Filosofia na Educação Básica. Vivenciei tal situação, em 2010 e 2011, como Professora REDA, em duas escolas estaduais públicas, nas quais eu, mesmo com formação em economia, mas licencianda em filosofia fui obrigada por uma questão de hierarquia, a dispor do meu cargo para professoras concursadas de outras áreas. É possível encontrar professores, colegas de diversas áreas (Letras, Artes, Física, Biologia, História, Pedagogia e Ciências Sociais) ministrando aulas de filosofia, inclusive que, considero a maioria, não tenho dados estatísticos que comprovem tal afirmação, mas é certo que, para não ficarem excedentes na Rede de Ensino Estadual, estão se submetendo a ministrar aulas de Filosofia e outras disciplinas, dentre elas: Artes, Ciências Sociais, História, como complementação de carga horária. Vale pensar mais acerca do assunto pois, se qualquer professor pode ensinar uma disciplina específica, aqui em debate Filosofia, em que medida é necessária a formação em licenciatura? E como entender o paradoxo: no ingresso do concurso exige-se obrigatoriamente as formações específicas nas áreas, contudo, quando assume-se nas escolas, acontece no seu cotidiano esta prática? Tive uma experiência de um problema semelhante, ao passar no 2º lugar em Filosofia, para o polo da Liberdade, ao ser convocada para me apresentar junto com a documentação necessária, fui impedida de assumir, pois, não tenho o diploma de Licenciatura em Filosofia. É preciso que, mudanças aconteçam. É preciso buscar uma filosofia viva.

## **PARA FIM PROVISÓRIO DE CONVERSA: UMA NOVA FILOSOFIA PARA UMA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA OU UMA NOVA EDUCAÇÃO FILOSÓFICA PARA UMA NOVA FILOSOFIA?**

Ao longo deste estudo, pudemos perceber que, nas últimas décadas, o ensino de filosofia no Brasil vem apresentando novas reformulações legais, sejam elas voltadas para a educação básica ou para o ensino superior. Mesmo, hoje, oferecendo mudanças substanciais a título legal, a relação transcorrida ao longo da educação brasileira trouxe várias fissuras para a constituição de uma formação filosófica consistente, legitimada, deixando marcas inegáveis e comprometedoras, incidindo, principalmente, no campo político-ético-ideológico humano. A fragilidade demonstrada no cenário do ensino de filosofia no país é preocupante, se, de um lado, o ensino da filosofia erudita e, como também o das ciências, acabou por se reduzir a exercícios de mera atividade retórica, sistemática e especializada, pois ela vem construindo sistemas de compreensões do mundo e requer a capacidade de fazer a crítica às concepções historicamente construídas, exige-se, assim, o entendimento de uma linguagem específica por tratar de uma tarefa complexa.

Por outro lado, nos parece que outro viés da filosofia vem tomando um corpo diferente do modo tradicional de se pensar sobre a filosofia, é pensar desde uma filosofia, é abrir um pensar desde um tempo-lugar, de uma cultura. Tal argumento parte de uma perspectiva de um tempo-lugar, de um olhar que nos remete a reconhecer que ninguém olha no lugar de outro, não há quem pense no espaço do outro. Cada qual usa seus próprios olhos ou é outro que olha por ele, ainda que este olhar esteja turvo, é o seu olhar. Cada qual pensa por si ou é pensado por outros. A circunstância do processo entre legalização e legitimação que vivemos trazia no seu cerne várias demandas, então, foi preciso refletir: urge buscar uma nova filosofia ou uma nova educação filosófica? Ou ambas?

Nesse sentido, não pretendi, em nenhum momento, evidenciar, ao longo da pesquisa, qual o método de ensinar filosofia, o modo, o caminho, verdadeiro ou falso, melhor ou pior, apenas, cogitar acerca das possibilidades que emanam no momento, em notar que, se é que é possível denominá-la assim, como uma educação filosófica autenticamente brasileira, uma prática que vem nascendo nas

brechas, nos entrecruzamentos, nas discussões, nos etnométodos dos atores em cena, nas necessidades demandadas pela atual conjuntura em que vivemos deste processo de legalização para legitimação do ensino de filosofia no Ensino Médio. Portanto, é preciso notarmos que a filosofia na educação sempre foi politizada e tendenciosa ao se mostrar atrelada à dinâmica da manutenção de uma força hegemônica elitista brasileira, a fim de atender a um tipo ideal de homem que precisa ser formado.

A formação filosófica no nosso país encontra-se afetada com aspectos ideológicos aos quais são subservientes a maioria das escolas básicas e as próprias universidades, desde o seu programa, a sua metodologia, suas tecnologias utilizadas, a forma como a questão do tempo é manipulada, sendo assim, se posicionam em mão dupla, ao pretender, de um lado, formar um cidadão político e ético e, de outro, através de uma prática engessada e ultrapassada, dessa maneira, qual seria o conceito de cidadania, política e ética?

Um dos aspectos que mereceu certo destaque neste trabalho foi a questão temporal na educação ao serem trazidos à tona alguns aspectos filosóficos do tempo. Essa expectativa foi pensada a fim de atender uma dinâmica disciplinar caracterizada pela marca do controle do tempo categorizado no cronograma das aulas, deixando de lado as possibilidades de uma dimensão trans-disciplinar que aqui pode ser caracterizada como uma proposta de uma educação pautada em uma *antropologia filosófica intercultural*, dando assim um ressignificado e uma ressignificância ao que está sendo meramente ensinado, ao atribuímos uma concepção outra de uma nova postura crítico-reflexiva num processo de hominização do homem.

A presente investigação partiu de uma inquietação relativa ao sentido da Filosofia na Educação Básica, mas na caminhada foi necessário recorrer à formação do professor de filosofia, àquele que atua diretamente com os alunos no Ensino Médio, e, dessa forma, foi possível observar como a construção imanente do conhecimento individual e coletivo atinente à pragmática filosófica vem transcorrendo em universidades brasileiras, em especial, nos cursos de licenciatura em filosofia, e como a formação recebida vem recaindo diretamente

na vida dos licenciados, seja no seu percurso acadêmico, seja na sua trajetória profissional, como professores de filosofia no Ensino Médio (EM ) das escolas brasileiras, seja ao atuar como pibidianos: qual é, pois, o lugar-tempo da Filosofia na Educação Básica brasileira? Qual é o profissional que está sendo formado nos cursos de licenciatura em filosofia no país? O que se pode observar na formação nacional do professor de filosofia que garanta o filosofar como caminho do trabalho filosófico básico?

Temos um desafio emergente em vista, ou não há nenhum desafio merecedor de nossos desejos e aspirações? É público como o ensino de filosofia vem sendo, descaracterizado do seu valor próprio, distanciando-se de sua especificidade polilógica, de sua possibilidade formativa e trans-formativa. O ensino de filosofia na educação básica veio sendo subestimado como uma mera disciplina, ora optativa, ora complementar, mas sempre independente das circunstâncias específicas de cada caso, sempre ornamental ao longo de sua história. Com a recente obrigatoriedade da Filosofia, através da Lei no 11.684/2008, como disciplina no currículo formal do EM, última etapa da educação básica, há um grande avanço legal, um grande esforço, porém, percebe-se que a sua práxis pedagógica permanece estagnada, ainda atrelada à dinâmica da manutenção de força hegemônica elitista da sociedade brasileira.

No que tange à formação do docente de filosofia, embora já tenham acontecido avanços no sentido de superar a dicotomia entre a teoria e a prática e maior articulação entre universidades e a educação básica, a exemplo do PIBID, esta ainda se restringe ao estudo da compreensão dos conceitos e da ordem dos textos clássicos filosóficos, predominantemente subjugados ao método estruturalista proposto por Gueroult nos anos de 1940, e ainda algumas vezes aliado ao método genético. Essa perspectiva deixa de lado as possibilidades de uma articulação transdisciplinar para caracterizar o papel da filosofia na educação básica, dando sentido ao que é apreendido em relação ao que é ensinado na construção de uma atitude dialógica crítico reflexiva do processo de hominização do humano. Ora, para que serviria uma filosofia que não filosofa, uma filosofia que, mesmo ao ser legalizada, nasce morta? E como filosofar se o diálogo ainda

não é dialógico? E muito menos pluricultural?

Com a LDBEN de 1996, sob o lema “Educação para Todos”, em resposta aos inúmeros problemas pelos quais ainda passa a educação básica brasileira, sobretudo, a pública, o Estado passa a ter como uma das principais metas para a democratização do ensino, a descentralização da educação através da municipalização da educação infantil e a universalização do Ensino Fundamental, que passa a ser obrigatório. Com essa obrigatoriedade, o EM passa a ser um grande problema, à medida que cresce a cada ano o número de concluintes do Ensino Fundamental ao tempo em que se pretende atender ao novo projeto de cidadão inserido numa realidade que não mais cabia a preparação pura e simples ao emprego, que vem se tornando escasso a cada dia.

Com isso, o que ficou proposto para tal modalidade é que o desenvolvimento das competências fosse com vistas à elaboração de seu próprio código de ética e moral, de sua autonomia intelectual e consciência crítica. Em consonância com esses objetivos, Guimarães (2009) diz que: ainda se espera que o concluinte do EM possa relacionar o conhecimento adquirido na escola, com os fundamentos e princípios científicos, engendrados com o discurso ideológico e com as relações de poder, muitas vezes ocultas, e com as informações inerentes necessárias. Logo, esse sujeito deve saber avaliar e se posicionar criticamente quanto à questão com valores éticos, criatividade e espírito inventivo. Ao aspirar esse grau maior de autonomia, consciência crítica e cooperação mútua, será que a legalização do ensino de filosofia veio para atender tal propósito? Será a filosofia um meio ou um fim para refletir e buscar alcançar essas novas posturas, principalmente aqueles envolvidos na relação direta do processo ensino-aprendizagem? A filosofia vai muito mais além do que parece ser, transcende a própria linguagem. Galeffi (2006,p. 4) aponta que a pergunta pelo quê da filosofia é um duvidar de si mesmo, do outro, do mundo. Um duvidar de tudo. [...] Daí vem o modo de ser arrebatador da filosofia: um ser de si destemido e livre, um compreender maravilhado, um deslumbramento e uma embriaguez para além de qualquer medida e medição – um espanto.

Portanto, a filosofia é ilimitada, é inigualável e inexplicável na sua essência;



perpassa as diversas áreas das ciências; rompe barreiras geográficas, temporais, culturais, étnicas, linguísticas, quebrando paradigmas. Logo, percebe-se a filosofia como um possível eixo norteador de um currículo que se pretende intra/trans-disciplinar.

Assim sendo, ao conduzir, ao instigar, ao promover discussões, diálogos, interagindo de forma dinâmica, coerente, ética, mediadora, crítico-reflexiva, o educador propicia aos seus alunos atitudes filosóficas, inerentes do trans-disciplinar, da trans-filosofia. É importante então frisar que, com base em Bakhtin (1989), o sentido se constrói de forma conflitual e dialógica, começando pela própria palavra, seja escrita ou falada, seus possíveis sentidos, e chegando às vozes sociais em diálogo. São inúmeros os desafios que ainda devem ser suplantados para que, de fato, seja possível, uma educação emancipatória, justa e cidadã, como preconizava Freire (1996). A educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem ela tampouco a sociedade muda. Fica, então, evidente a necessidade da formalização de um estudo mais aprofundado sobre as contribuições reais que a filosofia pode propiciar para a formação desse cidadão.

O que se propôs aqui não foi repensar desde uma filosofia rígida, nem tampouco totalmente descartar essa tendência de sua história. No entanto, é preciso ir além, é preciso ousar, ter um espírito livre, ser dialogante, dialógico na dialogicidade que o diálogo nos permite. Propor a filosofia na sua mera reprodução histórica é mantê-la letalmente, dia após dia, sem noção se haverá um amanhã.

O que os grandes filósofos pensariam acerca da nossa época? Será que se estivessem se fazendo presentes hoje, apenas reproduziriam o que os outros pensaram anteriormente? Será que de nada na contemporaneidade é relevante ou imprescindível para a filosofia? Será que de nada cabe à filosofia pensar acerca das questões políticas nacionais, como problemas do desemprego que assolam o País? Será que a filosofia de nada tem a contribuir questionando sobre os problemas planetários que nos afligem? Será que de nada ela tem a clarear as visões daqueles que estão na escuridão da ignorância? Será que não podemos ter atitudes filosóficas no, pelo e para o mundo? É certo que uma leitura crítica dos

clássicos poderá certamente auxiliar na compreensão da época presente, ou mesmo esclarecer certas ideologias que não se percebem facilmente. Todavia, a educação filosófica no país parece andar na contramão e de nada tem a cooperar, a construir de novo, apenas tecer o que já existe, comentar o que já foi comentado, discutir o que foi discutido, pensar o que já foi pensado, filosofar o que já foi filosofado. A partir dessas questões foi que surgiu o problema deflagrador deste estudo: como anda a formação do licenciado na Ufba, universidade pela qual atuamos, ora como professores ou ora como alunos? O que fazemos para mudar?

Espera-se que o licenciado apto a exercer a docência só pode fazê-lo por dominar técnicas de pesquisa estritamente filosóficas, [...] compreendendo bem a função de preparar sem tolher, de ensinar sem doutrinar, de aproximar os clássicos sem afastá-los dos problemas contemporâneos. Entretanto, sabe-se que para a comunidade local (alunos e professores), na prática, as aulas ministradas configuram-se diferentemente do que está sendo aqui exposto, pois são direcionadas, na sua grande maioria, para estudos debruçados acerca dos textos filosóficos clássicos, desconexos com a realidade contemporânea, as discussões são respaldadas exclusivamente no que o texto traduz. A relevância que se impõe e prevalece para os estudantes de filosofia da Ufba é que sejam meramente intérpretes ou tradutores. Nota-se que o currículo oculto demonstra que, na realidade, os graduandos são, a priori, estimulados a seguir carreira de pesquisa, ingressando no mestrado e doutorado em Filosofia, que é desvinculada da docência no EM. Com isso, uma forma de preconceito acompanha a formação dos filósofos: a de que aquele que não “serve” para a pesquisa deve ser professor de filosofia [...], mantém a ilusória separação entre ensino e pesquisa na filosofia.

Destarte, de que maneira os professores de filosofia no EM, egressos do curso de licenciatura em filosofia, pela Ufba, terão subsídios para tratar os problemas contemporâneos na escola atual, que proporcione uma visão mais aguçada, uma percepção mais crítico-reflexiva?

A defesa da inclusão da filosofia no currículo não é recente, foi uma luta contrarresistências, embates ideológicos e políticos, como já foi demonstrado.

Também se tornou perceptível que: é marcante a correlação de seu ensino com o avanço do processo democrático, tornando-se imperativo restaurar um pensamento crítico em educação. Pois quem pensa opõe resistência e incomoda. Embora, recentemente, mesmo com a obrigatoriedade legal do ensino da filosofia, o grande impasse continua, pois na legislação nada é dito quanto aos conteúdos e metodologias a serem praticadas. Há diversos debates no meio político e acadêmico quanto às contribuições efetivas que a filosofia poderia propiciar para formação do novo cidadão requisitado para construção de um novo projeto de sociedade.

Logo, muito mais que respostas ou soluções, restam-nos conflitos, perguntas, inquietações, aflições... enfim, a universidade quer formar historiadores de filosofia ou filósofos? Qual o maior mérito: ser professor ou pesquisador em filosofia? Existiria uma única verdade a ser transmitida corretamente no ensino de filosofia? Com quem está a verdade? Se o estruturalismo foi eficaz na formação de historiadores de filosofia, seria a transdisciplinaridade a formação inerente para filósofos? Até que ponto os professores da graduação em filosofia corroboraram para a manutenção do *status quoda* classe burguesa? Desta maneira, será que a legalidade da filosofia no EM já nasce com uma prática ultrapassada?

Acredita-se também que, o ensino de filosofia deva a ser de fato reconhecido, re-pensado, re-estruturado não apenas no EM, para ser legitimado, pois legalizar apenas não convalida, desde a formação do educador-filósofo, onde o aprendizado possa estar respaldado não de uma forma conclusiva, inacabada, estável, estagnada, que privilegie uma cultura filosófica erudita, que de nada provoca, instiga, investiga, im-portuna, mas que permeie e permita uma tomada de consciência.

Urge re-pensar num ensino de filosofia que não se reduza a uma mera transmissão monológica da tradição, contudo, por merecer, numa revolução humana de longo alcance, visto que a filosofia é uma atividade para espíritos livres e inquietos, uma provocação filosófica dialógica, trans-disciplinar, multi-cultural, multirreferencial, multi-plural, numadimensão a-temporal, a-física, a-histórica, sem limites, nem limitações, nem im-posições...

Com efeito, a aceitação do destino, a afirmação do que é e do que não é, a necessidade que temos de nos acomodar e incomodar em todos os aspectos, tudo isso requer um espírito enérgico ao conhecer e reconhecer que, cada parte não vale nada em si mesma, mas unicamente quando está em relação com as outras partes que formam o todo! Já não mais a simples soma dos indivíduos iguais entre si que forma esse todo, porém, a sinergia de suas diferenças em uma solidariedade orgânica muito mais concreta, sólida, viva. Já não mais o bem ou o mal, a sombra ou a luz, o justo ou o injusto, dicotomias que marcam o mundo moderno, mas cujo encanto tende a se apagar. Vivemos momentos trágicos e extraordinários, mas, ainda assim, vivemos relacionando elementos que diferem e que apelam para suas conjunções arraigada ao ser humano que, como vislumbrava Nietzsche: vai além do humano. Por isso tudo aqui dito, não dito, ou talvez, mal-dito, pois tudo parte de escolhas, sejam elas conscientes ou não, mas, ainda assim, escolhas, me despeço e aproxima-se a hora do seu filosofar: será necessário uma nova filosofia para uma educação filosófica ou uma nova educação filosófica para uma nova filosofia? Ou ambas? Deixo aqui mais que contribuições, implicações e provocações de uma andarilha itinerante que só percebeu o per-curso da viagem ao ter transcorrido até o seu fim...Fim?

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aires. **O que é arte?** Três teorias sobre um problema central da estética. Disponível em [http://criticanarede.com/fil\\_tresteoriasdaarte.html](http://criticanarede.com/fil_tresteoriasdaarte.html)). Acesso em: jun. 2011.

ARAYA, Domingo. **Didáctica de La Filosofía**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003

ARISTÓTELES – **Metafísica**. Trad. Giovanni Realle. Vol. II. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BENETTI, C. **Filosofia e ensino – singularidade e diferença**: entre Lacan e Deleuze. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006 (Coleção Filosofia e Ensino).

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1989.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. In: NOGUEIRA, M.; CATANI, A. (Org). Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal nº 4.024/1961**. Disponível no endereço eletrônico: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/htm). Acesso em 01 out. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal nº 5692/1971**. Disponível no endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb2>. Acesso em: 01 out. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 11.684/2008**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Acesso em: 01 out. 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto 6094** de 24 de abril de 2007. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 01 abr. 2011.

CADERNOS CEDES. **A filosofia e seu ensino**. Campinas: UNICAMP, n. 64, set./dez. 2004. [Dossiê organizado por S. Gallo e W. Kohan]

CARTOLANO, Maria Tereza. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. In: \_\_\_\_\_. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 1. ed., sexta reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2009. p.11-37.

\_\_\_\_\_. **O que é a filosofia?** Bento Prado Jr. Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: editora 34, 1997

DERRIDA, Jacques. **A Farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**: crítica à ideologia de exclusão. São Paulo, editora Paulus, 1995.

FAVARETTO, Celso F. **Sobre o Ensino de Filosofia**. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97-102, jan.jun./1993.

FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar. **Um olhar sobre a filosofia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FORNET-BETENCOURT, Raúl. **Pressupostos, limites e alcances da Filosofia Intercultural**. In: Antonio SIDEKUM. (Org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003 - 464p. (Coleção Ciências Sociais)

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. 374 p. Título original: *L'Archéologie Du Savoir*.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: Um estudo introdutório. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 1979.

GALLEFI, Dante Augusto. **A Trans-formação do Professor de Filosofia**: proposta de ação pedagógica transdisciplinar para a inserção da Filosofia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. 2006. Disponível em: <[http://eloga.br.inter.net/ferdinan/dantegaleffi\\_tra.pdf](http://eloga.br.inter.net/ferdinan/dantegaleffi_tra.pdf)>. Acesso em: 15 agos. 2012

\_\_\_\_\_. **Antropologia Cultural**. Disponível no site  
<[http://www.moodle.ufba.br/file.php/11848/ANTROPOLOGIA\\_CULTURAL2\\_-\\_Livro.pdf](http://www.moodle.ufba.br/file.php/11848/ANTROPOLOGIA_CULTURAL2_-_Livro.pdf)> Acesso em 05/10/2010

GALLO, Silvio. **Do futuro da filosofia na Universidade**. Impulso, Piracicaba, Unimep, 9(19) 2010

\_\_\_\_\_. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: GOTO, Roberto; TRENTIN, Renê. **A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos**. São Paulo: Loyola, 2007

GELAMO, Rodrigo. **O ensino de Filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando o seu ofício é ser professor de filosofia?** São Paulo: Editora Cultura Acadêmica. 2009, p. 23-24.

GEERTZ, Clifford. **O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **A Interpretação das Culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

GOTO, Roberto. Um diálogo e um simpósio intermináveis. In: GOTO, Roberto; TRENTIN, Renê. **A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos**. São Paulo: Loyola, 2007

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografia do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **As Três ecologias**. 20 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Bolo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ser e Verdade: a questão fundamental da filosofia da essência**. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. São Paulo: Centauro, 1985.

HORN, G. A presença da filosofia no currículo do Ensino Médio Brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, S.; KOHAN, W. **Filosofia no Ensino Médio**. 6. v. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.17-33.

HONORÉ, B. **Para una teoria de La formacion**: Dinamica de La formatividad.



Madrid: Narcea, S. A. Ediciones, 1980.

KANT, Emmanuel. **Crítica da Razão Pura**. Coleção Os Pensadores. vol 1. Trad. J. Rodrigues de Menege São Paulo: Abril Cultural, 1999

KOHAN, Walter Omar. **A Infância da Educação: o conceito devir-criança**. Trabalho apresentado no VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste (Rio de Janeiro, maio de 2004).

LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Bolo Horizonte: Autêntica, 2005.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural Dois**. 4 ed. Rio de Janeiro: Biblioteca Tempo Brasileiro, 1993.

LIMA, Carlos Alberto Ferreira. **Estado, Financiamento Público e Crise**. Salvador, 2006.

LIMA, Roberta de Abreu. **Aula cronometrada**. Revista Veja – edição 2170 – dia 13 de junho de 2010. Disponível: <<http://veja.abril.com.br/230610/aula-cronometrada-p-122.shtml>> Acesso em dezembro de 2012.

LOUREIRO, M. **A institucionalização e profissionalização da formação em filosofia em Universidades do Nordeste**. 200 p. (Tese) Programa de pós-graduação em educação. Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29012009-170022/](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29012009-170022/) Acesso em: 11 nov.2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica e Etnopesquisa-Formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MANCÉ, Euclides André. Uma introdução conceitual às Filosofias de Libertação. In: **Revista Libertação – Liberación**, ano I, nº 1, 2000.

MARX, Karl. . **O capital: crítica da economia política**. 1983. São Paulo, DIFEL, v.1, v. 2, v. 3.

MERLEAU-PONTY, M. **O filósofo e sua sombra, Sobre a fenomenologia da linguagem, A linguagem indireta e as vozes do silêncio**, In: *Textos Escolhidos* (Os Pensadores). v. XLI. São Paulo: Editora Abril, 1975.

MORIN, Edgard; LE MOIGNE, J. **A inteligência da complexidade**. São Paulo,

2000.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**: prelúdio a uma filosofia do porvir. Tradução, organização, prefácio e notas de Marcelo Backes Coleção L&PM Pocket, 2009.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Epistemologia da Ancestralidade**: Preâmbulo. Disponível em: <http://www.entrelugares.ufc.br/entrelugares2/pdf/eduardo.pdf>. Acesso em dezembro, 2010.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Ancestralidade: mito e corpo na educação brasileira**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

ORTIZ, R. **Mundialização e Cultura**. 2. Ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

PAREYSON, Luigi. **Estética: teoria da formatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo *et al* (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 15 ed. Campinas, SP: Papyrus editora, 1991.

PIETTRE, Bernard. **Filosofia e Ciência do Tempo**. Bauru, SP: EDUSC, 1997.

PIMENTA, A. **História da filosofia e filosofia**: um olhar crítico sobre o método das estruturas de M. Gueroult. In: I Colóquio Nacional do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, realizado em Uberlândia-MG, de 22 a 26 de outubro de 2007.

PLATÃO. **Diálogos**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; Tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 5. Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Novos Pensadores.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RAMOS, Maria Nogueira. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p. 37 – 52.

SAES, Sílvia Faustino. **Subprojeto de licenciatura em Filosofia do PIBID – UFBA**. 2009. In: UFBA. Detalhamento de subprojeto de licenciatura. PIBID-UFBA. 2010. Disponível em: <http://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxwaWJpZHVmYmEyMDEwfGd4OjMwNWQxNDZjNGM0NWZiZjk>. Acesso em 1 abr. 2011

SAHLINS, Marshall. 1987. **Ilhas de História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: ed. Martin Claret, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006

SANTOS, Denise Maria Rosa dos. **As competências dos alunos de Filosofia no Ensino Médio: uma via para desenvolvê-las!** Disponível em:  
<<http://www.ufrgs.br/pibid/filosofia/bib/santos.pdf> > Acesso março, 2013.

SODRÉ, Muniz: **O Terreiro e a Cidade** Petrópolis - RJ, Ed. Vozes Ltda, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUFRJ, 1997.