

Valter Ferreira Rodrigues
Flávio José de Carvalho
organizadores

Filosofia para não filósofos

perspectivas
e itinerários
para o ensino
da Filosofia

 Editora
UFPB



Filosofia para não filósofos

perspectivas
e itinerários
para o ensino
da Filosofia



Reitor
Vice-Reitora

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Valdiney Veloso Gouveia
Liana Filgueira Albuquerque



Direção
Gestão de Editoração
Gestão de Sistemas

EDITORA UFPB

Natanael Antônio dos Santos
Sâmella Arruda Araújo
Ana Gabriella Carvalho

Conselho Editorial

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Editora filiada à:



Valter Ferreira Rodrigues
Flávio José de Carvalho
organizadores

FILOSOFIA PARA NÃO FILÓSOFOS
perspectivas e itinerários para o ensino da Filosofia

Editora UFPB
João Pessoa
2021

Direitos autorais 2021 – Editora UFPB.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo e a revisão de texto/normalização desta publicação são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Projeto Gráfico	Editora UFPB
Editoração Eletrônica e Design de Capa	Mônica Câmara
Foto da Capa	Garry Killian/Pexels (mapa da terra, relevo abstrato)
Revisão Gráfica	Alice Brito

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

F488 Filosofia para não filósofos : perspectivas e itinerários para o ensino da filosofia [recurso eletrônico] / Valter Ferreira Rodrigues, Flávio José de Carvalho (organizadores). - João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

E-book.

Modo de acesso: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press/>

ISBN: 978-65-5942-114-5

1. Filosofia. 2. Ensino da filosofia. 3. Cordel e filosofia.
I. Rodrigues, Valter Ferreira. II. Carvalho, Flávio José de.
III. Título.

UFPB/BC

CDU 1

Livro aprovado para publicação através do Edital N° 01/2020/Editora Universitária/UFPB – Programa de Publicação de E-books.

EDITORA UFPB Cidade Universitária, Campus I
Prédio da editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	07
1	DAS FILOSOFIAS ERRANTES NO ENSINO FILOSÓFICO	15
	<i>Valter Ferreira Rodrigues</i>	
2	MANIFESTO PELAS FILOSOFIAS DO SENSO COMUM.....	34
	<i>Roberto Rondon</i>	
3	FILOSOFAR E POETIZAR: O CORDEL NO ENSINO DE FILOSOFIA	48
	<i>Flávio de Carvalho</i> <i>Genildo Firmino Santana</i>	
4	FILOSOFIA AFRICANA NA SALA DE AULA: MOTIVAÇÕES E INTERAÇÕES DE UMA PRÁTICA CONTRA-HEGEMÔNICA.....	75
	<i>Ijaelson Clidório Pimentel</i> <i>Antonio Gomes da Silva</i>	
5	O ENSINO DA FILOSOFIA NO PÓS-BNCC	108
	<i>Manoel Dionizio Neto</i>	
6	A CONVIVÊNCIA FORMADORA E A CRIAÇÃO DE PRODUTOS PEDAGÓGICOS E MATERIAIS DIDÁTICOS NO PIBID FILOSOFIA	125
	<i>Flávio de Carvalho</i> <i>José Teixeira Neto</i>	

7	O LIVRO DIDÁTICO DE FILOSOFIA NO CERNE DO CONHECIMENTO ESCOLAR	161
	<i>Tânia Rodrigues Palhano</i>	
8	O ENSINO DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS PARAIBANAS: CAMINHOS E INQUIETAÇÕES	173
	<i>Gabriela da Nóbrega Carreiro</i>	
	SOBRE OS AUTORES E AUTORAS	185

APRESENTAÇÃO

Um certo ecletismo teórico-metodológico permeia toda produção filosófica nacional, afirmam alguns dos mais importantes investigadores da história da Filosofia no Brasil, como Paulo Margutti, Antonio Joaquim Severino, Ivan Domingues e tantos outros nomes. Nesse sentido, o que podemos dizer a você, logo de início, caro leitor e cara leitora, é que esse livro é uma obra tipicamente brasileira.

Com o objetivo de refletir acerca de novas e outras possibilidades de pensarmos a Filosofia desde vieses que não sejam apenas os da Academia, e apresentar ideias de uma filosofia para não-filósofos e não-filósofas, o presente livro reúne com muita liberdade, distintas maneiras de dizer a Filosofia, tomando como um plano comum de diálogo entre os seus autores e autoras, o que temos chamado de educação filosófica ou de um ensino filosófico da Filosofia. Por essa razão, o que você está prestes a conhecer é uma obra eclética, no território epistêmico do Ensino de Filosofia.

O ecletismo não se dá apenas na variedade dos olhares que os filósofos e filósofas nos oferecem, mas se apresenta também pelas ideias oriundas de “além-mar” (europeias e africanas) e que foram e são repensadas por aqui, no chão de nossa terra, notadamente no acalorado Nordeste do Brasil, conferindo ao estrangeirismo dos nossos intercessores e dos nossos operadores conceituais, o colorido dinâmico de nossos aromas e calores, dores e degradações, festas e lutas, fazendo nascer uma filosofia nossa, cujo *sabor nativo*, ainda nos estranha, de tão oprimido e colonizado ainda é nosso espírito.

O texto que você encontrará foi produzido por gente que pensa Filosofia e Educação e que milita pelo acesso das estudantes e dos estudantes à Filosofia. Militância que não se restringe à luta pela manutenção da Filosofia apenas na Educação Básica, mas também no Ensino Superior, uma vez que há no país um movimento, que quando

não suprime a Filosofia dos cursos de graduação, enfraquece seu lugar e importância na formação universitária.

Convém destacar que como dissemos acima, o tema do Ensino de Filosofia se constitui nesse livro como um lugar de encontro e nossas falas aqui superam o que poderia ser confundido com uma obra paradidática ou instrumentalista. Quisemos trazer até você experiências filosóficas vividas desde um contexto comum aos autores e autoras do texto, mas que pudesse também nos indicar outras compreensões que, se por um lado contribuem certamente com o ensino da Filosofia, a ele não se limitam. Nosso desejo foi iniciar uma conversa do quão acessível a Filosofia pode e deveria ser e de como, antes de ser um saber historicamente constituído, a Filosofia é, sobretudo, e antes de tudo, um saber construído por meio de experiências. Experiências pessoais, mas também coletivas, das quais apenas algumas foram posteriormente registradas nas "tábuas da lei" da Academia.

Para ler esse livro é necessária certa dose de coragem. Coragem para se arriscar a ler sobre ideias, que possam gerar ideias em que as lê, que por mais aparentemente comuns, soltas, talvez até confusas, e resultam do desafio igualmente corajoso de reunir vozes diferentes num diálogo. Também é importante dizer que antes de informar, nosso desejo é de fazer com que pensemos sobre o que há de filosófico ou potencialmente filosófico em tudo que será apresentado em cada um dos capítulos.

Esse é um livro para sentir, antes de saber. É sobre a importância do sentir e, quiçá, abrir um movimento em nós de uma escuta mais sensível e menos dogmática ou academicamente monográfica, das muitas histórias que nos acompanham. Lembramos a velha máxima de um peregrino espanhol do final da Idade Média: *não é o muito saber que sacia e satisfaz a alma, mas o sentir saborear as coisas internamente* (Iñigo Lopez de Loyola).

Pra começar e abrindo nosso livro, temos o professor Valter Ferreira Rodrigues, cujo capítulo nos fala acerca *Das filosofias errantes no ensino filosófico*. Apoiando-se em autores como Gilles Deleuze, Felix Guattari e Silvio Gallo, o professor apropria-se de reflexões das chamadas filosóficas nômades para apresentar o conceito de errância como uma categoria antropofilosófica.

O autor apresenta pela primeira vez em seus textos o "errar" como uma condição antropológica original, primeva e que se encontra em determinados tipos de filosofias. O errar, o errático, a errância, o vagar, o nomadismo, o peregrinar são termos que nessa obra operam como sinônimos. O capítulo apresenta a errância como uma característica fundamental das chamadas filosofias nômades ou as filosofias da diferença, e que nos últimos anos têm inspirado o autor em suas pesquisas sobre o ensino da Filosofia na Educação Básica e no Ensino Superior. Segundo ele, a Filosofia não é apenas um saber (a mais) historicamente constituído, mas, sobretudo, uma experiência única e acessível a/aos estudantes. O autor defende que além de contribuir potencialmente com a promoção de experiências filosóficas, as filosofias errantes carregam em si, a exemplo da filosofia da diferença de Deleuze e Guattari, metodologias próprias, que podem contribuir com o professor de filosofia em sua prática docente.

Na sequência, temos o professor Roberto Rondon, cujo *Manifesto pelas filosofias do senso comum*, propõe a superação de um *modus* europeu, colonial de filosofar e reforça o convite por uma filosofia tupiniquim, nativa, nossa. Com uma leitura crítica do eurocentrismo filosófico, que há tempos colonizou o ensino da Filosofia também de nossas escolas, a crítica do autor é um verdadeiro convite a percebemos como nascem e principalmente, como se mantêm as filosofias ditas hegemônicas. O texto nos instiga a nos aproximar de outras e diversas possibilidade de pensamento e de compreender a realidade, a partir categorias que alimentariam uma filosofia própria. Termina nos convidando a pensar e buscar uma cultura filosófica que

nos seja própria. No jogo do encobrimento do discurso colonizador, fica subentendido que nossas culturas ancestrais estariam ainda presas ao chamado "mundo mítico", onde dominavam formas de conhecimento inferiores ao iluminado pensamento filosófico. A pergunta do autor pelo lugar dos conhecimentos de nossos ancestrais – e deles mesmos – nessa construção hierárquica, que se apresenta aos nossos estudantes?

No terceiro capítulo, intitulado *Filosofar e poetizar: o Cordel no Ensino de Filosofia*, o professor Flávio de Carvalho e o professor e cordelista Genildo Firmino de Santana, nos oferecem uma interessante discussão acerca do exercício de filosofar em sala de aula na Educação Básica por meio da utilização da literatura de cordel, constituindo-se então um diálogo entre a Arte (Poesia) e a Filosofia, considerando que ambas são formas de pensar e intervir na realidade. Inicialmente, os autores desenvolvem uma discussão acerca de um possível diálogo epistêmico entre Filosofia e Poesia e para tanto lhes acompanha e serve de base o pensamento da filósofa espanhola Maria Zambrano (1904 – 1991), notadamente a partir do seu conceito filosófico de *Razão Poética*. Também contribui com o debate Gaston Bachelard (1884 – 1962), filósofo francês, cujos conceitos de *Homem diurno e Homem noturno* reiteram a compreensão do diálogo possível entre o ser racional e o ser poético que nos constitui como seres humanos, indissociavelmente.

No seguimento Carvalho e Santana conduzem a leitora e o leitor para o âmbito da educação, e propõe, portanto, um "triálogo", uma vez que eles discutem a utilização da poesia na educação, e de modo mais específico se ocupam em argumentar sobre a viabilidade e a importância de se trabalhar a Literatura de Cordel no ensino de Filosofia na Educação Básica. Para os autores a experiência poética (de criação) oportunizada pela poesia pode contribuir para estimular e ampliar a *experiência do pensamento* (da Filosofia), sem, contudo, confundir, identificar ou reduzir o *poetizar* e o *filosofar*.

O capítulo quarto, dos professores Antonio Gomes da Silva e Ijaelson Clidório Pimentel, *Filosofia africana na sala de aula: motivações e interações de uma prática contra-hegemônica*, na sequência do nosso capítulo anterior, nos fazem pensar no ensino da Filosofia e nas experiências do filosofar, a partir de novas perspectivas e possibilidade, até bem pouco tempo, sequer pensadas.

Sobre a filosofia africana, além de ainda causar muita estranheza, há quem defenda sua nulidade. Entendemos que o reconhecimento das filosofias africanas é parte da experiência que nos propomos com o que temos chamamos no livro de o movimento errático, nômade, migrante da filosofar. Um filosofar que nasce em solos e planos pluriversais, cuja cartografia se faz por itinerários de diferentes cores, raças e línguas. Em seu texto, os professores, afirmam que trazer a discussão filosófica africana para a sala de aula, é sair do compasso eurocêntrico de interpretar a realidade, considerando, apenas, a lógica ocidental, branca, falocêntrica e colonial, escanteando, com isso, a imensa multiplicidade que a compreende.

A seguir, trazemos o texto do professor Manoel Dionizio Neto, com *O ensino da Filosofia no Pós-BNCC*, que começa alertando que, na prática, a nova Base Nacional Comum Curricular, pode representar, mais uma vez, a ausência da Filosofia na escola secundária. De acordo com a legislação, a Filosofia não só deixa de ser obrigatória, pois assim foi a condição em que ficou já na LDB de 1961, passando à condição de conteúdo transversal na LDB de 1996, em sua primeira versão. Pergunta-se, então, primeiro, por que tantas reformas na educação nacional? Segundo, por que tanto vai-e-vem com a Filosofia na grade curricular do ensino básico do país.

Em sua crítica, o professor Manoel Dionizio lembra que, em virtude de seu potencial para promover e incentivar o pensamento crítico, a Filosofia certamente incomoda os que se beneficiam com a negação da capacidade de reflexão humana, o que se faz pela mediação ideológica ou pela recusa da filosofia na escola. Por isso, no pós-BNCC,

deve-se continuar filosofando para que se mantenha firme o ensino da Filosofia nos diferentes níveis de escolaridade no Brasil, inclusive no Ensino Médio.

Em *A convivência formadora e a criação de produtos pedagógicos e materiais didáticos no PIBID filosofia*, Flávio de Carvalho e José Teixeira Neto convidam a leitora e o leitor para pensar algumas possibilidades e alguns impactos de um dos mais importantes e mais bem sucedidos programas de formação de professores, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), cuja atuação se dá nos cursos de Licenciatura e que oportuniza além da formação das(os) jovens licenciandas(os) também viabiliza e estreita as relações de cooperação entre a Universidade e a Escola Pública. Por meio do PIBID, as(os) licenciandas(os) experimentam a realidade da Educação Básica, como costumamos dizer, no "chão da escola", enfrentando demandas reais e elas e eles são orientados e instigados a criar propostas metodológicas e materiais didáticos que sejam oportunos para o processo de ensino e aprendizagem.

Carvalho e Teixeira Neto, a partir de suas memórias e vivências como Coordenadores de Área do PIBID de Filosofia, refletem a convivência formadora experimentada por alunas(os) bolsistas, supervisoras(es) e estudantes do Ensino Médio, a reciprocidade de desejos, de comunicação, de peraltices e invencionices, provocando-nos a reconhecer o processo de autoformação que permeia as atividades e repercute em todos estes sujeitos que assim *habitam* a escola. Com os autores pensaremos a importância da ludicidade nos processos didáticos, e como esta característica pode contribuir para o estímulo e a ampliação destes processos. Entretanto, Carvalho e Teixeira Neto se referem à *ludicidade criativa*, que não diz respeito ao aspecto de distração ou de lazer, mais que isso as atividades lúdicas, o componente lúdico, são assumidos como potencializadores da criação, da apropriação do conteúdo pela(o) estudante, da interação entre os sujeitos pedagógicos. Portanto, considerando o ensino de Filosofia

seu território epistêmico e pedagógico, os autores oferecem o relato de diversos materiais didáticos e atividades pedagógicas idealizadas e vivenciadas nas escolas públicas *habitadas* pelas(os) licenciandas(os) de Filosofia da UFCG e da UERN.

No capítulo 07, a professora Tania Rodrigues Palhano, nos conta um pouco da história recente do livro didático de Filosofia, no Brasil, uma de suas áreas de interesse, e nos, como ela mesma apresenta, sua investigação sobre critérios norteadores na seleção dos conteúdos dos livros didáticos de Filosofia, com base em documentos oficiais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). A autora defende que os conteúdos de filosofia no Ensino Médio devem ser apresentados aos alunos como noções introdutórias do saber filosófico em conhecimento escolar, na orientação de determinados conteúdos filosóficos, articulados entre e entre outros conteúdos, como aspectos formais de aprendizagem, aliados a métodos didáticos específicos, leve ao estudante a apropriação de um saber filosófico significativo à sua realidade.

Com um olhar na realidade local, nosso último capítulo apresenta a todos e todas *O ensino de Filosofia nas escolas paraibanas: caminhos e inquietações*, a autora, Gabriela da Nóbrega Carreiro, além de militar pela luta da manutenção da Filosofia no currículo escolar e do reconhecimento de sua importância na educação da juventude, nos presenteia com uma parte importante dos seus estudos sobre a trajetória do ensino da Filosofia no Estado da Paraíba. Trata-se de uma narrativa sobre a luta da garantia do direito ao acesso aos conhecimentos filosóficos, com vistas, como ela mesma diz, à formação crítica dos jovens.

Como é possível perceber, o livro que tivemos o prazer de apresentar, traz um colorido de narrativas, propostas e convites que se assemelha a uma obra de arte da nossa região chamada de "fuxico", tão comum "aqui em nós" e que pra quem ainda não conhece, consiste numa técnica artesanal que aproveita retalhos de tecidos coloridos.

Com agulhas, linhas e muita habilidade, as “fuxiqueiras” costuram pequenas trouxinhas de pano, em formato de flor, que depois serão unidas entre si para formar belas peças de artesanato, formando colchas, tapetes, descansos de mesas etc. Muito parecido com a arte das nossas fuxiqueiras de pano, o que procuramos foi compartilhar pequenos recortes de experiências e perspectivas filosóficas, para que talvez possamos rizomaticamentecoser relações de aprendizagem filosófica, esboçar novos horizontes e lançar um outro olhar sobre o fatídico agora.

Sentir e pensar o Ensino da Filosofia é como marcar um encontro para fuxicar. Que todos e todas possam ter belos fuxicos filosóficos! E, se você quiser saber um pouco mais sobre os autores, no final do livro você encontrará mais informações sobre cada um de nós.

Boa leitura!

Os organizadores.

1 DAS FILOSOFIAS ERRANTES NO ENSINO FILOSÓFICO

Valter Ferreira Rodrigues

1.1 O ensino filosófico

O advento da Base Nacional Comum Curricular (2017), a BNCC se constitui como mais um desafio na histórica luta pela manutenção da Filosofia nos currículos formativos, não apenas na educação básica, em especial no Ensino Médio, mas também no Ensino Superior. Na iminência do que vem se chamado de "BNC-Formação" ou "BNC-Professor" (2019), a promulgação de uma Base Nacional Curricular, para a formação dos professores e professoras da Educação Básica, também coloca em xeque o lugar da filosofia no Ensino Superior.

A BNC-Professor fala em três eixos norteadores voltados à formação inicial e continuada dos docentes de todo o país (os eixos do conhecimento, da prática e do engajamento). As repercussões desse novo documento têm provocado uma ampla revisão nos Planos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia e nas diversas licenciaturas. Do mesmo modo, engendram debates, discussões, reflexões e estudos que devem interessar aos docentes que lecionam componentes de Filosofia, uma vez que tais movimentos nos trazem perguntas acerca do lugar e da importância da Filosofia nos currículos acadêmicos. Portanto, assim como ocorre na Educação Básica, também a manutenção da filosofia no Ensino Superior hoje se acha em situação pouco confortável, uma vez que o risco de ser retirada ou substituída é real e já vem ocorrendo em muitos cursos.

Mas, não só a Filosofia passa por isso. O mesmo vem ocorrendo com outras áreas do conhecimento próximas. Apenas para ilustrar, vemos esse processo de crise do ensino da Filosofia e de áreas

próximas em departamentos e unidades ligadas, que usualmente ofertam componentes curriculares ligados aos Fundamentos da Educação e que, em muitos casos, estão passando por um amplo processo de revisão e de atualização dos PPCs dos cursos ligados a Centros de Educação.

A criação, em 2017, do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), trouxe um novo e fundamental espaço de reflexão e aprofundamento da importância da Filosofia na educação escolar. Criado para funcionar em rede nacional, com núcleos espalhados pelas cinco regiões brasileiras, o PROF-FILO vem se somando a outros programas voltados para capacitação e desenvolvendo pesquisas sobre o ensino da Filosofia. Muito rapidamente, também temos assistido a um número crescente de estudos que vêm trazendo para o centro das discussões os temas e os problemas da educação e da escola brasileira.

Uma das gratas experiências no Mestrado Profissional em Filosofia é poder encontrar professores e professoras de Filosofia profundamente interessados(as) e desejosos(as) de melhorar a qualidade de suas aulas e fazer da Filosofia, especialmente no Ensino Médio, um espaço profundo de experimentação filosófica. Trata-se de reviver a história de uma caminhada pessoal com a Filosofia na Educação Básica, outrora feita também por nós, e que continua perene em nos provocar e nos desafiar, desde outras territorialidades e planos no Ensino Superior.

É revigorante e animador ver como, a cada seleção, acompanhamento pessoal, componente ministrado e, claro, a cada dissertação aprovada, o desejo de levar uma filosofia que fala à juventude – e tanto quanto possível que cativa os estudantes, a ponto de deixar neles algo de *sabor-saber*, no curto contato que usualmente têm com modos filosóficos de pensar e agir – e se torna algo tangível e vivido, que se constitui como um conjunto de competências filosóficas que, se incorporadas à prática docente cotidiana, podem promover um ensino filosófico da Filosofia e uma educação filosófica (CARVALHO, 2017).

Quando começamos a tratar do ensino e da aprendizagem da Filosofia como objeto de investigação, nos voltamos para a questão do potencial filosófico nos processos de ensino e aprendizagem da Filosofia (RODRIGUES, 2012). Inicialmente, tratávamos de saber em que consistia esse potencial e depois, saber como contribuir para que o ensino da Filosofia, ofertado nas escolas, pudesse ser, de fato, potencialmente filosófico.

O potencial filosófico consiste na capacidade que o tipo de ensino da Filosofia ofertado tem de proporcionar aos estudantes experiências do filosofar. Na maioria dos nossos textos, nos quais tratamos sobre essa temática, destacamos a importância de que o ensino de Filosofia se constitua principalmente como *locus* de experiências do filosofar *com* os jovens.

Como dissemos anteriormente, tal importância se repete também no Ensino Superior, uma vez que a Filosofia não é só um curso a mais na lista de opções, mas acha-se presente na formação de centenas de estudantes universitários "não-filósofos", dentro dos mais distintos e variados cursos. Enquanto professor do magistério superior, somos particularmente felizes e extremamente cômicos da responsabilidade, de contribuir com a formação de pessoas, que futuramente estarão atuando como professores e professoras de outras novas gerações de estudantes.

Como na Educação Básica, defendemos que o ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Superior também precisa estar permeado de experiências do filosofar, e nesse sentido, a questão sobre o potencial filosófico das aulas de Filosofia também se torna relevante no contexto universitário, tanto quanto a pergunta acerca da necessidade, importância e contribuição da Filosofia à formação.

Algo que despertava nossa atenção era saber se existiriam filosofias que pudessem ser "melhores" para se trabalhar em sala de aula, no sentido de saber se essa ou aquela filosofia ou corrente ou escola filosófica poderia ser a mais propícia para ensinar, a partir

de uma perspectiva experiencial do filosofar. Não obstante, o fato de termos deixado esse questionamento de lado, já há algum tempo, concluímos que, embora não possamos falar de um tipo ou de tipos específicos de filosofias, como sendo as melhores ou mais indicadas para se ensinar, parece ser muito enriquecedor e vem contribuindo na formação por nós ofertada no Mestrado Profissional, partilhar com mestrandos e mestrandas, como compreendemos e experienciamos o ensino filosófico, a partir desta ou daquela filosofia (ou filosofias) e das quais nos aproximamos mais, não apenas enquanto docentes de Filosofia, mas principalmente, como praticantes do filosofar.

Com essas ideias em mente, preparamos esse ensaio. Para tanto, adotamos uma escrita de tipo ensaística, que tem entre suas peculiaridades ser de natureza introdutória, perpassada por certa provisoriedade das ideias que apresenta. Sem negar a importância do rigor conceitual de que tanto os filósofos, como demais acadêmicos profissionais fazem questão, algo que alguns estudiosos da educação universitária têm chamado de "capital cultural" (CASTELO BRANCO, 2020), nosso texto usa certa licença para opinar, na forma de uma interpretação que se faz e refaz, num fluxo contínuo. Tratamos, portanto, de partir desse gênero textual, o ensaio, que consideramos como sendo um dos mais apropriados às escolhas filosóficas que temos feito, ao longo de um itinerário formativo próprio, no campo da Filosofia da Educação.

Nesse processo, temos nos interessado e se tornou objeto de nossas investigações, as chamadas "filosofias da diferença". Aqui merecem destaques dois textos de Cristiane Maria Marinho: um primeiro, que se constitui de um exuberante relatório feito pela a autora, após seu estágio de pós-doutoramento, sob supervisão do Prof. Silvio Gallo (Unicamp) e que versa sobre *A Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze na Filosofia da Educação no Brasil* (2012). E o segundo, que corresponde a uma versão editada do relatório que virou livro, sob o título *Filosofia e Educação no Brasil: da identidade à diferença* (2014),

publicado pelas Edições Loyola. Em ambos, Marinho constrói uma cartografia única da história da Filosofia da Educação no Brasil, a partir de olhares errantes, tomando como principal referência o pensamento nômade de Deleuze.

Ultimamente, todo nosso interesse tem se voltado sobre esse *caráter errante do filosofar* e de sua participação no exercício de uma educação filosófica, desde uma fundamentação antropológica ancestral. Entendemosque tanto as filosofias chamadas "nômades" (SCHÖPKE, 2004, *passim*), quanto a "educação filosófica" (CARVALHO, 2017, *passim*), partem de uma compreensão única do ser humano e que está na base de um ensino filosófico da Filosofia: a da errância humana como condição antropológica original.

1.2 O errar como condição

*Olhar no espelho é assistir a si mesma pensando.
Então, o que você está pensando?
Eu penso que ainda tenho direito de estar com medo,
mas, não falemos sobre isso.
Você ainda não está cega. Seu coração ainda está batendo.
E agora você está chorando.
Eu gostaria de chorar como uma menininha triste.
Você sabe por que está chorando? Por quem?
Não por mim mesma e não sei por quem mais.
Gostaria de saber. Nada sei.
Estou um pouco aflita. Tudo se foi. Retornará.
Não importa!*

A poética narrativa de uma das cenas mais famosas do filme franco-alemão ocidental, *Der Himmel über Berlin* (1987), "O céu sobre Berlim" mas, cujo título em português copia a versão inglesa, *Wings*

of desire, e que por aqui acabou recebendo o título de *Asas do Desejo*, insere o espectador na trama de um roteiro que nos lança, desde um olhar cinematográfico, sobre uma cidade símbolo de um mundo dividido e nos narra a estória da queda de um anjo que vira homem. Tomado de paixão, o ser celestial despoja-se de sua condição divina para ficar ao lado de uma trapezista, a quem se entrega desejosamente.

Trata-se de uma narrativa que se desenrola num mundo totalmente em preto e branco aos olhos de quem assiste, tal qual a visão do mundo tem o personagem angélico e que só consegue passar a experimentar a vida em toda sua colorida exuberância, a partir do momento de sua queda por amor (*fall in love*). Cito aqui esse filme porque ele nos ajuda a ensaiar uma breve reflexão acerca do errar como condição antropológica original.

A imagética narrativa do ser imortal, cuja decadência o leva a *vagar* pela existência em outro plano, o da condição humana, trazido à vida pelo desejo amoroso, nos remete ao íntimo reconhecimento de uma queda original tão antiga, quanto o próprio reconhecimento do *lógos*. A errância humana, percebida e descrita em tantas narrativas mítico-religiosas, como a do Gênesis bíblico, séculos mais tarde cantada no lirismo poético do *Paraíso Perdido* (2020), de John Milton (1608-1674), que fala da humanidade que perde sua imortalidade bem-aventurada, diante da face de Deus e, cuja queda a lança a uma existência perpassada pela incerteza e num mundo repleto de hostilidade e sofrimento, condenada à vagar até os seus últimos dias. Se há algo contam, e bem, é como erramos!

Nossa errância também é descrita e objeto de reflexão na História e na Antropologia Cultural. Elas nos trazem muitos relatos e exemplos dessa nossa condição errante original. Em sua obra *Sapiens: uma breve história da humanidade* (2017), Yuval Noah Harari nos apresenta um dos mais interessantes resumos publicados recentemente sobre a história humana. Num texto dinâmico e que se apoia nas mais recentes pesquisas científicas, o autor nos conta

como nós, os seres humanos, iniciamos nossa jornada pela terra, muito provavelmente após nossa *descida* da árvore da vida, na qual nossos ancestrais habitaram por milênios. O que teria nos derrubado e feito ficar de pé sobre as longas e perigosas planícies do mundo ainda não se sabe bem ao certo, mas foi muito provavelmente um misto de necessidade e de uma curiosidade, de uma vontade de saber que, como a fome, nos fazia vencer o medo de um mundinho de seguranças e nos tornou peregrinos, migrantes, nômades.

O *design* de nossa estrutura biofísica é outro exemplo reconhecidamente de um ser que por séculos, a natureza modelou para um viver perambulante. Somos seres andantes peregrinos de corpo, mente e alma. Por séculos vivemos como seres errantes e o errar é uma condição antropológica original. A história humana é a história das centenas de migrações que a humanidade vem realizando ao longo de séculos de existência e que vêm modificando não apenas a própria natureza em si e toda vida na Terra, como também nos erige e nos define como somos de maneira integral, em nossas crenças, linguagens, visões de mundo etc.

Somos seres errantes, peregrinos, nômades de uma existência constantemente múltipla, caótica na maior parte do tempo, trabalhosa no sentido mais profundo daquilo que o hegelianismo nos permite pensar ou trespassada por inúmeros acontecimentos como aprendemos a dizer com Deleuze e Guattari (2009). E arriscamos dizer que ainda estamos muito no início de uma compreensão verdadeiramente ampla de nossa condição peregrina e de como errar é humano!

Nesse sentido, nossa compreensão de um ensino filosófico, com alto potencial para promover experiências pessoais do filosofar em estudantes de todos os níveis, parte dessa compreensão antropológica da errância como condição humana original e, por essa razão, temos operado com filosofias que são, também elas, "nômades". Partindo de uma compreensão na qual a Filosofia é vista como um produto da inteligência e da cultura humanas e que por traz das perguntas

que inauguram o tempo do filosofar se esconde a marca peregrina da errância, as filosofias ditas "nômades" são aquelas que se caracterizam por uma gama de conceitos "errantes", a exemplo do que encontramos no pensamento deleuzo-guattariano ao se referir ao que chama de multiplicidade de planos, recortes, deslocamentos, acontecimentos e de imanência.

1.3 As filosofias errantes

Uma filosofia nômade é uma filosofia criativa, ensaística, por vezes mal vista e mal compreendida (não necessariamente nessa ordem) e, sobretudo, uma filosofia não acadêmica, de tipo esotérica e profissional. Para nós, trata-se de uma filosofia que tem maior potencial de se comunicar com um público de não-filósofos, como é o nosso com o qual nos relacionamos no ensino de Filosofia seja na Educação Básica seja ministrando componentes curriculares filosóficos, em cursos de Pedagogia e demais licenciaturas.

As filosofias nômades têm entre suas características a provisoriade de seus constructos. São diferentes e se reconhecem como filosofias da diferença. Operam por cartografias e itinerários dinâmicos, por vezes sequer vistos ou experimentados anteriormente e que resultam de um movimento contínuo da itinerância. São elas filosofias em movimento, que nos provocam o deslocamento. Uma filosofia nômade é uma filosofia que não tem medo de errar e de ser irreverente frente aos ditames de um tipo de academicismo quase clerical, ainda presente em nossas instituições de ensino. Ela se constitui na contramão e se faz na errância, no nomadismo, que a coloca num perene movimento na direção dos acontecimentos e da imanência, numa busca por outros territórios de possibilidade. Todavia, de todas as características que as filosofias errantes possuem, a que mais nos desperta a atenção é sua atenção à capacidade criativa do

ser humano. Por essa razão, também as chamamos de filosofias da criatividade, uma vez que se reconhecem elas mesmas como resultado de uma potência criadora.

Não por acaso, nosso itinerário pessoal filosófico e formativo começa pelos nossos estudos da filosofia deleuzo-guattariana. E o fazemos inspirados nas reflexões propostas ao campo da Filosofia e da Educação e do Ensino da Filosofia, que há anos vêm realizando o Prof. Silvio Gallo, da Universidade de Campinas. Embora não seja o único a fazê-lo, suas obras estão, em nossa opinião, entre as que nos possibilitam tirar proveito, quando o assunto são as contribuições que as filosofias nômades podem oferecer a um ensino e aprendizagem filosóficos.

Em *O ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar* (RODRIGUES, 2014), apresentamos um primeiro passo para captar o potencial para o ensino da Filosofia operando com essa que também classificando uma filosofia da errância. Ao pensarmos num processo de ensino-aprendizagem filosófico, cujas vivências se dão desde experimentações pessoais do filosofar, nos pareceu claro que esse tipo de filosofia, voltada para a imanência como lugar da criação e das experiências criativas, fazia mais sentido para nós que tratamos de pensar a filosofia, sobretudo como uma experiência.

Ao pensarmos no ensino da Filosofia como uma experiência crítico-criativa, partindo de uma compreensão dialógica da Filosofia, a qual é compreendida como sendo, ao mesmo tempo, um tipo de saber historicamente constituído, ao lado de outras formas de saber, como os saberes mítico-religioso, científico, sabedoria popular, etc.; e da Filosofia como uma experiência que toca não apenas a inteligência, mas também nossa própria maneira de agir, propomos noções como "experiência", "atividade", "exercício", "produção", "prática" e "práxis", que a despeito de suas definições específicas, se acham profundamente imbricadas entre si. No texto que indicamos há pouco, afirmamos que,

Ao falarmos de *experiência* nos referimos a um tipo de atividade no qual o sujeito da ação (agente) não opera apenas sobre algo externo a si, mas, refere-se a uma ação na qual o próprio sujeito também é paciente de seu agir. Isto é, a experiência é um tipo de atividade que afeta aquele que pratica a ação e o modifica. Nessa abordagem, "fazer uma experiência" não coincide com a "experimentação" no sentido que essa palavra tem no âmbito científico ou do método científico experimental. (RODRIGUES, 2014, p. 48).

A experimentação científica procede basicamente por induções, com as quais poderá ao final de uma sucessão de passos, permitir ao cientista fazer inferências generalizantes. Tal como afirmam Baggini e Fosl (2008), a validade das teorias científicas depende dessas inferências e das chamadas generalizações prováveis ou generalização indutiva. Mas, como afirmamos:

A compreensão de experiência que desenvolvemos não se identifica com a abordagem científica, mas fundamenta-se na perspectiva da Ética, contida na reflexão filosófica, cuja finalidade é o agente, o sujeito da ação. [...] Nesse aspecto, a noção de experiência é correlata à noção de práxis. [...] Ao nos referirmos à filosofia como uma atividade, cuja principal característica é a de criar ou produzir saberes e práticas, entendemos que esses saberes e práticas podem modificar o modo como aquele que pratica ou experimenta a filosofia enxerga e age sobre a realidade e sobre si mesmo. (RODRIGUES, 2014).

Portanto, a noção de experiência com que operamos diz respeito à potência crítico-criativa inerente ao próprio ser humano e que o torna capaz de criar a si mesmo à medida que opera no mundo e na relação com os demais. Algo daquilo que a escritora

Lya Luft chama nossa capacidade de nos reinventarmos quase que continuamente e de que prosea em *Pensar é transgredir* (2004). Do mesmo modo, as filosofias errantes se constituem, a nosso ver, a partir de experiências críticos-criativas, que nada mais são do que a experimentação que o ser humano pode fazer de si mesmo, enquanto ser com potência para criar e recriar.

Outra característica que nos parece importante falar é a do modo cartográfico-rizomático com que esse tipo de filosofia compreende o conhecimento. Aqui destacamos a conhecida crítica de Deleuze e Guattari, lembrada por Gallo (2008), ao paradigma arbóreo do cartesianismo e sua superação pela ideia de rizoma, que se rege pelos princípios das relações, da conexão, da heterogeneidade, da multiplicidade, da promoção de rupturas, das linhas de fuga, da criação de mapas e que, no final, proporcionam uma "lógica do devir, da exploração, da descoberta de novas facetas" (p. 77).

Nos rastros de uma filosofia itinerante, como a que nos apresentam Deleuze e Guattari e que nos ajudam a compreender os traços de outras errâncias filosóficas, adentramos num território muito interessante para se pensar o ensino da Filosofia. Nesse território, ainda novo para nós, entramos no terreno daquilo que temos chamado de *práticas cartográfico-rizomáticas para o ensino da Filosofia, desde a perspectiva da experimentação filosófica*. Finalizaremos o presente ensaio com algumas breves considerações acerca dessas práticas.

1.4 Práticas cartográfico-rizomáticas

O filosofar e suas experiências nos processos pedagógicos referem-se em grande parte às filosofias da qual partem. No que concerne ao ensino de Filosofia, concordamos com Horn (2009, p. 32-39), quando afirma que:

Uma metodologia eminentemente filosófica *exige uma decisão consciente do professor* acerca do que ele próprio entende por filosofia e se consegue definir a partir de que lugar e referencial teórico fala. Através desse referencial ele lê, entende, interpreta o mundo, pensa, reflete, aprende e ensina. [...] Seja qual for a concepção filosófica do professor, é preciso que ele esteja consciente dela, se responsabilize teórica e praticamente por ela, e seja rigoroso na exata medida que sua formação cultural assim lhe permitir. Assim, *o mais adequado é tratar de filosofias* e não de filosofia. (HORN, p. 32-33, grifo nosso).

A decisão de adotar esta ou aquela filosofia de referência irredutivelmente demanda rigor filosófico e competência pedagógica, cuja dissociação entre esses dois tipos de critérios incorre no que chamamos em amadorismo pedagógico, fator comumente percebido e determinante à educação filosófica, por estar diretamente associado ao potencial para o filosofar das iniciativas didático-pedagógicas (RODRIGUES, LOPES, 2017). E se, em Filosofia, método e conteúdo se confundem, isso não significa dizer que o filósofo, na condição de professor, aprende a sê-lo consubstancialmente. O rigor pedagógico deverá compor também a formação cultural do professor de filosofia. A relação entre conteúdo e método em Filosofia implica na afirmação de que cada filosofia enseja múltiplas possibilidades para o filosofar e que, de tempos em tempos novas trilhas e itinerários são criados.

É por essa razão que a Filosofia não se confunde com sua história, isto é, com sua própria herança reunida nos textos dos filósofos, mas a partir dela a Filosofia se nos apresenta como experiência possível do surgimento de novas formas de compreender e agir sobre a realidade. Se a crítica e a criatividade são características inerentes ao ato filosofante, inerente às chamadas filosofias nômades ou, como preferimos chamar, filosofias "errantes" ou "itinerantes",

algumas delas colocam a atividade criadora no cerne de suas reflexões. Tratam-se de filosofias inconclusas, que não gozam de morada fixa e são peregrinas no pleno sentido do termo.

Do modo como compreendemos, a errância caracteriza o pensamento itinerante e atua como condição de novas possibilidades de pensar e de atuar no mundo. Ela está na base de um tipo de metodologia cartográfico-rizomática voltada à construção de novos saberes e práticas.

O rizoma é regido por princípios como *conexão*, que garante que pode ser conectado a qualquer outro ponto; *heterogeneidade*, que contraria a homogeneidade produzida pelo esquema da árvore, *multiplicidade*, uma vez que o rizoma não parte nem estabelece uma unidade das relações; promove *ruptura*, pois não pressupõe qualquer processo de significação, de hierarquização e se acha sujeito a "linhas de fuga" e aberto a novas possibilidades; cria *mapas* que permitem que o rizoma seja acessado de diversos pontos, proporcionando uma "lógica do devir, da exploração, da descoberta de novas facetas" (GALLO, 2008, p. 77). Conforme afirma Gallo, a metáfora rizomática do conhecimento:

[...] subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do conjunto. (GALLO, 2008, p.76).

Embora seja assunto para um outro momento, apenas indicamos que o pensamento rizomático como base para esse tipo de prática,

pode, quem sabe, nos ajudar a perceber uma outra faceta da educação filosófica: a da emergência de "gestos filosóficos" que ela poderia vir a propiciar nas diversas expressões da vida humana (THEODOROPOULOU, 2018, *passim*), e que parecem serem mais propícios de se manifestarem em eventos de natureza rizomática e que se acham perpassados por um constante movimento de mediação, de intersecção, de "*intermezzo*", uma vez que:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio. (DELEUZE; GUATARRI, 2000, p. 4, grifo do autor).

As práticas cartográfico-rizomáticas são notadamente regidas por alianças dialógicas e por deslocamentos transversais próprios de uma "geo-filosofia" (op. cit. p. 111,) que opera por meio de uma cartografia filosófica e a partir de movimentos de desterritorialização, reterritorialização, da instauração de novos planos de imanência no seio dos acontecimentos, do "infinito Agora", (op. cit. p. 145).

Para nós, tal cartografia se desenvolve no entrechoque de perspectivas, linguagens e epistemologias, na promoção da pluveriversalidade dos saberes, isto é, não apenas na recepção de outras formas de saber tidas como menores, no sentido de não terem o selo da cientificidade acadêmica, mas que se acham repletas de tradições, culturas e vivências; como também como possibilidade dos

conhecimentos, hoje fragmentados em disciplinas, áreas e campos próprios, se intercambiarem entre si. No nível das relações que os seres humanos estabelecem, as práticas cartográficas se fazem presentes no exercício do encontro e do reconhecimento do outro (alteridade), através do autêntico diálogo, indicando o alcance ético-político de seu alcance.

Se há coisas que costumam definir uma aula de filosofia, não se importando em que nível de ensino ela está sendo ministrada, uma delas é seu caráter aberto, eclético, multitemático e transdisciplinar. Nesse sentido, temas que atravessam práticas e processos pedagógicos, como racismo, educação sexual, religião, e questões de gênero, por exemplo, atravessam também o ensino da Filosofia, seja em razão de seu perfil multidisciplinar, seja porque a Filosofia é historicamente por vezes o único espaço no qual se pode discutir em sala de temas dessa natureza.

Mas, como dissemos no início do presente texto, a despeito da histórica trajetória de idas e vindas da Filosofia no currículo escolar, que entra numa nova temporada com o advento da BNCC, que atinge também o Ensino Superior, à medida que cursos de Pedagogia e demais licenciaturas passam a reformular seus PPCs e questionam qual lugar e a importância da filosofia nos currículos escolar e acadêmico; a despeito do fato de que nos últimos anos a educação se viu transformada, mais do nunca, em palco de disputas de natureza ideológica, ornadas de um pandemônio de interesses diversos, mas, sobretudo, de caráter econômicos e privatizantes; de que em todo mundo crescem o número de cursos universitários que têm suprimido a Filosofia de seus currículos, fenômeno de uma realidade que se metamorfoseia, sob os influxos de uma sociedade centrada numa economia de mercado, perpassada por relações de consumo e irredutivelmente dependente da tecnologia: defendemos que a Filosofia, na perspectiva de uma educação filosófica e de um ensino crítico-criativo do filosofar ainda é especialmente importante à formação humana.

Nem sempre percebido de forma frenética e apinhado de alaridos, o torvelinho das mudanças impostas se manifesta na forma de uma crise contemporânea de paradigmas que inexoravelmente se alastra por todas as dimensões da vida humana e que de modo especial afeta a educação. A essa crise soma-se nossa atual tragédia global, oriunda de outra crise nunca experimentada pela humanidade, no campo da saúde e que tem ceifado a vida de milhares de pessoas na forma de uma pandemia que marcará toda nossa geração.

Na esteira daquilo que afirma a filósofa estadunidense, Martha Nussbaum (2015), perguntar pela importância da Filosofia é antes de tudo perguntar por um tipo de saber que, pelo menos em tese, não está subordinado a modelos instrumentalizados do conhecimento, hoje cada vez mais preferidos por sua pretensa eficácia pragmática nas formas de excelência técnica, expertise profissional e, sobretudo, rentabilidade econômica. E a promoção de um saber insubordinado e criativo demanda pensar a partir de linhas de fugas e deslocamentos conceituais que possam ser aplicados também no Ensino Superior, a exemplo daquilo que há anos vem sendo realizado na educação básica.

Por fim, apostamos na ideia de que trabalhar com a formação docente, nosso principal campo de atuação, a partir do que as filosofias da errância têm a nos ensinar e nos ajudar na adoção de procedimento e práticas de tipo cartográfico e rizomáticas, pode colaborar muito na preparação dos futuros professores e professoras, através da participação em processos pedagógicos que se ancoram em experiências do filosofar, capazes de superar aquele contato tradicional e distante com um tipo de saber, cuja história e riqueza nem sempre dão conta de promover algo daquilo que os antigos chamavam de *akmé* (despertar) filosófica.

Referências

Asas do desejo. Direção: Wim Wenders, Produção: Wim Wenders e Anatole Dauman. Berlim (AL), Paris (FR): Road Movies, Argos Film, 1987, 1 DVD.

BAGGINI, Julian; FOSL, Peter S. **As ferramentas dos filósofos:** um compêndio sobre conceitos e métodos filosóficos. Trad. Luciana Pudenzi. São Paulo: Loyola, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

CARVALHO, Flávio José. Educação filosófica como resistência: considerações iniciais sobre a pedagogia da imaginação como contraconduta. In: ALENCAR, M. V. *et al.* **Filosofar e ensinar a filosofar.** São Paulo, ANPOF, 2017.

CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso. Ensino Superior público e privado na Paraíba nos últimos 15 anos: reflexões sobre o acesso, a permanência e a conclusão. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 01, p. 52-72, mar. 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Felix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Tradução Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Felix. **O que é a filosofia?** Tradução Lucia Pereira de Lucena-Guerra; Ana Bustamante. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2009.

GALLO, Silvio Donizetti. **Deleuze e a educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade.** 30. ed. Trad. Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM, 2017.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

LUFT, Lya. **Pensar é transgredir.** Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2004.

MARINHO, Cristiane Maria. **A filosofia da diferença de Gilles Deleuze na filosofia da educação no Brasil.** (relatório – Pós-Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Campinas, SP: Unicamp, 2012.

MARINHO, Cristiane Maria. **Filosofia e Educação no Brasil: da identidade à diferença.** São Paulo: Ed. Loyola, 2014.

MILTON, John. **Paraíso Perdido.** Trad. Daniel Jonas. São Paulo: Editora 34, 2020.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades.** Trad. Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

RODRIGUES, Valter Ferreira. Considerações sobre o ensino da filosofia e seu potencial filosófico. In. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, VI., 2012, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos.** Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

RODRIGUES, Valter Ferreira. **O ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades.** (tese – Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). João Pessoa, PB: UFPB, 2014.

RODRIGUES, Valter Ferreira.; FERREIRA, Marcela Lopes. A Filosofia no chão da escola. In ALENCAR, M. V. *et al.* **Filosofar e ensinar a filosofar**. São Paulo: ANPOF, 2017.

SCHÖPE, R. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. São Paulo: Edusp, 2004.

THEODOROPOULOU, Elena K. **Ethics in Education**. Philosophical tracing and clearings. Rhodes: L. R. P. Ph., 2018. Disponível em: <http://practphilab.aegean.gr/%ce%b2%ce%b9%ce%b2%ce%bb%ce%af%ce%b1-livres-books/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

2 MANIFESTO PELAS FILOSOFIAS DO SENSO COMUM

Roberto Rondon

*A única liberdade de que realmente temos desfrutado
foi a liberdade de não ser. Nunca a liberdade de ser.*

MANUEL UGARTE

Seria impossível começar essa viagem sobre os itinerários do ensino de Filosofia no Brasil, sem nos questionarmos se haverá ainda validade para essa forma de pensar que sempre se colocou como um dos fundamentos dos modos de vida chamados “civilizados”, quando seus projetos demonstram o esgotamento, depois de levar a destruição de milhares de povos, culturas e das agressões ao próprio planeta através de sua longa história. Pensamentos que justificaram as diversas colonizações – e suas atrocidades – a partir de uma suposta superioridade de sua forma e de seu conteúdo perante os povos dominados, os “bárbaros” e do nosso território vital, chamado de “natureza”¹.

Sabendo que nos encontramos em um território específico, situado na periferia do cone sul da América (dentro da geografia do colonizador), são colocadas para nós diversas questões sobre esse lugar que através dos tempos foi pensado como a negação da civilização, portanto um lugar onde deveria ser implantado um modo de vida alienígena como forma de aprimoramento da terra, das plantas, dos animais e dos humanos, mas que, nesse momento, contrariamente ressurgiu nesse início de século XXI com a força de seus conhecimentos

1 “Para cristalizar o processo expansionista, a Europa consolidou uma visão que colocou o ser humano figurativamente falando por fora da Natureza. Definiu-se a Natureza sem considerar a Humanidade como sua parte integral, desconhecendo que os seres humanos também somos Natureza. Com isso, abriu-se o caminho para dominá-la e manipulá-la.” (ACOSTA, 2016, p. 55).

mais profundos que fundamentam nosso modo de viver e pensar e das longas tradições que nos constituem. Yanomanis, Bororos, Guaranis, Iorubás, Potiguaras, Cariris, Caipiras, Sertanejos, Caiçaras e Ribeirinhos sempre representaram um humano a ser superado pelo modo de vida do homem europeu urbano.

Nesse embate, a filosofia divulgada entre nós foi um dos mais fortes instrumentos desse processo de afirmação da superioridade dos saberes colonizadores e local de apagamento de nossos conhecimentos.

O que procuramos pensar aqui é na filosofia desenvolvida na escola, essa complexa e contraditória instituição colonial, desenvolvida pelo projeto moderno como a redentora, emancipadora e civilizadora (ou seja, aquela que teria a função de desenvolver os hábitos demandados pelas necessidades das cidades europeias e pelo mercado – através do comércio e depois da indústria – em nossos silvícolas curumins) e que nos auxiliaria à superação de nossos hábitos culturais rurais atrasados, rumo ao desenvolvimento e ao progresso.

Como afirma Ailton Krenak, o que se fez desde então é difundir uma ideia de que existe “uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível”.² (KRENAK, 2019, p. 11).

Nunca é demais lembrar, nesse momento em que a violência fascista se renova em nosso país, que a construção dos estados americanos tem proximidades com essas ideias, pois se fundamentou – e fundamenta – num projeto de uma elite “ilustrada” que através da educação – e da força quando necessária – visava apagar a diversidade dos povos inferiores e construir um novo homem a partir de seus modelos superiores. Sempre bom lembrar esse elemento fundante do processo colonial.

2 A imagem utilizada aqui por Ailton Krenak nos remete ao Mito da Caverna platônico, que é um dos textos centrais da filosofia ensinada nas escolas, e que se fundamenta numa ideia de superioridade daquele que possui o conhecimento filosófico sobre os “comuns”, presos a formas de conhecimento inferiores.

Tentando buscar elementos mais básicos do cotidiano escolar, iniciaremos nossa jornada observando como isso se expressa em alguns dos instrumentos centrais dos processos de ensino e aprendizagem da Filosofia no Brasil, os livros didáticos. Afinal, como comprovam diversos estudos no ensino básico, eles são o principal – senão o único – material de conhecimento utilizado por professores e professoras em suas atividades docentes. Leitura que significa em nosso país um símbolo de distinção cultural, reforçando a negação de diversas culturas que nos formaram, marcadas pela centralidade da oralidade e não da escrita.

É bom recordar que

Só por volta de 1840 o Brasil do Rio de Janeiro, sede da monarquia, passa a exibir alguns dos traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas; a escolarização era precária, mas manifestava-se o movimento visando à melhoria do sistema; o capitalismo ensaiava seus primeiros passos graças à expansão da cafeicultura e dos interesses econômicos britânicos, que queriam um mercado cativo, mas em constante progresso. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2011, p. 14).

As mesmas autoras afirmam que "um dos efeitos previstos [dessa inserção] é integrar o indivíduo ao coletivo e à pátria, civilizando-o e tornando-o um cidadão útil à sociedade". (idem, p. 232) Entenda-se esse "útil", como pessoas adequadas às demandas da nova sociedade capitalista implantada pelos projetos modernizantes de nossa elite *cipaya*, como apontamos acima.

Nunca é demais lembrar umas das mais fortes características da colonização que é a capacidade de "encobrir" as palavras. Expressões

como liberdade, emancipação, desenvolvimento, para além de belas palavras vazias, acabam justificando o seu oposto, a ampliação do processo de dominação e destruição de nossos povos. Vejamos o exemplo do agronegócio³, que sob a bandeira da modernização impõe uma lógica da monocultura e do latifúndio, destruindo as relações não mercadológicas e mais harmônicas com dimensões profundas da vida como o morar e o alimentar.

Hoje em dia, a retórica da igualdade e da cidadania se converte em uma caricatura que encobre privilégios políticos e culturais tácitos, noções de senso comum que fazem tolerável a incongruência e permitem reproduzir as estruturas coloniais de opressão. (CUSICANQUI, 2010, p. 57)

Voltando ao nosso pequeno caso, uma das primeiras coisas que nossos estudantes aprendem de seus mestres filósofos é que a filosofia é um conhecimento milenar, desenvolvido em terras distantes pelos gregos enquanto a humanidade ainda se encontrava no primitivo mundo dos mitos e da natureza. Raramente se menciona qualquer elemento desenvolvido no mesmo momento histórico pelos povos que habitavam a África Central ou dos que estavam nas terras que formariam muitos séculos depois a América. No jogo do encobrimento do discurso colonizador, fica subentendido que essas culturas estariam ainda presas ao chamado "mundo mítico", onde dominavam formas de conhecimento inferiores ao iluminado pensamento filosófico. O que nos perguntamos aqui é sobre qual o lugar dos conhecimentos de nossos ancestrais – e deles mesmos – nessa construção hierárquica, que se apresenta aos nossos estudantes?

3 "No 'agro', o fascismo também sabe impor, impecavelmente, certo modelo de desenvolvimento." (CUEVA, 2013, p. 46).

Como afirmam Aranha e Martins (1995, p. 62), "todos nós sabemos que os primeiros filósofos da humanidade foram gregos"; não como fruto do acaso, mas pela combinação de algumas circunstâncias históricas que não ocorreram, segundo essa tradição compartilhada pelas autoras, nos povos arcaicos ou míticos. Segundo elas, foram "a invenção da escrita, o surgimento da moeda, a lei escrita, o nascimento da polis – que tornaram possível – o nascimento do filósofo". (ARANHA; MARTINS, 1995, p. 64).

Chauí (2000), mesmo ponderando que existem diversas concepções do que seria a Filosofia, compartilha da mesma visão acima quando afirma, categoricamente, ser "a" Filosofia uma criação grega. Para a autora,

A Filosofia, entendida como aspiração ao conhecimento racional, lógico e sistemático da realidade natural e humana, da origem e causas do mundo e de suas transformações, da origem e causas das ações humanas e do próprio pensamento, é um fato tipicamente grego. (CHAUÍ, 2000, p. 20)

Ainda que a autora destaque que nós brasileiros fomos inseridos nesse conhecimento pelo processo de colonização e, portanto, inferiorizados, ela repete que, entre as condições de nascimento da Filosofia estão "o surgimento da vida urbana" e "a invenção da política", ou seja, aquele conjunto de hábitos e modos de vida dos que viviam na cidade, na polis. Novamente a vida mística das sociedades agrárias é vista como um espaço impróprio para o desenvolvimento desse alto saber.

Gallo (2013), apesar de propor uma forma diferenciada de ensinar e aprender filosofia, questionando as visões mais tradicionais de se fazer esse conhecimento, inicia a primeira unidade de seu livro "Filosofia: experiência do pensamento", com um capítulo intitulado "Como pensamos?", com as mesmas afirmações:

Na Grécia antiga, em meio a intensa vida cultural, política e comercial das poleis, nasce a filosofia, uma forma de pensar conceitualmente o mundo e responder a problemas diversos de modo racional. Uma vez que a religião, o mito e o senso comum não mais forneciam respostas satisfatórias, os primeiros filósofos buscaram uma explicação pautada em critérios claros, demonstrativos e não dogmáticos, para as curiosidades cosmológicas, físicas e antropológicas do seu tempo. (GALLO, 2013, p. 9).

Continuando nosso aprendizado sobre a origem e o sentido da Filosofia, Cotrim e Fernandes (2016) nos convidam a iniciar

esta viagem pelo tempo, investigando como a consciência racional começou a suplantar a consciência mítica na Grécia antiga e engendrou essa aventura do pensamento, a filosofia, da qual derivam todas as ciências. (COTRIM; FERNANDES, 2016, p. 204).

Assim, concordando com as análises de Vernant, conclui que "a razão grega é filha da pólis, e o nascimento da filosofia relaciona-se de maneira direta com o universo espiritual que então surgiu." (COTRIM; FERNANDES, 2016, p. 207).

Mas, por que partimos das considerações dessas autoras e autores que, apesar de partirem de distintas concepções ideológicas e do que é ensinar e aprender Filosofia, parecem compactuar da mesma visão que localiza a Filosofia, como um saber urbano, europeu e masculino? Justamente porque são os 4 livros mais utilizados pelas professoras e professores de Filosofia no ensino médio em nosso país. Como consequência, são com essas afirmações que, estudantes que vivem próximos ao monte Caburaí, ao arroio Chuí, à Ponta do Seixas, à nascente do rio Moa, ou à Chapada dos Guimarães, são colocados em contato com esse saber.

Como se situam o(a)s jovens "tupiniquins" nascido(a)s no meio rural, vivendo em sociedades que têm suas tradições ancestrais ligadas a uma concepção místico-espiritual, centradas na linguagem oral, e que em sua maioria descendem dos povos indígenas ou africanos? Quais as condições que eles e elas teriam como necessárias para inserir-se no mundo encantado da Filosofia?

As autoras de "Filosofando", "Convite à Filosofia", e o autor e a autora de "Fundamentos de Filosofia", coincidem na velha fórmula de que o pensamento filosófico seria uma superação do que chamam de "senso comum". Mais ainda, na separação entre um conhecimento baseado na "crença" e na repetição das "tradições". Cotrim e Fernandes chegam a afirmar que o que caracteriza esse conhecimento é a sua "falta de fundamentação" (COTRIM; FERNANDES, 2016, p. 83). ARANHA e MARTINS (1995, p. 73) são mais cuidadosas ao reconhecer algum mérito e valor ao senso comum, que chamam de "filosofia de vida", mas que não alcança o valor do que elas chamam de "filosofia propriamente dita". Para Chauí (2000, p. 10), "a primeira característica da atitude filosófica é *negativa*, isto é, um dizer não ao senso comum, aos pré-conceitos, aos pré-juízos, aos fatos e às ideias da experiência cotidiana, ao que 'todo mundo diz e pensa', ao estabelecido."

Assim como os salvacionistas jesuítas, vindos nas caravelas ibéricas afirmavam que a condição *sine qua non* (para nossa "*intelligentzia*"⁴), é chique usar expressões em latim nos textos acadêmicos) de salvação para nossos selvagens era abandonar suas crenças e modos de vida, nossos iluminados educadores filósofos

4 "Intelligentzia" é um conceito utilizado pelo intelectual argentino Arturo Jauretche, para se referir a essa parte da intelectualidade que pensa a partir das categorias do colonialismo cultural e pedagógico. Ocupando as universidades, veículos de imprensa e, mais recentemente, as mídias sociais, eles defendem, mesmo que com uma roupagem aparentemente contemporânea e por vezes crítica, as velhas estruturas culturais, sociais e econômicas que impedem que os países e povos colonizados pensem a partir de si mesmos.

também apontam como possibilidade de entrada na Filosofia (e numa condição de emancipação do pensamento) o abandono de suas crenças e conhecimentos. Aquilo que os homens e mulheres comuns desenvolveram através dos séculos como saberes necessários à vida, e que são difundidos de maneira que não atende às exigências da reflexão filosófica, são empecilhos para o "filosofar". Nega-se, como ponto de partida, a própria experiência cotidiana e os conhecimentos coletivos, quais sejam, "o que todo mundo diz e pensa".

Mas a metáfora utilizada por Gallo talvez se revista de uma violência maior, ao afirmar que "o pensamento filosófico é semelhante, pois acontece quando somos tirados do lugar-comum." (GALLO, 2013, p. 10).

Para filosofar então é necessário que abandonemos o nosso lugar, onde vivemos com aqueles que são "comuns" a nós. Ora, ainda que não seja a intenção do autor, a imagem utilizada nos remete aos processos históricos de desterritorialização das classes populares que sempre tiveram que abandonar seus "lugares-comuns" para sobreviver. Seja pela violência do Estado e do mercado que as arrancavam desses lugares em nome do progresso e do desenvolvimento, desde o início do projeto da escravidão moderna e da ocupação de nossos territórios pelas tribos de Aragão e Castela, seja na promessa de que em outros lugares mais urbanizados e racionalmente desenvolvidos (como as grandes metrópoles), alcançariam a felicidade prometida pela civilização ocidental. Os imigrantes nordestinos no Brasil, os latino-americanos nos EUA e os africanos que partem aos milhares para a Europa se "desterritorializaram" durante todos os séculos XX e XXI sem alcançar nem as benesses da sociedade ocidental, e, nos parece, nem as alturas pretendidas pela tradição filosófica.

Nos parece que, ao invés disso, o que nos é colocado como desafio para enfrentarmos esse longo pesadelo colonial, seja um processo de reterritorialização, ou seja, de retornarmos aos nossos lugares comuns de onde fomos tirados desde o início da colonização.

No entanto, pelos pressupostos acima, nos parece que a filosofia desenvolvida nas escolas pouco tem a nos ajudar nesse momento.

Mas será possível repensarmos a filosofia desenvolvida nas escolas de maneira radical? Filosofias que se sustentem na visão das COMUN-idades, dos Lugares Comuns, das formas míticas de se viver no mundo, recheada de seres que vão além da nossa razão? Filosofias da terra, do território, do terreiro ao invés de ater-se apenas aos saberes do habitante da *civitas*? Filosofias que abandonem os modelos de uma vida ascética, afastada da própria vida, mas que aceitem o desafio de nossos sábios habitantes, que aprendam a "escutar a voz dos xapiris, que ali (na floresta) brincam sem parar, dançando sobre seus espelhos resplandecentes". (KOPENAWA e ALBERT, 2015, p. 65) Uma filosofia que não se baseie apenas no folhear das páginas dos livros dos velhos sábios europeus⁵, mas, como afirma Kopenawa, sejam palavras gravadas "no mais fundo de nós", por serem de nossos antepassados comuns, mesmo aqueles forçadamente esquecidos pelo silêncio imposto através da força e da violência.

Pensamos que sim, afinal, muitas são as experiências desenvolvidas com as aulas de filosofia em nossas escolas por todo o país que procuram romper com os modelos que aprendemos na maioria das Universidades. Professores, professoras, estudantes e comunidades têm se envolvido diretamente com essas novas possibilidades.

Note-se aqui que falamos em experiências, pois essas filosofias não podem se expressar apenas no nível teórico ou na escrita de artigos acadêmicos, nem na busca por algum financiamento ou bolsa de estudos nos centros de pesquisa metropolitanos. Não se trata de abandonarmos os pressupostos das filosofias europeias e adotarmos a última moda dos chamados estudos decoloniais ou

5 Ao pensarmos em nossos complexos métodos de ensino-aprendizagem, nos lembramos do exemplo mencionado por Kopenawa e Albert (2010, p. 76), que afirmam não ter aprendido "a pensar as coisas da floresta em peles de papel. Vi-as de verdade, bebendo o sopro de vida de meus antigos com o pó de yakoana que me deram."

pós-coloniais, importados de algum membro da *"intelligentzia"* dos departamentos de filosofia dos Estados Unidos ou de Paris. Como nos lembra Cusicanqui (2010, p. 62) "Não pode haver um discurso da descolonização, uma teoria da descolonização, sem uma prática descolonizadora."

Segundo a autora, o que tem havido é que parte importante dos estudos decoloniais tem mantido intacta a estrutura de colonialismo interno, traço permanente de nossas escolas e universidades.

E este inimigo tem múltiplas facetas, tanto locais como globais, situadas nas pequenas esquinas do "pequenino poder" de nossas universidades e bibliotecas paupérrimas, tanto como nos encontros de prestígio e privilégio, nesses "palácios", que segundo Spivak são as universidades do norte, de onde saem as ideias dominantes, os "think tanks" (tanques de pensamento, sugestiva metáfora bélica) dos poderes imperiais. A estrutura ramificada do colonialismo interno-externo tem centros e subcentros, nódulos e subnódulos, que conectam a certas universidades, correntes disciplinares e modas acadêmicas do norte, com seus equivalentes no sul. (CUSICANQUI, 2010, p. 63).

Por isso se põe de cabeça pra baixo as lições de um professor que se coloca numa posição de superioridade, senhor do conhecimento, aquele que pretende levar aos "bárbaros" estudantes o saber emancipatório ou algo assim. O conhecimento aqui é algo que nasce da experiência comunitária, do senso vital dos comuns e de suas tradições mais remotas. A partir daí se desenvolvem formas de pensar que nascem e interagem de maneira não dissociada da vida.

Um belo exemplo dessa filosofia nos é dado por Célia Xakriabá, ao nos falar de experiências escolares desenvolvidas com populações indígenas do Brasil e do México. Ao organizarem o calendário escolar, portanto a divisão e organização do tempo vital na escola, não partiram

de uma fórmula burocrática para atender alguma legislação vigente marcada pelo tempo cronológico, mas foram construindo coletivamente aquilo que chamaram de Calendário Sociocultural, ou seja, o tempo da escola, antes de mais nada, deve acompanhar o ritmo e o tempo da vida daquela sociedade em que se insere, por isso não pode ser único e determinado por alguma lei nacional que não considera o tempo como um dos fatores primordiais nas constituição das comunidades e de seus membros.

Impossível não lembrar de nossas experiências como professor no Cariri Paraibano ou em Cuiabá – lindas regiões, mas onde o calor e, em diversas épocas do ano, o clima extremamente seco tornam as tardes tórridas – quando tínhamos de ensinar “Teoria do Conhecimento” ou “Metodologia do Trabalho Científico” a uma hora da tarde para alunos inebriados pelo calor e pelos processos digestivos. Mas para a “*intelligentzia*” que comanda nossos sistemas de ensino nada disso é uma questão relevante. Que inveja eu tinha de nossos vizinhos hermanos dos “campos” argentinos e uruguaios e suas *siestas* que acompanham o ritmo natural da vida.

Mas, naquelas comunidades apontadas por Xakriabá, o tempo da escola se constrói a partir de outras relações com o tempo e, com isso, possibilitando a experiência de construções coletivas e comunitárias.

O calendário sociocultural é importante também por trabalhar, valorizar e fortalecer as narrativas transmitidas por meio da oralidade, que é um espaço em que todos os saberes se encontram. A organização, a partir dos tempos e espaços tradicionais possibilita uma escola autossustentável, pois há autonomia para ensinar e aprender, e assim se permite que esses processos sejam ancorados na realidade de cada comunidade, a partir daquilo que lhe é relevante, quebrando dessa forma, com o processo colonizador sobre o território, a cultura e o próprio ser Xakriabá,

uma vez que o calendário potencializa as práticas subversivas já existentes na comunidade escola. (XAKRIABÁ, 2018, p. 129).

Se tempo e espaço são elementos fundamentais para a constituição de nossas identidades, nos parece que essas sejam dimensões a reorganizar em nossas escolas. Para isso precisamos de filosofias que abandonem suas pretensões universalistas, que na verdade só ocultam a transposição dos modos de pensar europeus, mas que permitam que docentes, estudantes e comunidade se reterritorializem, que percebam os valorosos elementos fundantes de sua cultura, que se organizem a partir do tempo social e não das leis e da disciplina dos cronômetros ou calendários oficiais dos especialistas. Não num sentido de congelar a vida prendendo-a a repetição dos elementos "originários", mas que a partir deles percebam o tempo como uma continuidade entre um passado que nos atravessa e que se projeta no presente; e onde coletivamente possamos construir perspectivas diversas de escolas e de vidas.

Afinal, "a possibilidade de uma reforma cultural profunda em nossa sociedade depende da descolonização de nossos gestos, de nossos atos e da língua com que nomeamos o mundo." (CUSICANQUI, 2010, p. 70).

Em tempos de crise profunda nos quais vivemos esses são alguns dos desafios para adiar o fim do mundo, como a bela e terrível imagem anunciada por Ailton Krenak. Durante dois séculos, após nossos complexos processos de independência, nós tínhamos uma única saída para isso: o progresso e o desenvolvimento em suas diferentes feições, ou seja, a cópia dos modelos europeus de emancipação. Toda a educação, através dos projetos sociais progressistas (e o conceito já revela isso), se baseou nessa ideia de desenvolver o ser humano num movimento ininterrupto rumo ao esgotamento do planeta.

Após esses séculos todos, os desafios hoje são outros, decrescer e compor com inúmeras e dissonantes vozes o que Acosta e Brand (2018, p. 31) chamam de “concertação contra-hegemônica”. Ao invés de complicados objetivos e metas para a educação, as filosofias podem colaborar com o simples e profundo desafio colocado por Kopenawa e Albert (2015, p. 65), a defesa da terra e da vida, pois se não fizermos isso “nossos filhos não terão lugar para viverem felizes.”.

Aceitemos o desafio!

Referências

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para pensar outros mundos. Trad. Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária/ Elefante, 2016.a
- ACOSTA, Alberto; BRAND, Ulrich. **Pós-extratativismo e decrescimento**: saídas do labirinto capitalista. São Paulo: Elefante, 2018.
- ARANHA, Maria L. A.; MARTINS, Maria H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1995.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2016.
- CUEVA, Augustín. **Autoritarismo y fascismo en América Latina**. Quito: Centro de Pensamiento Crítico, 2013.
- CUSICANQUI, Silvia R. **Ch’ixinakax utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.
- GALLO, Silvio. **Filosofia**: experiência do pensamento. São Paulo: Scipione, 2013.

KOPENAWA, David; ALBERT, Bruce. **A queda do céu:** palavras de um xamã yanomami. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 2011.

XAKRIABÁ, Célia N. C. **O barro, o jenipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá:** reativação da memória por uma educação territorializada. Dissertação de Mestrado. Brasília: UNB, 2018.

3 FILOSOFAR E POETIZAR: O CORDEL NO ENSINO DE FILOSOFIA

*Flávio de Carvalho
Genildo Firmino Santana*

*No se encuentra el hombre entero en la Filosofía.
No se encuentra la totalidad de lo humano en la Poesía.*

MARIA ZAMBRANO

3.1 Introdução

O ponto fulcral deste artigo diz respeito à discussão sobre a possibilidade de utilização da Literatura de Cordel em aulas de Filosofia no Ensino Fundamental e Médio. Para tanto, partiremos da problematização acerca de um possível diálogo epistêmico entre Filosofia e Poesia e, por conseguinte, a convergência desse diálogo com a prática pedagógica e didática em aulas de Filosofia. Somos mobilizados para esta discussão teórica e prática (procedimental) devido ao fato que reconhecemos uma necessidade (filosófica e metodológica) premente de criação e utilização de novas possibilidades pedagógicas e didáticas para o ensino de Filosofia. Nossa hipótese é que a Poesia, através da Literatura de Cordel e pela utilização dos cordéis, pode ser trabalhada em sala de aula e, notadamente, em aulas de Filosofia do Ensino Fundamental e Médio.

Convém mencionar que nossa discussão comporta uma mescla de conceitos filosóficos, que tem início com o conceito de Razão Poética, que foi construído pela filósofa espanhola Maria Zambrano (1904 – 1991), cujo pensamento serve de base para nosso estudo sobre o diálogo entre Filosofia e Poesia. A Razão Poética busca promover

a reflexão, não apenas a partir da metodologia filosófica, racional – simbolizada pelo cérebro – mas, também pelo caminho da poética, da sensibilidade – simbolizada pelo coração – como definiu a pensadora no seu texto *Metáforas do Coração*, largamente estudado por Fernanda Henriques, cuja interpretação contribui com a discussão em nosso texto. Outros aportes dialógicos que construímos remetem aos conceitos de *Homem Diurno e Homem Noturno* de Gaston Bachelard, a compreensão de Gilles Deleuze e Felix Guattari que reconhece a Filosofia e a Arte (em nossa discussão, a Poesia) como *Potências do Pensamento*, e também nos inspira o conceito de *Experiência do Pensamento*, contribuição do pensamento de Jorge Larrosa.

No itinerário de nossa escrita, iniciaremos apresentando nossa compreensão sobre a pertinência do uso do cordel no processo de ensinagem e de aprendizagem de Filosofia, discutindo como este material (literário) por meio de uma abordagem intencionalmente filosófica pode se constituir como material (didático) para pensar, para filosofar em sala de aula. A seguir, veremos como Maria Zambrano reflete sobre a ruptura entre Filosofia e Poesia, segundo a pensadora, operada por Platão. Apresentaremos também as suas propostas de superação dessa ruptura e daí trataremos de expor como a construção de diálogos entre estas duas potências do pensamento podem convergir para o ensino filosófico na Educação Básica. Neste íterim abordaremos as características da Razão Poética segundo Zambrano, reconhecendo com ela as *razões do coração*. Esta abordagem acompanha o seu pensamento a partir da obra *Metáfora do Coração*, na qual a pensadora propõe o diálogo entre a Razão Filosófica e a Razão Poética. Por fim e com base neste pensamento e nesta postura dialógicas nos ocuparemos em apresentar utilização da Poesia, em sua forma cordelística, em aulas de Filosofia, reconhecendo o exercício da criação poética (poetizar) como contribuinte para o exercício da criação filosófica (filosofar), considerando ambas como potências e como experiências do pensamento, preservando suas singularidades.

3.2 O cordel no ensino de filosofia

Para a nossa reflexão sobre o Cordel no Ensino de Filosofia, de modo a unirmos duas áreas do saber, a Filosofia e a Arte (especificamente, a Poesia) em sala de aula, fomos buscar apoio em Maria Zambrano (1904-1991), filósofa espanhola. Por conta do exílio ao qual foi levada pela ditadura franquista, Zambrano viveu 45 anos entre México, Cuba, França, Itália e Suíça, só retornando à Espanha em 1984. É importante essa citação do exílio para entendermos a filosofia de Zambrano, que é uma simbiose com sua vida. A vida de Maria Zambrano é movimento, assim como é movimento sua filosofia, muito influenciada pelo poeta espanhol Antonio Machado (1875-1939), autor do célebre pensamento "Caminante, no hay camino, se hace camino al andar." Zambrano também foi discípula dos filósofos José Ortega y Gasset (1883-1955) e de Xavier Zubiri (1889-1983). Segundo Fernanda Henriques "Cada um deles, diz ela, a atraía com a mesma força, embora para zonas opostas – Zubiri transportava-a para a obscuridade; D. José para a transparência."⁶

Zambrano constrói o conceito de Razão Poética, desenvolvido, principalmente, em seu livro *Filosofia y Poesia*, lançado durante sua permanência no México, em 1939. Porém, o conceito já havia sido tratado em 1937, no artigo *Los Intelectuales* cujo objeto é a análise do livro *La Guerra* de Antonio Machado, assim explica José Moreno Sanz⁷.

Conviene recalcar que la primera propuesta explícita de una "razón poética" la realizo Zambrano a propósito del libro *La Guerra* de Antonio Machado, en 1937 (Hora de España, XII, diciembre), donde dice: "Razón poética,

6 HENRIQUES, Fernanda. **María Zambrano e a razão poética: um pensar contemplativo**. Disponível em: <http://home.uevora.pt/~fhenriques/textos-filocont/Mar%EDa%20Zambrano-um%20pensar%20contemplativo.pdf>. Acesso em: 14 jul.2020.

7 CALVENTE, Martin Ruiz. **ANTONIO MACHADO EN MARÍA ZAMBRANO**. Disponível em: <http://elbuho.aafi.es/buho5/martin.pdf>. Acesso em: 14 jul.2020.

de honda raíz de amor, tras la siguiente cita de Machado (que, a lo que considero, es una de las raíces inmediatas de la reflexión zambraniana sobre filosofía y poesía, y de la posibilidad de hallar una síntesis de ambas que no violente a la vida [...]). (SANZ apud CALVENTE, p. 24).

Zambrano aponta que tanto a Filosofia quanto a Poesia são incapazes de compreender o ser humano na sua totalidade. Afirma a pensadora: “No se encuentra el hombre entero en la filosofía. No se encuentra la totalidad de lo humano en la poesía”. Ou seja, elas não são capazes de, através de seus métodos e discursos, de suas imagens e de seus conceitos, abranger a totalidade do ser humano, suas potências de ser e de viver. Captando partes dessa totalidade que é o ser humano, Filosofia e Poesia trilharam percursos distintos na história do Ocidente. O reconhecimento desta postura frente ao ser humano e da incompletude constitutiva em cada uma destas formas de entender a realidade mobilizou Maria Zambrano a formular o conceito de Razão Poética, uma tentativa de junção com repercussões epistemológicas e práticas, posto que torna possível pensar a Filosofia e a Poesia a partir de outra perspectiva, em vez de serem tomadas como divergentes serem assumidas como convergentes, construindo assim uma espécie de ponto de vista e discurso interseccionais. Nosso intento neste texto consiste em levar esse diálogo interseccional da Filosofia com a Poesia, da razão e do coração, à prática pedagógica. Falando de modo específico, trataremos de um diálogo que envolva a Filosofia e a Poesia no campo de possibilidades pedagógicas e didáticas em aulas de Filosofia, utilizando a mediação material do Cordel.

Convém asseverar que o conceito zambraniano de Razão Poética não é formulado contra a Filosofia, mas ao lado dela mesma. Não obstante a densa crítica elaborada pela pensadora na obra Filosofia e Poesia, não reconhecemos depreciação do saber filosófico, ao contrário disto, reconhecemos que Zambrano quer colocar em evidência outro

modo possível de construir reflexões sobre a realidade e sobre o ser humano, neste caso, a Poesia, e pensando de modo mais amplo, a Arte. A Razão Poética não se põe contrária à Filosofia, por isso é que Zambrano fala em união das duas áreas do saber em prol de uma compreensão integral do ser humano, uma vez que cada uma capta, ao seu modo, os aspectos que lhe são possíveis.

O conceito de Razão Poética surge em Zambrano para responder três questões em conformidade com três posturas que a filósofa assume em relação à realidade. Para Zambrano *a realidade não é ser, a realidade não é transparência* ou luz, *a realidade é dinâmica vital, orgânica* e, portanto, tempo. Para Zambrano, há realidades que não são, isto entendido como zonas as quais a linguagem não alcança ou não consegue exprimir. Ela afirma que "realidade é não só o que o pensamento pode captar e definir, mas também isso que permanece indefinível e imperceptível, isso que rodeia a consciência, destacando-a como ilha de luz no meio das trevas." (ZAMBRANO apud HENRIQUE, p. 2). A partir desta compreensão, aquilo que o discurso filosófico não trata, se não dá luminosidade a alguma realidade, deve-se ao fato de não poder dizê-la através da sua modalidade própria de razão. Para Zambrano também *a realidade é interioridade e fruição*. Interioridade representada pelo coração e que corresponde a um processo de aproximação da realidade que assume certa intimidade relacional com aquilo que se busca conhecer. Por isso, trata-se de movimento de fruição, um ritmo vital com dinâmica própria, uma busca por uma realidade que não pode ser racionalmente captada pela razão filosófica. O conceito de Razão Poética pretende alcançar e dar luminosidade a essas realidades que não são alcançáveis pela Razão Filosófica, esta que é aqui entendida como o Logos Demonstrativo, racional, metódico, lógico.

3.3 A ruptura entre a filosofia e a poesia em Maria Zambrano

Zambrano aponta para uma espécie de conflito na história da Filosofia e da cultura ocidental envolvendo a Filosofia frente à Poesia. O conflito ao qual Gadamer (1902-2002) chamou de *Velha Divergência*.⁸ Sobre a divergência entre a Filosofia e a Poesia, assim ela se expressa:

A pesar de que en algunos mortales afortunados, poesía y pensamiento hayan podido darse al mismo tiempo y paralelamente, a pesar de que en otros más afortunados todavía, poesía y pensamiento hayan podido trabarse en una sola forma expresiva, la verdad es que pensamiento y poesía se enfrentan con toda gravedad a lo largo de nuestra cultura. (ZAMBRANO. 1996. p. 13).

Zambrano reflete sobre o momento primeiro dessa cisão entre Filosofia e Poesia quando Platão indica a expulsão dos poetas da polis, no *Livro X de A República*. A pensadora afirma que o filósofo não governou, como almejava Platão, nenhuma polis, porém, assegurou um governo do conhecimento, exercido pela razão, que pôs à margem, como que fora da lei, outros saberes, mais especificamente o saber da Poesia. Esse governo da razão ditou o percurso posterior da história da Filosofia.

Es en Platón donde encontramos entablada la lucha con todo su vigor, entre las dos formas de palabras, resuelta triunfalmente para el logos del pensamiento filosófico, decidiéndose lo que pudiéramos llamar "la condenación de la poesía", inaugurándose en el mundo de occidente, la vida azarosa y como al margen de la ley, de la Poesía

8 FONTE BOA, Geraldo Fernandes. **FILOSOFIA E POESIA: A LINGUAGEM COMO PONTE E NÃO COMO PONTO**. SynThesis Revista Digital FAPAM, Pará de Minas, v. 6, n. 6, 134-141, dez. 2015. p. 135.

su caminar por estrechos senderos, su andar errabundo y a ratos extraviado, su locura creciente, su maldición. (ZAMBRANO, 1996, p. 13-14).

Para Zambrano, Platão busca uma verdade, a qual para ele só pode ser encontrada por meio da Filosofia e esta busca é feita com certo conflito, infligindo lutas contra o que o filósofo considera não-verdade, contra saberes que não podem alcançar a verdade, como é o caso da Poesia, assim explicado por aquela filósofa:

En Platón el pensamiento, la violencia por la verdad, ha reñido tan tremenda batalla como la poesía; se siente su fragor en innumerables passajes de sus diálogos, diálogos dramáticos donde luchan las ideas, y bajo ellas otras luchan aun mayores se adivinan. (ZAMBRANO, 1996, p. 18).

Ainda segundo esta pensadora: "tal ha sucedido con la condenación platónica de la poesía en nombre de la moral en el diálogo La República. En nombre de la moral: verdad y justicia." (ZAMBRANO, 1996, p. 27)

O corolário da concepção e da postura acima indicadas contribuiu para que a razão filosófica, metódica, lógica, puramente racional, prevalecesse na história ocidental em detrimento de outras formas de saber, como a Arte, a Ciência. A Poesia, como Arte que é, viveu como uma rebelde inconveniente, dizendo suas verdades – consideradas inconsistentes para a Filosofia e, por isso, desacreditadas perante o pensamento racional. As verdades da poesia não foram reconhecidas, desde Platão, como forma de saber e os poetas, por conseguinte, foram relegados à condição epistêmica inferior frente ao filósofo.

Desde que el pensamiento consumó su "toma de poder", la poesía se quedó a vivir en los arrabales, arisca y desgarrada, diciendo a voz en grito todas las verdades

inconvenientes; terriblemente indiscreta y en rebeldía. Porque los filósofos no han gobernado aún ninguna república, la razón por ellos establecida ha ejercido un imperio decisivo en el conocimiento, y aquello que no era radicalmente racional, con curiosas alternativas, o ha sufrido su fascinación, o se ha alzado en rebeldía. (ZAMBRANO. 1996. p. 14).

Convém lembrar que Filosofia e Poesia não se opunham no pensamento filosófico pré-socrático, sendo a poesia muito utilizada como forma de expressão do pensamento por vários filósofos, a exemplo do poema *Sobre a Natureza* de Parmênides de Eléia, que apresenta uma forma discordante frente à explicação mitológica da realidade. Repudiando os poetas, Platão termina por operar uma espécie de segregação epistêmica, dando à Filosofia o *status* de conhecimento em detrimento da Poesia, que passa a ser vista e tratada como um saber inferior ou mesmo, como um *não saber*. A razão filosófica também foi alçada à categoria de único saber capaz de alcançar a virtude (aretê) e, por conseguinte, a Justiça. Tal exclusividade é reiterada por Aristóteles por meio da sua compreensão do *Logos Demonstrativo*, fazendo do logos filosófico o único passível de ser chamado de conhecimento. O Logos Demonstrativo aristotélico caracteriza-se pela razão que demonstra seus argumentos, a razão que diz e ao mesmo tempo se diz. A razão que porta um *ethos normativo* que rege a existência do indivíduo, do seu universo simbólico e do seu modo de agir.

Platão, segundo Zambrano, condenou a poesia exatamente pelo fato dela não ter um método nem construir uma ética. Desse modo, Platão reputa à poesia e aos poetas certa postura imoral e, por isso, não poderiam ter lugar em sua polis governada apenas por filósofos. Ora, como pensar em verdade e justiça a partir de uma visão de mundo em que o ser se confunde com o não ser? A poesia é contra a justiça porque é contra a verdade. São ponderações de Zambrano ao pensar a crítica platônica na República.

Es en La República, donde Platón formula su condena-
ción explícita y ásperamente, con esa aspereza con que
nos solemos desprender de lo que más queremos. Es
en la República, al establecer las bases de la sociedad
perfecta. Y estas bases no son sino una: Justicia. La
poesía pues, va contra la justicia. Y va contra la justicia,
la poesía, porque va contra la verdad. (ZAMBRANO,
1996, p. 28).

Justiça como correlata ao ser. Lembra-nos a filósofa que é
preciso observar que nem sempre justiça e ser estiveram associadas.
Segundo Zambrano, Anaximandro, filósofo anterior ao espírito
racionalista platônico e aristotélico, pensou o mundo a partir do não-
ser, o que implica pensar o mundo a partir da injustiça. (cf. ZAMBRANO,
1996, p. 29).

Criando o conceito de razão poética Zambrano cria outra
possibilidade de pensamento e de postura epistêmicas, afirmando
que a Filosofia, assim como a Poesia, não pode captar o ser humano
em sua totalidade, em sua integralidade. Ambas são limitadas nesta
tarefa de compreensão. Percebe ela um limite, seja da Filosofia
seja da Poesia, o qual pode ser superado por meio do conceito de
Razão Poética.

Pero hay otro motivo más decisivo de que no podamos
abandonar el tema y es que hoy poesía y pensamiento
se nos aparecen como dos formas insuficientes; y
se nos antojan dos mitades del hombre: el filósofo
y el poeta. No se encuentra el hombre entero en la
Filosofía. No se encuentra la totalidad de lo humano
en la poesía. En la poesía encontramos directamente al
hombre concreto, individual. En la Filosofía al hombre
en su historia universal, en su querer ser. (ZAMBRANO,
1996, p. 13).

O que questiona Zambrano com seu conceito de Razão Poética é a pretensão de que o aporte racional possa, por si só, entender e dizer o ser humano em sua completude. Quando fala de realidade como não-ser, Zambrano aponta para realidades que não podem ser ditas pelo pensamento racional. Para a filósofa a realidade é não só o que o pensamento elaborado pela razão pode captar e definir, mas também isso que permanece indefinível e imperceptível, isso que rodeia a consciência, destacando-a como ilha de luz no meio das trevas (cf. ZAMBRANO, 1991, p. 79). A realidade, portanto, não se restringe ao que é captável, dizível e definido pela razão filosófica, metódica, lógica. A realidade não corresponde estritamente ao ser, porque o ser pode ser dizível, porém, a realidade vai para além do dizível.

3.4 Características da razão poética

O conceito de Razão Poética da filósofa Maria Zambrano nasceu respondendo à necessidade de incorporar o poético na interpretação da realidade, integrar o pensamento poético, aliando-o à insuficiência da razão, da lógica, por haver realidades que a razão não alcança e, assim não as pode dizer. Reconhecemos que de modo análogo, o pensamento poético, insuficiente para tratar de certos aspectos da realidade, se alia à razão filosófica, para dar conta da integralidade do ser humano.

Nesta construção do conceito convém mencionar que a partir do plano da linguagem, Zambrano distingue a relação entre o *Logos* (a palavra em si) e o *Lógico* (a palavra refletida, explicada). O *Logos* diz respeito à relação com a palavra e com a realidade puras. O poeta transita nesta relação. O *Lógico* é a busca racional de explicar a palavra e também a realidade por ela dita. A Poesia não necessita explicar a si mesma, ao passo que a Filosofia precisa dizer sobre algo e se dizer também.

Zambrano não pretende, com a Razão Poética, recuperar saudosamente uma harmonia entre Filosofia e Poesia, que ela considera perdida devido ao pensamento platônico. A razão poética não visa essa unidade pré-socrática. Segundo Fernanda Henriques,

Não é esta via de superação reconciliadora, ou de mediações perfeitas, que María Zambrano segue. Para ela, o equilíbrio originário é inalcançável, uma vez que, aberta uma ferida, haverá sempre cicatriz; contudo, pode haver a esperança de um processo de tratamento dessa ferida através de uma actividade racional de recomposição. Essa será a tarefa da razão poética. (HENRIQUES, 2018, p. 5).

O que busca Zambrano com o conceito de Razão Poética é um olhar diferenciado, uma possibilidade de diálogo que mude as relações entre ambas as áreas do saber em prol de uma busca integral pela compreensão da realidade, sendo essa uma das características mais interessantes desse conceito. Antes de resolver a *Velha Divergência*, como Gadamer se referiu ao cisma Filosofia-Poesia, Zambrano busca uma *Nova Convergência* epistêmica que possibilite à Poesia expor suas razões na busca pelo real e que ela também possa iluminar algo dessa realidade que é o humano. Essa Nova Convergência, embasada no diálogo e na *co-laboração* entre a Filosofia e a Poesia, dando e recebendo mutuamente, cada uma contribuindo de acordo com as suas peculiaridades e potencialidades. Trata-se de criar possibilidades reais de atividade mútua, no desvelamento, na compreensão da realidade e do ser humano.

Sobre este aspecto de atividade mútua, convém destacar que o vocábulo *poética* vem da palavra grega *poiésis*, cuja tradução também pode significar *fabricar, criar*. A Razão Poética é, pois, a atividade de uma razão criadora. Podemos nos perguntar: criadora do quê? Segundo Zambrano, criadora de uma nova visão sobre a

realidade, uma nova “mira” sobre o real, que consiste em um olhar não mais direcionado unicamente pela razão, mas também pelo coração. A Razão Poética cria novas realidades ou novas perspectivas do real. No texto *A Metáfora do Coração*, o qual foi escrito em 1944, a pensadora afirma sua concepção do coração como uma via lógica possível acerca de elementos e aspectos da realidade que extrapolam a objetividade, a representação conceitual.

Sendo que estas metáforas a que nos referimos não são os felizes achados da poesia ou da literatura, mas sim uma dessas revelações que estão na base de uma cultura e a representam. Maneira de apresentação de uma realidade que não pode fazer-se de modo directo; presença do que não pode expressar-se directamente, nem alcançar com o inefável, única forma na qual certas realidades podem tornar-se visíveis aos torpes olhos humanos. (ZAMBRANO apud HENRIQUES, 2001, p. 06).

Assim, a Razão Poética consiste em, e se caracteriza por, uma forma diferente de estar no mundo, de sentir o mundo e, principalmente, de viver no mundo. É um *modus vivendi* que inaugura novas possibilidades de relacionamento com o mundo físico, com o ser humano e com o âmbito divino. Estar no mundo com o coração e com o cérebro e, em igual medida, sentir o mundo e viver nele. Sentir o mundo e viver no mundo não só a partir do prisma racional, mas também a partir da abordagem do coração. Sendo assim, a nossa relação com o real pode acontecer segundo novas possibilidades de compreensão e de participação. Em *A Metáfora do Coração*, onde Zambrano pensa a interpretação da realidade a partir do cérebro e do coração, uma distinção que a filósofa faz é que o coração participa, está junto, enquanto o cérebro não exige essa vivência participativa na realidade. Essa participação do coração é, talvez, sua característica mais forte. Diz ela que o cérebro é *luz* e *visão* e o coração é *fogo* e *sangue*.

À guisa de breve digressão, elaborando uma comparação entre a vida pessoal de Maria Zambrano e a vida epistêmica da Poesia podemos reconhecer uma característica comum: ambas foram exiladas e assim viveram durante muito tempo, Zambrano, 45 anos, a Poesia muitos séculos. Exiladas no sentido de não serem tolhidas, de não serem reconhecidas em si mesmas – pelo Logos Demonstrativo, no caso da Poesia, pela política, no caso de Zambrano. As exiladas, Zambrano e a Poesia, querem se dizer, se afirmar. A Razão Poética espelha e manifesta essa saída do exílio, dá voz a quem quer falar, ela integra e é integradora.

A Razão Poética é integradora também do conhecimento. Ela integra razão e sentimento, inclui o coração ao cérebro, numa junção que possibilite a ambos uma convivência, sem que haja detrimento de um em favor do outro. Essa inclusão cria novas possibilidades epistêmicas e de relações interpessoais, tais como o encontro, a escuta, a abertura à diversidade, da proximidade com a concretude do real. Trata-se de inclusão, de respeito, de relação de amorosidade por tudo que é diferença.

A Razão Poética é uma razão de amor, porque é "reintegração da rica substância do mundo", ou seja, porque procura a reunião, a ligação. Se atendermos à definição dada – "reintegração da rica substância do mundo" – temos de reconhecer nesta racionalidade a vontade de restituir algo perdido para a riqueza do mundo. (HENRIQUES, 2018, p. 5).

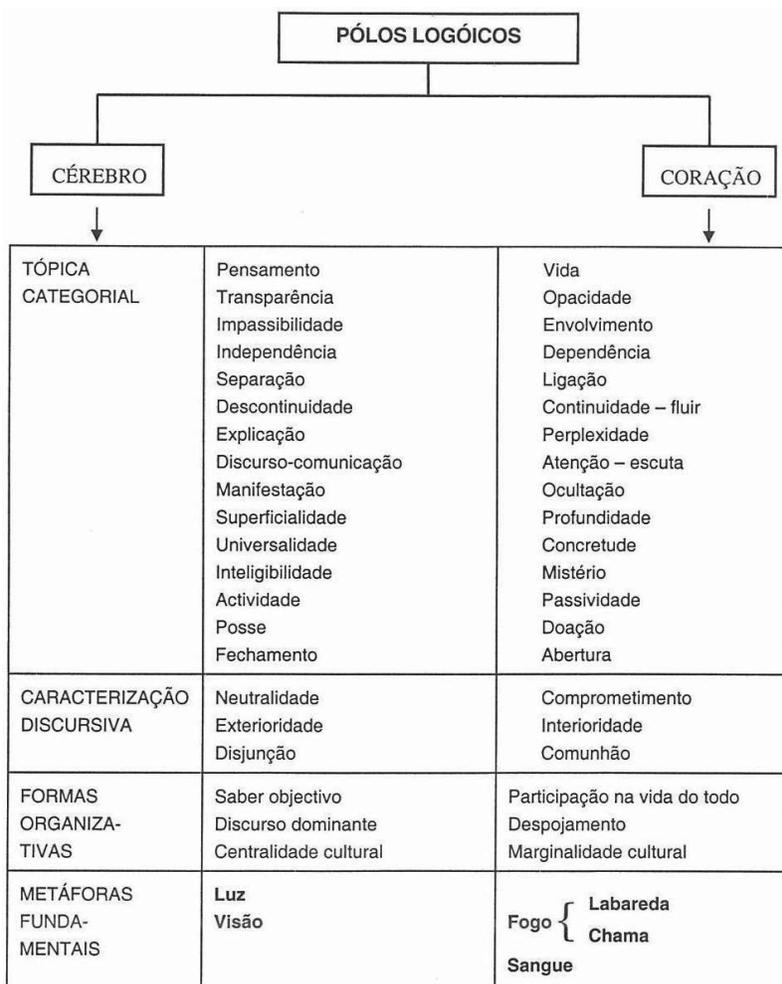
Sendo uma razão de amor, reintegradora, conciliadora, inclusiva, a Razão Poética é também um alargamento, uma ampliação conceitual do próprio sentido do que seja racional. Ampliando o conceito de racional Zambrano o aplica também ao sentimento, ao coração e não só ao cérebro. A Razão Poética aponta para uma racionalidade do coração e para a capacidade que essa racionalidade possui para compreender o que a razão intelectual, cognitiva não pode alcançar. A razão cognitiva

não alcança por ser débil ou limitada, ela não alcança devido sua constituição peculiar e seu *modus operandi*, que tem potencialidade de abordar e tratar de vários elementos e aspectos da realidade, mas não de todos. Há, na realidade, algo que não lhe é possível analisar, captar ou dizer, sendo necessário ser abordado por outra potência racional, por outro modo de pensar, pela racionalidade do coração.

A Razão Poética sustém o diálogo com a Razão Filosófica, pode dialogar com a tradição filosófica, ainda que certa tradição filosófica identificada por Zambrano seja responsável pelo "exílio" da Poesia. Convém destacar que a dura crítica feita por Zambrano precisa ser bem localizada, notadamente, pelo período histórico em que ela vive e também período em que escreve sua obra *Filosofía y Poesía*, publicada em 1939. Certamente, reconheceria no trabalho filosófico de Jean-Sartre ou de Gaston Bachelard outro tipo de concepção sobre a relação entre Filosofia e Poesia, para os quais não havia oposição ou submissão desta em relação àquela. Ainda segundo o pensamento de María Zambrano a Razão Poética não se apresenta como verdade absoluta, nem tampouco impõe sua visão de mundo, da realidade e do ser humano como única e finalizada, ela tampouco quer ser normativa, não se tratando de impor um modo único de abordar a realidade e o ser humano, ela se constitui como um modo diferente e dialógico de abordá-los.

3.5 Diálogo entre a razão poética e a razão filosófica

Para traçarmos um paralelo entre a Razão Poética e a Razão Filosófica, em vista de um diálogo propositivo, recorreremos ao quadro elaborado por Fernanda Henriques, no texto *Maria Zambrano e as Metáforas do Coração* (2001, p. 12), onde ela mostra os dois polos lógicos, como ela se refere, os dois modelos de interpretação da realidade, compostos pelo cérebro e pelo coração. Dito pela filósofa como antitético, esse quadro apresenta as distinções entre o cérebro e o coração.



Fonte: Os autores.

Embora Henriques o diga antitético, ela argumenta que o que se quer mostrar nesse quadro comparativo são as possibilidades da *via do coração*, suas nuances e metáforas, não se tratando de estabelecer um contraponto entre a Razão Poética frente à razão filosófica. Portanto, o olhar deve se orientar para o que pode uma e o que pode outra potência

de pensar e dizer a realidade. Trata-se mesmo da indicação de outro caminho para a razão além da filosófica. Também não se trata de mostrar a equivalência entre ambas as vias lógicas. A diferença e a identidade de ambas são preservadas e se coloca em evidência a *via do coração*, sua fecundidade (HENRIQUES, 2001, p. 13). Henriques aponta para a necessidade de fazer emergir a via lógica do coração e que esse é o ponto central da *Metáfora do Coração* e do próprio conceito de Razão Poética em Maria Zambrano.

Como afirmamos anteriormente, no texto *Poesia e Metafísica*, Zambrano revela que, desde que houve a cisão entre Filosofia e Poesia na Grécia, a situação mudou muito na relação entre as duas áreas do saber. Mas, esta filósofa aponta agora o poeta como portador de uma ética, que não é a filosófica e de uma razão, que converge para o ser do poeta. Neste sentido, o poeta já não está fora da razão, nem fora da ética, antes ele se situa em uma compreensão racional e uma ética próprias, construídas por ele mesmo, não mais pelo filósofo. O poeta é; ele é tanto quanto pode ser quem faz metafísica. Os dois fazem algo essencial e que pretende bastar-se a si mesmo. (ZAMBRANO, 2008, p. 18). Ambos – poeta e filósofo – constroem suas razões e seus argumentos – de poesia ou de metafísica – com pretensões idênticas. O que os diferencia são os caminhos, os métodos que elaboram e seguem, e além disso, Zambrano assevera, no mesmo texto, a possibilidade de um ponto inicial comum a ambos que pode ser o *Patmos*, a admiração, a rebeldia aos deuses e a interpretação da realidade. Eles partem de um movimento comum, mas escolhem diferentes caminhos. E esta escolha depende do objetivo que se queira atingir. Dois caminhos são duas verdades e também duas diferentes e divergentes maneiras de vida. Se admitimos a integralidade do ser humano, quem faz metafísica e quem faz poesia não podem partir de uma situação radicalmente diferente, não de ter, pelo menos, um ponto inicial comum. (ZAMBRANO, 2008, p. 18).

Poesia e Filosofia transbordam cada uma de si mesma e não aspiram ao absoluto porque se creem já dentro dele. Ambas se sentem

a si mesmas como uma compreensão transcendente. Tudo nelas se escreve com maiúscula..., a embriaguez, esse momento da embriaguez em que parecem fundir-se todas as barreiras. A consciência esfumou-se e... – porque não vamos acreditar neles? Sem dúvida tocam algo divino. Tocam o divino que excede em ambas as forças de um ser humano, e dobradas pelo seu peso, caem. (ZAMBRANO, 2008, p. 13).

A Razão Poética apresenta-se para o ser humano como um caminho possível de busca do que ele deseja. Essa busca o leva a descobrir caminhos que foram esquecidos na trajetória do tempo e dos séculos ou postos à margem do conhecimento. Ela é também a possibilidade de transcender enquanto ser humano, na medida em que posto a caminho o ser humano pode sair de si e encontrar o que lhe falta ou o que ele almeja. Nesse sentido, convém destacar que a Razão Poética ela se assemelha à Razão Filosófica, pois esta também é um caminho, uma busca e uma via de encontro do ser humano com o que ele busca ou deseja. Por isso, reiteramos a afirmação de Fernanda Henriques de que a Razão Poética não nega a Razão Filosófica, antes, afirma-se como outra via lógica possível. Ela se afirma e afirmando-se, o faz também com a Filosofia. A razão poética não nega a Filosofia em suas dimensões e potencialidades. Ela não nega o contributo e o caminho traçado pela Filosofia no decorrer de tantos séculos e por tantas pensadoras e tantos pensadores. Reconhece o caráter diverso do caminho filosófico quando comparado ao poético, reconhece-o igualmente limitado e, portanto, não capaz de dizer realidades que não alcança, as quais podem ser ditas pela poesia.

Assim, o diálogo entre a Razão Poética e a Razão Filosófica materializa uma integração de potências de pensar e dizer a realidade por meio da qual reitera-se a integralidade do ser humano.

À guisa de breve digressão, destacamos que esta compreensão de integralidade do ser humano considerada a partir da integralidade de suas capacidades de pensar e dizer a realidade nos remete ao pensamento do filósofo francês Gaston Bachelard (1884-1962). Este

pensador entende a razão e a imaginação como duas vias de completude do ser humano. Não as vê em oposição, em contradição, mas como sinal de completude, integralidade. Ao sujeito que de dia filosofa e à noite sonha ele chamou de *O Homem das 24 horas*. Segundo Fernando Silva Machado⁹,

Para Bachelard, razão e imaginação são caminhos fundamentais e indispensáveis para a constituição do humano. Essas duas vias formam o espírito e a consciência no homem. Bachelard chamará esse homem de *o homem das 24 horas*, pois, ele é o único capaz de transitar tanto pelas vias diurnas quanto pelas vias noturnas do pensamento, sem nunca sessar e nem ceder. (MACHADO, 2016, p. 12).

Não há oposição, no pensamento bachelardiano, entre o homem diurno e o homem noturno. São duas faces do mesmo ser. Bachelard aproxima a atividade racional (filosófica e científica) da atividade imaginativa (artística, poética), aproximação tão polêmica e desacreditada pela tradição filosófica ocidental, análoga à situação descrita pela fala de Zambrano. A epistemologia (diurna) dialoga, em Bachelard, com a poética (noturna), a razão dialoga com o devaneio por meio da atividade criativa. As duas atividades são realizadas pelo ser humano, ao mesmo tempo em que o constituem enquanto ser. O homem do dia investiga, questiona, pensa, reflete, é racional e assim cria sua realidade ao seu modo. O homem da noite sonha, imagina, cria imagens poéticas e assim também é um construtor de realidade. Ambos constituem o ser humano e se manifestam em sua imaginação criadora¹⁰.

9 Cadernos do PET Filosofia, Vol. 7, n. 13, Jan-Jun, 2016, p. 11-23.

10 Em vista desta discussão veja-se: CARVALHO, Flávio J. de. **Da imaginação criadora da ciência à imaginação criadora da poesia em Gaston Bachelard**. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5587>

3.6 A filosofia e poesia no ensino de filosofia

Tendo realizado a discussão acerca do diálogo entre Filosofia e Poesia alcançamos a segunda questão mais importante de nossa discussão e de nosso texto: nos interessa pensar como a Poesia – em parceria dialógica com a Filosofia – pode ser utilizada em aulas de Filosofia na Educação Básica, de modo mais específico com a possibilidade do uso do cordel nesta empreitada didática e filosófica.

Quando olhamos para o cordel, em sua expressão na poética nordestina, buscamos enxergar mais do que um complexo sistema de rimas, estrofes, métricas, temáticas, para além de seu formato material, de sua estética xilográfica. Tentamos inserir o cordel no contexto maior da poesia e da arte e o entendemos como uma potência de pensamento, pela arte que é e pela arte que ele faz. É com esse olhar de potência que tratamos o cordel.

O cordel vale mais pelo que possibilita realizar enquanto experiência do que pela imagem que se tem dele e que ele mesmo tem de si através de seus autores, ambas as imagens são produtoras de duas visões distorcidas que encerram um duplo prejuízo. Em primeiro lugar, o que comumente se pensa do cordel, em linhas gerais, preconceituosamente, é que ele é uma produção interiorana, semianalfabeta, de temática pobre, sem estilo literário, não configurando assim, uma literatura, sendo tratado, por isso, como subliteratura. Essa visão apressada diminui, de modo subliminar ou não, as potencialidades que o cordel possui. Este é o primeiro prejuízo epistêmico. Em segundo lugar, o que o cordel diz de si? Exhaustivo seria elencar as visões dos vários cordelistas, diversas entre si e até conflitantes. Em tópicos, diremos que o cordel se vê como um instrumento de expressão de uma época e de um povo. Em que isso causa prejuízo? O fato é que, atualmente, essa visão não é tão forte e mesmo é bastante recente na história do cordel. Só a partir de bem pouco tempo, tem-se a abertura ao cordel em outras regiões do Brasil e em outros espaços. Também é

recente o reconhecimento do cordel como arte, digna desse nome, pois cordelista era função de desocupado, de vagabundo. É a existência desta visão apressada e preconceituosa que causa um prejuízo valorativo.

A primeira visão indicada acima se verifica no ambiente acadêmico e escolar, por exemplo, os vestibulares não trazem temáticas associadas ao âmbito do cordel. Patativa do Assaré tem sido questão de um vestibular ou outro. Imortais acadêmicos ligados ao cordel, não os temos, embora tenhamos a Academia Brasileira do Cordel, com sede em São Paulo. Ariano Suassuna teria sido a exceção à regra se não tivesse sido eleito para a Academia Brasileira de Letras devido ao *Romance da Pedra do Reino*, e sim por causa do *Auto da Compadecida*, obra que foi inspirada em folhetos de cordel.

Orientados pela perspectiva dos filósofos Deleuze e Guattari, nós compreendemos o cordel como uma Potência de Pensamento, como Arte que ele é, capaz assim, de criar perceptos e afectos. A arte, para Deleuze, é criadora assim como a Filosofia e a Ciência. Mas ela não cria conceitos, cria perceptos e afectos. Perceptos e afectos estão para além de percepções e afeições, uma vez que estas manifestam apenas situações de ordem psicológicas enquanto aqueles remetem a construção de compreensões sobre a realidade. Neste sentido, para além de entretenimento e de possibilitar sentimentos, o cordel pode pensar e dizer a realidade. Essa visão do cordel como arte e, conseqüentemente, como Potência do Pensamento, faz do cordel importante instrumento pedagógico, em nosso caso, possível de ser utilizado em aulas de Filosofia.

Fazer cordel não é uma atividade meramente intelectual, racional. Seu fazer envolve também um sentir, sentir o mundo, sentir o outro, sentir a si mesmo. É também um perceber-se no mundo e um perceber o mundo. É um estar no mundo, agindo para transformá-lo, intervindo e propondo algo novo. Assim, fazer cordel é uma vivência que envolve o ser humano, que mobiliza suas potencialidades. É um *modus dicendi* que resulta de um *modus vivendi* que faz do poeta um

ser envolvido numa teia de relações que o cerca e o influencia e que se deixa cercar e influenciar por ele. Essa vivência poética, em sua potencialidade criadora manifesta a capacidade que a Arte tem de criar, inventar, construir sensações (experiências estéticas). Essa criação é pessoal, é o indivíduo quem cria, quem intervém na realidade. Diante do exposto fica patente que a Razão Poética de Maria Zambrano se vincula de modo adequado com esta compreensão que adotamos sobre o fazer cordelístico.

De posse destas compreensões cumpre-nos agora direcionar nossa discussão para o âmbito pedagógico em vista de identificar a pertinência do uso do cordel na educação, especificamente, em aulas de Filosofia na Educação Básica. Para tanto, remetemos inicialmente à obra *A Função Social da Poesia* de Helder Pinheiro, publicada em 1991, por meio da qual podemos entender o alcance da poesia e seu lugar no universo pedagógico. Diz ele, citando T. S. Eliot, que

Para além de qualquer intenção específica que a poesia possa ter, há sempre comunicação de alguma nova experiência, ou uma nova compreensão do familiar, ou a expressão de algo que experimentamos e para o que não temos palavras – o que amplia nossa consciência ou apura nossa sensibilidade. (ELIOT apud PINHEIRO, 2018, p. 17).

Segundo Eliot a poesia é fruto de uma experiência, ela mesma é uma experiência, que pode ser comunicada. Tal comunicação pode reverberar no leitor promovendo uma tomada de consciência ou em uma apurada sensibilidade. Mesmo com tal possibilidade, problematiza Pinheiro o fato de ser a Poesia o estilo literário menos trabalhado em sala de aula. Diz ele que

De todos os gêneros literários, provavelmente é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico em

sala de aula. Pesquisas mais antigas e também recentes apontam sempre certo distanciamento entre o leitor escolar e o gênero lírico.¹¹ (PINHEIRO, 2018, p. 11).

Sendo a Poesia, em nosso caso o cordel, uma experiência do pensamento, passível de ser transmitida – afirmação inspirada na assertiva de Eliot, e sendo a Filosofia uma experiência do pensamento – como atesta Jorge Larrosa – compreendemos que se ambas forem levadas ao fazer pedagógico em aulas de Filosofia podem auxiliar as(os) estudantes e as(os) professoras(es) no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo contribuições de ordem epistêmicas, éticas e estéticas. Tratam-se então de aulas de Filosofia como experiência de pensar, que façam das(os) estudantes partícipes da construção pedagógica e filosófica, protagonistas do seu próprio conhecimento e não meros receptáculos de saberes, depósitos de conhecimentos de outros. Propomos *aulas-experiência* em que se utilizem cordéis e assim tornar possível o filosofar a partir de outros textos (outros discursos) além do texto filosófico legado pela longa história da Filosofia. Segundo Lindoaldo Campos,

Tendo em mira essas perspectivas, no contexto da ensinaprendizagem em sala de aula é possível trazer a lume composições poético-filosóficas aptas a permitir uma aproximação e um istibungo em relação a temas versados pela tradição filosófica, como recursos didáticos referidos não apenas à capacitação para a leitura dos respectivos textos mas também para a leitura filosófica de textos doutras vertentes – notadamente, da vertente poética. (CAMPOS, 2018, p. 146-147).

11 Segundo Salete de Almeida “O lírico não se confunde necessariamente com a Poesia. Também há Poesia satírica, Poesia social, etc. Diz-se melhor que a Poesia lírica é um dos gêneros do fazer poético.” In: CARA, Salete de Almeida. **A poesia lírica**. São Paulo: Ática, 1998.

O cordel, como arte que é, pode levar as(os) estudantes a fazerem uma experiência do pensamento, que é diversa, mas não oposto à experiência filosófica. Como experiência ou como aulas-experiência, utilizando os textos de cordel, como arte que é, podemos tornar mais acessível as problematizações filosóficas e quiçá acionar a potencialidade de criar compreensões sobre a realidade (perceptos e afectos). Ainda Lindoaldo Campos, em mesmo artigo, afirma que,

Pode-se dizer que o uso da poesia em sala de aula não pretende "explicar" a Filosofia, mas certamente pode contribuir para torná-la pelo menos "entendível". Essa circunstância basta para que ambas as perspectivas, a filosófica e a poética, sejam igualmente respeitadas e utilizadas como instrumentos para o ensinaprendizado. (CAMPOS, 2018, p. 161).

Assim, o cordel pode ser bastante útil em aulas de Filosofia, abordando questões de vários âmbitos da vida, abordando inclusive temáticas filosóficas e mesmo problemas e conceitos de filósofos(as). Trata-se então de fazer uso do cordel como movimento de problematização, usá-los como problematizadores, no sentido de que eles trazem também questões que fazem a leitora-estudante e o leitor-estudante pensar e refletir sobre os diversos elementos, situações e valores da sociedade em que vivem. Os cordéis problematizam questões e propõem soluções, fazem denúncias, constroem relatos e abrem possibilidades de soluções. Por exemplo, temos o caso do cordel *Côco Verde e Melancia ou Armando e Rosa* de José Camelo de Melo Resende, publicado em 1920, que reflete e questiona o papel submisso da mulher em uma sociedade machista e a relação do poder financeiro frente ao amor de Armando e Rosa. Rosa, dominada pelo pai e que, por assim ser, não pode viver o amor com Armando, que é pobre. Outro exemplo é o cordel *O Cachorro dos Mortos*, de autoria

de Leandro Gomes de Barros, publicado em 1911, que denuncia um nordeste dominado por poderosos e a inépcia da justiça, sendo que quem denuncia o autor de um crime é um cachorro. Não obstante se tratar de textos centenários, nota-se a extrema pertinência para discutir a sociedade brasileira do século em que ainda se manifestam muitos problemas que envolvem questões de gênero e de desigualdade e injustiça sociais.

Os cordéis também questionam verdades e valores, recriando-as e dizendo-as em palavras e formas diferentes. Por exemplo, temos o *Cordel sobre Filosofia – Sócrates* de Medeiros Braga, lançado em 2008, que pode indicar para as(os) estudantes as dúvidas e as questões elaboradas pelo pensador grego. O texto problematiza em si uma visão de mundo e de realidade e pode oferecer o questionamento sobre a experiência pessoal de cada estudante, levando-as(os) a questionarem suas próprias verdades, seu mundo e fazerem elas(es) mesmas(os) suas próprias experiências de pensar.

Outro exemplo vem do cordel *A peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum*, escrito por Firmino Teixeira do Amaral por volta de 1916, cujo texto é pleno de frases preconceituosas que renderam ao autor e ao próprio Cego Aderaldo – sendo que Zé Pretinho nunca existiu – problemas por conta da dose de preconceito ali depositada. Mas é um cordel que questiona a situação do cantador negro, que não pode ser aceito pela cor da pele. Extremamente atual para discutirmos questões de racismo e mesmo de questões decoloniais.

As problemáticas filosóficas perpassam um grande número de cordéis com conteúdo e força argumentativa de teor semelhante aos textos filosóficos, salvaguardando suas peculiaridades de método e escrita. Mais uma vez, advertimos não se trata de reduzir um discurso ao outro, mas de salvaguardar a possibilidade de diálogo e de contribuição mútuas entre a Razão Poética e a Razão Filosófica.

3.7 Considerações finais

Apoiados no conceito de Razão Poética de Maria Zambrano, propomos um diálogo entre Filosofia e Poesia e que esse diálogo seja levado à escola, em aulas de Filosofia. Nesse percurso, atentamos para o fato de uma necessidade de superação do embate Filosofia e Poesia, ao qual Gadamer chamou de Velha Divergência, e que a Velha Divergência aponte para uma *Nova Convergência*, através do diálogo entre Filosofia e Poesia, e que esse diálogo seja propício ao uso da Poesia em sala de aula.

O conceito de Razão Poética de Maria Zambrano se constitui em uma tentativa dessa superação, uma vez que aponta para a necessidade de a reflexão ser apoiada também na razão do coração e não só na razão do cérebro, como atesta sua *Metáfora do Coração*. Sendo assim, reconhecemos que a Razão Poética levada à sala de aula pode contribuir com a Razão Filosófica em suas análises e leituras da realidade, e também nas intervenções sobre a vida e sobre a sociedade na qual se inserem as(os) estudantes da Educação Básica.

Cérebro e coração em sala de aula. Cérebro e coração em aulas de Filosofia. Não se trata de uma contradição metodológica ou mesmo epistêmica nas análises e leituras da realidade. Ambas podem tornar possível uma melhor leitura da realidade e do mundo e essa leitura pode gerar experiências significativas na vida intelectual e social das(os) estudantes de Filosofia.

A Poesia pode ser utilizada em aulas de Filosofia. Pode e deve fazer parte da experiência de pensamento das(os) estudantes, oportunizando uma experiência filosófica diferenciada e posto que mediada pela atividade pética e poiética (criativa). A Poesia de Cordel aliada à Filosofia pode, metodologicamente, ser uma nova experiência pedagógica e filosófica, viabilizando um diálogo de materiais, de linguagens e de abordagens que torne possível para as(os) estudantes lerem suas próprias realidades à luz de suas próprias experiências,

percebendo e questionando vários âmbitos de suas vidas pessoal e social, de suas existências e de suas interações com os outros seres que habitam consigo o mundo.

Como afirma Zambrano “No se encuentra el hombre entero en la Filosofía. No se encuentra la totalidad de lo humano en la Poesía”. Quem sabe ambas, juntas, podem compreender melhor a totalidade do ser humano?

Referências

AMARAL, Firmino Teixeira do. **A peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho do Tucum**. Juazeiro do Norte – CE: s. n., 1916.

BACHELARD, Gaston. **A Chama de uma Vela**. Trad. Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil S.A. 1989. Disponível em: <https://www.cidadefutura.com.br/wp-content/uploads/BACHELARD-G.-A-Chama-de-uma-Vela.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BARROS, Leandro Gomes de. **O cachorro dos Mortos**. Juazeiro do Norte – CE: s. n., 1911.

BRAGA, Medeiros. **Cordel sobre Filosofia – Sócrates**. 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/122258311/Cordel-sobre-Filosofia-Socrates>. Acesso em: 14 jul. 2020.

CALVENTE, Martin Ruiz. **Antonio Machado en María Zambrano**. El Búho Revista Electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía. D. L: CA-834/97. Disponível em: <http://elbuho.aafi.es/buho5/martin.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

CAMPOS, Lindoaldo. **Poesofia ou Filoesia? para um diálogo entre Filosofia e Poesia Popular em sala de aula**. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/41663/29272>. Acesso em: 14 jul. 2020.

CARA, Salete de Almeida. **A poesia lírica**. São Paulo: Ática, 1998.

CARVALHO, Flávio J. de. **Da imaginação criadora da ciência à imaginação criadora da poesia em Gaston Bachelard.** Tese de Doutorado. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5587>. Acesso em: 14 jul. 2020.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

FONTE BOA, Geraldo Fernandes. **Filosofia e poesia:** a linguagem como ponte e não como ponto. Disponível em: <https://periodicos.fapam.edu.br/index.php/synthesis/article/view/108/105>. Acesso em: 14 jul. 2020.

Henriques, Fernanda. **María Zambrano e a razão poética:** um pensar contemplativo. Disponível em: <http://home.uevora.pt/~fhenriques/textos-filocont/Mar%EDa%20Zambrano-um%20pensar%20contemplativo.pdf>. Acesso em 14 jul. 2020.

Henriques, Fernanda. **Maria Zambrano e as Metáforas do Coração.** Covilhã: Lusosofia Press, 2012. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/20120217-henriques_fernanda_maria_zambrano_e_as_metaforas_do_coracao.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

MELO RESENDE. José Camelo de. **Côco Verde e Melancia ou Armando e Rosa.** Juazeiro do Norte – CE: s. n., 1926.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula.** 3.ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

ZAMBRANO, Maria. **Filosofia y Poesia.** 4. ed. México. FCE. 1996. Disponível em: <https://felonita.files.wordpress.com/2009/05/filosofiaypoesia.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

ZAMBRANO, Maria. **Poesia e Metafísica.** Trad. José Bento. Covilhã: Lusosofia Press, 2008. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/zambrano_maria_poesia_e_metafisica.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

4 FILOSOFIA AFRICANA NA SALA DE AULA: MOTIVAÇÕES E INTERAÇÕES DE UMA PRÁTICA CONTRA-HEGEMÔNICA

*Ijaelson Clidório Pimentel
Antonio Gomes da Silva*

4.1 Primeiras palavras

Por que partilhar o ensino e a aprendizagem de filosofia africana no encontro existencial, dialético e pedagógico entre estudantes, professores e professoras do ensino médio?

Uma resposta que frequentemente ouvimos aponta para a necessidade de pôr à disposição dos estudantes e das estudantes do ensino médio uma variada gama de abordagens filosóficas. Assim, ao lado das academicamente reconhecidas filosofias grega, francesa, inglesa e alemã, teríamos "pequenas doses" de pensamento africano, hindu, latino-americano etc.

Assim distribuídas, uma ao lado da outra, essas filosofias de origem variada bem lembram um supermercado, que expõe em suas gôndolas, do modo mais visível e vistoso possível, ampla diversidade de produtos.

Essa resposta e essa imagem ocorrem, talvez, não por acaso. Poderíamos perguntar se não correspondem elas, muito ajustadamente, à progressiva transformação de ensino, aprendizagem, educação, escola, filosofias, etc. à condição de meras mercadorias.

Se tomarmos, porém, o partilhamento da filosofia africana entre estudantes, professores e professoras do ensino médio como problema filosófico, abraçando-o dialeticamente, novas perguntas e novas respostas se põem. A primeira dessas perguntas, que se encontra no centro de acalorado debate entre filósofos e até entre não filósofos,

é: existe filosofia não europeia, ou filosofia e Europa são praticamente sinônimos? Daí: é possível pensar fora da Europa? E mais: qual o *lugar de história, existência, pensamento, fala e ação dos homens e das mulheres não europeus/europeias? Como é construído e mantido esse lugar?* Quais as possibilidades concretas de pensamento na periferia do sistema-mundo? Quais as tarefas de um pensamento assim fundado e constituído?

4.2 A tarefa do pensamento e as práticas contra-hegemônicas na periferia do sistema-mundo

Começemos por propor o plano amplo sobre o qual se pode desenvolver, adequadamente, a nossa análise. Esse plano – também denominado *contexto* ou *unidade de análise* – constitui o quadro que nos mostra as múltiplas relações entre nações e o *lugar* de cada uma dessas nações no âmbito dessas relações. Por que isso? Para que nos localizemos, a nós mesmos assim como ao pensamento africano, no concerto dos interesses em disputa na atualidade. O quadro de que precisamos é esboçado pelo conceito de *sistema-mundo*. O que entendemos por *sistema-mundo*?

Formulado inicialmente por Immanuel Wallerstein na década de 1970, sistema-mundo é um conceito que se refere às relações complexas que organizam países em um sistema econômico internacional que preside a distribuição da riqueza, poder, prestígio e recursos para desenvolvimento entre nações. No processo, o sistema-mundo afeta profundamente a vida social nas sociedades, da forma das instituições políticas às condições de trabalho e graus de desigualdade social. (JOHNSON, 1997, p. 209).

Wallerstein e outros estudiosos identificam diferentes *estaturas* e *lugares* entre as nações que compõem esse sistema de relações. Distribuem analiticamente esses componentes em três grupos ou classes: as nações *centrais*, as *periféricas* e as *semiperiféricas*.

O que caracteriza cada uma dessas classes? Primeiro a classe das nações *centrais*:

As *centrais* são países capitalistas industriais, que controlam a maior parte da riqueza mundial, os meios físicos para fazer a guerra e os conhecimentos necessários neste particular, tecnologia de produção e recursos financeiros. As sociedades centrais são economicamente diversificadas, havendo nelas equilíbrio das indústrias de transformação e serviço e pouca dependência do fornecimento de matérias-primas e produtos agrícolas. Como resultado, tendem a ser politicamente estáveis, democráticas e relativamente autônomas. (JOHNSON, 1997, p. 210).

Por outro lado, o que caracteriza as nações *periféricas*?

As sociedades *periféricas* incluem [...] nações relativamente pobres que controlam uns poucos recursos produtivos, com os quais concorrem na economia capitalista internacional. Como resultado, tendem a depender das nações centrais para ajuda financeira, importação de fábricas e tecnologias e mercados para seus principais bens, tais como matérias-primas e produtos agrícolas como café, açúcar e petróleo. Ao contrário das centrais, costumam se especializar em um número relativamente pequeno de produtos. Tudo isso significa que são muito vulneráveis a flutuações na demanda mundial e no preço pago por seus produtos, à intervenção militar pelas nações centrais, ou à suspensão da ajuda dos governos e bancos desses países. Como resultados, costumam

ser politicamente instáveis e antidemocráticas, e a confiar em grandes sistemas de forças militares e policiais, não raro treinadas e equipadas pelas nações centrais, para controlar a população. (JOHNSON, 1997, p. 210).

A teoria do *sistema-mundo* pretende não apenas classificar as nações, de acordo com o lugar que cada uma ocupa na distribuição mundial de riqueza e poder, mas explicitar as relações que tornam possível a existência e a permanência dessas classes ao longo da história. Nesse sentido, afirma essa teoria:

[...] a dominação pelo centro, e a vulnerabilidade e a dependência da periferia, [...] [são] os aspectos principais da desigualdade cada vez maior de renda, riqueza e poder em escala mundial. Trata-se de um sistema de classes entre nações, que afeta profundamente as relações de classe entre populações das mesmas. [...] as sociedades periféricas são pobres não apenas porque carecem de coisas como tecnologia, vontade e força de trabalho educada, mas porque as sociedades centrais as exploram, confinando-as ao papel de fornecedoras de mão de obra barata e matérias-primas, de forma muito parecida como as potências coloniais fizeram nos últimos séculos. (JOHNSON, 1997, p. 210).

Uma questão que já se impõe (ainda que tenha resposta mais ou menos óbvia) é: em qual dessas classes estamos nós, o Brasil, e em qual delas se localiza genericamente a África? Esta última, após séculos de escravização, colonização, exploração e esquecimento de seu povo, em sua quase totalidade pertence à periferia do sistema-mundo. O Brasil, também portador de longa história de colonização e exploração, é incluído em uma terceira categoria, a dos países *semiperiféricos*, assim definida:

A *sociedade semiperiférica*, uma categoria intermediária, de composição nem sempre clara, encontra-se em geral no processo de industrializar-se e fornecer mão de obra relativamente qualificada às indústrias das sociedades centrais. (JOHNSON, 1997, p. 210, grifo nosso).

Para avançarmos um passo na questão do partilhamento de filosofias entre estudantes, professores e professoras do ensino médio – se europeias, não europeias, contraeuropeias –, precisamos acrescentar um outro conceito: *hegemonia*. Por que isso? O conceito de *hegemonia* nos ajuda a entender como se produzem e mantêm os *lugares* de nossas culturas – *periféricas* e *semiperiféricas* – no quadro do sistema-mundo.

Ora, o que concebemos por *hegemonia*?

O uso desta palavra [...] se aplica não apenas às relações internacionais, em que ainda significa domínio, mas [...] também [...] o princípio organizador de uma sociedade na qual uma classe se impõe sobre as outras, não apenas através da força, mas também mantendo a sujeição da massa da população. Essa sujeição é conseguida tanto por meio de reformas e concessões, nas quais se levam em conta os interesses de diferentes grupos, como também pela influência sobre o modo como as pessoas pensam. (OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T., 2012, p. 587).

Observe-se que o conceito de *hegemonia* agrega vários componentes. Primeiro inclui a noção de *relação* – de fato, a hegemonia ocorre e se exerce na relação entre partes – quer nacionais, quer internacionais. Além disso, esse conceito contém a noção de *hierarquia*, uma vez que essa relação se apresenta entre desiguais, à forma de imposição de uma nação ou de uma classe sobre outra. Por fim, hierarquia, imposição e desigualdades operam não apenas pelo uso da força bruta,

da coerção violenta, mas, sobretudo, *pela influência sobre o modo como as pessoas pensam*. Como afirmam Outhwaite e Bottomore:

[...] os governantes precisam alegar que estão governando no interesse dos governados a fim de permanecerem no poder. [...] As ideias, a cultura e o modo como as pessoas vêem a si mesmas e suas relações com as outras e com as instituições são de importância capital para a forma como uma sociedade é governada e organizada, e justificam a natureza do poder – quem o detém e de que maneiras. Assim, [...] o significado de hegemonia, como liderança, domínio ou influência, [...] implica liderança intelectual e moral e se relaciona à função de sistemas de ideias ou ideologias na manutenção ou contestação da estrutura de uma sociedade em particular. Consequentemente, é útil não apenas na continuação do *status quo*, mas na maneira como uma sociedade se transforma. (OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T., 2012, p. 587-588).

Aqui cabe perguntar: como uma hegemonia se põe? Como uma nação ou classe se impõe sobre outra ou outras? O processo de estabelecimento de relações de hegemonia é, reconhecidamente, longo e complexo. Basta-nos afirmar, por ora, que a hegemonia a que nós mesmos – brasileiros, latino-americanos, africanos – estamos submetidos remonta às invasões e à colonização que nos acometem há séculos – e permanecem ainda bastante atuais.

Aqui, também, estabelecemos interlocução com Paulo Freire que, na *Pedagogia do oprimido*, trata da *invasão* em seu viés *cultural* que nos foi – e ainda é – imposta:

A invasão cultural, que serve à conquista e à manutenção da opressão, implica sempre na visão focal da realidade, na percepção desta como estática, na superposição de uma visão do mundo na outra. Na

"superioridade" do invasor, Na "inferioridade" do invadido. Na imposição de critérios. Na posse do invadido. No medo de perdê-lo. (FREIRE, 1987, p. 91).

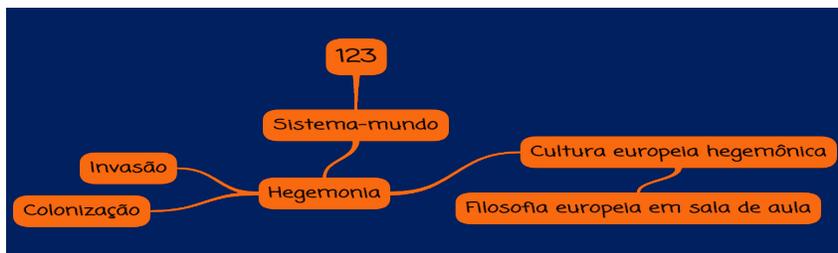
Para Freire, a relação de superioridade/inferioridade entre invasores e invadidos implica em consequências existencialmente dramáticas:

A contradição principal das sociedades [...] [invadidas] é, realmente, esta – a das relações de dependência que se estabelecem entre elas e a sociedade metropolitana. Enquanto não superam esta contradição, não são "seres para si" e, não o sendo, não se desenvolvem. (FREIRE, 1987, p. 92).

O que a interseção e o entrelaçamento desses conceitos – de *sistema-mundo*, de *invasão*, *colonização* e de *hegemonia* – nos sugerem? Que nós, Brasil e África, fomos e somos permanentemente lançados e mantidos na periferia e na semiperiferia do sistema-mundo; que nesse *lugar* permanecemos na condição de dominados; que essa dominação se exerce pela força, mas, também e em grande medida, pelo convencimento e pela aquiescência de nossos povos; que o assentimento dos povos periféricos e semiperiféricos à dominação por outrem implica em sua própria submissão à hegemonia das nações centrais do sistema-mundo; e que, por fim, a submissão à hegemonia do *centro*, em sua vertente cultural, conduz a que adotemos – majoritária e por vezes irrefletidamente – pensamentos, palavras, atos, filosofias, ciências, pedagogias etc. desses países centrais e que cuidemos, com afinco, de sua reprodução, repetição, transmissão, defesa e manutenção, via de regra contra as posições no mundo que nos são próprias e contra nossos maiores interesses. Por isso também se explica porque adotamos, de modo normalmente descontextualizado – no tempo e no espaço – e carente de sentido, a filosofia europeia como rigorosa e

cerrado consenso acadêmico. É esse *consenso acadêmico* – invadido, colonizado, hegemônico desde o centro do sistema-mundo, mas tão forte e longamente implantado entre nós – que determina a presença da filosofia de matriz europeia, de modo quase exclusivo, em salas de aula de filosofia do ensino médio.

Figura 1 – A hegemonia cultural do centro sobre a periferia e a filosofia europeia em nossas salas de aula



Fonte: Os autores.

Como afirma Gramsci,

Toda relação de "hegemonia" é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais. (GRAMSCI, 1999, p. 399).

Isto (pro)posto, cabe a pergunta: o que fazer? Isto é, assumindo "a atitude criativa e autoral dos pensadores europeus ao construírem suas filosofias" (CABRERA, 2017, p. 118), como podemos escapar à *minoridade* – "a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento" – e construir nossa *maioridade* – "resolução e [...] coragem necessárias para utilizar [...] [nosso] entendimento sem a tutela de outro" (KANT, 2008, p. 1)?

Para respondermos a esse desafio, ainda que de modo parcial e provisório, recorreremos ao auxílio da filósofa brasileira Renata Aspís,

que toma o conceito de *sub-versão* como arma do fazer filosófico numa perspectiva a que nomeamos de *contra-hegemônica*. Para Aspís, a filosofia cria conceitos e, como criação, subtrai-se ao controle e pode ser resistência; e resistência é recusa:

Recusar o que somos: recusar o que nos é feito ser. Recusar uma forma oficial de ser, a forma de sentir, de pensar, de agir, sonhar, acreditar, desejar, a forma maior, a comum, a de todos, a forma normal, a do deus *marketing*, global. Recusar o controle. O papel da filosofia é denunciar o presente (ASPIS, 2012, p. 66).

A recusa e a denúncia do presente – como este se apresenta – cria *sub-versões*, em sentidos múltiplos, “à versão oficial do mundo”. “Defendemos que os jovens criem suas próprias versões de si mesmos e do mundo, e para isso é necessário instrumentalizá-los filosoficamente” (ASPIS, 2012, p. 70).

Nesses pressupostos assenta Aspís o conceito de *sub-versão* como criação:

Que seja uma sub-versão por ela mesma, não sendo uma reação, não condicionando sua existência a algo a que se opor. [...] sub-versões [...] afirmativas da vida, criações de resistência como re-existências, insistir em re-existir, reincidir no vivo (ASPIS, 2012, p. 72).

O termo *resistência*, assim com a palavra *subversão*, frequentemente assume sentidos negativos. Não, porém, nesse nosso contexto, uma vez que, de acordo com Aspís:

Resistência [...] pode ser alegre, [...] é [...] oposição aos mecanismos e dispositivos desse capitalismo que reiteradamente se lançam contra nós, suprimindo-nos o que há de vivo. [...] a criação de sub-versões [...] [é] invenção de novas armas. (ASPIS, 2012, p. 73).

Ora, a invenção de novas armas *sub-versivas* se mostra de importância capital em nossa resistência à hegemonia reinante. Como afirma Aspís:

[...] armas contra as técnicas de captura da vida à qual estamos submetidos hoje; [...] que possam elaborar problemas que calem [...] as respostas prontas, as respostas do mundo sem questões; que suas próprias versões, [...] sub-versões, sejam armas para enfrentar o embarque em ondas de modulação de desejos e crenças, para combater o governo das mentes e corpos e sensibilidades e percepções, desenhando linhas de fuga ao controle, criando, devirescamente. (ASPIS, 2012, p. 73-74).

Por fim, o conceito e a prática de *sub-versão* – que já se revelam instrumentos de enfrentamento e superação de hegemonias impostas, consensos estabelecidos, invasão e colonização em suas demasiadas dimensões que nos suprimem o pensamento, a palavra e a ação – são também relevantes ao ensino de filosofia. De fato, diz Aspís:

No ensino de filosofia como resistência, há um ponto de metamorfose, um ponto de transgressão em que se transformam as ferramentas em armas. [...] Ser arma ou ferramenta é só consequência. Não ensinar filosofia para a cidadania, [...] não “instrumentalizar” para o trabalho, para a competência, a concorrência, o mercado. Subverter o uso que comumente se faz das ferramentas conhecidas e exercitadas nas aulas e torná-las armas: usá-las para atacar, revidar, resistir. Usá-las como projéteis. Usá-las para a criação de versões próprias do mundo; não se restringir a reproduzir a versão oficial que a escola ensina. (ASPIS, 2012, p. 74).

Desse modo, tomando como ponto de partida o conceito de *sub-versão* e seus usos filosóficos, chegamos à consideração de que é preciso *sub-verter* a hegemonia vigente. O que significa: por em

questão e como questão os consensos que se formam em torno de alguns filósofos e da interpretação específica que se faz em torno desses filósofos. Apostar no *dissenso*.

Necessário é agir de maneira *sub-versiva*, no sentido de desenvolver e dialogar em termos de uma *outra versão*. Não aquela versão velha e conhecida que nós já temos e que não nos serve mais. Mas, contrariamente, desenvolvermos, constituirmos e partilharmos *o outro* de nós mesmos, nosso *re-verso*, o *an-verso*, nossos *multiversos*. Isso implica, conduz e apreende a possibilidade de que nós próprios pensemos, que nós tenhamos um pensamento que nos seja próprio, que nos seja originário, que nos seja original.

Entramos, assim, no terreno da contra-hegemonia – no coração mesmo da elaboração de um pensamento que é propositadamente, intencionalmente, explicitamente contra-hegemônico. O sentido aqui visado é o de tomar e colocar em xeque, tomar e colocar em jogo, tomar e colocar em dúvida justamente os pressupostos e as conclusões de um pensamento europeu hegemônico.

Figura 2 – O conceito e a prática de *sub-versão* como instrumentos contra-hegemônicos e descolonizadores

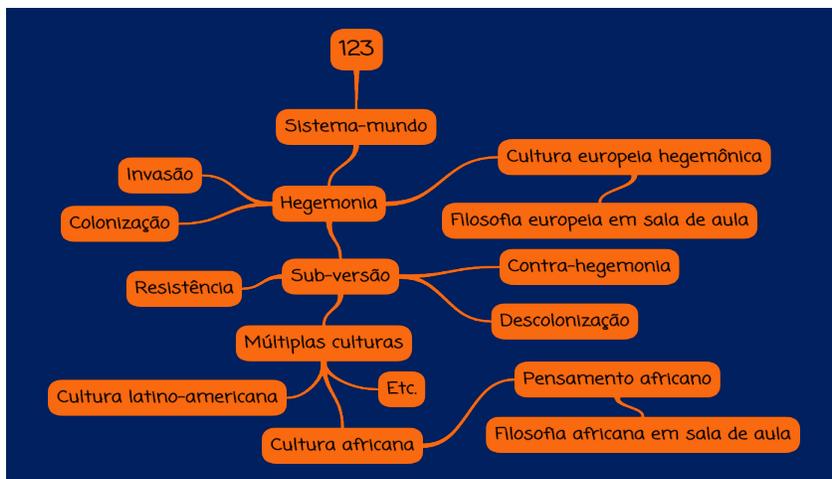


Fonte: Os autores.

Uma atitude contra-hegemônica guarda a possibilidade de descolonização do pensamento e da cultura. Porém, o que primeiro encontramos quando praticamos um pensamento *sub-versivo*? Quer dizer, o que se mostra quando desenvolvemos a possibilidade de elaboração de uma outra narrativa – uma outra versão de nós mesmos, de nossa história, do nosso contexto, de nossa existência? O que primeiro se nos apresenta são as múltiplas culturas, as múltiplas possibilidades de elaboração cultural e de narrativas existenciais. Não apenas aquelas possibilidades já devidamente desenvolvidas pela Europa e pelos europeus; mas outras, quer sejam aquelas criadas por nós, brasileiros, pelos demais povos latino-americanos, pelos povos africanos, os orientais e outros, mundo afora.

Ora, a apreensão dessas múltiplas possibilidades, de múltiplas culturas, leva-nos a admitir – já que não se trata de *descoberta*, mas de *admissão* –, admitir e abraçar um pensamento africano – que não é europeu, mas também não é o nosso, imediatamente, é o pensamento africano.

Figura 3 – Hegemonia, *sub-versão* e a filosofia africana em sala de aula



Fonte: Os autores.

Abraçar e admitir o pensamento africano, considerar favoravelmente a possibilidade de que a cultura africana é capaz de produzir filosofia, são os pressupostos que nos conduzem à possibilidade e à prática da filosofia africana na sala de aula do nosso Ensino Médio.

4.3 A Filosofia Africana e o seu ensino

As questões, que devemos buscar responder, quando tratamos da filosofia africana em sala de aula, são as seguintes: Qual o motivo de torná-la um elemento do currículo na abordagem filosófica? Qual a sua finalidade pedagógica e política? Afinal, em que o estudo da filosofia africana poderá contribuir com a emancipação do estudante, particularmente, do ensino médio? Essas perguntas fazem parte de uma série de questionamentos feitos quando pensamos um ensino para além dos parâmetros curriculares nacionais e estaduais estabelecidos.

Primeiramente, pretende-se afirmar que uma abordagem negro-africana da filosofia remonta à ideia trabalhada pelo pesquisador brasileiro, Abdias Nascimento, sobre a questão da falsa democracia racial brasileira: desde 1888, com a tão aclamada 'libertação da escravatura' em "[...] que a história do Brasil registra com o nome de abolição ou Lei Áurea, aquilo que não passou de um assassinato em massa, ou seja, a multiplicação do crime, em menor escala, dos 'africanos livres'" (NASCIMENTO, 2016, p. 79).

Estabelecendo-se com essa farsa, o "mito do africano livre no Brasil" se consolidou como uma forma dos poderes constituídos, na época que passou,

[...] atirando os africanos e seus descendentes para fora da sociedade, a abolição exonerou de responsabilidade os senhores, o Estado, e a igreja. Tudo cessou, extinguindo-se todo humanismo, qualquer gesto de

solidariedade ou de justiça social: o africano e seus descendentes que sobrevivessem como pudessem. (NASCIMENTO, 2016, p. 79).

Em outras palavras, pode-se afirmar que não há um mínimo de reconhecimento, por parte dos poderes, com relação às condições de humanidade do africano e seus descendentes. Com efeito, é um tipo de "racismo ao estilo brasileiro".

Essa mentalidade de descompromisso e negação, com a condição do africano no Brasil, perdura até os dias atuais, materializando-se travestida de diversas formas, porém, deixando opaca a dignidade dos africanos e afrodescendentes, qual tal a intensa violência do fim do século XVIII.

Desse modo, é possível perceber que o problema do preconceito racial não é ainda algo superado no século atual. Assim como no passado, embora que de forma diferenciada, a história se repete e é contada pelos brancos colonizadores do Brasil, transmitindo a falsa concepção de que a questão do preconceito e da discriminação racial é um problema superado no contexto brasileiro. Contudo, o que de fato acontece é que ele se exhibe com uma áurea aparentemente suave, a institucional.

No intuito de vislumbrar melhor essa tese do preconceito e da discriminação racial, destacamos alguns dados do IBGE de 2016, que, estatisticamente, demonstram que no Brasil, mesmo após 132 anos de abolição da escravidão, se está muito longe de se tornar uma democracia racial. Principalmente, se considerarmos questões de inserção no mercado de trabalho e educação.

Esses fatos são bastante complexos na perspectiva de igualdade das populações afro-brasileiras e indígenas, no sentido de evoluírem economicamente no mesmo percentual dos brancos no Brasil.

A seguir, os dados do IBGE, referentes a 2016, nos ajudam a compreender e analisar o escancaramento dessa acentuação preconceitual com a população afro-brasileira:

Taxa de analfabetismo: Brancos 4,2 %, Pretos ou Pardos 9,9 %. Rendimento médio de todos os trabalhos: Brancos R\$ 2.814,00, Pardos: R\$ 1.606,00, Pretos: R\$ 1.570,00. Ainda em 2016, 1.835 crianças trabalhavam: Brancas 35,8 %, Pardas ou Preta 63,8%. Taxa de desocupação: Brancos 9,5%, Pardos 14,5%, Pretos 13,6%. (IBGE, 2020, s/p.).

Dessa forma, o que chamamos de democracia racial, na realidade, não passa de uma pseudodemocracia racial, pois encobre verdadeiros genocídios contra a população negra no Brasil.

Nesse sentido, trabalhar a filosofia africana em sala de aula é, antes de qualquer assunto ou temática, um ato reivindicatório do espaço de combate ao preconceito e um modo de reinterpretar as formas de compreensão da história da humanidade de maneira diversa daquela contada pelos colonizadores.

Portanto, trazer a discussão filosófica africana para a sala de aula, é sair do compasso eurocêntrico de interpretar a realidade, considerando, apenas, a lógica ocidental, branca, falocêntrica e colonial, escanteando, com isso, a imensa multiplicidade que a compreende.

Contudo, para romper esse filão do pensamento, centrado no eurocentrismo, que se designa na sala de aula, é necessário uma opção de ensino que tenha um viés subversivo, como bem enfatiza a filósofa brasileira Renata Aspis. A autora usa o termo para explicar que o estudante, de forma coletiva, pode criar versões filosóficas. Porém, empregaremos, neste texto, subversão no sentido de resistência ao preconceito racial e epistêmico, intencionando a construção de um pensamento para além do circuito eurocêntrico. Isso implica considerarmos

[...] um determinado ensino de filosofia que trate de criar as condições para que os estudantes possam, pela filosofia, enxamear suas versões próprias, para que eles se tornem máquinas de expressão e para que suas versões sejam máquinas de guerra contra os aparelhos de Estado de hoje: contra o capitalismo financeiro nanotecnológico de controle que nos captura a vida, contra a forma semiocapitalista de pensar e de sentir. (ASPIS, 2012, p. 72).

Acrescenta-se à lista dessa máquina de guerra a redução da perspectiva de percepção e mesmo a negação do preconceito racial no Brasil. Assim, o termo subversão deve ser empregado em dois sentidos: primeiro, por se tratar de uma questão de coragem em desenvolver alternativas complementares ao que é estabelecido pela legislação educacional, pois, assim como os currículos, os livros didáticos não consideram temas de filosofia africana, indígena, feminismo como fração da discussão filosófica.

A segunda subversão se situa na afirmação de uma realidade epistemológica, que a própria academia não reconhece: a África, enquanto pensante, uma vez que o próprio professor não teve acesso a esse tipo de discussão na universidade. Nesse sentido, faz-se necessário colocar em pauta a construção da identidade africana, pois

A degradação da cultura tradicional deriva da dominação e, notadamente, da perda do poder de decisão. Enquanto o povo dominado não recuperar esse poder, ele não estará em condições de dar, novamente, a vida à sua cultura constituída porque, uma vez dominado, ele não pode decidir nada. A revolução destrói a relação colonial de forças e coloca, de novo, o povo colonial em posição de fazer escolhas, de fazê-las respeitar e de concretizá-las no domínio político e econômico, mas também no da cultura. (TOWA, 2015, p. 70).

Assim, a filosofia necessita ser compreendida na sua condição de libertadora, ou seja, na condição de saída do seu estado de conformismo frente ao colonizador. Contudo,

para isso, é necessário compreender a filosofia como uma reflexão libertadora, isso significa que, por meio da filosofia, o negro necessita adquirir sua identidade; isso é uma produção dos próprios meios de realização de sua história. Desse modo, sente-se impelido a exigir ações que o coloque no sistema, que sempre o situou fora da história. (PIMENTEL, 2019, p. 63-64).

Mediante o exposto, justifica-se um ensino que tenha como ponto de partida a filosofia africana, não apenas como uma temática, mas como uma conquista de espaço de descolonização, pois, mesmo com a aprovação das leis 10639/2003 e 11645/2008, que passaram a exigir, no currículo oficial, da rede de ensino, a obrigatoriedade do estudo da História da África e Cultura Afro-brasileira e Indígena, estas continuam sendo ignoradas nas disciplinas e nos livros didáticos em sua grande maioria.

Essa ausência também ocorre nas ciências humanas e aplicadas, assim como na área de filosofia, sendo a área "mais branca" do conhecimento. Em contrapartida, a pesquisa do IBGE de 2015 demonstra que a maioria da população brasileira se declara entre Pardos e Pretos: "45,22% dos brasileiros se declaram como brancos, 45,06% como pardos, 8,86% como pretos, 0,47% como amarelos e 0,38% como indígenas" (IBGE, 2015).

As áreas do conhecimento abrangem os aspectos político, social, cultural, religioso, de modo que a questão do combate ao preconceito racial necessita também encontrar seu espaço no ensino, particularmente, na filosofia, descobrindo o seu espaço de reverberações.

Quando buscamos situar a população afro-brasileira no contexto do livro didático, mesmo 17 anos após a lei que obriga o ensino de História Africana e Afrodescendente, os livros didáticos parecem encontrar grandes dificuldades em abordar a temática e, quando abordam,

Estes, valendo-se da tradição ocidental como um dispositivo continuam em sua maioria, considerando a África, apenas, como receptadora da história, e da filosofia ocidental, esse pensamento é dominante nos livros didáticos de história e de filosofia dos ensinos fundamental e médio. Pode-se afirmar que estes, seguem tendências epistemológicas fundadas em uma abordagem historiográfica que distingue a "técnica egípcia" da "filosofia grega", bem como a "tradição africana" da "história europeia". (REGIANI; MEDEIROS, 2016, p. 123).

Portanto, a temática da africanidade é considerada bastante tímida no campo acadêmico, seja do ponto de vista da carência de temas ou no que se refere à abordagem, isto é, não considerar a África de igual protagonismo na história da humanidade como a Europa.

Outra situação que ultimamente parece agravar essa inserção do conteúdo africano nas escolas diz respeito às políticas de desvalorização da área de humanidades. Esse desprestígio com relação às humanidades tem aparecido nos discursos de autoridades da educação e na efetivação de medidas que inflamam a indiferença, quando não, negligenciando a atenção à população afro-brasileira, tornando mais desafiador ao professor inserir o assunto em sala de aula.

4.4 A BNCC e o ensino de Filosofia Africana no Ensino Médio

A proposta deste tópico consiste em desenvolver um diálogo entre a BNCC e o ensino de filosofia africana, considerando diferentes possibilidades em uma proposta de ensino que considere a diversidade como ponto de partida. Porém, deve-se pontuar que esse espaço de discussão filosófica é o ambiente da sala de aula, onde se precisa obedecer e cumprir normas e diretrizes mínimas para serem observadas pelas professoras e pelos professores de filosofia.

Contudo, para implantar um ensino que tenha como base a diversidade, é importante escolher uma perspectiva filosófica descolonizadora, que representará uma percepção de que há outras formas de se pensar a filosofia, para além da Grécia e Europa, bem como uma racionalidade que nem sempre coincide com a lógica formal europeia.

Nesse sentido, é perceptível que as professoras e os professores de filosofia e das outras disciplinas entendam a abordagem da BNCC como significativamente europeizada, isto é, seguindo uma dialética estabelecida pelo ocidente, em temas, estruturas, abordagens e reconhecimento epistêmico.

Considerando esses elementos descritos, é notório que nossa abordagem seja uma tentativa de resistência ao currículo formal, em vista de oferecer outras possibilidades de ensino. Para isso, buscou-se encorajamento nas palavras do pensador africano camaronês, ao afirmar que

Devemos alimentar, a respeito de todo culto da diferença e da identidade, uma desconfiança sistemática sem a qual corremos o risco de nos conformar dentro da servidão. De qualquer forma, é inútil querer imobilizar a tradição e a identidade cultural, pois tudo no universo está submetido a mudanças. E passando da natureza à

cultura e à história, o ritmo de transformação se acelera e muda qualitativamente. (TOWA, 2015, p. 68-69).

Nesse diálogo com a cultura africana, é possível compreender os diversos panoramas epistêmicos, sem que, necessariamente, tenhamos que seguir a mesma linha de entendimento da realidade eurocêntrica. Mas, faz-se necessário estabelecer uma espécie de intersecção entre um pensar, para além do eurocêntrico, fazendo ecoar as vozes ameaçadas e silenciadas, como as indígenas e dos afrodescendentes, de forma que

Esse modo de fazer filosofia não apenas atualiza uma releitura dos pensadores africanos, querendo entendê-los como isolados, mas tem como intuito resgatar suas concepções de ancestralidade, de harmonia com a natureza, para assim desenvolver uma ideia de educação inclusiva e de valorização da diversidade. (PIMENTEL; SILVA, 2019, p.110).

Mediante o destaque dessa citação e na proposta do ensino de filosofia, que tem como base a diversidade, é propício fazer o seguinte questionamento: como essa abordagem filosófica dialoga com a BNCC?, uma vez que nosso objetivo está focado em um ensino dentro de um público escolar, devendo atender requisitos pré-estabelecidos.

Quanto ao ensino de filosofia africana em sala de aula, surgem indagações sobre dois aspectos basilares nesse modo de ensino: o que queremos fazer com a filosofia africana em sala de aula? E como incorporá-la ao currículo mínimo e já constituído?

Respondendo à primeira indagação, pode-se pensar em apenas um acréscimo de africanidade ao leque dos conteúdos do cânone ou reconstruir a ideia de que não existe um único modelo de filosofia, mas, sim, há uma realidade dinâmica do pensamento, que nasce com as pessoas e não com a geografia política. Nesse

sentido, a filosofia africana não pode ser apenas um acréscimo ao que já está estabelecido pelo cânone.

Com relação à segunda indagação, é importante apresentar uma série de impasses que vão compor nossa tentativa de resposta, pois, quando se fala do ensino no Brasil e especificamente o de filosofia, temos uma sequência de complicações na construção de um ensino autônomo. Isso acontece não somente com relação ao conteúdo fora do eixo europeu, mas também quando pensamos no seu tímido desenvolvimento enquanto pensar emancipado.

A filosofia no Brasil, em período colonial, faz referência ao pensamento intrínseco aos ensinamentos e às doutrinas cristãs, as quais têm sua entrada "escancarada" com a vinda dos evangelizadores jesuítas ao Brasil.

Dessa forma, a presença dos estudos filosóficos, nesse período, não promovia autonomia e libertação intelectual. Isso significa que, na época, o contato com a filosofia acontecia no meio religioso ou que, posteriormente, se chamou de filosofia *seminarística*, ainda conhecida na expressão em latim *Ratio Studiorum* (PONTES, 2017).

Tal filosofia é ministrada nos seminários católicos, em vista da formação dos sacerdotes da Igreja Católica. Essa formação filosófica tem como embasamento a relação entre fé e razão, com a supremacia da fé em detrimento da razão. Como pressupostos teóricos desse período, podemos citar Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, os quais elaboram uma filosofia que passou a ser aceita tranquilamente pela igreja até os dias de hoje.

Posteriormente, modelos diferentes na forma, porém semelhantes na execução e objetivo, foram se repetindo no ensino brasileiro, mesmo após a expulsão dos jesuítas pelo Marques de Pombal. O ensino continuou com um viés religioso, acrescido dos interesses econômicos de Portugal.

Consubstanciando os períodos do ensino da filosofia no Brasil, pode-se afirmar que, inicialmente, este foi marcado por um viés atrelado

ao sistema colonial religioso; posteriormente, pelo Estado e coroado com a áurea empresarial.

No século XIX, tal ensino foi marcado por indefinições, pois ora estava no currículo das escolas ora não; retornando ao currículo escolar, somente no século XXI, na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, através da lei federal 11.684, de 02 de julho de 2008, reintegrando a filosofia como disciplina obrigatória nos currículos das redes pública e privada de ensino.

Aparentava que a filosofia, no currículo escolar do ensino médio, era questão resolvida, até que, novamente em 2017, com a Medida Provisória nº 748/2016, que reformula o ensino médio, outra vez, essa disciplina volta à discussão de forma bastante polêmica.

No primeiro momento, a reforma deixa a filosofia fora do currículo obrigatório. Porém, após diversas manifestações populares, novamente é integrada. Em contrapartida, a nova admissão ao currículo representou uma nova formulação. Os conteúdos próprios da disciplina não existem mais: eles devem ser trabalhados, levando em consideração as competências e habilidades da área de humanas e ciências sociais aplicadas. Mediante o que foi analisado, referente ao ensino de filosofia, pode-se afirmar que:

A história do ensino de filosofia no Brasil apresenta uma surpreendente continuidade, trilha caminhos diversos e permanentes, mantendo-se presente no ensino desde sua chegada ao Brasil. Entretanto, esse percurso esbarra nas reformulações políticas de 1964 e a presença da filosofia cede lugar à ausência imposta pelo regime ditatorial. No primeiro momento dessa imposição, a filosofia passa a ser uma disciplina optativa nos currículos escolares, até que em 1971 é eliminada por completo da educação brasileira, sendo passível de condenação qualquer agente de sua ação. (PONTES, 2017, p. 37).

Assim, é perceptível a entrada e a saída do ensino da filosofia no currículo escolar. Fato que nos leva a entender que a questão do ensino de filosofia no Brasil faz parte de uma luta e de um embate político, sempre carecendo de uma militância, pois

[...] atualmente a história parece repetir as medidas adotadas durante o Regime Militar. Isto porque, na elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o Ensino Médio, o governo de Michel Temer (2016-2018) optou por manter a filosofia apenas como conteúdo e não como disciplina obrigatória. Na terceira versão da BNCC (2017), as disciplinas das humanidades deram lugar a áreas e competências, onde, curiosamente, a filosofia volta a aparecer como tema transversal, tendo em vista discutir temas como cidadania e ética. Embora tais temáticas não possam ser ignoradas, a retirada da história da filosofia como disciplina autônoma se mostra como um fator preocupante para o futuro da educação e da filosofia. Ainda assim, acreditamos que os avanços educacionais, culturais, sociais e econômicos que o país viveu abriram portas que não podem ser fechadas facilmente. Sendo assim, o ensino de filosofia tem pela frente grandes desafios, sendo o ensino das filosofias africanas um deles. (RIBEIRO; SILVA, 2019).

A questão, que agora devemos nos ocupar, gira em torno de como fica o ensino de filosofia e da BNCC. Eis outro desafio posto à professora e ao professor de filosofia. Sabendo disso, primeiramente, um ponto que deve ser discutido é com relação à carga horária, pois não é estabelecida uma carga horária mínima para as disciplinas de humanas, apenas se estabelece um limite de 1.800 horas anuais para as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

Esse tipo de definição poderá causar um efeito perigoso a algumas disciplinas, uma vez que poderão ser suplantadas em alguns

anos do ensino médio em até 1h/a semanal, como é o caso da maioria dos estados do Nordeste.

Desse modo, não estabelecer uma carga horária mínima autoriza cada escola a organizar o seu próprio currículo, exceto, com relação às disciplinas de matemática e português. As demais disciplinas deverão ser diluídas em áreas do conhecimento, o que é denominado pela BNCC de "flexibilidade" curricular. Isso ecoa como um modelo disciplinar, centrado em duas disciplinas-base (português e matemática), de modo que as outras funcionarão numa espécie de reforço, deixando as demais – 11 disciplinas – na disputa por algum espaço nas escolas. Em outras palavras, caso a filosofia e a sociologia desenvolvam as habilidades de português e matemática, serão úteis para o currículo, negando, assim, o propósito dessas disciplinas.

É bem verdade que a disciplina de filosofia não foi retirada do currículo. Contudo, perde seu status de disciplina obrigatória, passando a ser diluída na composição curricular da área de humanas e ciências aplicadas.

Com isso, se é verdade que a Filosofia, embora não tenha mais o estatuto de uma disciplina obrigatória, não se extinguindo do currículo, é verdade também que sua função foi diluída na composição curricular por áreas, em um difícil espaço a ser dividido com as disciplinas de História, Geografia, e Sociologia.

Segundo essa realidade da filosofia na BNCC do ensino médio, pode-se dizer que

[...] a disciplina Filosofia foi convertida a um capítulo da Ética e Filosofia Política, algo semelhante ao que versava a LBD aprovada em 1996. Isso representa um retrocesso histórico, ocasionando na prática a redução das possibilidades de se trabalhar conteúdos filosóficos nos atuais termos da BNCC/EM. O aluno fica distante de debates centrais na formação filosófica mais ampla

presente no debate epistemológico, estético, metafísico e mesmo lógico. (CARNEIRO; LINDBERG, 2020).

Ao analisar as competências e as habilidades, percebemos que poucas contemplam diretamente a filosofia. Nesse sentido, o que a própria BNCC chama de 'flexibilidade' parece não existir de fato, pois um critério essencial na flexibilização do currículo diz respeito à equiparação das aulas entre as disciplinas. No entanto, esse critério é minimizado para as disciplinas de filosofia e sociologia, de forma que a permanência ou não da filosofia, como unidade curricular, dependerá quase que exclusivamente da escola.

Essa minimização do currículo de filosofia significa que, mais que em qualquer outra época, ela terá que resistir, para que esteja presente nos projetos pedagógicos das escolas e então possa ter o seu espaço de atuação. Acreditamos que a melhor estratégia é a resistência, a qual está marcadamente presente pela figura da professora e do professor em organizar movimentos de continuidade da filosofia como unidade curricular, despertando para a importância dessa disciplina na formação humana.

A questão da resistência é bastante importante na conjuntura atual, pois o MEC e as Secretárias estaduais de educação apostam em uma propaganda derrotista, fazendo com que as escolas e a população entendam que ela caiu e que não faz mais parte do currículo, ganhando uma legitimidade, para que a sua retirada aconteça de fato. Consideramos que o currículo nunca é neutro, mas tem como base as ideologias e prioridades de um grupo da sociedade.

Nesses termos, é notória a dificuldade da sustentação de um ensino de filosofia, mesmo com um currículo predominantemente europeu. Quando falamos de um ensino de filosofia, que coloque em destaque a africanidade, essa dificuldade se torna bem mais acentuada e uma tarefa bastante árdua:

[...] embora não tenha um discurso mais estruturado sobre as filosofias africanas e outras filosofias orientais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio consideram a necessidade das discussões sociopolíticas em sala de aula. Nesse sentido, no que diz respeito à disciplina de História, em especial a necessidade de preencher a lacuna no que diz respeito à História e Cultura da África, pode-se pensar no ensino das sabedorias e filosofias africanas. (RIBEIRO; SILVA, 2020).

Contudo, não podemos ficar na lamentação de que nada pode ser feito, pois precisamos aproveitar algumas arestas, que são deixadas pela BNCC, para efetivar ações voltadas a atender o ensino da filosofia africana. Uma dessas janelas abertas está no tópico "Base Nacional Comum Curricular e Currículo", visto que

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017, p. 19).

Dentre esses temas transversais de educação das relações étnico-raciais e ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008), podemos fazer uma "ponte" com a temática africana.

Com o intuito de tornar possível esse esforço de inserção da filosofia africana no currículo, buscou-se fazer algumas sugestões, considerando as competências e habilidades da área de humanas, propostas pela BNCC, além de apresentarmos elementos da filosofia africana em algumas competências selecionadas.

Quadro 1 – Ensino de filosofia africana em diálogo com a BNCC

Competência e habilidade	Sugestões de problematização a partir da filosofia africana em sala na área de ciências humanas
<p>Competência específica 3</p>	
<p><i>Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.</i></p> <p>Habilidades envolvidas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ (EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade. ✓ (EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar sobre o lugar de origem da filosofia, fora da Europa e Grécia; • Apresentar a filosofia, usando as produções africanas como Estética: máscaras africanas, beleza e cor da pele; Mito: contos mitológicos, como Ptah-hotep, Set Horus; • Ética: Ética comunitária versus a ética do indivíduo; conceito Ubuntu de perceber o mundo e na compreensão dos direitos humanos.

Competência específica 5	
<p><i>Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.</i></p> <p>Habilidades envolvidas</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ (EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuam para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade. ✓ (EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. ✓ (EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar a questão da marginalização do vocabulário africano, como: Exu, Orixá, Oxalá, entre outros. • Analisar os preconceitos estabelecidos, nas próprias palavras do português, mas que se criou um preconceito devido a sua ligação com a cultura africana, como: terreiro, capoeira, moleque, axé, etc. • Apresentar a questão dos mitos e contos, constituindo formas de pensar da comunidade africana.

<p>Competência específica 6</p>	
<p><i>Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</i></p> <p>Habilidades envolvidas</p> <p>✓ (EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.</p> <p>✓ (EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Questionar sobre o lugar da filosofia no mundo; • Desenvolver a ideias de descolonização do pensamento; • Problematicar a questão da ciência da mumificação, a construção das pirâmides antes dos gregos; • O pensamento político como resgate da identidade do povo africano e afro descendente;

Autores africanos e afrodiaspóricos que poderão ser usados como problematização nas aulas de filosofia, numa perspectiva africana ou afroperspectivista

Anthony Kwame Appiah – Refletir sobre a questão da filosofia, da cultura e da construção de pensamento filosófico genuíno africano.

Frantz Fanon – Trabalhar a questão dos diversos tipos de preconceito contra a negritude e a naturalização deste, mesmo entre os negros.

Henry Odera Oruka – Discutir a identidade filosófica africana e a filosofia moderna africana.

Marcien Towa – Evidenciar questões de uma filosofia negro-africana, igualmente o mito, a filosofia, entre outros.

Cheikh Anta Diop – Para trabalhar a questão de outros horizontes da filosofia e história da África.

Kwasi Wiredu – Discutir sobre as questões religiosas africanas a partir de um ponto de vista filosófico.

Magobe Ramose – Discutir sobre a questão da filosofia ubuntu e ética.

Renato Nogueira – Trabalhar a filosofia africana e a questão dos mitos femininos na formação da mulher atual, preconceito racial, dentre outros temas.

Wanderson Flor – Refletir sobre a colonialidade, discriminação racial.

Adilbênia Machado – Pensar sobre a filosofia africana, a ancestralidade e a identidade afrobrasileira.

Angélica Daiello – Trabalhar temas relacionados às mulheres na filosofia; questões de gênero.

Katiúscia Ribeiro Pontes – Evidenciar o combate ao racismo epistêmico.

Abdias Nascimento – Refletir sobre o genocídio do negro brasileiro ao longo da história.

Leo Frobenius e Douglas Fox – É possível trabalhar contos, mitos e lendas da África.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Mediante o exposto no quadro, destacamos algumas possibilidades de aproveitar as habilidades que a BNCC disponibiliza para a área de humanas e ciências sociais aplicadas, nas quais devem ser diluídos os conteúdos de filosofia. Assim, buscamos trabalhar questões pertinentes ao dia a dia dos estudantes, sendo problematizadas pelo pensamento filosófico africano. Os nomes e os temas apresentados são apenas sugestões, que poderão soar estranhos para alguns, pois não fazem parte do clássico cânone da filosofia que estamos acostumados.

Muitos textos dos filósofos citados estão traduzidos para o português, porém, ainda sem uma adaptação didática para o ensino médio, necessitando, com isso, de um maior empenho, por parte do professor de filosofia, para tornar tais textos didáticos, pois raramente há na escola um livro didático com textos sobre filosofia africana que possa desenvolver as atividades. Nesse sentido, o ensino de filosofia se torna mais um instrumento de resistência e reinvenção.

Referências

ASPIS, R. L. Ensino de Filosofia e resistência. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 23, n. 2, p. 63-77, jul./dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 16 jul. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

CABRERA, J. Filosofar acadêmico e pensamento insurgente: dispensando a filosofia a partir de Oswald de Andrade e Raul Seixas. **Revista Ideação**, Feira de Santana, n. 35, p. 77-131, jan./jun. 2017.

CARNEIRO, Silvio; LINDBERG, Christian. BNCC: **A experiência fragmentada do saber e o ensino de Filosofia**. ANPOF. Disponível em: <<http://www.anpof.org/portal/index.php/en/artigos-em-destaque/1582-bncc-a-experiencia-fragmentada-do-saber-e-o-ensino-de-filosofia-2>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

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

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Revista retratos**. n. 11, maio. 2018. Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Revista retratos**. n. 11, maio. 2018. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2020.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

KANT, I. **Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?** Trad. de Luiz Paulo Rouanet. Brasília: Casa das Musas, 2008.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio negro brasileiro**: processo de um genocídio mascarado. 3. ed. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2016.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2012.

PIMENTEL, Ijaelson Clidório. **Filosofar no ensino médio: perspectiva de uma filosofia africana**. 2019. Dissertação (Mestrado em filosofia) – Universidade Federal de Campina Grande. 2019.

PIMENTEL, Ijaelson Clidório ; SILVA, Antonio Gomes da. Filosofia para além do eurocentrismo: uma abordagem em afroperspectivismo no ensino de filosofia. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, v. 10, n. 1, p. 104-124, 2019.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. **Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03**. 2017. Dissertação (Mestrado em filosofia) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Ribeiro Pontes. 2017.

REGIANI, Álvaro Ribeiro; MEDEIROS, Kênia Érica Gusmão. A negação da filosofia africana no currículo escolar: Origens e Desafios. **Revista Cantareira**, 2016, n. 25.

RIBEIRO, Jéssica Akemi Kawano; SILVA, Ricardo Tadeu Caires. O ensino de filosofia africana nas escolas brasileiras: caminhos possíveis, obstáculos reais. **Revista África e africanidade**, ano XII, n. 32, nov, 2019. Disponível em: <<http://www.africaeaficanidades.com.br/>>. Acesso em: 01 jul. 2020.

TOWA, Marcien. **A ideia de uma filosofia negro-africana**. Tradução de Roberto Jardim da Silva. Belo Horizonte: Nandyala; Curitiba: NEAB-UFPR, 2015.

5 O ENSINO DA FILOSOFIA NO PÓS-BNCC

Manoel Dionizio Neto

Após décadas de ausência nos currículos das escolas brasileiras de nível médio, a Filosofia, enquanto disciplina, ganha tratamentos diferenciados pela legislação brasileira no intercurso de pouco mais de vinte anos. Rui Valse (2007, p. 2), por exemplo, refere-se a "46 anos de ausência e não obrigatoriedade do ensino de Filosofia em Nível Médio na educação brasileira". Eu me refiro ao percurso compreendido entre 1996 a 2017. De tema transversal, por ocasião da *Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional* (LDB) de 1996, à disciplina obrigatória nesse mesmo currículo. Agora, nem tema transversal nem disciplina: apenas conteúdo dissolvido nas humanidades. O que é, então, a filosofia para ser assim tratada nessas últimas décadas? De que modo ela fora concebida em relação à escola, principalmente a de nível básico? Partindo-se, então, dessas questões procura-se compreendê-la depois da emergência da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2017).

5.1 A filosofia

Roland Corbisier, em artigo escrito e publicado em 1975, reporta-se a uma conferência pronunciada por ele mesmo, em 1952, sobre a necessidade da filosofia no Brasil. Referia-se à ausência dela, apesar de constar Filosofia no currículo do ensino superior e médio: "Formulado há quase um quarto de século, não nos parece que esse diagnóstico tenha perdido a atualidade" (CORBISIER, 1976, p. 103). Segundo ele, naqueles últimos dez anos, parecia-lhe ainda mais atual o que havia afirmado, pois as autocracias não tinham

contribuído em nada "para a formação filosófica das novas gerações". Tratava-se, então, de regimes que, além de negarem a liberdade, negavam as ciências sociais em geral e, particularmente, a filosofia. Pois, se todas essas ciências representavam "perigosa ameaça à ordem constituída e à segurança nacional", muito mais a filosofia, onde pressentiam "o principal inimigo", mesmo quando não sabiam precisar o que era. Apenas entendiam que o espírito crítico, em sua forma radical, deveria ser reprimido a todo custo. Ou seja, nos governos democráticos, quando eram assegurados pela Constituição a liberdade de pensamento e de cátedra, havia débeis estímulos à formação filosófica. Esses estímulos se anularam "na última década, em que o magistério filosófico foi suprimido ou censurado nos estabelecimentos de ensino (CORBISIER, 1976, p. 103).

Assim, seja na conferência de 1952 ou em seu artigo de 1975, Corbisier pensa a *carência* de filosofia como ausência de formação filosófica no Brasil, inclusive nos professores da Filosofia. A negação dessa formação se configurava no diletantismo restrito a uma retórica vazia e numa repetição, pura e simples, do pensamento dos filósofos europeus, muitas vezes sem ao menos compreenderem o pensamento deles. Assim se mantinham, negando-se a buscar um pensamento próprio, muitas vezes pelo conforto de não terem que enfrentar a oposição dos autocratas ou perseguição dos regimes autoritários; preferiam se resguardar numa suposta filosofia "pura". Contrapondo-se a isto, Corbisier (1976, p. 11– itálico no texto de origem) diz não haver dúvida sobre a presença da filosofia "*nas ciências, nas artes e nas técnicas, bem como na política*", estando igualmente presente "*na ética e na pedagogia, nos usos e nos costumes, na linguagem, etc. quer dizer, em tudo aquilo que o homem faz*". Ou, em outras palavras, em toda história, "a filosofia não tem sido, apenas teoria do ser, ou ontologia, e teoria do conhecimento, ou gnosiologia, mas também, política, ética e pedagogia" (CORBISIER, 1978, p. 21).

Somos levados por esse entendimento ao pensamento de Antonio Gramsci, para quem há um preconceito difundido na identificação da filosofia com uma atividade intelectual restrita a um grupo de cientistas especializados, sendo os filósofos profissionais sistematicamente especializados. Mas, ao contrário, todos os homens são filósofos, guardando-se os limites e as características de uma "filosofia espontânea". Esta filosofia, por sua vez, está contida na linguagem, no senso comum e no bom senso, assim como na religião popular. A filosofia, portanto, está igualmente presente "em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por 'folclore'" (GRAMSCI, 2000, 11, §12, p. 93).

Assim, para Corbisier e Gramsci a filosofia não se restringe a uma atividade humana específica, mas abrange todas as atividades empreendidas pelos homens. Porém Gramsci se refere a uma "filosofia espontânea", que parece não ser admitida por Corbisier, mesmo se referindo à carência de cultura filosófica como privação de uma visão de mundo como impedimento à interpretação da experiência enquanto totalidade. Gramsci concordaria com isso, mas ele entende que há os intelectuais organicamente especializados, mas há também a capacidade de reflexão comum a todos. Ou seja, a filosofia se manifesta espontaneamente naqueles qualificados sob o ponto de vista intelectual, do mesmo modo que se manifesta no mais simples homem do povo. Isto significa que, mesmo em "seu modo inconsciente", a filosofia se manifesta no homem. Por isso a filosofia está espontaneamente contida na linguagem, no senso comum e no bom senso, assim como na religião popular. Isto significa que "até mesmo na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na 'linguagem', está contida uma determinada concepção do mundo [...]" (GRAMSCI, 2000, 11, §12, p. 93).

O que está posto por Gramsci, parecendo ignorado por Corbisier, é a diversidade da filosofia, sendo compreendida como atividade

profissional ou não. Enquanto atividade profissional, deve ser encarada como tantas outras, devendo, por isso, ser reconhecida por todos e não somente por quem a executa, de acordo com o entendimento de Adolfo Sánchez Vázquez. Assim sendo, a prática filosófica, como tantas, tem fins e meios específicos, não se dispensando, por sua vez, o "diálogo ou comunicação com os estudiosos a que se destinam os produtos filosóficos (teorias ou doutrinas) próprios dessa atividade" (VÁZQUEZ, 2002, p. 61). Mas, mesmo se tratando de *especialização*, "essa especialização não deve ser entendida em termos tão absolutos que levem a filosofia a separar-se da não-filosofia ou da vida real" (*Ibid.*). Portanto, não deve ser entendida como algo fechado ao não-especialista, isto é, ao não-profissional.

É possível então tirar daqui três conclusões: a) a filosofia pode ser entendida como uma atividade que se faz como ocupação habitual ou como profissão; b) tratando-se de uma atividade profissional, tem fins e meios; c) ela não deve estar fechada aos que não são filósofos profissionais. Assim, não é somente no âmbito acadêmico que se faz filosofia. Mas, seja feita no âmbito da sala de aula ou não, deve estar inserida no cotidiano, o que a leva ficar "com um pé dentro e o outro fora da vida real de cada dia" (VÁZQUEZ, 2002, p. 62).

Ela está com um pé no cotidiano porque se faz a partir do diálogo com a vida real de cada um. E, neste diálogo, deparar-se-á com os não-filósofos profissionais. Para que esse diálogo se viabilize, é preciso que a filosofia esteja aberta a esses não-filósofos. Por outro lado, a necessidade de reflexão por parte de todos os envolvidos na comunicação dialógica indica a condição de filósofo que todos têm, mesmo quando não-profissionais. Nisto está o encontro do entendimento de Vázquez com o de Gramsci, ao tempo em que este é invocado pelo próprio Vázquez ao se referir à afirmação de que "todos os homens são filósofos". Segundo ele, Gramsci quis dizer com isso "que a filosofia é uma coisa demasiadamente séria para que possa ser deixada

exclusivamente nas mãos dos filósofos". Ou seja: "Isto significa que não se trata de assunto exclusivo de especialista" (VÁZQUEZ, 2002, p. 62).

Partindo desse entendimento, Vázquez compreende que Gramsci, ao afirmar que todos os homens são filósofos, não estava querendo dizer que são literal e absolutamente *filósofos*, mas reconhecer que todos os homens procuram orientar sua conduta no mundo a partir de uma filosofia por ele adotada. Assim, não precisa ter lido Platão, Kant ou Hegel, por exemplo, para saber o que é justo ou injusto, ou que é belo ou feio. Isto significa que a filosofia pode ser concebida em sentido *lato sensu* ou *stricto sensu*, sendo assim reconhecida por Gramsci e Vázquez. A propósito disto, Arlei de Espíndola (2014, p. 29) observa que, ao ser concebida "no sentido *lato sensu*, ou seja, no sentido amplo, podemos argumentar que ela não se faz totalmente estranha a nenhum ser humano". Todavia, sendo concebida no seu sentido *stricto sensu*, isto é, sentido específico, "teremos de recorrer aos argumentos construídos pelos grandes autores de nossa tradição" (*Ibid.*).

Ao certificarmos-nos dessa diversidade da filosofia, compreendemos a afirmação de Jean-Paul Sartre (2002, p. 19): "a Filosofia não existe, sob qualquer forma que seja considerada, essa sombra da ciência, essa eminência parda da humanidade não passa de uma abstração hipostasiada". E daí conclui: "De fato, existem *várias* filosofias". Isto é ratificado por Vázquez (2002, p. 66-67): Não existe A FILOSOFIA em maiúsculas, mas uma pluralidade de filosofias, pluralidade que cede terreno não a uma filosofia única, e sim a uma nova pluralidade".

Neste sentido, ainda segundo Vázquez (2002, p. 66-67), no tempo, o exercício da filosofia acompanha as mudanças de sua função social, "ou seja, muda o 'ofício' do filósofo". Concordando com isto, afirma Gramsci (2000, 11, §12, p. 96): "Com efeito, não existe filosofia em geral: existem diversas filosofias ou concepções do mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas"; escolhas estas que se fazem numa situação específica. Pois, como disse Sartre, o homem está condenado a ser livre,

porque está condenado a fazer escolhas, mas conforme as opções que a situação oferece. E se, por um lado, a nossa vida está circunscrita pelas mais diversas situações; por outro lado, "não podemos escapar das possibilidades de escolha que temos diante de nós em cada um dos momentos vivenciados numa determinada situação" (DIONIZIO NETO, 1996, p. 78). Isto implica, segundo Sartre (1992, p. 546), a impossibilidade de separação entre liberdade e situação, o que é um paradoxo chamado por ele de "facticidade da liberdade": "Ainsi commeçons-nous à entrevoir le paradoxe de la liberté: il n'y a ne liberté qu'en *situation* et il n'y a de *situation* que par la liberté".¹²

Mas, em meio a essas muitas filosofias possíveis, identificamos características comuns entre elas, como o *perguntar*, imprescindível a todas. Junto a este perguntar, está a insuficiência das respostas preestabelecidas em relação ao mundo e a tudo que o circunstancia, impregnando-o das inumeráveis situações. Por isso toda filosofia, independentemente da forma com que se faça nos diferentes momentos das diferentes épocas, começa necessariamente por um perguntar movido por um certo encantamento que se manifesta como *admiração* ou *surpresa* e, muitas vezes, acompanhado de *dúvida*, o que é referido por Platão, Aristóteles e Descartes e que tem sido lembrado por muitos filósofos que lhes sucederam, como é o caso de Karl Jaspers (1972) e Gerd A. Bornheim (1980). Assim sendo, toda filosofia se origina de um impulso à pergunta que a admiração, a surpresa e dúvida exigem, tornando-se inevitável o filosofar, concordando, portanto, com Jaspers (1972, p. 21), quando afirma que este filosofar "confere sentido a cada uma das filosofias vigentes e que permite entender as filosofias anteriores".

12 "Assim, começamos a entrever o paradoxo da liberdade: não há liberdade a não ser em situação, e não há situação a não ser pela liberdade" (SARTRE, 1997, p. 602).

5.2 Do ensino da filosofia à BNCC

Tomando-se o pensamento de Kant como referência para o ensino da filosofia, convém ressaltar o que fora por ele dito na *Crítica da Razão Pura*. Nesta obra, ele resalta a diferença entre dois tipos de conhecimentos sob o ponto de vista da subjetividade: o histórico e o racional. Neste sentido, "o histórico é *cognitio ex datis* e o racional, *cognitio ex principiis*" (KANT, 1997, A 836/B 864, p. 659). Ou seja, no primeiro caso, trata-se do *conhecimento de todos os valores dados*; no segundo, do *conhecimento que procura explicar pelos princípios de*. Partindo deste entendimento, independentemente de sua origem, todo conhecimento é histórico em quem o possui sem saber "nada mais do que aquilo que lhe é dado de fora, seja por experiência imediata, ou por uma narração, ou mesmo por instrução de conhecimentos gerais". A isto acrescenta: "Por isso, aquele que *aprendeu* especificamente um sistema de filosofia [...] não tem senão um conhecimento *histórico* completo da filosofia" específica que conhece, por maior que seja o domínio que ele tenha do sistema correspondente. Daí conclui que "o conhecimento não resultou nele da razão e embora seja, sem dúvida, objectivamente, um conhecimento racional, é, subjectivamente, apenas histórico" (KANT, 1997, A 836/B 864, p. 659-660 – grifos do autor).

Os termos grifados pelo próprio Kant nos remetem à diferença que ele estabelece entre *filosofar e filosofia*. Considerando que todo conhecimento que se obtém vindo de fora é histórico, dominar um sistema filosófico nada mais é do que *aprender filosofia*. Mas isto só ocorre quando não se trata do *conhecimento que tem por fim explicar a partir de determinados princípios*. Neste caso, essa aprendizagem se faz impossibilitada. Pois a aquisição desse conhecimento se faz pelo filosofar como reflexão. Neste sentido, aprende-se a filosofar; não a filosofia. Ou seja, tratam-se dos conhecimentos da razão absorvidos "nas fontes gerais da razão, donde pode também resultar

a crítica e mesmo a rejeição do que se aprendeu, isto é, quando forem extraídos de princípios” (KANT, 1997, A 837/B 865, p. 660). Daí se pode afirmar o seguinte:

Um conhecimento pode assim ser objectivamente filosófico e, contudo, subjectivamente histórico, como é o que acontece com a maior parte dos discípulos e com todos aqueles que não vêem nunca mais longe do que a escola e ficam toda a vida discípulos. (KANT, 1997, A 837/B 865, p. 660).

Chegamos assim ao entendimento de que, segundo Kant, é possível *aprender filosofia*, enquanto sistema filosófico já dado historicamente, como conhecimento que se recebe como *conhecimento de todos os valores dados*, não se originando da própria razão do homem. Assim, só é possível “aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente)”, diz ele, ao que logo acrescenta: “quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a *filosofar*” (KANT, 1997, A 837/B 865, p. 660).

Devemos concordar com Kant? Ou, considerando a filosofia como construção do próprio filosofar, precisamos aprender filosofar para melhor exergar o mundo constituído pelas mais diferentes situações em que nos encontramos como seres humanos? Neste sentido, aprende-se filosofia filosofando, isto é, com a experiência do pensamento sobre o que está dado no âmbito dos conceitos com que se pensa as coisas. Assim sendo, é possível se falar de ensino de filosofia, no sentido de pensá-lo como prática do filosofar como exercício do pensamento para a apreensão do que, de algum modo, encanta a razão remetendo-a à necessidade de crítica e, portanto, de reflexão. Daí a necessidade de se refletir sobre a Filosofia como disciplina no currículo do ensino básico.

Para se pensar a inclusão ou não da filosofia no currículo da escola secundária no Brasil, há de se considerar, por um lado, o que seja

filosofia e a possibilidade de ensino-aprendizagem a partir dela; por outro lado, a contextualização histórica do ensino da Filosofia no currículo da escola secundária brasileira. Para isto, é preciso tomar como referência os interesses determinantes para a legislação de inclusão ou não da Filosofia no currículo expressa nas LDBs e outras leis ou decretos, sendo exemplo disto a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC).

Essa contextualização histórica da Filosofia no currículo da escola secundária no Brasil, vinculada à escolarização que surge com a colonização portuguesa, já foi exposta por muitos, inclusive por mim mesmo. Mas, em síntese, a Filosofia fez parte do currículo da escola secundária brasileira, desde o século XVI, sobretudo com a chegada dos jesuítas, ficando ausente apenas nos períodos posteriores à Proclamação da República, com a *Reforma Benjamin Constant* (BRASIL, 1890),¹³ e com a instalação do Regime Militar em 1964, com Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971). No primeiro caso, retornando ao currículo a partir da *Reforma de Campos Salles* (BRASIL, 1901);¹⁴ no segundo, somente em 2008, como disciplina obrigatória (BRASIL, 2008),¹⁵ depois do Parecer do Conselho Nacional de Educação favorável à sua implantação: "Em 7 de julho de 2006, o CNE aprovou por unanimidade o Parecer nº 38/2006, homologado por Haddad, 11 de agosto de 2006"

13 Trata-se aqui do Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890, proposto e assinado pelo então Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telegraphos, General de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães, e homologado pelo então Presidente General Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil, para a regulamentação da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal.

14 Isto diz respeito ao Decreto n. 3.914 - de 26 de Janeiro de 1901, proposto e assinado pelo então Ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores, M. Ferraz de Campos Salles, e sancionado pelo então Presidente Epitacio Pessoa, para a aprovação do regulamento para o Gymnasio Nacional, em 26 de janeiro de 1901, 13º da Republica.

15 A Lei nº 11.684, de 2 de Junho de 2008, altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

(MAAMARI (s/d, p. 24). Todavia, em 2017, surge a BNCC, tendo por base a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, conforme o exposto no Art. 35-A e Art. 36, § 1º (BRASIL, 1996). E o que dizem esses Artigos? O primeiro deles (BRASIL, 1996, Art. 35-A), afirma:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; humanas e sociais aplicadas.

No segundo referido (BRASIL, 1996, Art. 36, § 1o), está posto: "A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino". Chama-nos, ainda, a atenção o disposto no Art. 35-A, § 2º: "A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e *filosofia*" (BRASIL, 1996 – grifo nosso). Cabe, portanto, saber como ficaram dispostas as "competências e habilidades" à Filosofia enquanto área, que terá que ser compreendida como subárea de uma subárea, segundo o exposto no item III da LDB em sua versão de 2017: "ciências da natureza e suas tecnologias; humanas e sociais aplicadas". Em síntese, trata-se do seguinte:

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão

e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza.

Ou seja, de acordo com a nova versão da LDB de 1996, não se trata mais de se pensar em disciplinas, mas de áreas e subáreas, inclusive de subáreas dentro da própria subárea. Neste sentido, sabemos apenas que o conteúdo da Filosofia deve estar disposto no currículo do Ensino Médio. Mas isto diluído na subárea compreendida como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, referida pela BNCC como área. Como é possível saber dos "estudos e práticas" da *filosofia* referido pela LDB se isto fica disposto como algo comum às demais subáreas: Geografia, História e Sociologia? Certamente não se pode definir, sendo mais perceptível, por exemplo, o que diz respeito à História e à Geografia. A *Filosofia*, assim como a Sociologia, deve dissolver-se nessas disciplinas, que também passam a valer como áreas, não passando, portanto, de subáreas que se confundem, não sendo possível distinguir o que é disposto para uma e para outras: para todas, vale igualmente o "compromisso educativo", conforme o disposto pela BNCC.

Na prática, poderá acontecer, mais uma vez, a ausência da Filosofia na escola secundária. De acordo com a legislação, não só deixa de ser obrigatória, pois assim foi a condição em que ficou já na LDB de 1961, passando à condição de conteúdo transversal na LDB de 1996, em sua primeira versão. Pergunta-se, então, primeiro, por que tantas reformas na educação nacional? Segundo, por que tanto vai-e-vem com a Filosofia na grade curricular do ensino básico do país.

Aqui me parece voltar a preocupação de Corbisier em 1975, conforme expusemos, quando ele se referia a regimes que, além de negarem a liberdade, negam também as ciências sociais. Agora com mais um agravante: as ciências, ao ficarem apenas consideradas como áreas e subáreas, parecem estar no âmbito dessa negação,

acentuando-se mais ainda no caso da *Filosofia* para a qual não falta interrogações, indo do perguntar pelo que ela é ao perguntar pela sua serventia. E aqui abre-se espaço para se refletir sobre o lugar que ela ocupa, seja como disciplina ou como área do conhecimento ou, simplesmente, do saber.

Trata-se, pois, de saber que a filosofia não é uma ciência. Ressalte-se aqui a imprecisão que não lhe permitindo alcançar "conclusões geralmente válidas", que possam ser aprendidas e, portanto, possuídas por todo, como ocorre com a ciência. Esta, por sua vez, atinge conclusões geralmente válidas, sendo aprendidas e, portanto, possuídas por todos, como observa Karl Jaspers. Pois, segundo ele, na filosofia, não há unanimidade em relação a conhecimentos definitivos e irrecusáveis. O que é universalmente válido tornou-se conhecimento científico (JASPERS, 1972). Isto nos remete à sua pluralidade, anteriormente referida. Diversificando-se e sucedendo-se no tempo, acaba surpreendendo e desorientando os que se iniciam nela, como diz Vázquez (2002, p. 66): a sua diversidade e a sua sucessão no tempo surpreendem "sobretudo quando se compara essa variedade com a estabilidade e unidade que a ciência apresenta. E a razão é que a ciência une, enquanto a filosofia divide".

Nessa relação que se estabelece entre filosofia e ciência, guardando-se o que as diferencia, é importante ressaltar o que também afirma Jaspers (1972, p. 10-11), ao chamar a atenção para o estado avançado em que se encontram as ciências ao lado da filosofia. Esta, segundo ele, "tem outra origem e sentido. Surge, antes de qualquer ciência, quando homens despertam". Considere-se aqui *essa origem e esse sentido*, para se compreender a significação desse despertar dos homens. Tudo começa por um admirar ou espantar-se diante da realidade; e, admirando-se ou espantando-se, os homens pensam caminhos, o que indica um sentido diferente de todos os que se possa encontrar em qualquer das ciências. É daqui, pois, que se

parte para se compreender a questão política por trás das frequentes reformas educacionais.

É com vistas nesse *despertar dos homens* proporcionado pela filosofia em sua origem que se pode concordar Josefa Elionita de Almeida Sá (2018, p. 101), quando ela se refere às tentativas de se negar esse papel da filosofia desde o período colonial, "desvirtuando-o, em nome de uma educação formadora das elites cultas ou 'eruditas' como era objetivo dos colonizadores". E a isto, acrescenta: "Chegou-se ao extremo de suprimi-la dos currículos de escolas e universidades, no período ditatorial, iniciado em 1964". Pois, como ela afirma, o filósofo nunca desiste de pensar por si mesmo, recusando-se a pensar como querem que ele pense. Assim sendo, "muitas vezes, pede-se dele o que ele mais precisa para pensar: sua cabeça – com a vantagem (para quem pede), de ir junto a voz com que expressa o que pensa (*Ibid.*, p. 140). Isto, certamente, incomoda os que se beneficiam com a negação da capacidade de reflexão humana, o que se faz pela mediação ideológica ou pela recusa da filosofia na escola. Por isso, no pós-BNCC, deve-se continuar filosofando para que se mantenha firme o ensino da Filosofia nos diferentes níveis de escolaridade no Brasil, inclusive no Ensino Médio.

Referências

BORNHEIM, Gerd A. **Introdução ao filosofar**: o pensamento filosófico em bases existenciais. 5. ed. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Editora Globo, 1980.

BRASIL. [LDB]. Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União** – Seção 1 – 27/12/1961, Página 11429. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. [LDB]. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** – Seção 1 – 12/8/1971, Página 6377. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 de jun. 2020.

BRASIL. [LDB]. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** – Seção 1 – 23/12/1996, Página 27833. Brasília-DF: Presidente da República, [1996]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 3.914, de 26 de janeiro de 1901**. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional. Senado Federal, Subsecretaria de Informações, 26 de janeiro de 1901, 13º da Republica. Capital Federal: Presidência da República, [1901]. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%203914%20-1901%20reforma%20epit%20E1cio%20pessoa.htm. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº. 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. Senado Federal, Subsecretaria de Informações, [1890]. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm. Acesso em: 29 de jun. de 2020.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 3. ed. Brasília: SenadoFederal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de Junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-

2010/2008/Lei/L11684.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.684%2C%20DE%202,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação Parceria; Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Base Nacional Comum Curricular. Brasília-DF, 20 de dezembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

CAMPOS, Fernando Arruda. Reflexão introdutória ao estudo da filosofia na época colonial no Brasil. *In*: CRIPPA, Adolpho (Coord.). **As idéias filosóficas no Brasil**. São Paulo: Convívio, 1978. p.41-57.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985. (Coleção educação contemporânea).

CORBISIER, Roland. **Filosofia e crítica radical**. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

CORBISIER, Roland. **Filosofia, política e liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978 (Coleção Pensamento Crítico, 27).

DIONIZIO NETO, Manoel. **Kant e Sartre**: duas perspectivas sobre a liberdade. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1996.

DIONIZIO NETO, Manoel. Orientações curriculares para o ensino de filosofia no ensino médio. *In*: DIONIZIO NETO, Manoel (Org.). **Da ética à literatura**: a educação e o ensino de filosofia. João Pessoa: Ideia, 2018.

DIONIZIO NETO, Manoel. **Questões para a filosofia da educação**. Campina Grande: EdUFCG, 2010.

ESPÍNDOLA, Arlei de. A experiência única de ser professor de filosofia e filosofar. *In*: ESPÍNDOLA, Arlei de; KRYSZCZUM, Claudia da Silva (Orgs.). **Reflexões sobre a pesquisa e o ensino de filosofia na educação básica**. Londrina: UEL, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Vol. 1. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2000.

HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica. *In*: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000 (Coleção Filosofia na Escola, VI).

JASPERS, Karl. **Iniciação filosófica**. Lisboa: Guimarães Editores, 1972. (Coleção Filosofia e Ensaio).

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 4. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1997.

MAAMARI, Adriana Mattar. De volta à escola: a Filosofia retorna ao currículo escolar do Ensino Médio como disciplina obrigatória. **Discutindo filosofia**. Escala educacional. São Paulo, Ano 1, nº 5, p. 22-25, s/d.

MONTEIRO, Pedro Henrique Dantas; DIONIZIO NETO, Manoel. O ensino de filosofia em escolas de ensino médio no sertão da paraíba. *In*: DIONIZIO NETO, Manoel (Org.). **Da ética à literatura**: a educação e o ensino de filosofia. João Pessoa: Ideia, 2018. 210p.

PALHANO, Tânia Rodrigues. O ensino de filosofia como conhecimento escolar. *In*: DIONIZIO NETO, Manoel; RODRIGUES, Valter Ferreira (Orgs.). **Filosofia**: um olhar sobre a educação, a ética e a linguagem. Campina Grande: EDUFCG, 2016.

SÁ, Josefa Elionita de Almeida. Singularidade da filosofia no Brasil: uma contribuição de estudo para o ensino médio. *In*: DIONIZIO NETO, Manoel (Org.). **Da ética à literatura**: a educação e o ensino de filosofia. João Pessoa: Ideia, 2018.

SARTRE, Jean-Paul. **Crítica da razão dialética**: precedido por Questões de método. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SARTRE, Jean-Paul. **L'être et le néant**: essai d'ontologie phénoménologique. Paris: Gallimard, 1992.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Trad. Paulo Perdigão. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

VALESE, Rui. Para onde o ensino da filosofia "deve conduzir"? O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. **Cadernos PDE**. Curitiba: Governo do Paraná, Secretaria de Educação, v. I, 2007.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia e circunstâncias**. Trad. Luiz Cavalcanti de M. Guerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 59-74.

6 A CONVIVÊNCIA FORMADORA E A CRIAÇÃO DE PRODUTOS PEDAGÓGICOS E MATERIAIS DIDÁTICOS NO PIBID FILOSOFIA

*Flávio de Carvalho
José Teixeira Neto*

6.1 Introdução

O texto que aqui aparece não resulta da análise bibliográfica daquilo que muito já se escreveu sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID nem das Portarias que regiam e regem o programa, tampouco resulta dos textos dos projetos ou dos relatórios apresentados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente – CAPES, nem mesmo de entrevistas com coordenadoras(es) de área, professoras(es)-supervisoras(es), alunas(os)-bolsistas e estudantes do Ensino Médio, embora em alguns momentos cada um desses elementos surgem no texto cujas partes vão sendo retiradas das memórias dos seus autores e se incrustam na escrita, assim guiada tanto pela imaginação quanto pelas preocupações filosóficas, educacionais e políticas de quem escreve. Trata-se, por isso, de olhar de modo retrospectivo e arqueológico para algumas atividades, principalmente para a *produção de materiais didáticos*, que atravessaram tanto a formação pedagógica e educacional quanto a formação filosófica e política de coordenadoras(es) de área, de professoras(es)-supervisoras(es), de alunas(os)-bolsistas e de estudantes do Ensino Médio, envolvendo-as(os) numa espécie de *convivência formadora* que o PIBID propicia. Esta escrita, porém, não tratará especificamente do papel da(o) Coordenadora(or) de Área, pois o próprio texto é a repercussão naqueles que escrevem – ambos os autores assumiram esta função – dos atravessamentos da convivência formadora

e, ao mesmo tempo, o texto aponta mudanças e transformações percebidas e em alguns momentos intencionalmente provocadas na vida daquelas(es) que faziam parte do subprojeto PIBID Filosofia do *campus* Caicó da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN e do *campus* sede da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

O artigo está dividido em duas partes principais. Na primeira, os autores apresentam a convivência nas escolas propiciada pelo PIBID como uma *convivência formadora*, principalmente, entre os professoras(es)-supervisoras(es) e as(os) alunas(os)-bolsistas, mas essa convivência também envolve a(o) coordenadora(or) de área e a(o) estudante do Ensino Médio. Na segunda parte, os autores reconhecem na criação de produtos pedagógicos e materiais didáticos um dos principais objetivos do PIBID, na medida em que propicia a formação da “identidade” e da postura docentes, da aprendizagem de diversas metodologias de ensino, da vivência de diversas relações interpessoais e de situações pedagógicas no ambiente da escola, e essas experiências tornariam possível que as(os) licenciandas(os) participantes do Programa criem materiais didáticos para serem utilizados nas aulas em que atuam no compartilhamento da docência com a(o) professora(or) supervisora(or) da escola parceira. Conviver e criar são ações cruciais no processo de autoformação tornado possível no PIBID de Filosofia.

6.2 A convivência formadora

A convivência formadora pressupõe que coordenadoras(es) de área, professoras(es)-supervisoras(es) e alunas(os)-bolsistas habitem a escola. *Habitar* (HEIDEGGER, 2002) a escola não quer dizer apenas residir-la como se reside numa casa ou como se povoa um território. Dizer que a escola também é a nossa casa, nossa residência e nosso território no sentido de que é a casa da(o) estudante, da(o) professora(or) não faz da escola o que a escola é – *um espaço-tempo a ser habitado*

por iguais – mas, a situa num território que não lhe é próprio. Podemos fazer diversas coisas na escola e pela escola; coisas que fazemos em nossa casa, em nossa cidade: cuidamos da escola; edificamos a escola; residimos por horas em seus espaços geográficos e tempos cronológicos. Mas, para que tudo isso tenha sentido é necessário, isso tudo só é possível, se *habitarmos* a escola. Assim, para fazermos alguma coisa pela escola, na escola, com a escola é preciso que a habitemos. Por isso, *habitamos* a escola antes mesmo de fazermos alguma coisa nela e por ela; *habitamos* a escola antes mesmos de nela residirmos como professoras(es) e estudantes. Que a escola seja, portanto, um lugar e um tempo no qual fazemos algumas coisas e oferecemos umas horas do nosso dia, que a escola seja uma instituição com data e registro de nascimento. Isso tudo é possível na medida em que o *scholé* é o *espaço-tempo a ser habitado por iguais*¹⁶.

16 “[...] tempo-livre – a tradução mais comum da palavra grega *scholé* – isto é, tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 9). “Escola. Do grego *skkolé*, literalmente ‘tempo livre’, traduzido para o latim como *otium*, ‘ócio’. O termo latino *schola* designa o lugar ou o estabelecimento público destinado ao ensino. Poderíamos dizer que a palavra escola remete, fundamentalmente, ao tempo (livre) e ao espaço (público) dedicado ao estudo.” (RECHIA, LUNARDI MENDES; HOEPERS PREVE, 2018, p. 10-11, grifo do autor). “A escola não tem a ver com a igualdade como um objetivo para o qual ela seria um meio. Ela não igualiza por seu conteúdo – a ciência com seus efeitos supostos de redistribuição social – mas, por sua forma. A escola pública democrática já é uma redistribuição: ela preleva no mundo desigual da produção uma parte das riquezas para destiná-la ao luxo que representa a constituição de um espaço-tempo igualitário. Se a escola muda a condição social de seus escolares, é antes de tudo, porque ela os faz participar de seu espaço-tempo igual, separado dos constrangimentos do trabalho. A banalização da forma escolar, quando se identifica o tempo social da escola ao tempo natural da maturação das crianças, mascara essa ruptura simbólica fundamental: o lazer, norma de separação das vidas nobres e vis, se tornou parte do tempo da existência trabalhadora. A escola não é uma preparação, ela é uma separação”. (RANCIÈRE, 2018, p. 672, grifo do autor).

Como *habitamos* a escola? Podemos fazer diversas coisas na escola, mas desde que a habitemos. Podemos assumir diversos papéis, mas desde que a habitemos. Como somos com relação ao que a escola é? Não somos nós a definir nossos papéis na escola, mas por *habitar* a escola, então, nesse *habitar* damos sentido ao que nela somos e fazemos. Assim, *habitar* a escola permite que professor e estudante se singularizem como a(o) professora(or) e a(o) estudante. Pertencemos à comunidade da escola, mas também estamos abertos ao espaço-tempo igualitário do "escolar". Nesse sentido, portanto, o PIBID não oportuniza apenas que a(o) aluna(o)-bolsista *vá para a escola e lá faça diversas coisas* em conjunto com a(o) professora(or)-supervisora(or) e com a(o) estudante do Ensino Médio, mas permite que *a experencie* como um tempo livre e um espaço público oferecido a iguais. Trata-se, antes de tudo e em primeiro lugar, que a(o) aluna(o)-bolsista habite a escola. A universidade literalmente ocupa a escola, mas a escola só se torna um lugar de formação para as(os) futuras(os) professoras(es) se for *habitada* como espaço-tempo de convivência formadora no qual coordenadoras(es) de área, professoras(es)-supervisoras(es), alunas(os)-bolsistas e estudantes do Ensino Médio entrelaçam saberes e práticas enquanto se percebem como iguais.

O PIBID foi o Programa que mais incentivou e alavancou as licenciaturas no Brasil, principalmente por meio dos editais da CAPES de 2009 e de 2013. A concessão das bolsas permite que a(o) aluna(o)-bolsista vivencie parte de sua formação na escola e ela(e) é apoiada(o) no custeio de algumas de suas despesas estudantis por meio da concessão de uma bolsa. Porém, a questão aqui não é meramente financeira mesmo sendo inegável o impacto da bolsa na vida de uma(um) estudante de universidade pública, nas condições sociais e econômicas da maioria das(os) estudantes das licenciaturas e dos cursos de formação de professoras(es) de Filosofia. A bolsa é, na maioria das vezes, a única renda que permite àquela(e) estudante se distanciar do local de residência da sua família, financiar sua estada em

outra cidade, comprar livros, participar de eventos, manter-se focado na formação acadêmica. Trata-se principalmente de dar dignidade à(ao) estudante de licenciatura cuja área de formação é cada vez mais menosprezada no Brasil. É possível ouvir e sentir o discurso sempre repetido que valoriza as pesquisas de ponta na área biológica, médica, tecnológica ou técnica. O PIBID oferece a possibilidade de que a(o) estudante de graduação numa licenciatura se sinta valorizada(o). Não é só pelo valor da bolsa, que certamente é muito baixo, mas ao olhar para si a(o) aluna(o)-bolsista reconhece que o Estado, a Universidade e a Escola estão investindo tempo e recursos nela(e).

Porém, a(o) aluna(o)-bolsista do PIBID não é uma(um) estagiária(o), não é uma(um) substituta(o) da(o) professora(or) em sala de aula nem mesmo vai à escola para fazer uma pesquisa de campo. O que ela(e) fará na escola e como o fará estará situado no *espaço-tempo igualitário da convivência formadora* como delimitado anteriormente. Por outro lado, ao vivenciar a escola como lugar de formação, ela(e) *contra*¹⁷ as teorias e teses educacionais, pedagógicas e filosóficas, suas preocupações e suas inquietações formativas para a singularidade da escola. Ao mesmo tempo, também, *povoa* sua formação na universidade com as demandas e as perguntas singulares colhidas na escola. Assim, a(o) coordenadora(or) de área e as(os) alunas(os)-bolsistas ocupam as reuniões dos colegiados dos cursos de licenciaturas e se implicam, contribuem, nas discussões e nas reformulações dos Projetos Pedagógicos, na criação de novos componentes curriculares, etc. É nesse sentido que o PIBID gera impacto tanto na escola quanto na universidade.

17 Em A douta ignorância Nicolau de Cusa aponta que "contracção significa, relativamente a uma coisa, o ser isto ou aquilo" (A douta ignorância, L. II, cap. IV, n. 116, p. 83), ou seja, ser algo determinado, concreto, singularizado ou individualizado. Por exemplo, o infinito se contrai no finito; o ilimitado no limitado; Deus na criação; o eterno no tempo. Nesse sentido, na relação PIBID e a escola teríamos que as teorias educacionais e a Filosofia da academia se contrairiam e se singularizariam tendo em vista as particularidades da vida da escola.

Ao *povoar* a universidade com o que traz da escola, a(o) aluna(o)-bolsista inaugura um processo de formação na escola que talvez o Estágio Supervisionado obrigatório não consiga alcançar. Isso não significa desmerecer o Estágio Supervisionado. Porém, as(os) alunas(os)-bolsistas, quando fazem o estágio obrigatório depois de terem feito a experiência do PIBID, relatam como tal experiência possibilita enxergar as potencialidades e as limitações das suas experiências com o Estágio Supervisionado, como por exemplo, uma diagnose da escola cujos dados quantitativos são mais importantes do que a discussão sobre o próprio ensino da Filosofia. Além disso, enquanto componente curricular, o Estágio obrigatório está "amarrado" a um currículo e às condições específicas de sua efetivação e mesmo que se garanta um mínimo de 400 horas, obrigatórias a partir da segunda metade do curso de licenciatura, esse tempo normalmente está dividido em períodos que duram até quatro meses e durante os quais a(o) estagiária(o) deve dar conta de atividades teóricas na universidade, preparar ações educativas, executar e relatar experiências como atividades necessárias para a conclusão do componente. As atividades do Estágio, portanto, não são completamente vivenciadas na escola.

A(O) aluna(o)-bolsista do PIBID está na escola para observar, participar, interagir, programar e executar, vivenciando a escola que se torna o lugar de uma convivência formativa pedagógica e afetiva entre a(o) aluna(o)-bolsista, a(o) professora(or)-supervisora(or), as(os) estudantes da escola e outros sujeitos envolvidos no processo educativo que a frequentam. Porém, o que acontece nessa convivência, além de instaurado no espaço-tempo dos iguais, é possibilitado pela proximidade formativa e afetiva que a(o) aluna(o)-bolsista vai conquistando junto à(ao) professora(or)-supervisora(or). Cria-se um ambiente de aprendizagens e lições ligadas às práticas desta(e) professora(or) no qual não se aprende a teoria da prática docente e no qual não é necessário a explicação de uma proposta teórico-metodológica, pois a(o) bolsista, futura(o) docente, aprende ao ver a(o) professora(or)

fazer e vai imitando seus gestos; vai repetindo e vai aprendendo a fazer como esta(e) faz, com o que esta(e) não faz ou com aquilo que não conseguiu fazer; aprende do mesmo modo que sempre aprendeu: repete gestos e palavras, mas encontra seu lugar e seu momento para fazer *peraltagens*¹⁸ e *invencionices*¹⁹.

O *Dicionário Aurélio* inscreve de modo negativo o significado do termo "invencionice"²⁰. Aqui pretendemos *contrai*-lo ao sentido e tempo

18 Como no poema O menino que carregava água na peneira de Manoel de Barros: "O menino aprendeu a usar as palavras. / Viu que podia fazer peraltagens com as palavras. / E começou a fazer peraltagens."

19 Esses termos devem ser tomados na sua relação com o tempo não cronológico da infância e da meninice. Não é objetivo fazer uma incursão nesses temas. Aqui quero indicar um aspecto e um texto de Walter Kohan, entre tantos. Em seu texto, Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica (2019) lemos o seguinte: Em um texto intitulado "Paulo Freire, o eterno menino", Ana Maria (Nita) Araújo Freire, segunda esposa de Paulo Freire "rende homenagem a [...] intensidade e intimidade com que Paulo Freire viveu meninamente toda a sua vida. [...] A exaltação da infância, afirma Kohan, pode soar exagerada e idealizada, mas contém uma potência singular: afirmar a meninice como uma força séria que atravessa idades. Nesse mesmo texto, Nita lembra alguns reconhecimentos, como o título de Bambino permanente [Menino permanente], a ele outorgado pela Biblioteca Comunale di Ponsacco, em Pisa, Itália, em 31 de março de 1990. Mais uma vez, a permanência da meninice mostra que ela não está apegada a uma idade cronológica". (KOHAN, 2019, p. 184).

20 A partir do Dicionário Aurélio, sabemos que o termo "invencionice" deriva de "invenção" que é o "ato ou efeito de inventar, de criar, de engendrar" e "inventar" é o verbo que significa "ser o primeiro a ter a ideia". A invencionice está ligada à invenção e ao inventar, mas carrega consigo a ideia de "mentira" e o "invencioneiro" é aquele "que inventa mentiras; embusteiro, mentiroso, astucioso". Porém, "invencionice" é o substantivo derivado do verbo "invencionar", ou seja, "adornar com artifício". O "artifício", por sua vez, é o "processo ou meio para se obter um artefato (1) ou um objeto artístico". É um "recurso engenhoso"; uma "habilidade, perspicácia". Portanto, consideramos que "inventar" conota fazer algo novo e que no ato de "invencionar", a(o) menina(o) arteira(o) jogaria mais com coisas que já existem. De fato, "invencionices" tem uma conotação negativa, mas se pensarmos que as(os) meninas(os) são cheias(os) de invencionices, então podemos afirmar que a(o) aluna(o)-bolsista não inventa nenhum produto, gesto, vocabulário pedagógico "novo" ou do nada, mas pode como uma criança invencionar muito a partir da convivência

da infância e da meninice. Então, podemos dizer, que a(o) aluna(o)-bolsista ao imitar e repetir os gestos da(o) professora-supervisora(or) não "inventa" algum gesto pedagógico novo, pois não é a(o) primeira(o) a fazê-lo, mas encontra o lugar e o momento para suas peraltagens e para invencionar no qual com perspicácia e habilidade individual invencionou seu próprio produto pedagógico-educacional, seu próprio modo de fazer e de praticar a docência, de vivenciar a escola. Nesse sentido, ela(e) aprende não só a imitar e repetir, mas também a não fazer igual, quando considera que pode fazer diferente ou de outro modo. Esse gesto pedagógico que ela(e) vai moldando e que é seu, não é a pura e simples imitação dos cacoetes e a repetição do gestuário e vocabulário da(o) professora(or)-supervisora(or), mas pode alcançar pelo diálogo as apostas filosóficas (LIONEL DURÁN, 2019)²¹ que suportam as escolhas pedagógicas, educacionais e políticas desta(e).

Assim, também pelo diálogo filosófico a(o) aluna(o)-bolsista terá a possibilidade de verificar se o que vem fazendo decorre de suas próprias apostas ou se tudo não se resume à imitação e à repetição. A convivência formadora é também o espaço para a conversa e o diálogo a partir dos quais a(o) professora(or)-supervisora(or) expõe as próprias

com a(o) professora(or)-supervisora(or). Invencionar no sentido de fazer também as peraltagens. Provavelmente nem todos(as) alunas(os)-bolsistas experimentaram o PIBID e a escola assim: mas, para muitas(o)s alunas(os)-bolsistas a escola não era pesada, era uma brincadeira boa, agradável.

21 Para nós, isso significa que a(o) professora(or) de Filosofia se "afeiçoe" a uma(um) ou outra(o) filósofa(o) e a uma outra forma de se implicar com a Filosofia. Algumas vezes um caminho filosófico escolhido é mais promissor do que outros; às vezes não. Mas, só descobrirá isso caminhando. Nesse sentido, no diálogo ao longo do caminho com outras(os) filósofas(os) e outras Filosofias, a(o) professora(or)-supervisora(or) pode ir fazendo suas próprias apostas filosóficas que serão temporárias e efêmeras, pois condicionadas pelas linhas do caminho e do diálogo filosófico. Contudo, apesar de efêmeras e passageiras são essas apostas que deverão suportar suas posturas pedagógicas, educacionais e políticas. Nesse sentido, o que faz na escola deve surgir da sua aposta filosófica, mesmo que tudo seja tão temporário e efêmero.

apostas filosóficas e a(o) aluna(o)-bolsista verifica o quanto seus próprios gestos decorrem de suas próprias apostas. Cabe àquela(e), portanto, permitir que esta(e) o imite e o repita à exaustão, mas é igualmente daquela(e) que parte a abertura para que esta(e) construa suas próprias peraltagens e vá invencionando seus próprios gestos, traquejos e palavreado, que farão parte do gestuário e do vocabulário que comporão a cena da sua prática docente.

O que decorre desse ambiente de aprendizagem no qual os gestos e palavras vão sendo imitados e repetidos segue, portanto, uma via dupla. A primeira, como vimos, diz respeito à possibilidade de imitar e repetir os gestos pedagógicos e educacionais da(o) professora(or)-supervisora(or). A segunda refere-se às apostas filosóficas e políticas. A depender da formação da(o) professora(or)-supervisora(or), é provável que esta(e) se questione sobre a Filosofia que subjaz às suas práticas e às suas escolhas pedagógicas, educacionais e políticas. Nesse sentido, caso ela(e) tenha clareza sobre qual Filosofia propicia às(aos) suas(seus) estudantes do Ensino Médio, a(o) aluna(o)-bolsista poderá refazer o caminho e se perguntar sobre as apostas filosóficas desta(e) docente e, portanto, aprender que as escolhas didáticas e metodológicas da sua futura maestria deverão estar ligadas à sua própria concepção de Filosofia. É provável que a(o) bolsista aprenda com a(o) docente os seus gestos educacionais, seu vocabulário, sua relação afetiva com as(os) estudantes do Ensino Médio e é provável que perceba que esses aspectos estão ancorados em apostas filosóficas. A convivência formadora entre professoras(es)-supervisoras(es) e alunas(os)-bolsistas inaugura um ambiente de aprendizagem no qual a(o) aluna(o)-bolsista pode invencionar os seus produtos pedagógicos; pode aprender que o espaço para a criação se abre ao não buscar imitar e repetir práticas; por fim, esta(e) aprende sobre a relação entre esses produtos e suas apostas filosóficas.

Esse ambiente propício permite que a formação pedagógica e filosófica da(o) futura(o) professora(or) ganhe vida. As teorias

pedagógicas são importantes desde que estejam entremeadas pela escola. A Filosofia, parte específica da formação, se *contraí* em perguntas e assombros, questionada pela possibilidade, viabilidade e sobre o como e o que dela propiciar aos estudantes do Ensino Médio. Desse modo, a Filosofia na educação ganha novos contornos e seus limites se alargam e se *contraem* a partir da realidade e com as perspectivas vislumbradas a partir do campo de atuação da(o) futura(o) professora(or). Ao vivenciar a escola, a(o) futura(o) professora(or) se permite a cada momento relacionar e ligar as pontas aparando as arestas dos limites da própria formação. É a escola e a vivência cotidiana em seu ambiente que permite o alargamento das fronteiras formativas e ao mesmo tempo a *contração* das informações e dos conhecimentos pedagógicos, filosóficos e educacionais tendo em vista as singularidades da(o) estudante do Ensino Médio e da prática docente da(o) professora(or)-supervisora(or).

Porém, essa relação da(o) bolsista com a escola não se limita à aprendizagem para a sala de aula, para dar aulas disso e daquilo. Esta participação se alarga para a vida social e política da escola: comemorações; reuniões de professores; reunião com as famílias; reunião do Conselho Escolar. Ocupar todos esses ambientes permite uma aprendizagem para além de qualquer teoria educacional e pedagógica. É nesse sentido, necessariamente, que a convivência formadora alarga as fronteiras do processo formativo e *contraí* esse mesmo processo pelas singularidades dos problemas e questões específicas da escola. Ocupar esses outros ambientes para além da sala de aula conduz a(o) aluna(o)-bolsista, futura(o) professora(or), para compreender os limites, as tensões e as vibrações da vida escolar. As festas da escola e as comemorações permitem às(aos) alunas(os)-bolsistas viverem o ambiente comunitário no qual cada um faz e se organiza para fazer. Nesse espaço de certa liberdade, é possível perceber a comunidade escolar em seus momentos mais inventivos e vivos. Outros espaços a serem ocupados são a reunião

e a sala de professoras(es). Nesses espaços de tensão é possível perceber os limites e os antagonismos das(os) professoras(es), mas ao mesmo tempo as(os) alunas(os)-bolsistas se encontram com um grupo certamente disposto a pensar e a resolver os problemas que envolvem a escola e de modo especial a vida das(os) estudantes.

À experiência de participar de uma reunião pedagógica da escola, mergulhar em sua extrema complexidade e ouvir as(os) professoras(es) quando partilham suas angústias e seus esforços para lidar com a falta de estrutura física, com problemas de ordem social e subjetiva das(os) estudantes, junta-se a experiência de ser ouvida(o) e reconhecida(o) não como estudante estagiária(o) da licenciatura, mas como alguém que está ali no dia-a-dia da escola e que se dedica a ouvir as(os) estudantes do Ensino Médio. Nessas reuniões certamente aparecem as tensões entre Escola e Estado, quando a escola é constantemente atacada, por exemplo, quando o Estado reduz ou condiciona a liberação da verba pública. Nessa tensão, também aparece a constante acusação de que as(os) professoras(es) são doutrinadoras(es) e a Escola é um espaço de doutrinação contra os valores do Estado, da Pátria e da Família. Por sua vez, nas reuniões com os pais, a comunidade externa à escola se faz presente. De fato, é ainda uma presença tímida e o desafio para cada escola é tentar ampliar essa participação. Nesses encontros, porém, a(o) aluna(o)-bolsista colhe as tensões entre as famílias e a escola, pois literalmente a escola recolhe as(os) estudantes em um espaço-tempo que não é nem o espaço nem o tempo do Estado e da Família.

Nesse sentido, os termos formação e educação no ambiente escolar não se restringirão apenas a repassar conteúdo ou formar a partir de uma perspectiva particular, política, religiosa ou de acordo com os valores da família. Aqui as(os) bolsistas podem viver os limites da escola enquanto espaço de formação e os desejos e as expectativas que as famílias nela colocam. Da mesma forma, esses encontros são aqueles que permitem diferenciar e viver os contornos espaciais da escola e da família e aqui é possível compreender o quanto a escola

pode mais, oferece mais, possibilita mais na tensão com a família. Talvez nas reuniões dos conselhos de classe se esconda um dos processos formadores mais interessantes para a(o) aluna(o)-bolsista. Aqui é possível vivenciar os dramas, os problemas e as principais tensões que podem acontecer entre as teorias educacionais; as expectativas da escola para com as(os) estudantes; as expectativas dos estudantes e da sua família para com a escola. O conselho de classe é o ambiente no qual a comunidade busca delimitar as tensões e consolidar os laços, resolver os desafios da comunidade escolar e das(os) estudantes. Nesse espaço talvez a(o) aluna(o)-bolsista aprenda que ensinar é mais do que passar conteúdos e a avaliação é mais do que perceber e esperar que as(os) estudantes compreendam conteúdos. Nesse espaço, as tensões entre teorias educacionais e pedagogias encontram-se com os limites da prática e do ambiente escolar.

Além da(o) professora(or)-supervisora(or) e da(o) bolsista, a(o) estudante do Ensino Médio *habita* esse espaço de aprendizagem e participa da convivência formadora. Por isso, é necessário que nos perguntemos o que ela(e) recebe e doa. Por um lado, esta(e) estudante participa de (recebe) novas formas de aprendizagens que a(o) aluna(o)-bolsista traz da universidade. Essas novidades aparecem em forma de novas metodologias, novas formas de ensinar e novas estratégias didáticas. Interessante que esses aspectos podem aparecer em algumas fases do Estágio Supervisionado obrigatório. Como coordenadores de área do PIBID e Supervisores Acadêmicos de Estágio, verificamos que as(os) estudantes do Ensino Médio, às vezes, se cansam das(os) professoras(es), da rotina da sala de aula e da escola. Seja a(o) aluna(o)-bolsista seja a(o) estagiária(o) ambas(os) trazem consigo certa novidade, talvez por estarem "desobrigadas(os)" do peso do sistema escolar. Novidades corporais, gestuais, para além daquelas apontadas. O cansaço das(os) estudantes do Ensino Médio pode significar que sua(seu) professora(or) se cansou também, caiu na rotina, pois, propõe o mesmo programa; expõe e explica os mesmos

conteúdos ano a ano; se fixa no livro didático como único material; se afasta da pesquisa, do diálogo com outras(os) professoras(es), com a universidade, com os eventos e os encontros acadêmicos e, por isso, se esquece das peraltagens e do invencionar próprios dos tempos infantis. Por outro lado, é preciso considerar as condições sociais e econômicas das(os) estudantes do Ensino Médio. O seu cansaço em relação à escola e à sala de aula pode ser também pensado a partir de algumas questões que ultrapassam os muros da escola. Assim, é preciso se perguntar: Quem são as(os) estudantes da Escola Pública? Como chegam à Escola? Quais problemas existenciais e sociais os acompanham? Que tipo de vida levam? Comeram antes da aula? O que é a escola para cada um? O que pode a escola e a Filosofia quando se encontram com essas(es) estudantes? Talvez a(o) própria(o) professora(or), diante da dureza do seu dia-a-dia, perdeu a vontade do menino que carregava a água na peneira.

Mas, essa(e) estudante do Ensino Médio doa às(aos) alunas(os)-bolsistas perguntas e dúvidas que impactam no seu processo de formação e atuação. É a partir da(o) estudante e não somente da escola ou da sala de aula que a Filosofia e as perspectivas pedagógicas e educacionais que a(o) aluna(o)-bolsista traz da universidade se *contraem* em propostas concretas e singulares. Ela(e) *contrai* os saberes da sua formação pedagógica e os singulariza para propiciá-los a estudantes singulares. Esse processo profana a Filosofia e a Pedagogia, pois a cada momento ela(e) obriga a Filosofia e a Pedagogia a caírem das alturas sagradas da Academia para o espaço das vivências da(o) estudante. Esse processo de profanação e de queda, entretanto, não desconhece nem minimiza o rigor e as exigências desses saberes, mas apenas significa que diante da(o) estudante e da sua singularidade, a(o) aluna(o)-bolsista se obriga a ter sempre em vista as questões: Qual Filosofia? Porque propiciar Filosofia a esta(e) estudante do Ensino Médio e como fazê-lo? Como a Filosofia propiciada impacta na vida, na liberdade e na emancipação desta(e) estudante?

Reconhecemos que a potência da experiência que atravessa a(o) aluna(o)-bolsista do PIBID depende da escola com todas(os) que nela *habitam*, da(o) coordenadora(or) de área, da(o) professora(or)-supervisora(or) e da(o) própria(o) bolsista.

Quanto aos objetivos do PIBID percebemos que eles permaneceram inalterados quando se compara a portaria CAPES nº 096, de 18 de julho de 2013 e a portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Assim, parece-nos que a duração da bolsa para a(o) aluna(o)-bolsista e os cortes orçamentários do Programa são variáveis a serem consideradas. Por exemplo, na edição atual²² uma(um) aluna(o)-bolsista participa por um ano e meio do Programa. Em edições anteriores, algumas(uns) alunas(os)-bolsistas conseguiram permanecer por até três anos e meio dentro da escola e na companhia formativa da(o) professora(or)-supervisora(or) e vivenciaram o espaço da escola durante praticamente os quatro anos de sua formação docente na universidade. A variável "duração da bolsa" não explica todos os impactos na formação e a potência da experiência no PIBID para a(o) aluna(o)-bolsista. A maior duração da bolsa, porém, contribuiu para que aquelas(es) alunas(os)-bolsistas permanecessem na universidade e o PIBID proporcionou que durante a sua formação participassem de eventos e de outros espaços de discussão, nos quais podiam dialogar com professoras(es) e com pesquisadoras(es) que discutem, por exemplo, o Ensino da Filosofia. A redução orçamentária é outro aspecto que merece atenção. Quando se dialoga com coordenadoras(es) de área que vivenciaram as diversas fases do PIBID, o relato é de que nas suas primeiras edições, além das bolsas, professoras(es)-supervisoras(es) e alunas(os)-bolsistas eram

22 "Art. 32 Os beneficiários das modalidades de residente e iniciação à docência não poderão receber bolsa por período superior a 18 (dezoito) meses no mesmo programa, mesmo que ingressem em subprojeto diferente". COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. PORTARIA GAB Nº 259, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2019.

incentivados a estudar, pesquisar, desenvolver materiais, pois existia a possibilidade de participar de eventos e de publicar. Nesse sentido, nas edições anteriores, e nos referimos especificamente ao edital de 2013 regido pela portaria 096/2013, um Subprojeto no PIBID era uma vivência na escola e fora dela e com a preocupação de fazer que a(o) futura(o) docente se envolvesse com estudos e práticas da docência e com seu mundo cultural e político. De fato, se garantia que ela(e) vivesse o seu tempo acadêmico como investimento em si própria(o) em vistas da futura prática docente.

É também possível aprender com o PIBID que a(o) professora(or)-supervisora(or) termina por reorganizar sua própria prática docente. Ela(e), por meio dos processos formativos que o PIBID implica, termina por reencontrar o caminho da pesquisa e da leitura sobre temas educacionais do Ensino de Filosofia e da Pedagogia. O PIBID é assim um espaço também de formação para esta(e) docente. Ela(e) não apenas doa seu tempo, abre sua sala de aula, propicia vivências, dialoga sobre as suas experiências, mas se implica no processo de formação de modo que se vê instigada(o) a questionar suas práticas e a retomar suas pesquisas e suas leituras para contribuir no processo de formação da(o) aluna(o)-bolsista. Assim, não é somente esta(e) que pesquisa, que lê e que escreve sobre Filosofia e sobre o seu ensino. Para participar deste processo formativo, além da vivência docente, a(o) supervisora(or) é chamada(o) a repensar sua experiência no movimento que a(o) bolsista vai fazendo e de acordo com as exigências de sua formação. Desse modo, a(o) professora(or)-supervisora(or) se vê e se experimenta como *habitante* da mesma convivência formadora. Não lhe é estranho o espaço da escola e da sala de aula. Da mesma forma, não lhe é estranho o processo de formação, a convivência formadora com a(o) bolsista. Ou ela(e) entra na convivência e, por isso, se perde, se desveste para depois se recompor ou a experiência da convivência não será significativa para alunas(os)-bolsistas

nem para professoras(es)-supervisoras(es) tampouco para as(os) estudantes do Ensino Médio.

Porém, para a(o) professora(or)-supervisora(or), o PIBID não é uma formação continuada. Não se trata de uma fase que continua a sua formação universitária de docente do Ensino Médio; não é um curso de formação continuada que as Secretarias de Educação oferecem em parceria com a universidade. A supervisão no PIBID, porém, implica retomar alguns processos e movimentos autoformativos quando exige que a(o) professora(or)-supervisora(or) questione sua prática em sala de aula, sua relação com a educação e com a Filosofia que propicia no Ensino Médio. Nesse sentido, o PIBID pode ser pensado como um programa que atravessando a prática docente da(o) professora(or)-supervisora(or) expõe suas apostas, suas escolhas, seus modos de fazer e de ser professora(or), as quais foram se incrustando na sua prática ao longo dos anos e das atividades. Não seria exagero dizer que a questão sobre o ensino de Filosofia é ou deveria ser um tema central no PIBID de Filosofia. Nesse sentido, perguntas como “Qual metodologia usar?”; “Como propiciar Filosofia para os estudantes do Ensino Médio?”; “Que conteúdos escolher?”; “Qual o papel do livro didático na relação professor e estudante?”; “Qual Filosofia?” etc. são problemas que devem ser enfrentados filosoficamente a partir da questão “O que é a Filosofia?”. Provavelmente esses temas retornaram com mais força a partir de 2008, ano que marca a volta obrigatória da Filosofia para o Ensino Médio. Por outro lado, questionamos se esses temas faziam parte dos cursos de formação de professores antes desse período, pois em boa parte desses cursos prevalecia o formato “3 + 1” no qual a(o) futura(o) professora(or) cumpria todos os créditos da sua formação específica no departamento de Filosofia e depois os créditos que preparavam para a docência, a parte pedagógica, nos departamentos de Educação, nos quais, provavelmente, a discussão sobre o ensino da Filosofia – se acontecia – era de forma incipiente, antes de 2008. Certo é que a temática não era tratada nos

departamentos de Filosofia, pois ali se tratavam os temas “duros” da Filosofia. Assim, a(o) futura(o) professora(or) de Filosofia podia ser uma boa(bom) conhecedora(or) da tradição filosófica e mais ainda uma(um) expert nos temas da Pedagogia, mas não discutia filosoficamente sobre o ensino da Filosofia.

Dessa forma, o PIBID abre a possibilidade para que coordenadoras(es) de área, professoras(es)-supervisoras(es) e alunas(os)-bolsistas possam aprender sobre os aportes teóricos e legais ligados à profissão e ao ensino da Filosofia; aprendem que o tema do ensino da Filosofia deve ser tratado filosoficamente e, quando participam de eventos acadêmicos que discutem os temas do ensino da Filosofia, exercitam também a escrita sobre sua própria prática docente. Instigadas(os) por esse movimento, professoras(es)-supervisoras(es) e ex-alunas(os)-bolsistas se preparam para os cursos de Mestrado e voltam para a universidade na condição de estudantes de pós-graduação, como acontece no Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO ou em outros programas de pós-graduações *stricto sensu*. Por fim, é necessário lembrar que ao entrarem na carreira docente alunas(os)-bolsistas relatam que o PIBID foi fundamental na construção das suas performances enquanto professoras(es), uma vez que ao assumirem a docência elas(es) já conheciam o ambiente e as vivências da escola e, principalmente, da sala de aula. Um aspecto que transparece nesses relatos e conversas com ex-alunas(os)-bolsistas é o fato de se sentirem mais seguras(os) em suas performances tendo em vista que foram instigadas(os) durante o PIBID a prepararem planos de curso e de aula; a pensarem em metodologias e técnicas e, principalmente reconhecem na produção (invenção, criação) de artefatos e materiais didáticos e pedagógicos um dos momentos formativos mais importantes tendo em vista a sua utilização nas aulas de Filosofia.

6.3 PIBID de filosofia e produtos pedagógicos

Diante do exposto, reconhecemos que *pari passu* à convivência formativa há outro importante objetivo do PIBID, aquele que diz respeito à produção de materiais didáticos. É importante na medida em que além da formação da "identidade" e da postura docentes, da aprendizagem de diversas metodologias de ensino, da vivência das diversas relações interpessoais e situações pedagógicas no ambiente da escola, o PIBID também torna possível que as(os) licenciandas(os) participantes do Programa criem materiais didáticos para serem utilizados nas aulas em que atuam compartilhando a docência com a(o) professora(or) supervisora(or) da escola parceira. Neste sentido, além de serem protagonistas da sua autoformação teórica e procedimental acerca dos processos de ensinagem e de aprendizagem, as(os) licencianda(os) tornam-se autores de materiais didáticos os quais são construídos sob a motivação das situações reais que elas(es) vivenciam nas salas de aula da Educação Básica nas escolas da rede pública de ensino.

Todos os componentes curriculares participantes do Programa podem desenvolver atividades de produção de materiais didáticos. No funcionamento de alguns componentes, trabalhar com materiais didáticos ou com atividades lúdicas faz parte de suas longas histórias de presença na estrutura curricular da educação brasileira. Por exemplo, no âmbito dos estudos de Língua Portuguesa cada uma(um) de nós pode se recordar de um jogo ou atividade lúdica que experimentou em algum dos anos de nossas formações, um "jogral sobre escolas literárias do Brasil" ou um "jogo das classes gramaticais das palavras", em Química e Física alguém pode ter realizado a "construção de maquete das cadeias carbônicas" ou "experiências do dia a dia com eletricidade" (quem nunca fez a experiência do pente que após friccionado nos cabelos adquire a capacidade de atrair pedaços minúsculos de papel), ou ainda podemos mencionar a

“montagem de álbum ou mural com fotos de personalidades históricas ou exemplares de seres e paisagens das eras geológicas” em aulas de História e Geografia.

A longa presença destes componentes curriculares parece lhes conferir maiores possibilidades de utilização de materiais didáticos nas aulas. Esta percepção apressada termina por colocar um desafio para o ensino de Filosofia, e igualmente o de Sociologia. Aparentemente, a presença obrigatória recente da Filosofia e da Sociologia na Educação Básica nos três anos do Ensino Médio²³, e mais recentemente, a mudança de seu estatuto na estrutura curricular da Educação Básica, tornariam menos fáceis as ações de elaborar e de utilizar materiais didáticos nas aulas neste nível formativo, devido a certa falta de tempo hábil para executar tais ações. Outra percepção equivocada, notadamente dirigida ao ensino de Filosofia, tornaria menos fácil a elaboração destes materiais devido ao fato que se trata de uma área “extremamente abstrata”, com conteúdos “extremamente teóricos”, remetendo o ensino de

23 Os componentes curriculares de Filosofia e de Sociologia, oficialmente, tornaram-se obrigatórios nos três anos do Ensino Médio com a Lei n. 11684/2008, que alterou a Lei n. 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a qual preconizava a presença do ensino de Filosofia e Sociologia como estudos transversais. Porém, antes de completar uma década de efetiva vivência daquela lei, foi promulgada a Lei do Novo Ensino Médio (Lei n. 13415/2017) que, entre outras providências retirou a obrigatoriedade destes componentes, decisão que foi ratificada pela publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo texto institui e prioriza a obrigatoriedade dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, ficando os outros componentes, sub-repeticivamente, minimizados em sua importância na formação integral das(os) jovens estudantes, e pior ainda, ficou a situação da Filosofia e da Sociologia, cujas existências como componente curricular dependerá do escrutínio dos Conselhos Estaduais de Educação, que detém a tarefa de elaborar as Estruturas Curriculares de cada Estado da Federação, as quais devem espelhar a obrigatoriedade instituída pela BNCC, de modo que cada Estado pode repetir a “invisibilidade” da Filosofia e da Sociologia manifesta na BNCC ou pode dispô-las de outro modo, podendo inclusive restituir-lhes a obrigatoriedade curricular.

Filosofia para um estado de dificuldade ou de impossibilidade de ser trabalhado na Educação Básica. Não nos ocuparemos destas percepções apressadas e equivocadas no presente artigo, remetemos a leitora e o leitor ao enorme número de publicações (artigos e livros) atualizadas sobre Ensino de Filosofia. No entanto, ofereceremos nossas respostas a tais pré-juízos, demonstraremos que estas percepções não se sustentam e o faremos pelo tratamento acerca das produções de materiais didáticos produzidos dentro do PIBID de Filosofia da UFCG e da UERN. Para tanto, no momento seguinte do texto, indicaremos algumas questões teóricas pertinentes ao processo de elaboração de materiais didáticos e em seguida trataremos de algumas competências presentes neste processo. Por fim, à guisa de considerações finais do presente artigo, apresentaremos diversas atividades lúdicas criadas e vivenciadas no âmbito do PIBID de Filosofia, que manifestam a ludicidade e a convivência formativa em conjunção e em vista da experiência de filosofar em aulas de Filosofia no Ensino Médio.

6.3.1 A importância da ludicidade na educação

O animal humano é constituído pela ludicidade. Educar é uma atividade que requer ludicidade. Segundo Huizinga (2000), mesmo os outros animais também a vivenciam, também exercitam o jogo. A ludicidade se manifesta na nossa vida mesmo quando não temos consciência de sua atividade. Mesmo os seres animais mais jovens experimentam ações que não são meramente para sua sobrevivência biológica, movimentos que vão além da satisfação da fome e da sede, ações normalmente repetitivas que constroem as suas compreensões de autoria e de causalidade e também alimentam a memória individual. Desse modo, manipulando o próprio corpo, os outros corpos e as coisas, testando-os e indo além das suas meras utilidades, cada

animal, notadamente o ser humano, vai construindo sua experiência de viver e de aprender a viver. Não obstante a existência de polêmicas específicas sobre a possibilidade da aprendizagem nos outros animais, seguiremos nossa discussão sobre a ludicidade na existência dos animais humanos.

Chamamos ludicidade à capacidade de viver a experiência de lidar com objetos e corpos, e por conseguinte, com toda espécie de formas e de movimentos em vista da construção de compreensões (como processo de aprendizagem) indo além da utilidade primeira destes objetos, corpos, formas e movimentos. A utilidade primeira de um copo é reter algum líquido a ser consumido, porém, este mesmo copo pode ser utilizado de outras diversas maneiras, dentre as quais algumas destinadas ao aprendizado de algo que ultrapassa sua utilidade primeira. Desse modo, o mencionado copo pode ser utilizado para aprender a diferença entre volumes de líquidos, para aprender as formas geométricas, para aprender o cultivo de pequenas hortaliças, para aprender a pensar sobre as perspectivas – o copo meio vazio e o copo meio cheio. Dizendo de outro modo, neste texto a ludicidade é entendida como uma ação de construir conhecimento sobre a realidade mediante a utilização de recursos que facilitam a experimentação do conceito, da teoria, do axioma, do postulado, da orientação, da norma ou de qualquer outra instituição social passível de ser objeto de aprendizagem.

Seguindo esta perspectiva, a ludicidade manifesta três movimentos sincrônicos, que podem reverberar em competências e habilidades convenientes para o processo de formação das pessoas. Primeiramente, reconhecemos que na ludicidade acontece a *experimentação*, isto é, a pessoa entra em contato direto e pessoal com o objeto de aprendizagem, ela *vivencia o objeto* seja ele material ou imaterial. Segundamente, entendemos que a ludicidade mobiliza a *construção de compreensão*, assim a pessoa pode elaborar – ainda que não conheça o conceito, teoria, axioma, etc. – seu entendimento sobre

o objeto, que não é resultado de memorização de fórmula ou definição, mas fruto da *sua experimentação*. E o uso do pronome possessivo já indica o terceiro movimento, *a autoria*, uma vez que a ludicidade deve trazer a consciência de ser autor do referido entendimento posto que ele resulta de uma experimentação pessoal. Quem joga deve ter a consciência de que é jogador.

Dito isto, convém destacar que todo jogo é lúdico, mas nem todo material que envolve a ludicidade é um jogo. Alarguemos o perímetro de atuação da ludicidade para que nele caibam as atividades competitivas inerentes aos jogos, mas também caiba aquilo que não envolve a competição, atividades que envolvam a destreza do corpo, a disposição para criar situações e discursos, a capacidade de imergir na ação lúdica, trata-se de viver integralmente o lúdico, como ator e como autor. Ademais, não adotamos aqui a compreensão de que ludicidade é lazer, é descanso, é diversão... Ela não é apenas isto. A *ludicidade criativa* envolve ocupação, trabalho e atenção. As atividades lúdicas cujo objetivo é meramente a diversão e a descontração minimizam a potência da ludicidade, posto que colocam as(os) participantes em postura de certo descompromisso com o pensar e com o criar. Na atividade lúdica do jogo, do entretenimento, as(os) outras(os) participantes são adversárias(os), e nas atividades que envolvem a ludicidade criativa as(os) outras(os) participantes são parceiras(os).

O exercício da ludicidade criativa possui também a potência de realizar intervenções na realidade, isto é, pode provocar a mudança, a destruição, a ressignificação de ideias, de posturas, de atitudes e de situações. Decerto que estas possibilidades acontecem na medida direta da dedicação e do compromisso das(os) participantes com as práticas lúdicas. O exercício lúdico das encenações dramatúrgicas pode demover ideias e posturas em quem atua e também em quem assiste a apresentação cênica, se esta(e) o faz de modo autoral. Isso mesmo, espectador como autor na medida em que participa da trama cênica, apropriando-se desta e a ressignificando em sua própria existência

individual. A intervenção oriunda da ludicidade pode também se desenvolver em âmbito coletivo, na medida em que uma convenção (ideia, norma, tradição, instituição, etc.) construída socialmente pode sofrer interferência em seu funcionamento, e assim seja provocada a passar por ressignificações ou extinções, haja vista as mudanças sociais que podemos trazer à memória que se realizaram por meio das manifestações da *potência lúdica* da música, do teatro e da escola.

6.3.2 A ludicidade como ferramenta de exercício filosófico

Um dos maiores desafios que enfrentamos na escrita deste texto diz respeito a indicar o lugar da ludicidade no exercício filosófico em aulas de Filosofia. Como um saber notadamente construído e registrado em papel, desenvolvido e demonstrado majoritariamente como discurso argumentativo – raríssimas vezes este discurso tomou a forma poética – perguntamos se este saber poderá conter elementos de ludicidade. A este desafio se soma a questão sobre a possibilidade de ensinar Filosofia ou a filosofar na escola recorrendo à ludicidade? Para ambas as questões, nossa sustentação se ampara em três elementos pertencentes à atividade de filosofar e que reconhecemos nas atividades lúdicas: o ser autor, o pensar e o criar.

A atividade filosófica requer de quem a ela se dedica a capacidade de se envolver com a situação, com o problema. Mesmo que seja retomando uma questão que foi tratada por diversas(os) pensadoras(es) ao longo da História da Filosofia, a atividade filosófica exige a apropriação do problema – tomá-lo para si, torná-lo próprio – por parte de quem filosofa. Sendo assim, a atividade filosófica requer exercício autoral sobre os problemas da realidade tratados por filósofas(os) em várias épocas e lugares. Há problemas que são retomados, há problemas novos, mas em ambos os casos, haverá uma criativa atividade filosófica quando o problema for tratado de modo

autoral. A atividade lúdica nas aulas de Filosofia deve promover esta postura, este lugar, oferecer as condições para que a(o) estudante assuma o problema filosófico como seu problema, presente na sua vida de modo direto ou indireto por meio do que se chama de sensibilização, de contextualização, de atualização... O objetivo prioritário é *assumir-se como autor e ator do exercício de pensar*.

Eis a segunda atividade lúdica, o pensar. Aqui não se trata de definir o que é pensar, que por si só é um problema filosófico. Em nossa discussão consideramos pensar como atividade de construir pensamentos (marcadamente, problematizadores no exercício filosófico), combinando informações oriundas da memória e de novas informações, atividade diuturna de todos os seres humanos. Partindo deste entendimento acerca do que é pensar, reconhecemos e denominamos a capacidade de estabelecer combinações entre informações, de desfazer conexões entre argumentos e daí construir novas tramas como *exercícios de ludicidade*. As(Os) filósofas(os) constroem seus conceitos e seus sistemas por meio de tramas, estabelecendo princípios e definindo modos de abordar a realidade, e desse modo, exercitam filosoficamente a arte de pensar. A atividade lúdica nas aulas de Filosofia deve promover esta atividade, promover as condições para que a(o) estudante assuma a construção de pensamentos, amparados pela variedade de *modus filosofandi* observável na história da Filosofia. Estudar os problemas, temas, períodos da História da Filosofia precisa reverberar em exercício de construir pensamentos próprios, senão podem tornar-se apenas informações filosóficas na vida das(os) estudantes.

Por fim, à guisa de corolário, *o ser autor e o exercício de pensar mobilizam a capacidade de criar*, entendida como a capacidade de elaborar compreensões e ações próprias (autorais) sobre determinado tema e/ou situação. As atividades lúdicas comportam a possibilidade que a(o) participante planeje seu próprio percurso, tome suas próprias decisões, execute por si as ações pertinentes à trama lúdica, em suma, o

exercício de uma atividade lúdica implica em atos de criação. O exercício filosófico se desenvolve por meio da criação conceitual – não obstante as diversas e grandes diferenças e divergências entre as tradições e as correntes filosóficas e entre as(os) filósofas(os). A criação é constitutiva do filosofar e, por conseguinte, entendemos que deve estar presente nas aulas de Filosofia, onde se almeja que aconteça o filosofar entre estudantes e professoras(es). Decerto que em aulas de Filosofia não se espera que haja criação de conceitos filosóficos, porém, que se oportunize um exercício filosofante inspirado pelo itinerário do *modus operandi* da criação conceitual na Filosofia – Pedagogia do Conceito. Entendemos conceitos como compreensões construídas sobre a realidade a partir de orientações filosóficas próprias. A História da Filosofia registra diversos modos de criar filosoficamente. Sendo assim, as aulas de Filosofia, elaboradas segundo uma densa apropriação desta história, devem provocar os sujeitos pedagógicos (docentes e discentes) para a criação, para a construção de compreensões sobre os problemas seus e de outrem, problemas novos e antigos.

6.3.3 Propostas lúdicas no PIBID de Filosofia

Considerando o comumente chamado "tripé da atividade universitária", isto é, o ensino, a pesquisa e a extensão, reconhecemos no PIBID a possibilidade da execução das três atividades, uma vez que as(os) licenciandas(os) podem vivenciar a docência em circunstâncias efetivas e no dia a dia das escolas públicas, elas(es) igualmente podem desenvolver investigações sobre referenciais teóricos em suas respectivas áreas do conhecimento e, também, elas(es) podem contribuir com a comunidade escolar por meio da promoção de ações externas à sala de aula, tais como, a oferta de minicursos, de oficinas, de semanas pedagógicas ou científicas, de mostras artísticas, de

cinelubes e grupos de estudo, de eventos em prol da saúde física e mental das comunidades, e tantas outras ações possíveis.

Deste modo, a(o) pibidiana(o) – como comumente chamamos as(os) participantes do Programa – pode vivenciar uma formação docente que integra a docência, a investigação e a intervenção na sociedade. Este é um importante argumento que dirigimos em defesa da manutenção e da ampliação do PIBID, que desde 2016 tem passado por algumas situações difíceis no que se refere à sua continuidade e suas dimensões, notadamente devido às variações nas ideias e nas posturas dos últimos chefes do Poder Executivo Federal. O PIBID torna possível a formação integral da(o) licencianda(o), oferecendo importante contribuição, sobretudo quando consideramos que há alguns cursos de licenciatura que investem maciça e obrigatoriamente na formação para a docência, ficando a pesquisa ou a extensão como atividades com vinculação facultativa.

A integralidade da formação das(os) licenciandas(os) em Filosofia e as atividades acima descritas puderam ser conhecidas, divulgando-se assim o trabalho de várias Instituições de Ensino Superior de todas as regiões geopolíticas do Brasil, durante a realização das três edições do Encontro Nacional do PIBID de Filosofia²⁴, que contou com a participação de dezenas de alunas(os) bolsistas, e também de muitas(os) professoras(es) supervisoras(es) e coordenadoras(es) de área. Infelizmente, devido às vicissitudes mencionadas que o Programa

24 O primeiro Encontro foi promovido e aconteceu nas dependências da Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória, no ano de 2013 (12 – 14 de junho); o segundo aconteceu em São Bernardo do Campo com a promoção e realização da Universidade Federal do ABC, em 2015 (1 a 3 de junho); o terceiro Encontro realizou-se com a promoção da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 2017 (26 a 28 de junho), na cidade de Natal. Em todas as edições as(os) participantes – alunas(os) bolsistas, professoras(es) supervisoras(es) e coordenadoras(es) de área – dialogavam sobre as bases teóricas e também os aspectos prático e experimental do PIBID de Filosofia, dando visibilidade a ações oriundas de todas as regiões geopolíticas do Brasil.

tem enfrentado, o IV Encontro Nacional, que fora idealizado durante uma reunião da qual participaram representantes discentes e docentes, ainda não pode ser realizado. Convém mencionar que na edição de 2013 e na de 2017 duas cartas foram redigidas e divulgadas amplamente para a sociedade em geral e, principalmente, nas comunidades universitárias e escolares assistidas pelo Programa, cujos textos informaram e exaltaram as qualidades formativas e os impactos do PIBID e também manifestaram a defesa de sua continuidade e ampliação, sendo intituladas, respectivamente, de "Carta de Vitória"²⁵ e de "Carta de Natal"²⁶.

Como foi possível observar nas edições dos Encontros Nacionais do PIBID de Filosofia e como foi e continua sendo possível observar nos Encontros Institucionais do PIBID, a exemplo da sétima edição do PIBID da UFCG que ocorreu nos dias 29 e 30 de novembro de 2019, no campus do Centro de Formação de Professores da UFCG (Cajazeiras – PB)²⁷ e da terceira edição do Salão de Materiais Pedagógicos do PIBID da UERN que teve lugar no campus sede em Mossoró – RN, de 20 a 23 de outubro

25 I ENCONTRO NACIONAL DO PIBID DE FILOSOFIA. Carta de Vitória. Disponível em: http://www.cchn.ufes.br/sites/cchn.ufes.br/files/field/anexo/Carta%20de%20Vit%C3%B3ria%20-%201%C2%BA%20ENCONTRO%20NACIONAL%20PIBID-FILOSOFIA%20-%20junho%20de%202013_0.pdf. Acesso em: 26 jun.2020.

26 III ENCONTRO NACIONAL DO PIBID DE FILOSOFIA. Carta de Natal. Disponível em: <https://www.facebook.com/notes/iii-encontro-nacional-pibid-filosofia/carta-de-natal/242277989602097/>. Acesso em: 26 jun.2020. Além dos encontros nacionais do PIBID Filosofia também convém destacar os Seminários Nacionais do PIBID que aconteceram nos anos de 2011 (UFG); 2012 (UFMA); 2013 (UFTM); 2014 (UFRN); 2016 (UFPR) e 2018 (UECE).

27 Convém mencionar também outros eventos nos quais a produção do PIBID de Filosofia pode ser divulgado: as duas edições do Encontro do PIBID de Filosofia da UFCG (2013 e 2015), ambos realizados no campus sede da UFCG, em Campina Grande – PB; as três edições do Encontro de Educação e Ensino de Filosofia (2013, 2015 e 2017), os quais foram realizados em Campina Grande (1ª e 3ª edições) e no campus da UFCG em Sumé – PB (2ª edição).

de 2017²⁸, nas quais as equipes do PIBID de Filosofia apresentaram seus produtos didáticos, nos quais identificamos a *ludicidade criativa* sendo aplicada de modo específico para a experiência de filosofar com estudantes do Ensino Médio das escolas públicas, manifestando as atividades lúdicas de pensar, de criar e de ser autor.

Os produtos didáticos elaborados para serem utilizados nas aulas de Filosofia – e também em outras ações escolares mobilizadas por esta área de conhecimento – precisam viabilizar as três atividades lúdicas acima indicadas, todavia elas precisam ser decodificadas em competências filosóficas, cuja primeira menção nos remeteria aos textos dos PCN+: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 2002. Entretanto, sem nos remetermos a este documento, pensando a partir de nossa experiência como coordenadores de área do PIBID de Filosofia, seguindo a perspectiva das três atividades lúdicas, o que podemos reconhecer como competência filosófica? Acreditamos já termos indicado estas competências filosóficas no item anterior deste artigo, todavia, dizendo de modo sumário, reconhecemos como competências filosóficas: a *atividade de ser autor*, que implica reconhecer-se como agente no processo de ensino-aprendizagem da Filosofia, implica assumir cada problema filosófico como problema seu. Quem não se dispõe a perceber as relações e as consequências de um problema filosófico na sua própria existência não poderá tomá-lo, assim como quem não percebe as consequências de suas ações em um jogo, dificilmente terá êxito

28 Convém mencionar também outros eventos nos quais a produção do PIBID de Filosofia pode ser divulgado: as duas edições do Seminário – Ensinar e Aprender na Educação Básica (2017 e 2019), ambos realizados no campus Caicó da UERN; as cinco edições da Jornada de Ensino de Filosofia de Caicó (2010, 2013, 2014, 2015 e 2016); as duas edições do Fórum Seridoense de Licenciatura da UERN (2014 e 2015), ambas realizadas no campus Caicó da UERN; e também o I Seminário Avaliativo PIBID/UERN: escrevendo e partilhando nossa práxis pedagógica e o I Ciclo de Debates de Filosofia e Ensino da UERN, realizados no campus sede da UERN, em Mossoró – RN, nos anos de 2011 e de 2014, respectivamente.

na partida; a *atividade de pensar*, que implica assumir a capacidade de entender e de construir o pensamento de modo filosófico, isto é, conhecer o modo de pensar a realidade segundo os diversos princípios e os vários modos de filosofar – e para isto é importante os estudos com a História da Filosofia – e assumir o risco, a dor e a satisfação de traçar seus próprios itinerários de pensamento. Quem participa de um jogo deve compreender que a continuidade do jogo depende de si, quem participa de uma atividade filosófica deve compreender que o filosofar depende de si; a *atividade de criar*, que implica construir suas próprias compreensões sobre a realidade – requer igualmente estudos com a História da Filosofia que evidenciem que aquilo que cada filósofa(o) criou, construiu durante anos, que ela(e) se exercitou filosoficamente durante décadas, em vista de construir uma compreensão racional sobre a realidade, aquilo que chamamos de conceito filosófico. Uma compreensão não se cria sem esforço, sem dedicação; semelhante a uma destreza no jogo, advém do exercício diuturno. Diante do exposto, questionamos: Por que não tornar possível que estudar, educar e filosofar sejam experimentadas por meio de atividades lúdicas, as quais devem ser continuamente praticadas, revistas, atualizadas, adaptadas a cada estudante, a cada educador, a cada filosofante?

6.4 Considerações finais

A convivência formadora, como vimos, propicia um ambiente formativo instigante para a(o) aluna(o)-bolsista do PIBID pois o coloca dentro do ambiente escolar no diálogo com a(o) professora(or)-supervisora(or) e na convivência com a(o) estudante do Ensino Médio em sala de aula. As preocupações e as tensões que a ensinagem e a aprendizagem da Filosofia instauram na escola conduzem, professora(or)-supervisora(or) e aluna(o)-bolsista, a pensarem estratégias didáticas para propiciarem às(aos) estudantes do

Ensino Médio uma aprendizagem da Filosofia que seja filosófica e instigante para tais adolescentes. O PIBID responde fortemente a essas inquietações quando objetiva que as(os) alunas(os)-bolsistas produzam materiais didáticos-pedagógicos, por meio dos quais a atividade de pensar, de criar ou invencionar, de se apropriar e de fazer peraltagens, de intervir na escola e na sociedade, se manifestam em vozes e musicalidades, em movimentos corporais e na construção de imagens, também em discursos e em cenas; tudo com o objetivo comum de oportunizar o exercício de filosofar.

Apresentamos, a partir de agora, para a leitora e para o leitor desse texto, à guisa de conclusão de nossa discussão filosófica e pedagógica, alguns produtos e materiais que foram produzidos no PIBID Filosofia da UERN Caicó e da UFCG Campina Grande:

6.4.1 Jogo Klärung

O jogo de Filosofia Klärung tem como objetivo tornar viável a aprendizagem de Filosofia de forma lúdica. Ele é composto de um conjunto de cartas (baralho) elaboradas com ilustrações, conceitos filosóficos, dados biográficos e bibliográficos das(os) filósofas(os). A estratégia do jogo consiste na oferta de perguntas às(aos) participante tendo em vista fomentar embates de informações e discussões de caráter filosófico entre elas(es). Os conceitos, as(os) filósofas(os) e suas épocas, as situações problemáticas são apresentadas numa dinâmica que envolve o diálogo e o acaso. Por meio desta trama lúdica, pode-se oferecer a quem nunca teve contato ou não demonstra tanto interesse pela Filosofia uma oportunidade de aprender filosofia, participando da elaboração dos próprios saberes.

6.4.2 Oficinas Filosóficas

A proposta da Oficina Filosófica faz convergir o estudo e debate de conceitos filosóficos com a produção de algum material, que assim materializa e manifesta a compreensão construída pelas(os) estudantes. Assim, em cada oficina elas(es) são motivadas(os) a construir algum material sobre o tema daquela determinada Oficina. Foram elaboradas três oficinas (de 3 horas cada): a primeira sobre Filosofia e Gênero, a segunda se ocupou de Lógica e Argumentação e a terceira tratou da Filosofia e Hipermídia. Todas elas se fundamentaram pedagogicamente na ideia deleuzeana de Pedagogia do Conceito, a qual nos direciona a trabalhar com as(os) estudantes do Ensino Médio não apenas o conteúdo de cada oficina, mas a percorrer junto com eles o caminho da formação dos conceitos abordados. Nas oficinas o conhecimento e a postura filosóficas se manifestaram no exercício de confeccionar cartazes, de compor livretos e de propor material virtual para redes sociais.

6.4.3 *Theatrum Philosophico*

Sob a inspiração das novelinhas filosóficas de Matthew Lipman organiza-se um teatro de marionetes confeccionadas com material de reciclagem. O *Theatrum Philosophico* é uma atividade que envolve a construção das marionetes, a criação do roteiro e das falas dos personagens, tudo vinculado com a Filosofia e tudo construído com a interação entre as(os) alunas(os)-bolsistas e as(os) estudantes do Ensino Médio. As peças teatrais e filosóficas são realizadas na escola parceira. Nas apresentações tanto as(os) alunas(os)-bolsistas quanto as(o)s estudantes interagem também na atuação cênica, manipulando as marionetes. A redação das peças se inspira em temas cotidianos no Brasil tais como as relações de gênero, a preservação ambiental, a convivência das raças, a economia, a tecnologia, entre outros. Cada tema é tratado a partir do pensamento de uma(um) filósofa(o).

6.4.4 Jogo do Aniquilamento da Alma

A atividade lúdica reproduz um tabuleiro de jogo adaptado para as dimensões de um ser humano, é, portanto, um jogo de tabuleiro humano, em que a(o) estudante do Ensino Médio é a "principal peça" para que a trama lúdica aconteça. Para tanto, deve-se dividir a turma em equipes, e cada uma elegerá um representante que servirá como "peça do jogo". Este jogo é denominado "aniquilamento da alma" porque busca realizar, adaptado à dinâmica de uma sala de aula, o conceito e o itinerário do *aniquilamento da alma* da filósofa beguina Marguerite Porete. A inspiração da estrutura lúdica vem de um jogo conhecido como "Ludo", popularmente "Furbica", e tem como objetivo chegar com quatro "peões" na "casa final" partindo de uma "casa origem". De modo análogo, seguindo o movimento proposto no conceito de Porete, percorre-se um caminho que parte de um estágio inicial até chegar a um estágio final, neste caso, a união com Deus. O itinerário vai sendo percorrido à medida que questões sobre o conceito porreteano distribuídas nas "casas do jogo" vão sendo respondidas pelos participantes. Neste jogo o conteúdo filosófico e a atitude filosófica se unem sob os movimentos de jogar e filosofar.

6.4.5 Cruzadinha Filosófica; Caça-Palavras²⁹; Leilão de Palavras

A finalidade dessas três atividades é proporcionar uma espécie de revisão dos conceitos estudados. A técnica da "Cruzadinha Filosófica" consiste em realizar perguntas pertinentes ao conteúdo trabalhado em sala de aula. Da mesma forma, no "Caça-Palavras" as(os) estudantes são instigadas(os) a identificarem os conceitos filosóficos que foram

29 Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B0ja4LdmGgQUWGdQaEplWG1pRm8/view>. Acesso em: 04 jul. 2020.

tratados em sala de aula. Por sua vez, no "Leilão de Palavras" se distribuem entre os participantes "notas" de valores diferentes. O leiloeiro vai leiloando termos, conceitos e palavras referentes aos conteúdos estudados. Cada participante "adquire" os itens que desejar e depois, numa roda de conversa, é instigado a dizer os motivos que a(o) levou a adquiri-los e a falar como o item adquirido se insere nos problemas e temas estudados.

6.4.6 Ludo do Conhecimento³⁰; Caixa de Perguntas

A finalidade dessas duas atividades é instigar o diálogo na roda de conversa por meio de perguntas. Na primeira atividade se usa um dado e um tabuleiro preparado com temas da cultura filosófica e com "casas" nas quais se deve obrigatoriamente responder a uma questão: "Use a razão e responda a questão". Na "Caixa de Perguntas" as(os) estudantes do Ensino Médio podem ser instigadas(os) a prepararem antecipadamente as perguntas e depois participarem da roda de conversa. Na maioria das vezes, porém, é a(o) própria(o) aluna(o)-bolsista, sob a orientação da professora(or)-supervisora(or), quem elabora as questões a serem colocadas na caixa.

6.4.7 Cordel³¹

O trabalho com Cordel ativa a criatividade linguística da(do) estudante. A escrita do cordel e a sua recitação é a culminância de uma oficina composta por diversos momentos: escolha do tema a ser pesquisado; orientações para a pesquisa individual ou em grupo;

30 Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B0ja4LdmGgQUdnVamENMdkTEV1U/view>. Acesso em: 04 jul. 2020.

31 Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B0ja4LdmGgQUazRLbXFBZC1oenM/view>. Acesso em: 04 jul. 2020.

partilha da pesquisa. É uma oficina para a elaboração de cordel, quase sempre oferecida por um cordelista popular, em que acontece a escrita e a recitação do cordel. Assim, o cordel é a forma escrita da pesquisa e a sua recitação é a verbalização do tema estudado. O cordel, pelas suas métricas e rimas, favorece também a memorização das temáticas abordadas.

6.4.8 Mamulengos

Os mamulengos são utilizados para contar histórias para crianças. Essa atividade pode se desdobrar em diversos momentos: solicitar que as próprias crianças produzam seus bonecos e contem suas histórias. A(O) aluna(o)-bolsista pode também inventar suas próprias histórias, cenas e personagens ou utilizar livros infantis, por exemplo. Além disso, também é possível utilizar os mamulengos para a recitação dos cordéis.

6.4.9 Grupo de Teatro – Puxincói Filosófico

Um pequeno grupo de teatro amador que elaborou e encenou algumas peças teatrais que se utilizavam de elementos da cultura popular (como poesia popular e o cordel) para abordar temas e problemas da Filosofia. O *Puxincói* era constituído por alunas(os)-bolsistas do Subprojeto PIBID de Filosofia, graduandos do Curso de Licenciatura em Filosofia do campus Caicó da UERN. Um dos cordéis utilizados pode ser encontrado no seguinte link: <<https://drive.google.com/open?id=16gDdERABR4jrj91gVvI55iVCkXok0-Wt>>. O roteiro da peça está disponível no seguinte endereço eletrônico: <<https://drive.google.com/open?id=1qLzMcJVb3cdWi5wlBM-LpUwQjCJNMIuK>>. ³²

32 Também foi produzida a paródia da música "Asa Branca" para apresentar as contribuições do PIBID no Ensino Básico e na formação dos futuros docentes,

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

HEIDEGGER, Martin. "... Poeticamente o homem habita ...". Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. *In*: HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e Conferências**. Petrópolis: Vozes, 2002. (p. 165-181).

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LIONEL DURÁN, Maximiliano. La escritura académica en la formación de profesores de filosofía. **Trilhas Filosóficas**, Caicó, ano 12, n. 1, 2019, p. 253-270, ISSN 1984 – 5561. Dossiê Introdução à Filosofia e Filosofia do Ensino de Filosofia. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RTF/article/view/35/30>. Acesso em: 04 jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.35>.

que pode ser visualizada pelo seguinte link: <<https://drive.google.com/open?id=1r7s1Aqd7oPdsLNrN9nP28LK0Sq70qrqN>>; outra construção foi o cordel Um Sonho de Educação, que versa acerca das teorias educacionais dos filósofos Kant e Nietzsche, que também expõe as críticas que Nietzsche realizou contra os estabelecimentos de ensino alemães e informa os objetivos educacionais dos filósofos acima anunciados; este cordel pode ser acessado no endereço eletrônico a seguir: <https://drive.google.com/open?id=1Y800U_SakepUG1k5s-KOhgDMxJrR7Wf0>; o cordel O despertar da filosofia, que foi escrito por Rodolfo Rodrigues Medeiros, pode ser usado durante as aulas iniciais sobre Filosofia, pois o mesmo aborda a sua origem: expõe alguns dos elementos e acontecimentos oriundos da cultura grega que possibilitou o surgimento da Filosofia (fatores sociais como a religião, a política, a economia, a educação), e apresenta ainda os primeiros filósofos e suas respectivas teorias cosmológicas (relacionadas ao princípio originador do mundo, da natureza); se encontra disponível no seguinte link: <<https://drive.google.com/open?id=11KzV9aewJ0nRzFOGTYKuvEfrLpUxWgF>>.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarte. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NICOLAU DE CUSA. **A douta ignorância.** 2. ed. Tradução, introdução e notas de João Maria André. Lisboa/Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. Escola, produção, igualdade. **Pro-posições.** V. 29, N. 3 (88) | set./dez. 2018, p. 669-686. Tradução de "École, production, égalité", originalmente publicado em A escola da Democracia (L'école de la démocratie), em 1988, Edilig, Fundação Diderot. Edições Horlieu. Tradução de Aimberê Guilherme Quintiliano Rocha do Amaral.

RECHIA, Karen Christine; LUNARDI MENDES, Geovana Mendonça; HOEPERS PREVE, Ana Maria. Apresentação. *In:* LARROSA, Jorge (Org.) **Elogio da escola.** Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

7 O LIVRO DIDÁTICO DE FILOSOFIA NO CERNE DO CONHECIMENTO ESCOLAR

Tânia Rodrigues Palhano

7.1 Introdução

A filosofia no panorama do conhecimento escolar, ao atingir uma década de obrigatoriedade curricular, abre espaço ao uso de materiais didáticos de conteúdos filosóficos. De modo que neste momento da história da filosofia no Ensino Médio, amplia-se a produção de materiais didáticos e espaços de pesquisa do saber filosófico nesse âmbito educacional.

Como disciplina do currículo do Ensino Médio de caráter obrigatório, a Filosofia estimula a discussão de conceitos, a formação da reflexão crítica sobre a realidade, elucida espaços de descoberta de uma nova forma de pensar, na perspectiva de ajudar o jovem a perceber e reelaborar novas compreensões da realidade atual.

A compreensão de estudos e vivências da Filosofia no âmbito escolar como disciplina, ocorre a partir da lei nº11.684/2008, em que se institui a Filosofia como disciplina obrigatória para o Ensino Médio. Porém, a Filosofia viveu um processo agonizante, após a MP 746 de 2016, que é desferido pela Lei 13.415 de 16/02/2017, ao trazer em sua estrutura a diluição da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia, em que fica reduzida à conteúdos de natureza complementar, a serem contempladas por meio de outras disciplinas ou mesmo por eventos e projetos desenvolvidos pelas instituições educacionais. E dando seguimento ao processo de extinção disciplinar, em 14 de dezembro de 2018, é homologado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O texto da Base Nacional Comum Curricular referente à etapa do Ensino Médio, apresenta um modelo diversificado e flexível, composto por itinerários formativos, a serem organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BNCC, 2018). A filosofia está inserida na IV área do conhecimento, não como disciplina obrigatória, mas em função da Lei nº 13.415/2017, como conteúdos e práticas, com competências específicas da área.

No cerne da obrigatoriedade curricular, o livro didático emerge no lume do conhecimento escolar e manifesta-se como o lugar dos conteúdos filosóficos. Com função de expor a Filosofia ao diálogo com a experiência contemporânea, e como uma questão da própria reflexão filosófica no campo da educação, a partir de conteúdos em conexões com a realidade.

O livro didático de Filosofia para o Ensino Médio tem sua última versão em 2018, pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, momento em que a experiência da Filosofia como disciplina no Ensino Médio agoniza, diante da nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em que seus conhecimentos se instalam em conteúdos e práticas transdisciplinares envoltos na flexibilização das habilidades e competências. Mas, ainda em vigor, o ensino de Filosofia apresenta práticas que buscam desenvolver o conhecimento humano pelo caminho da reflexão, da crítica e enfatizando o raciocínio lógico, a formação de conceitos com vistas à formação autônoma do cidadão.

O uso de materiais didáticos e práticas pedagógicas no espaço escolar, para o exercício do saber filosófico, se faz presente no desenvolvimento de conteúdos de caráter reflexivo, crítico, conceitual e criativo, e apresenta linhas de pensamentos filosóficos que vão se traçando na formação de alunos, tendo em vista a concepção de mundo a ser desenhada com base na experiência da filosofia.

Esse capítulo tem por propósito apresentar a investigação sobre critérios norteadores na seleção de conteúdos do livro didático de

filosofia, com base em documentos oficiais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 e Programa Nacional do Livro Didático – PNLD sobre conteúdos filosóficos e livro didático; e traçar fontes sobre metodologia e recursos didáticos em orientação ao livro didático em Rodrigo (2009) e Gallo (2012).

Os conteúdos de filosofia no Ensino Médio devem ser apresentados aos alunos como noções introdutórias do saber filosófico em conhecimento escolar, na orientação de determinados conteúdos filosóficos, articulados com outros conteúdos, como aspectos formais de aprendizagem, aliados a métodos didáticos específicos, levando o estudante à apropriação de um saber filosófico significativo à sua realidade.

Como uma disciplina do currículo do Ensino Médio pelo seu caráter obrigatório, ao apresentar noções introdutórias de conteúdos filosóficos, a filosofia estimula a discussão de conceitos, desperta a formação da reflexão crítica sobre a realidade e elucida a oportunidade da descoberta do pensar melhor, que vai ajudar a descobrir e reelaborar uma nova concepção de mundo. Nesse sentido, destaca-se que para Freire (1995) para quem o pensar certo tem como uma de suas condições necessárias não nos acharmos demasiadamente certos de nossas certezas, o que envolve uma atitude de questionar a própria prática, a experiência de pensamentos e as ações derivadas de concepções tradicionais, que impedem o impulso de mudanças e transformações na vida do homem em sociedade, com seus direitos forjados.

7.2 O livro didático de Filosofia e o PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica, após o caráter disciplinar no Ensino Médio Lei 11.684

de 2008, teve a incumbência de selecionar o livro didático de filosofia, na versão de 2012.

O PNLD de 2012 tinha o desafio de, na ausência de princípios normativos desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM 1999), seguido por falta de uma tradição firmada de livros didáticos na área da filosofia, organizar a primeira seleção que impelisse a um caráter convergente "em termos de qualidade teórico metodológica" (PNLD, 2012).

Com a Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN para o Ensino Médio, 1999), ressaltaram-se os conteúdos destacados na LDB de 1996 e o caráter da transversalidade torna-se o lugar dos conteúdos filosóficos, como também, as áreas de *Ética e Cidadania*, que se encontram no âmbito comum das Ciências humanas e suas tecnologias, e foram especialmente enfatizadas. A natureza dos conteúdos transversais impele à exigência do ensino de filosofia o professor e o livro didático.

Rodrigo (2009) e Gallo (2012) expõem discussões sobre metodologia e recursos didáticos relativos à orientação de determinados conteúdos filosóficos, articulados entre si e entre outros conteúdos, como aspectos formais da aprendizagem filosófica.

Para desenvolver uma didática voltada para a facilitação do entendimento e aprendizagem, para Rodrigo (2009), caberia ao professor desenvolver operações de sínteses, esquematizações, reordenação e simplificação de conteúdo e linguagem atendendo sempre as demandas e considerando as características de cada turma.

Ainda, segundo Rodrigo (2009), a apresentação de textos auxiliares, que são caracterizados como um discurso "segundo" em relação ao discurso filosófico originário, além de outros recursos que também podem servir de instrumento facilitador da aprendizagem, como (vídeos, músicas, poemas e desenvolvimento de debates), podem ser trabalhados conteúdos filosóficos, apresentando o pensamento de

teóricos, trazendo sempre o viés prático da filosofia, instigando-os a refletir questões do contexto atual e pessoal.

Os livros didáticos aprovados na seleção do PNLD 2012, levando-se em consideração a filosofia em sua multiplicidade e propondo uma prática crítica que leve o aluno tomar posição em meio a um diálogo plural, inclusive nos debates sobre ética foram os de Aranha e Martins (2009); Cotrim e Fernandes (2010); Chauí (2010).

A melhoria de obras didáticas, focadas na construção da identidade do ensino de Filosofia no Brasil, assentadas no professor e no livro didático, destaca-se no PNLD 2015 no aprimoramento do Manual do Professor. Este desafio foi devido, especificamente, pela impossibilidade constitutiva da Filosofia, ao determinar-se a seriação do conteúdo a ser estudado, independentemente da proposta pedagógica adotada e de seus pressupostos teórico-metodológicos.

A natureza essencialmente plural da Filosofia nos exige, em nossa prática docente, enfrentar a questão teórica dos recortes mais apropriados a serem feitos para alcançar nossos objetivos pedagógicos e isso repercute nos livros didáticos. O bom aproveitamento dessas obras em sala de aula depende, portanto, sobremaneira do quanto o professor dispõe para conhecer e refletir sobre a proposta da obra, de modo a poder decidir, a partir dos melhores elementos de juízo, como utilizá-la em seu planejamento. (PNLD, 2015, p. 11).

Um dos aspectos mais distintivos da Filosofia em relação aos outros saberes e relevantes para a perspectiva das obras didáticas voltadas para o Ensino Médio é o seu caráter não cumulativo, "esse aspecto impossibilita que a determinação de níveis de progressão e seriação dos conteúdos, seja independente do âmbito de uma dada proposta teórico-metodológica" (PNLD, 2015, p. 15).

As fontes teórico-metodológicas, base de investigação no auxílio a compreensão do livro didático de filosofia, têm em Rodrigo (2009) e Gallo (2012) norteamentos quanto aos pressupostos pedagógicos na orientação de determinado conteúdo filosófico, e entre outros elementos formais na perspectiva da aprendizagem filosófica.

Para Rodrigo (2009), as atividades de aprendizagem podem adquirir, simultaneamente, caráter avaliativo e auto-avaliativo e, inversamente exercícios de avaliação devem ser explorados também na perspectiva das oportunidades que oferecem à aprendizagem.

Os materiais didáticos de Filosofia são apresentados em formas comuns de organização, ressaltando duas abordagens básicas, como as apresentadas em manuais: a sistemática e a histórica. A primeira tem sua "disposição segundo uma ordenação estabelecida com base nas partes em que o saber filosófico é dividido" (RODRIGO, 2009, p. 42), e a abordagem histórica apresenta uma exposição cronológica do pensamento filosófico. Para a autora, a abordagem sistemática deve estar articulada com a problematização do tema abordado ou análise crítica, em oposição a uma sistematização que não permita o movimento do pensamento.

Mas, por que se deve buscar uma postura indagadora sobre o sentido do real? Por que a necessidade de buscar respostas? Estas são questões que têm na história da filosofia o seu referencial, independente do conteúdo programático que se exponha nas aulas de filosofia ou das afinidades do professor.

No PNLD 2015, foram aprovados cinco livros didáticos de Filosofia, em que apenas um não acompanha versão digital. Os livros escolhidos foram: *Filosofando – Introdução à Filosofia* de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins; *Filosofia: Experiência do pensamento* de Silvio Gallo; *Filosofia: por uma inteligência da complexidade* de Celito Meier; *Fundamentos de Filosofia* de Gilberto Cotrim Mirna Fernandes; *Iniciação à filosofia* de Marilena Chauí.

Na terceira participação do componente curricular Filosofia no âmbito do PNLD do ano de 2018, que sucede as anteriores de 2012 e 2015, do ponto de vista pedagógico e acadêmico tornou-se um marco na produção de conhecimentos, para as experiências filosóficas de ensino e aprendizagem.

Os caminhos orientadores adotados para avaliação pedagógica do material didático para o Ensino Médio no PNLD de 2018, baseia-se nos princípios gerais da Lei de Diretrizes e Bases Nacional-LDB (Lei no 9.394/96), que no artigo 35, ressaltamos o inciso III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, como ponto fundamental de avaliação direcionada aos conteúdos de ética.

E da análise específica do ensino de filosofia registrada no PNLD (2017, p. 70), o item sobre critérios de avaliação aponta a necessidade expressa dos meios sobre “os quais a investigação filosófica dialoga com a experiência contemporânea e com a sociedade em que se coloca, e como isso se desdobra na capacidade de debater sobre problemas relevantes nesse contexto e de construir alternativas para as questões daí advindas?”.

No PNLD 2018, além das obras de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins; Silvio Gallo; Gilberto Cotrim Mirna Fernandes; Marilena Chauí, já selecionadas na versão de 2015, também foram aprovadas as seguintes obras: Filosofia e filosofias: existência e sentidos, Juvenal Savian Filho; Reflexões: filosofia e cotidiano, José Antonio Vasconcelos; Filosofia: temas e percursos, Vinicius de Figueiredo (org.); Diálogo: primeiros estudos em Filosofia, Ricardo Melani. O total de oito livros selecionados, o maior número desde a primeira edição do PNLD de filosofia, ao tempo em que, a Lei 13.415 de 16/02/2017, traz em sua estrutura a diluição da obrigatoriedade da disciplina filosofia.

7.3 A didática no livro didático de filosofia

Acreditamos que o trabalho docente deve tentar ao máximo reduzir a distância entre o universo cultural precário de leitura do aluno, e as exigências do pensar filosófico, onde eles possam desenvolver uma autonomia intelectual. Tal mediação consiste em desenvolver uma didática voltada a facilitação do entendimento e aprendizagem, em que cabe ao professor desenvolver operações de sínteses, esquematizações, reordenação e simplificação de conteúdo e linguagem atendendo sempre as necessidades educacionais de cada estudante e considerando as características da turma.

A apresentação de textos caracterizados por Rodrigo (2009) como um discurso "segundo" em relação ao discurso filosófico originário, entre outros recursos que também podem servir de instrumento facilitador da aprendizagem, como a utilização de vídeos, músicas, poemas e desenvolvimento de debates, trabalhando os conteúdos filosóficos estabelecidos para cada série, apresentando o pensamento dos teóricos e trazendo sempre o viés prático da filosofia, ou seja relacionando às suas próprias vidas, instigando-os a problematizá-los em seu contexto atual e pessoal.

O desafio é fazer com que os alunos saiam do senso comum e possam de fato, romper com essa visão de mundo herdada, condicionada, não pensada, para que tenham uma atitude e uma postura diante de sua existência, ponderada, indagadora e crítica. O caminho mais interessante para estimular essa postura é tornar a filosofia como algo mais próximo da realidade, apresentando-a como um instrumento, um caminho para a busca de soluções, novas descobertas e significações para questões comuns e cotidianas.

Ao apresentar os tipos de abordagem sistemática e histórica, como lugar comum de um manual de filosofia, Rodrigo (2019) expõe que a abordagem sistemática deve estar articulada com a problematização do tema abordado ou análise crítica. Vale aqui ressaltar que assentado

na LDB-1996, registram-se temas especificamente filosóficos acostados ao conceito de cidadania, como valores estéticos, políticos e éticos na coerência com a prática escolar.

Ao abordar a metodologia do ensino de filosofia para o Ensino Médio, Gallo (2012) aponta que o caráter dialógico e a postura crítica podem ser encontrados em outros saberes, porém o pensamento conceitual é encontrado apenas na filosofia. O autor afirma que, se a identidade da filosofia está no ato da criação de conceitos e estes se referem a problemas, a discussão e a prática do ensino de filosofia deverá passar pelo conceito e pelo problema.

E em busca de um mapa conceitual, Gallo (2012) traça etapas a serem cumpridas na aula de filosofia com um trato direto com os conceitos. E assim propõe a primeira, a sensibilização, onde apresenta-se o tema chamando a atenção dos alunos; criando uma empatia e fazendo com que o tema afete de alguma forma os estudantes; em seguida a problematização, que é a transformação do tema em um problema; a terceira etapa é a investigação onde se busca elementos que permitam a solução; e a última etapa consiste em recriar conceitos.

Rodrigo (2009), afirma que, compete ao professor produzir mediações pedagógicas capazes de reduzir a distância entre o precário universo cultural do aluno de nível médio e as exigências da reflexão filosófica. Para introduzir o aluno em uma postura filosófica é preciso partir de sua realidade, de seus modos de vivência e apreensão do real, de sua linguagem, e de seus conceitos pré-filosóficos ou não-filosóficos, de seu mundo cotidiano, conscientes, contudo, de que a instauração dessa postura exige a ruptura com a cotidianidade. Para uma primeira aproximação é necessário entusiasmar o aluno, através de músicas, poemas, textos de jornais, trechos literários, filmes etc.

Ao investigarmos Rodrigo (2009), no Ensino Médio, a filosofia situa-se em um patamar introdutório e não afeta os níveis mais

especializados de sua prática; e mesmo acessível a escola com uma expansão quantitativa não tem o objetivo de promover a banalização da filosofia.

7.4 Considerações finais

A possibilidade da reflexão sobre questões educacionais que se evidenciam e são postas em questionamento na contemporaneidade, emergem ao investigarmos sobre conteúdos filosóficos na formação do cidadão. Estes, específicos ao ensino da filosofia que surgem em um contexto onde a concepção do racional pedagógico está para além da fundamentação filosófica construído na razão da modernidade.

Para despertar a própria natureza da atividade filosófica, que é sua característica reflexiva, o conteúdo filosófico deve ser apresentado e desenvolvido em conhecimento escolar de modo que elucide no estudante o desejo da condução destes saberes para autonomia da capacidade de pensar.

O ensino de filosofia, como disciplina escolar, ao tempo em que instiga um pensar organizado, sistemático, para melhor compreensão da realidade, deve apresentar o aspecto prazeroso a partir da reflexão sobre os conteúdos de filosofia, como experiência filosófica, e seu diálogo com o currículo escolar. Dewey (1959), em sua teoria da experiência, ressalta que o conhecimento ocorre pelo método experimental do pensar, o pensamento tem utilidade, ele é útil por nos dar a possibilidade da previsão de consequências futuras, baseada na observação das condições presentes.

A orientação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2018) está pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 que estabelece as finalidades do Ensino Médio na promoção da emancipação e autonomia do estudante. E aponta no livro didático uma ferramenta de base ao desenvolvimento do processo educativo.

Para despertar a própria natureza da atividade filosófica, que é sua característica reflexiva, o conteúdo filosófico deve ser convertido em conhecimento escolar de modo que elucide no estudante o desejo da condução destes saberes para autonomia da capacidade de pensar.

No livro didático de filosofia para o Ensino Médio, os conteúdos estruturantes ao ensino devem estabelecer conexões com as demais áreas e com a realidade, e assim oferecer meios eficientes para aprimorar a capacidade de reflexão, no tocante ao conhecimento do ser para a construção daquilo que deve ser, e a aquisição de noções introdutórias, aliada a certas habilidades intelectuais. Como também, oferecer condições de compreender concepções, valores, decisões, emissão de juízos mais bem fundamentados sobre os dilemas, que vier a se defrontar.

Estes são alguns pontos para discussão no amplo debate em torno do livro didático de filosofia para o nível médio. Longe de esgotarmos a questão em pauta, apontamos na experiência do pensar dimensões do universo de interesse ao fazer filosófico.

Referências

ASPIS, R. L.; GALLO, S. **Ensinar Filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**: lei 9.394/96. Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL, SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio**: Parte VI – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, MEC/SEMTEC, 1999b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2012: Filosofia. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2015: Filosofia. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2018 : Filosofia. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>. Acesso em: 12 jul. 2020.

DEWEY, John. **Democracia e Educação.** São Paulo: Nacional, 1959.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia:** uma didática para o Ensino Médio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula:** teoria e prática para o Ensino Médio. São Paulo: Autores Associados, 2009.

8 O ENSINO DE FILOSOFIA NAS ESCOLAS PARAIBANAS: CAMINHOS E INQUIETAÇÕES

Gabriela da Nóbrega Carreiro

8.1 Introdução

A Filosofia, conhecimento formativo da humanidade, ao ser integrada enquanto componente disciplinar, ocupando espaço na formação educativa, no currículo do nível médio, passar a ter uma função social cotidiana e perene para aquelas e aqueles que vivenciam as provocações, os deslocamentos epistêmicos, as inquietações que essa disciplina pode provocar na sala de aula.

Ocupando espaço no currículo escolar, a Filosofia encontra-se com a efervescência das juventudes que caracterizam o ensino médio. As juventudes, compreendidas no plural, pela sua especial diversidade de agir, pensar e ser, tem o Ensino Médio como lugar de formação e relações bastante heterogêneas o que dificulta estabelecermos um perfil dessas/desses estudantes.

O encontro da Filosofia com as juventudes remota à sua própria história. Relembrar Sócrates e as juventudes de Atenas é rememorar a legitimidade da Filosofia na organização e formação das sociedades. O espaço escolar, implicado das diferenças, faz germinar diversas filosofias, ampliando concepções de mundo, concepções de si e reintegrando a importância do pensamento filosófico na Educação.

Isso importa à Filosofia: a diversidade, a diferença, o múltiplo. Embora estejamos (professoras/professores de Filosofia) na linha de frente das querelas das reformas curriculares, estamos também constituindo e fortalecendo espaços de produção de significado e sentido filosófico na escola, na universidade, na sociedade, entre as/os

jovens, propondo e provocando ações reflexivas em todos os espaços e constituindo cotidianamente o *locus* escolar da Filosofia.

8.2 Breve histórico, nada linear, do Ensino de Filosofia na Educação Básica

Walter Benjamin no ensaio Sobre o conceito de História propõe um modo vigilante de acessarmos o passado, enfatizando que conhecer esse passado implica não somente em conhecer os fatos, mas ir além, é relembrar esses fatos numa "reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo". Nesse convite vigilante de Benjamin, olharemos para a história da filosofia na educação escolar brasileira (BENJAMIN, 1994, p. 224).

A precisão de Benjamin sob uma concepção histórica de passado, do narrado, faz-se premente nessa análise sobre o ensino de filosofia, especialmente pelo contexto de "perigo" que esta disciplina curricular, oficializada a mais de uma década, não deixou de presenciar em nenhum momento. Essa oscilação, vale ressaltar, não diz respeito às práticas pedagógicas cotidianas assumidas por tantas professoras e professores no chão da escola, mas mesmo assim a validade/necessidade da filosofia continua sendo questionada.

Esse projeto político, como já afirmamos em outros escritos, é constituído hegemonicamente em torno da concepção de educação e sua relação com a formação das consciências. Tal projeto hegemônico tem como pressuposição uma noção de filosofia que pode contaminar e subverter as "boas" concepções de mundo, especialmente das juventudes que ocupa os espaços escolares (CARREIRO, 2018).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) gestada num contexto de polarização social extremada, de divisão de interesses, comprova esse quadro político ao conciliar posições controversas que repercutiam, desde a década de 1950,

o campo de luta pela educação nacional. A nova e primeira LDB garantiu a liberdade de ensino com a criação dos Conselhos Federais e Estaduais de Educação, mas ainda assim definiu para o ensino de filosofia um caráter de componente complementar para o currículo do curso colegial. Esta definição acarretou em mudanças significativas, tendo em vista que na Reforma de Capanema, em 1942, a filosofia era componente curricular obrigatório, especificamente na modalidade de formação clássica.

Outro projeto político hegemônico significativo e que implicara na oficialidade do ensino de filosofia na educação básica, se configurou no contexto de elaboração da reforma curricular imperada pela Lei 5.692/1971. No auge da Ditadura Civil Militar, o General Emílio Garrastazu Médici, impõe novas medidas idealizadas pelos MEC e a USAID (Agência Internacional do Desenvolvimento dos Estados Unidos) que bem representavam as relações das políticas de economia nacional fomentadas pela inserção do imperialismo estado-unidense na educação nacional. Assim, com essa reforma, a filosofia foi efetivamente suprimida do currículo escolar por ser compreendida enquanto conhecimento alarmante, ameaçador da ordem.

Esse (des)caminho que se iniciou com a lei 4.024/61, perdura até o ano de 1996, quando é formulada e sancionada uma nova LDB:

Passaram-se 35 anos para que, em uma legislação de âmbito nacional, proferisse acerca da necessidade do acesso aos conhecimentos específicos da Filosofia. Uma 'meia vitória', quando levamos em conta que as reformas educacionais anteriores sequer chegaram a utilizar, ou mesmo incluir, em seus textos o termo *filosofia*. (CARREIRO, 2019, p. 76).

A "meia vitória" se justifica na compreensão de que mesmo considerando que a Filosofia possibilitaria o exercício de cidadania

como objetivo da formação de nível médio, ainda assim esta disciplina não ocupou o espaço curricular de componentes obrigatórios.

Vale ressaltar que entre 1996 e a obrigatoriedade do ensino de filosofia no ensino médio validado pela lei 11.684/2008, houve significativas ações em torno de mobilizações de professoras/es e estudantes de filosofia do ensino superior, como também docentes que estavam lecionando filosofia (mesmo de caráter optativo) integraram reivindicações pelo espaço legítimo dessa disciplina³³.

Assim, por ora, a reforma endereçada ao Ensino Médio, legitimada com a Lei 13.415 e a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), horizontalizando concepções de flexibilização curricular, gestando um processo educativo de aprendizagem flexível para as/os estudantes, direcionando-os à uma formação aligeirada pautada na ilusão de desenvolvimento de competências apreendidas ao longo da vida, coloca a disciplina de filosofia em questão.

O currículo disposto na BNCC para o Ensino Médio, especificamente no que diz respeito às disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas Sociais (CHS), aponta a relação necessária de continuidade, ampliação e desenvolvimento das aprendizagens obtidas no nono ano do ensino fundamental, tomado como princípio a formação ética. Mas ainda assim, contraditoriamente, componentes curriculares

33 Um exemplo de reivindicação aparece no Parecer CNE/CEB n. 38/2006: "Em 1º de fevereiro de 2006, a Câmara de Educação Básica promoveu reunião, para a qual foram convidadas mais de 30 entidades e pessoas, para discussão do tema "Alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/inclusão de componentes curriculares obrigatórios de Filosofia e Sociologia", com base na proposta da Secretaria de Educação Básica do MEC. Participaram dessa audiência 20 pessoas, entre sociólogos, professores de Filosofia e de Sociologia, representantes de entidades, estudantes e outros profissionais. Foram apresentados e discutidos os vários aspectos concernentes à reivindicação da inclusão obrigatória de disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, mediante alteração na Resolução CNE/CEB no 3/98.

que compões as CHS, especificamente a filosofia, têm uma carga horária mínima e expressão minimizada no documento da BNCC.

O caminho que percorremos de 2008 até então não nos permitiu distração sobre as constantes considerações acerca dessa disciplina no currículo escolar. O avanço das produções investigativas em torno do ensino de filosofia no ensino médio, culminou na criação de programas de mestrado profissional em todo território brasileiro, fortalecendo e construindo pesquisas sobre a prática pedagógica – processos de ensino e aprendizagem, métodos, temas, produção de materiais didáticos, análises dos livros didáticos – apontando assim, para uma sólida escolha de enfrentamento das constantes ameaças que impelem contra a filosofia.

Em outro escrito, especialmente em 2018, eu contestei que a década da obrigatoriedade do ensino de filosofia nas turmas de nível médio não seria comemorada, hoje, eu contesto essa década e afirmo uma "comemoração" vigilante, pois com a reforma instaurada pela Nova Base Nacional Comum Curricular, nossa disciplina novamente é posta à prova.

8.3 Ensino de Filosofia na Paraíba

Assim como todo o território nacional, na Paraíba o ensino de filosofia retorna ao âmbito escolar, oficialmente após a Lei 11.684. Para a efetivação de quadro docente na área foram realizados três concursos públicos destinados a um perfil de licenciadas e licenciados em filosofia. O primeiro ocorreu em 2009, viabilizando um número total de 252 vagas; o segundo em 2017, com somente 20 vagas e o terceiro em 2019 com 6 vagas, constituindo juntamente com a Sociologia o menor número de vagas ofertados em todo o processo de seleção de docentes para atuarem em escolas do estado da Paraíba.

Num artigo publicado por três professoras de filosofia do ensino médio do estado da Paraíba, percebemos um relato das dificuldades de consolidar o espaço da filosofia na dinâmica escolar, permeado por questões que vão desde a escassez de recursos até à imposição de uma carga horária mínima de uma única aula por semana. Assim afirmam as docentes: "Uma das maiores adversidades enfrentadas pelos professores de filosofia, de uma forma geral, é o desafio de significar a filosofia nas escolas" (NASCIMENTO; AGRIPINO; SALES, 2012, p. 221).

Levando em conta o relato e análise das autoras professoras de filosofia, podemos conferir significativos exemplos que corroboram para a compreensão da importância da filosofia como disciplina curricular para o ensino médio. Historicamente podemos aferir vários ganhos que a obrigatoriedade da filosofia provocou e continua provocando no campo escolar de nosso estado, especialmente no fazer pedagógico do cotidiano escolar, nos processos de ensino e aprendizagem que aproximam a filosofia das/dos estudantes.

Inicialmente, é importante ressaltarmos que, no estado da Paraíba, temos três instituições públicas de ensino superior – UFPB; UEPB; UFCG – com cursos de formação de professoras/es (licenciaturas) abrangendo territorialmente as regiões do sertão, do agreste e do litoral do estado. Especificamente o curso de licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal de Campina Grande teve sua criação posterior à definição legal da obrigatoriedade da filosofia na escola, reforçando a necessidade da formação em licenciatura para atuação pedagógica da filosofia na educação básica.³⁴

No âmbito da formação continuada, numa perspectiva de formar professoras/professores enquanto sujeitos pesquisadores de suas práticas, o Programa de Mestrado Profissional em Filosofia

34 Conforme aponta Resolução CSE/UFCG 16/2008. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_16112012.pdf Acesso em: 16/06/2020.

(Prof-Filo)³⁵ também vinculado institucionalmente a UFCG, constitui ganho significativo, contribuindo no fortalecimento e reconhecimento da qualificada prática pedagógica escolar de docentes de filosofia, corroborando com a escola, as atividades pedagógicas, com as didáticas e com a história dessa disciplina,

O surgimento e fortalecimento das licenciaturas enquanto espaço de formação de professoras/professores de filosofia, como também as pesquisas desenvolvidas no Prof-Filo e em Programas de Pós-graduação em Educação sobre essa disciplina escolar, são alguns dos muitos exemplos de como a filosofia tem importância para aquelas e aqueles que defendem esse lugar na educação básica no nosso estado.

De modo oposto às iniciativas de formação inicial e continuada que buscam fortalecer a filosofia no espaço escolar em todo o estado, a significativa subtração de vagas ofertadas pela Secretaria de Educação do Estado para cargo de docente de filosofia nos três únicos concursos, provoca um contrassenso de grande dimensão. Pois com o aumento significativo de licenciadas e licenciados na área, esperava-se que o Estado possibilitasse acesso mais amplo em vagas para esse perfil docente.

Tal problemática, somada a carga horária de uma única aula por semana, dificulta a situação do ensino de filosofia, pois com

35 O *Mestrado Profissional em Filosofia* (PROF-FILO) é um programa de pós-graduação destinado a ofertar curso de mestrado a professores de filosofia do ensino médio ou fundamental, na modalidade profissional, em rede e com abrangência nacional. O curso, com área de concentração em Ensino de Filosofia, é predominantemente presencial e confere aos estudantes concluintes o título de "Mestre em Filosofia". O PROF-FILO se estrutura a partir de núcleos sediados em Instituições de Ensino Superior (IES) que são responsáveis pela coordenação e execução local do curso. O corpo docente do PROF-FILO – responsável pelas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão – é formado por docentes dos núcleos. (Texto retirado da página do Programa) Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/area-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa/> Acesso em: 16 jun. 2020.

reduzido número de docentes efetivos e carga horária mínima, muitas professoras e professores deparam-se com o desafio de atuarem em várias escolas ao mesmo tempo ou mesmo se veem obrigadas/os a lecionarem outras disciplinas (como sociologia) para completarem a demanda de horário previsto.

As dificuldades citadas acima interferem cotidianamente na prática de cada professora/professor. A relação de ensinar e aprender é constituída de valores que ultrapassam os limites dos conteúdos e do currículo, o engajamento dos sujeitos nessa relação é fundamental para a relevância pedagógica daquilo que se aprende, mas também daquilo que se ensina. Dessa maneira, o desafio das/dos docentes de filosofia é, entre muitos outros, conseguir fazer-se presente no cotidiano escolar com uma carga horária mínima.

Conforme afirma Oliveira (2012) refletir sobre quais lugares são destinados à Filosofia e como tem se constituído e garantido esses lugares, diz muito acerca da dimensão política dessa presença nos espaços escolares. É necessário atentarmos para quão graves consequências podemos ter devido esse não reconhecimento da necessidade da filosofia enquanto disciplina no currículo escolar. Sejam os docentes, pesquisadoras/pesquisadores, estudantes da graduação ou do ensino médio, precisamos nos mobilizar enquanto sujeitos da Filosofia que reivindicam esse *locus* na escola, no currículo oficial.

Ainda assim enfatizamos que as experiências provocadas em torno do ensinar e aprender filosofia na escola, constituem significativos ganhos para a educação na sua totalidade – reiterando com Ghedin (2009) – a importância desse ensino na formação dialética de consciência/ação crítica no modo de compreender, experienciar e ver o mundo.

8.4 Inquietações sobre o Ensino de Filosofia na Educação Básica

Inquietações pode ser um termo minimizante para os reais sentimentos que atualmente assolam as professoras/res, pesquisadoras/res do Ensino de Filosofia no Ensino Médio. As violências proferidas sobre nossa prática, nossas pesquisas, nossos grupos de estudos, nossos cursos de formação tornaram-se recorrentes no contexto atual. Mas detenhamo-nos na ação e reflexão de que

antes que a esfinge se torne indecifrável e nos devore, cabe acumular energia intelectual e ética e organização política coletiva para, sem medo como fez Édipo da lenda da esfinge, confrontá-la e derrotá-la. Uma tarefa necessária para que haja futuro humanamente suportável em nossa sociedade. (FRIGOTTO, 2017, p. 33).

A estabilidade do lugar da Filosofia parece uma antinomia à sua própria história na educação brasileira, mas isso não é uma verdade que tenhamos que reproduzir, pois não há Educação, prática docente, sem uma base filosófica, sem a pungente pergunta problematizadora, sem reflexão, sem filosofia. Essa presença da Filosofia enquanto fundamentos das práticas pedagógicas não é suficiente e nem pode ser a única maneira da Filosofia ocupar o currículo escolar, mas a integração de ambas possibilita uma formação filosófica integrada na escola.

Mais especificamente se levarmos em conta os importantes acúmulos que a Filosofia no ensino médio tem provocado, um deles é o contato com a história da filosofia já na educação básica. Diferentemente de algumas outras gerações, que somente acessavam tais conteúdos no ensino superior, nossas alunas e alunos adentram as graduações compreendendo, o exercício abstrato e reflexivo do pensar filosófico. A significância desses conhecimentos prévios possibilita

novas concepções de diálogos em torno da filosofia, provocando novos olhares sobre as práticas pedagógicas, sobre escolhas metodológicas, seleções de recursos didáticos e abordagens da filosofia em disciplinas como introdução a filosofia, recorrentes nas licenciaturas.

Conforme afirma Severino (2009, p. 19) não há ensino nem aprendizagem sem produção e construção de conhecimentos. Dessa maneira, a abordagem filosófica, a postura filosófica é significativa no processo de inserção dos jovens no mundo contemporâneo, possibilitando "dar conta do significado de sua existência histórica, do significado da inserção dele, seja onde for – no mundo do trabalho, no mundo da profissão, no mundo da cultura".

A importância da filosofia no espaço escolar, como disciplina curricular, não pode ser apartada de uma concepção de formação crítica coletiva fomentada por todas as outras disciplinas. A criticidade entendida como exercício do pensamento não é exclusividade da Filosofia, trata-se de uma perspectiva de abordagem pedagógica, de prática docente, pautada em concepções filosóficas, de modo que precisamos "descartar a concepção salvacionista da educação e, no âmbito da educação, o messianismo filosófico" (SEVERINO, 2009, p.18).

Ainda na tônica das inquietações, reforçamos a importância da tarefa pedagógica da filosofia. Essa concepção pedagógica precisa se fazer presente e cada vez mais comprometida com o espaço escolar na formação inicial de professoras e professores de filosofia, rompendo com a difundida noção de filosofia para alguns poucos, reiterando o que Gramsci já problematizava ao afirmar:

O fato de que uma multidão de homens [e mulheres] seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato filosófico bem mais importante e original do que a descoberta, por parte de um gênio filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1999, p. 96).

A defesa da Filosofia na educação básica, sua manutenção como disciplina curricular obrigatória reitera a noção gramsciana de difundir esse conhecimento à todas e todos. O espaço escolar, especialmente as escolas públicas de ensino médio, comportam parcelas das dificuldades que a sociedade vivencia, a Filosofia não transformará isoladamente essa realidade, mas pode provocar em cada uma e cada um compreensões de si, na relação com os outros, com o mundo, na vida, nas experiências e nas possibilidades de mudanças.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito da História**. In: Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Lei no 4.024 de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 14 de dez. 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm Acesso em: 27 de jun. de 2020.

BRASIL. Lei no 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 14 de dez. 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm Acesso em: 27 de jun. de 2020.

BRASIL. Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 227 de jun. de 2020.

BRASIL. Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 02 de jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm Acesso em: 27 de junho de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm

Acesso em: 27 de junho de 2020.

CARREIRO, Gabriela da Nóbrega. **Do fato intelectual à atividade real**: um estudo das concepções de prática docente de professoras e professores de filosofia no Ensino Médio. Doutorado em Educação. João Pessoa-PB: PPGE-UFPB, 2018.

BRASIL. **Filosofia no ensino médio**: um olhar sobre a história dessa disciplina na educação escolar brasileira. In: BAPTISTA, Maria da Graças de Almeida; PALHANO, Tânia Rodrigues (org.): Concepções e práticas na educação brasileira: temáticas, contextos e temporalidades. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A gênese das teses do Escola sem Partido**: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO (org.): Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2009.

HORN, Geraldo Balduíno. Filosofia, ensino e currículo: Legalidade x Legitimidade. In: SÁ JR.; BIELLA, J. (org). **Filosofia no Ensino Médio**: desafios e perspectivas. Natal-RN; EDUFRN, 2012.

NASCIMENTO, Ana Maria Monteiro do; AGRIPINO, Valdezia Izidro; SALES, Paula Camila A. Barbosa. Considerações e desafios sobre o ensino de filosofia no estado da Paraíba. In: SÁ JÚNIOR; BIELLA (org.). **Filosofia no Ensino Médio**: desafios e perspectivas. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

OLIVEIRA, Wagner Teles. Filosofia no ensino médio: materiais e métodos. **Kínesis**, Vol. X, nº 24 (Edição Especial), dezembro 2018.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Desafios atuais no ensino de filosofia. In: TRENTIN, Renê; GOTO, Roberto (org.) **A Filosofia e seu ensino**: caminhos e sentidos. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Antonio Gomes da Silva

Professor Titular do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, editor de *Ariús: Revista de Ciências Humanas e Artes* (UFCG), docente do Curso de Graduação em Filosofia (UFCG) e do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (UFCG). Possui Graduação em Filosofia (Licenciatura) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1987), Mestrado em Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN) pela Universidade Federal da Paraíba (1993), Doutorado em Letras (Letras Clássicas) pela Universidade de São Paulo (2005) e Pós-Doutorado em Educação (Filosofia da Educação) pela Universidade Federal da Paraíba (2020 – em curso). Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Filosofia Antiga e em Ensino de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: Estudos Clássicos, Homero, *Ilíada*, Ensino de Filosofia, Eurocentrismo. É autor de "Sistemas lógicos não aléticos: uma introdução às lógicas paraconsistentes e paracompletas" (Edufcg, 2017) e de "Humilhação, vingança e recompensa: a honra no Canto I da *Ilíada*" (Edufcg, 2020). E-mail: ags@usp.br

Flávio de Carvalho

Doutor em Filosofia, professor da Graduação e da Pós-Graduação na Universidade Federal de Campina Grande; Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação e Ensino de Filosofia (CNPq/UFCG). Membro do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar e do GT Filosofia e Gênero, ambos vinculados à ANPOF. E-mail: flavio.carvalho@ufcg.edu.br

Gabriela da Nóbrega Carreiro

Doutoranda na linha Processos de Ensino e Aprendizagem no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra em Educação pelo PPGE/UFPB, graduada

em Licenciatura Plena em Filosofia pela UFPB e Bacharelado em Filosofia pela mesma instituição. Integra o Grupo de Pesquisa Ágora (Grupo de pesquisa em filosofia e psicologia da educação) cadastrado no Diretório de Grupos do CNPq. Desde a graduação esteve envolvida com a inclusão da Filosofia no ensino médio, participando enquanto bolsista do primeiro grupo do PIBID/Filosofia da UFPB. No mestrado investigou a prática docente no ensino de Filosofia em turmas do nível médio. No doutorado permanece na seara do ensino de filosofia, investigando sobre filosofia e gênero na sala de aula num diálogo mediado por Mulheres Filósofas. Desenvolve trabalhos no campo da Filosofia da Educação, pesquisando práticas pedagógicas, formação docente e metodologias de ensino-aprendizagem tanto no âmbito da Educação Básica, quanto do Ensino Superior. Possui publicações e prêmio na área de pesquisa em Educação, Formação de Professores em estudos de campo na Educação Básica. E-mail: gncarreiro@gmail.com

Genildo Firmino Santana

Mestrando em Ensino de Filosofia pelo PROF-FILO, UFCG/UFPR. Graduado em Filosofia pela FAFIC (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras) em Cajazeiras, PB e Pós-graduado em História do Brasil pela FAFOPAI (Faculdade de Formação de Professores de Afogados da Ingazeira), em Afogados da Ingazeira, PE. Professor na Escola Dom Bosco, em Tabira, PE. Pesquisa a relação entre Poesia (Cordel) e Filosofia. E-mail: genildowiller@yahoo.com.br

Ijaelson Clidório Pimentel

Mestre em Filosofia pela UFPR/UFCG (2019). Possui Licenciatura Plena em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cajazeiras – FAFIC (2015). Graduado em Teologia – Ateneo Pontificio Regina Apostolorum, Roma, Itália (2007). Master em Bioética – Ateneo Pontificio Regina Apostolorum, Roma – Itália (2007). Especialista em Educação para relações Étnico-Raciais UFCG (2016). Atualmente

é professor na Secretaria de Educação da Paraíba, lecionando a disciplina de filosofia no Ensino Médio. Área de pesquisa Filosofia Africana. E-mail: ijaelson@yahoo.com.br

José Teixeira Neto

Professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN no Curso de Filosofia do Campus Caicó-CaC. Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com Estágio na Universidade de Coimbra/Portugal. Atua na área da Filosofia, com ênfase em História da Filosofia Medieval e metafísica; é membro Núcleo de Estudos em Fenomenologia, Hermenêutica e Mística CNPq/UERN e do Núcleo de Estudo e pesquisa em filosofia medieval – PRINCIPIUM (UEPB/Campina Grande-PB). Atua na área de ensino de filosofia e formação de filósofos-professores de filosofia para o ensino médio e é Vice-líder do Grupo de Pesquisa Ensinar e Aprender na Educação Básica CNPq/UERN; atua como Supervisor Acadêmico de Estágio Supervisionado e atualmente é Professor e Coordenador do Núcleo do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO/UERN. É um dos editores da Revista Trilhas Filosóficas e atuou como Supervisor de Área do Subprojeto Filosofia do Campus Caicó-CaC do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: joseteixeira@uern.br

Manoel Dionizio Neto

Doutor em Educação (UFSCar), Mestre em Filosofia (UFPB), Bacharel e Licenciado em Filosofia (UFPE). Professor. Unidade Acadêmica de Ciências Sociais do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande. Participa do GEPEFE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Educação, GET (Grupo de Estudos e Pesquisas Espaço e Tempo no Sertão Nordeste) e GIEPELPS (Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais). Áreas de interesses: Introdução à Filosofia, História

da Filosofia, Filosofia da Educação, Antropologia Filosófica, Ética, Estética, Filosofia Política, Filosofia da Ciência, Filosofia do Século XVIII, Existencialismo, Teoria Crítica, História do Brasil, Literatura e Questão de Gênero. E-mail: mdn1961@gmail.com

Roberto Rondon

Graduado em Filosofia pela PUC-Campinas, Mestre em Filosofia da Educação pela UNIMEP e Doutor em Fundamentos da Educação pela UFSCAR. Professor Associado I do Departamento de Fundamentação da Educação da Universidade Federal da Paraíba e do Mestrado Profissional em Filosofia, polo da Universidade Federal de Campina Grande. Atuou como professor de Filosofia dos ensinos básico e superior nos estados de São Paulo, Mato Grosso, Paraná e Paraíba. Membro da linha de Pesquisa "Prática de Ensino de Filosofia no Brasil", do Mestrado Profissional em Filosofia e coordenador do "Grupo de Estudos Colonialismo Pedagógico e Formação Cultural" da UFPB. E-mail: rondon.roberto@uol.com.br

Tânia Rodrigues Palhano

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Bacharel e Licenciada em Filosofia pela UFPB. Professora de Filosofia da Educação, vinculada ao Departamento de Fundamentação da Educação, do Centro de Educação da UFPB e credenciada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), na Linha de Pesquisa em Processos de Ensino-Aprendizagem. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Filosofia e Psicologia da Educação (ÁGORA/UFPB). Áreas de interesse: Ética na educação, Ensino de filosofia e Experiência educativa. E-mail: taniarpalhano@gmail.com

Valter Ferreira Rodrigues

Professor Adjunto do Departamento de Fundamentação da Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba. Doutorado em Educação pela UFPB; Mestrado em Filosofia também pela UFPB; Graduação em Filosofia pelo Centro de Estudos da Companhia de Jesus/Universidade Federal de Minas Gerais (atual Faculdade dos Jesuítas – FAJE – de Belo Horizonte). Professor efetivo do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Mestrado Profissional (PROF-FILO) em Rede, Núcleo Campina Grande/UFCG; Professor Colaborador do Laboratório de Pesquisa em Filosofia Prática, da Universidade do Egeu (Rodes/Grécia). Atualmente desenvolve pesquisas em Filosofia da Educação, Fundamentos Filosóficos da Educação e Ensino de Filosofia. E-mail: valter.rodrigues@ce.ufpb.br

EU Este livro foi diagramado
pela Editora UFPB em 2021,
utilizando a fonte D-DIN.

Crítico e criativo, o presente texto se apresenta com uma estilística livre e eclética sobre um tema comum, o do ensino-aprendizagem da Filosofia. São ao todo onze pessoas; autores e autoras, cujos itinerários filosóficos, em algum momento, coincidiram no mesmo campo epistêmico da educação filosófica e que trazem nessa obra, algumas de suas reflexões para pensar os limites e as possibilidades do ensino de filosofia, assim como a importância de um aprendizado não apenas de filosofia, mas, sobretudo, filosófico, voltado a uma formação escolar integral. Com muita liberdade, o texto quer ser um convite ao pensamento e ao vislumbre de outras formas de pensar uma Filosofia para não-filósofos, a partir de perspectivas e itinerários outros e arriscando-se, inclusive, ir além dos rigores do academicismo oficial, mormente eurocêntrico e colonialista. Os leitores e leitoras encontrarão um texto que reúne investigações e experiências pesquisadores e pesquisadoras locais, sobre o ensino da Filosofia no Nordeste, em especial, na Paraíba. Ao lado de tantos outros profícuos diálogos nacionais e internacionais, sobretudo, latino-americanos que, felizmente, há mais de uma década, vêm florescendo, esperamos que o livro seja mais uma contribuição à defesa e manutenção do ensino da Filosofia em nossas escolas.

ISBN 978-65-5942-114-5



9 786559 421145