



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

André Luiz Simões Pedreira

**SER PROFESSOR DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Rio de Janeiro, 2021

ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA

**SER PROFESSOR DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giseli Barreto da Cruz

RIO DE JANEIRO, 2021

CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

PEDREIRA, André Luiz Simões.

Ser professor de Filosofia da Educação no curso de licenciatura em Pedagogia / André Luiz Simões Pedreira. Rio de Janeiro, 2021.

346f.

Orientadora: Giseli Barreto da Cruz

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Filosofia. 2. Filosofar. 3. Filosofia da Educação. 4. Pedagogia. 5. Professor Formador.
I. Cruz, Giseli Barreto da (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

ANDRÉ LUIZ SIMÕES PEDREIRA

**SER PROFESSOR DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giseli Barreto da Cruz (UFRJ – Presidente)

Prof^a Dr^a Ana Ivenicki (UFRJ – Titular Interno)

Prof. Dr. Kleverton Bacelar Santana (UFBA – Titular Externo)

Prof^a Dr^a. Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento (UFRJ – Titular Interno)

Prof^a. Dr^a. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza (PUC/Rio – Titular Externo)

Prof. Dr. Renato José de Oliveira (UFRJ – Titular Interno)

Prof. Dr. Carlos Francisco de Sousa Reis (Universidade de Coimbra – Suplente Externo)

Prof. Dr. Filipe Ceppas de Carvalho e Farias (UFRJ – Suplente Interno)



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE
DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

Aos 24 dias do mês de agosto de **2021**, às 09:00 h, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Tese intitulada "**Ser professor de Filosofia da Educação no Curso de Licenciatura em Pedagogia**", de autoria do doutorando **André Luiz Simões Pedreira** (participação por videoconferência), candidato ao título de **Doutor em Educação**, turma **2017-2 DINTER UNEB/UFRJ** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pela Professora orientadora Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz (UFRJ - participação por videoconferência), Prof(a). Dr(a). Ana Ivenicki (UFRJ - participação por videoconferência), Prof(a). Dr(a). Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento (UFRJ - participação por videoconferência), Prof. Dr. Renato José de Oliveira (UFRJ - participação por videoconferência), Prof. Dr. Kleverton Bacelar Santana (UFBA - participação por videoconferência) e Prof(a). Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza (PUC-Rio - participação por videoconferência), considerou o trabalho:

(X) Aprovado () Aprovado com recomendações de reformulação
() Reprovado

Eu, Giseli Barreto da Cruz, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e o candidato.

A Banca Examinadora da Tese considera o trabalho aprovado e ressalta a relevância do tema, o tratamento teórico-metodológico do estudo, a riqueza dos dados e da análise. Destaca a qualidade da escrita e recomenda a submissão do texto em partes ou no todo para publicação.

Continuação da Ata de Defesa de Tese do(a) doutorando(a) André Luiz Simões Pedreira, realizada em 24 de agosto de 2021.

Prof(a). Dr(a). Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Ana Ivenicki (UFRJ)

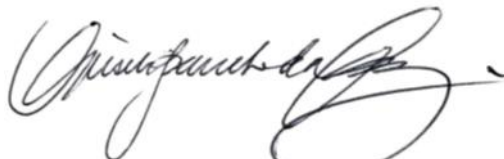
Prof(a). Dr(a). Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento (UFRJ)

Prof. Dr. Renato José de Oliveira (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Kleverton Bacelar Santana (UFBA)

Prof(a). Dr(a). Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza (PUC-Rio)

André Luiz Simões Pedreira – candidato(a)



Giseli Barreto da Cruz (UFRJ)

Presidente da Banca

Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.

REIS, Ricardo. Para ser grande, sê inteiro: nada.
In: PESSOA, Fernando.
O guardador de rebanhos e outros poemas.
São Paulo: Círculo do Livro, p. 133.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Elza Suely Simões Pedreira, ao meu irmão, Marcos Simões Pedreira, pelo que podem ser em termos de afeto. Por eles, faço o exercício diário, embora nem sempre controlado, de gostar na ambivalência e de manter a distância devida para a nossa sobrevivência mental;

Ao meu sobrinho, José Lucas Serra Pedreira, pela oportunidade de acessar o infinito continuamente. Por ele, assumi o compromisso, ainda mais intenso, de me tornar uma pessoa melhor;

À minha tia, Rita Freitas da Silva Simões, pela dedicação exaustiva ao meu processo de escolarização, reforçando em mim, juntamente com os professores da escola, o apreço pelos estudos que alimenta o meu espírito desde então. Por ela, tive a possibilidade de vencer, há tempos, os limites pessoais e sociais no enfrentamento dos desafios encontrados ao ingressar na universidade;

Aos meus familiares, próximos, mas longe, longe, mas próximos, pelo sentimento conhecido e desconhecido que me dirigem. Por eles, independente da natureza do sentimento, sigo em minha existência autêntica como ser para a morte, em sentido heideggeriano;

Aos meus entes queridos, na pessoa de meu pai, Jose da Silva Pedreira (*in memoriam*), pelos bons princípios ensinados no exercício da paternidade. Por ele, em função do que foi para mim, carrego um lamento triste, porém não paralisante, do fato de não ter conhecido o neto José Lucas Serra Pedreira;

À Maria de Lourdes de Freitas Marques (*in memoriam*) por sua amizade e exemplo marcantes. Por ela, ao longo da convivência, compreendi na pele o sentido genuíno de uma vida de total despojamento numa conjugação impecável do belo com a simplicidade;

Aos amigos de sangue, nas pessoas dos professores, Prof. Dr. Kleverton Bacelar Santana, Prof. Dr. Valdenir Almeida de Souza, Prof^a Dr^a. Érica Bastos da Silva, Prof^a Dr^a Mariza Alves Ferreira e Prof. Drd. José Clerison Santos Alves, pela amizade forte e permanentemente demonstrada e pelo apoio moral nos momentos de vicissitudes. Por eles, tenho compreendido que as amizades sinceras, ainda que a distância e no silêncio, atravessam os tempos idos e fazem história;

Aos amigos primordiais, nas pessoas dos queridos Edvar Oliveira Santos, Edmar Oliveira Santos e Eliton Lafite Carvalho, pela amizade que remete à adolescência e ao grupo de jovens da Paróquia Nossa Senhora do Rosário do Porto da Cachoeira (PNSRPC). Por eles, a vida se faz leve, doce e alegre;

A Rafa (CRAS) por suas marcas inarredáveis, felizes e doídas conferidas a minha existência. Por sua memória, experimento as dúvidas do que teria sido de nós “se as marés das circunstâncias não tivessem nos banhado nas águas do equívoco”;

A Geo (JSG) por sua presença profundamente inteira, desconcertante e cadente. Por seus efeitos, pude experimentar diferentes sentimentos de kénosis em prol de um afeto lídimo, recíproco e intenso;

À Congregação das Religiosas do Santíssimo Sacramento (CRSS), nas pessoas de Irmã Ana Maria Vieira, Irmã Maria da Trindade (*in memoriam*) e Irmã Gregorina Maria (*in memoriam*), à Paróquia de Nossa Senhora do Rosário do Porto da Cachoeira (PNSRPC), na pessoa do amigo Cônego Hélio César Leal Vilas-Boas, à Arquidiocese de São Salvador da Bahia e Primaz do Brasil (ASSBPB), ao Seminário Propedêutico Santa Terezinha do Menino Jesus (SPSTMJ), ao Seminário São João Maria Vianney (SSJMV), à Paróquia São João Bosco (PSJB), nas pessoas de Irmã Maria Kelemen (*in memoriam*), Pe. André Seutin, Dilma Costa e Reginalda Correia, à Obra Mariana Sacerdotal (OMS), nas pessoas de Maria Luiza Milhazes (*in memoriam*), Ana Sílvia Milhazes, Helena Milhazes, Célia Aleluia da Silva (*in memoriam*), à Congregação das Religiosas de Nossa Senhora da Caridade do Bom Pastor (CRNSCBP), na pessoa de Irmã Socorro Silva, à Universidade Católica do Salvador (UCSal), à Faculdade São Bento da Bahia (FSBB), na pessoa do arcebispo Dom Gregório Paixão, pela formação humanístico-cristã dispensada, ao longo dos anos, e pelo apoio material. Por essas instituições, desde muito cedo, tive acesso a todo aparato necessário que permitiu, na cidade do Salvador/BA, construir uma parte do que sou como pessoa e profissional;

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em seu Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT – Campus XX/Brumado), nas pessoas dos professores amigos, a saber, Dr^a. Cláudia Madalena Feistauer, Dr^a. Elzana Kátia Lima Mattos Ferreira, Dr^a. Luciana Pereira de Oliveira Cruz e Dr. João Batista de Castro Júnior, e da amiga e coordenadora do Colegiado de Letras, Sr^a. Marinalda Santana Pereira Fernandes, pela concessão da licença com vencimentos de 03 (três) anos e meio. Por ela, foi possível conferir dedicação exclusiva ao processo de doutoramento;

À Escola Municipal Adroaldo Ribeiro Costa (EMARC), nas pessoas de alguns professores, funcionários e alunos, pela inspiração diária e necessária no enfrentamento dos desafios inerentes à Educação Básica na etapa do Ensino Fundamental II. Por ela, tenho compreendido a urgente necessidade de se aprofundar permanentemente na problemática educacional (local/estadual/nacional) com vistas a pensar soluções viáveis e encarnadas para seus dilemas;

À Associação dos Professores Licenciados da Bahia (APLB) pela pressão imbatível junto à Secretaria de Educação Municipal de Salvador (SMED), que se recusa, desde 2014, a conceder licença para pós-graduação aos professores da rede, contrariando a lei que dispõe sobre o Estatuto do Servidor do Magistério Público do Município do Salvador. Por ela, dada a força e articulação da greve, obtive a licença com vencimentos de 03 (três) anos para o processo de doutoramento, apesar das perdas salariais impostas, em função da redução forjada da carga-horária de trabalho;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em seu DINTER (Doutorado Interinstitucional), na pessoa do amigo e do colega Prof. Me. Reinaldo Ferreira da Silva. Por ele, tornou-se possível a consolidação da parceria (UNEB/UFRJ), o que assegurou a abertura do processo seletivo e o imediato início das aulas;

À Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), nas pessoas de Prof^a. Dr^a. Patrícia Corsino e da funcionária da secretaria acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação, a saber, Sr^a. Solange Rosa de Araújo, pela dedicação manifestada nas demandas do curso, desde o início do processo seletivo até o período de transição para a cidade do Rio de Janeiro. Por elas, tornou-se possível compreender a dimensão do cuidado na relação entre estudante e universidade;

Ao Programa de Apoio à Capacitação de Docentes e Técnicos Administrativos da Universidade do Estado da Bahia (PAC-DT/UNEB) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos. Por ela, tornou-se viável as condições materiais para realização da pesquisa;

Aos colegas e amigos professores do doutorado, a saber, Anna Donato Gomes Teixeira, Maria Cláudia Meira Santos Barros, Maria Célia Santana Aguiar Ribeiro, Patrícia Santana Reis, Reinaldo Ferreira da Silva, Francisco Flávio Alves Felipe, José Aparecido Alves Pereira e Murilo Martins Camelo, pela generosidade, amizade e vivência pulsantes. Por eles, experienciei o sentimento de proteção nordestina em terra estrangeira;

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Giseli Barreto da Cruz, pela sua extremada agudeza de espírito e pela sua solicitude implacável. Por ela, nos encontros de orientação, passei a valorizar como pesquisador, de maneira mais apropriada e fundamentada, a importância da dimensão pedagógica na formação docente;

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED), nas pessoas dos amigos Felipe da Silva Ferreira (o poeta), Ângela Costa Soares, Elana Costa, Roberta Paula Rodrigues, Cecília Silvano Batalha, Letícia Oliveira Souza, Ingrid Cristina Fernandes, Viviane Lontra e Fernanda Lahtermaher, pelos aprendizados indelévels. Por ele, em seus membros, tive a oportunidade de conviver com jovens experientes e de altíssimo potencial na arte da pesquisa e na capacidade didática de sua comunicação;

Aos membros da banca de qualificação de tese, a saber, Prof^a. Dr^a. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza (PUC-Rio), Prof. Dr. Renato José de Oliveira (UFRJ), Prof. Dr. Filipe Ceppas (UFRJ) e Prof. Dr. Kleverton Bacelar Santana (UFBA), pela avaliação competente e formacional. Por eles, foi possível a reconstrução do texto, em seus pontos frágeis, com vistas ao seu melhor aperfeiçoamento, reafirmando, assim, o rito de exame como uma sessão de trabalho e processo de formação;

Aos membros da banca examinadora, a saber, Prof^a. Dr^a. Maria Inês Galvão Flores Marcondes de Souza (PUC-Rio), Prof^a Dr^a Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento (UFRJ), Prof^a Dr^a Ana Ivenicki (UFRJ), Prof. Dr. Kleverton Bacelar Santana (UFBA), Prof. Dr. Renato José de Oliveira (UFRJ), Prof. Dr. Carlos Francisco de Sousa Reis (UC) e Prof. Dr. Filipe Ceppas (UFRJ), pelo aceite do convite à participação na defesa final da tese. Por eles, foi possível olhar mais analiticamente, a partir de seus respectivos pareceres, para o texto produzido, garantindo o envio à biblioteca de um exemplar que servirá de consulta para os interessados na temática abordada;

Aos professores formadores entrevistados, na pessoa de Prof. Dr. Joceval Bitencourt de Oliveira, pela disponibilidade imediata no aceite à participação na pesquisa. Por eles, foi possível compreender a importância do processo de co-autoria na produção do conhecimento, onde pesquisador, entrevistados e autores, sem anulações, plasmam o resultado “final”;

À cidade do Rio de Janeiro, que me atravessa, pelos significantes a mim impostos. Por ela, foi possível compreender, em minha longa estada, o verso da música “O nome da cidade” de Caetano Veloso, quando diz: “Cada coisa é demais e tantas.”

RESUMO

PEDREIRA, André Luiz Simões. Ser Professor de Filosofia da Educação no curso de Licenciatura em Pedagogia. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, p. 01-345, 2021.

A pesquisa que sustenta a tese se dedica a compreender como a formação filosófica, em sua dimensão pedagógica, é trabalhada na formação de professores que ensinam Filosofia da Educação no curso de Pedagogia. Tendo por pressuposto que a Filosofia é um dos conhecimentos constitutivos do que é a Pedagogia e sendo a Pedagogia um campo de conhecimento sobre e para a Educação, com forte inscrição nos processos de formação do humano, intenta-se escrutinar que concepções de formação filosófica professores formadores em Filosofia da Educação expressam na formação de professores no contexto do curso de Pedagogia. Teve por objetivos: i. discutir a dimensão pedagógica da formação filosófica do professor; ii. analisar as concepções de ensino de Filosofia da Educação disseminadas por professores formadores desse componente curricular na Pedagogia; iii. examinar o lugar e a importância da Filosofia da Educação na formação do pedagogo, a partir das concepções defendidas pelos professores formadores participantes. Como campo empírico da pesquisa definiram-se os cursos de Pedagogia de duas universidades públicas, a saber, Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), escolhidas em razão do caráter interinstitucional do Doutorado em Educação – (DINTER). Metodologicamente, a pesquisa, de natureza qualitativa, se dirigiu pela análise de conteúdo das falas em forma de entrevistas de oito professores de Filosofia da Educação, sendo quatro de cada instituição. O quadro teórico foi sistematizado em torno de quatro eixos conceituais: i. Filosofia, Filosofar, ensino, criação e re-cognição com aporte predominante em Cerletti e Kohan; ii- Filosofia da Educação, em Saviani; iii. Pedagogia, em Saviani e Cruz; iv. Professor formador, em Cruz. As constatações da pesquisa indicam: i. o caráter plural das diversas formas de docência; ii. a predominância de um ensino de Filosofia da Educação indiscriminado (com enfoque na primeira palavra) quanto ao curso, permeado por articulações clássica e geral sobre Educação, sem um apelo mais fortemente contemporâneo; iii. a preponderância de um entendimento que toma a Pedagogia como Educação em geral sem uma compreensão mais acurada de sua especificidade; iv. a mobilização dos professores, ainda que sem tanta conscientização, no sentido de se construírem como professores formadores diante das exigências da vinculação aos cursos de licenciatura. Defende-se, nesta tese, em toda a sua trama argumentativa, um trabalho colaborativo (pares, colegiado e universidade) entre os professores que atuam com Filosofia da Educação, com vista a um ensino discriminado (com enfoque nas duas palavras) e articulado com as questões educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: Filosofia. Filosofar. Filosofia da Educação. Curso de Pedagogia. Professor Formador.

ABSTRACT

PEDREIRA, André Luiz Simões. Being a Professor of Philosophy of Education in the Graduation Course of Pedagogy. Doctoral Thesis in Education, Post-Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, p. 01-345, 2021.

The research that supports this thesis is dedicated to understanding how the philosophical formation, in its pedagogical dimension, is worked on in the education of teachers who teach Philosophy of Education in the Pedagogy course. Assuming that Philosophy is part of the constitutive knowledge of what Pedagogy is, and being Pedagogy a field of knowledge about and for Education, with a strong inscription in the processes of human formation, it is intended to scrutinize what conceptions of philosophical formation teacher educators in Philosophy of Education express in the training of teachers in the context of the Pedagogy course. Its objectives were: i. to discuss the pedagogical dimension of the philosophical formation of the teacher; ii. to analyze the teaching conceptions of Philosophy of Education disseminated by teacher educators responsible for this curricular component in Pedagogy; iii. to examine the place and importance of the Philosophy of Education in the formation of pedagogues, based on the conceptions defended by the participating teacher educators. As an empirical field of research, the Pedagogy courses of two public universities were defined, namely, the State University of Bahia (UNEB) and the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), chosen because of the interinstitutional character of the Doctorate in Education - (DINTER). Methodologically, the research, having a qualitative nature, was guided by the content analysis of the speeches in the form of interviews with eight Philosophy of Education teachers, four from each institution. The theoretical framework was systematized around four conceptual axes: i. Philosophy, to philosophize, teaching, creation and re-cognition with predominant input from Cerletti and Kohan; ii- Philosophy of Education, in Saviani; iii. Pedagogy, in Saviani and Cruz; iv. Teacher educator, in Cruz. Research findings indicate: i. the plural character of the different forms of teaching; ii. the predominance of an indiscriminate teaching of Philosophy of Education (with a focus on the first word) regarding the course, permeated by classical and general articulations about Education, without a more strongly contemporary appeal; iii. the preponderance of an understanding that takes Pedagogy as Education in general without a more accurate understanding of its specificity; iv. the mobilization of teachers, even if without much awareness, in the sense of building themselves as teacher educators in the face of the demands of their linking to teaching degrees. This thesis defends, throughout its argumentative plot, a collaborative work (peers, collegiate and university) among teachers who work with Philosophy of Education, with a view to discriminated teaching (focusing on both words) and articulated with contemporary educational issues.

Keywords: Philosophy. Philosophize. Philosophy of Education. Pedagogy Course. Teacher Educator.

RESUMEN

PEDREIRA, André Luiz Simões. Ser Profesor de Filosofía de la Educación en el curso de Licenciatura en Pedagogía. Tesis doctoral en Educación, Programa de Posgrado en Educación, Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro, p. 01-345, 2021.

La investigación que sostiene la tesis se dedica a comprender cómo se trabaja la formación filosófica – en su dimensión pedagógica –, en la formación de profesores que enseñan Filosofía de la Educación en el curso de Licenciatura en Pedagogía (nombre dado a cursos de Pedagogía dedicados específicamente a la docencia, en Brasil). Bajo el presupuesto de que la Filosofía es uno de los conocimientos constitutivos de lo que es la Pedagogía y puesto que la Pedagogía es un campo de conocimiento sobre y para la Educación, fuertemente presente en los procesos de formación del humano, se busca escudriñar qué concepciones de formación filosófica profesores formadores en Filosofía de la Educación expresan en la formación de profesores en el contexto del curso de Pedagogía. Fueron sus objetivos: i. discutir la dimensión pedagógica de la formación filosófica del profesor; ii. analizar las concepciones de enseñanza de Filosofía de la Educación diseminadas por los profesores formadores de ese componente curricular en el curso de Pedagogía; iii. examinar el lugar y la importancia de la Filosofía de la Educación en la formación del pedagogo, a partir de las concepciones defendidas por los profesores formadores participantes. Como campo empírico de la investigación se definieron los cursos de Pedagogía de dos universidades públicas brasileñas, a saber, Universidad del Estado de Bahía (UNEB) y Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), cuya elección se debió al carácter interinstitucional del Doctorado en Educación – (DINTER). En términos metodológicos, la investigación, de naturaleza cualitativa, se basó en el análisis de contenido de las hablas en forma de entrevistas de ocho profesores de Filosofía de la Educación, cuatro de cada institución. El marco teórico se sistematizó alrededor de cuatro ejes conceptuales: i. Filosofía, Filosofar, enseñanza, creación y reconocimiento con aporte predominante en Cerletti y Kohan; ii. Filosofía de la Educación, en Saviani; iii. Pedagogía, en Saviani y Cruz; iv. Profesor formador, en Cruz. Las constataciones de la investigación indican: i. el carácter plural de las diversas formas de docencia; ii. la predominancia de una enseñanza de Filosofía de la Educación indiscriminada (con foco en la primera palabra) respecto al curso, permeada por articulaciones clásica y general sobre Educación, alejada de un abordaje más contemporáneo; iii. la preponderancia de un entendimiento de la Pedagogía como Educación en general sin una comprensión más apurada de su especificidad; iv. la movilización de los profesores, aunque sin tanta concientización, en el sentido de construirse como profesores formadores frente a las exigencias de la vinculación a los cursos de licenciatura. Se defiende, en esta tesis, en toda su trama argumentativa, un trabajo colaborativo (compañeros de profesión, colegiado y universidad) entre los profesores que actúan con Filosofía de la Educación, con vistas a una enseñanza discriminada (con foco en las dos palabras) y articulada a las cuestiones educacionales contemporáneas.

Palabras clave: Filosofía. Filosofar. Filosofía de la Educación. Curso de Pedagogía. Profesor Formador.

RÉSUMÉ

PEDREIRA, André Luiz Simões. Être Professeur de Philosophie de l'Éducation dans le cadre du cours de licence en Pédagogie. Thèse Doctorat en Éducation, Programme de Post-Graduation (Programme de Troisième cycle en Éducation) Faculté d'Éducation de l' Université Fédéral de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 01-345, 2021.

La recherche qui soutient la thèse est consacrée à comprendre comment la formation philosophique, dans sa dimension pédagogique, est élaborée dans la formation des professeurs qui enseignent la philosophie de l'éducation dans le cours de pédagogie. En partant du principe que la philosophie est l'une des connaissances constitutives de ce qu'est la pédagogie et que la pédagogie est un champ de connaissance sur et pour l'éducation, avec une forte inscription dans les processus de formation de l'être humain, on tente de scruter quelles conceptions de la formation philosophique les enseignants formateurs en philosophie de l'éducation expriment dans la formation des enseignants dans le contexte du cours de Pédagogie. Il avait pour objectifs: i. discuter la dimension pédagogique de la formation philosophique du professeur; ii. analyser les conceptions de l'enseignement de la philosophie de l'éducation diffusées par les enseignants formateurs de ce volet curriculaire dans la pédagogie ; iii. examiner la place et l'importance de la philosophie de l'éducation dans la formation du pédagogue, à partir des conceptions défendues par les enseignants formateurs participants. Dans le champs empirique de la recherche ont été définis les cours de Pédagogie de deux universités publiques, à savoir, Universidade do Estado da Bahia (UNEB) et Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ces universités ont été choisies en raison de la nature interinstitutionnel du doctorat en éducation. Sur le plan méthodologique, la recherche, de nature qualitative, a été menée à travers l'analyse de contenu des discours des entretiens de huit professeurs de philosophie de l'éducation, dont quatre de chaque institution. Le cadre théorique a été systématisé autour de quatre axes conceptuels : Philosophie, philosopher, enseigner, créer et re-cognition avec une contribution prédominante dans Cerletti et Kohan ; ii- Philosophie de l'éducation, dans Saviani ; iii. Pédagogie, dans Saviani et Cruz ; iv. Professeur formateur, à Cruz. Les résultats de la recherche indiquent : i. le caractère pluriel des diverses formes d'enseignement ; ii. la prédominance d'un enseignement de la philosophie de l'éducation sans discernement (en mettant l'accent sur le premier mot) en ce qui concerne le cours, imprégné d'articulations classiques et générales sur l'éducation, sans un appel plus fortement contemporain ; iii. la prépondérance d'une compréhension qui prend la Pédagogie comme l'Éducation en général sans une compréhension plus précise de sa spécificité ; iv. la mobilisation des enseignants, même si sans une telle conscience, dans le sens de se construire en tant qu'enseignants formateurs face aux exigences de l'attachement aux cours de licence. Il est défendu dans cette thèse, tout au long de son intrigue argumentative, un travail de collaboration (pairs, collégial et université) entre les enseignants qui travaillent avec la philosophie de l'éducation, en vue d'un enseignement discriminé (en se concentrant sur les deux mots) et articulé avec les questions éducatives contemporaines.

Mots-clés: Philosophie.Philosopher. Philosophie de l'Éducation. Cours de Pédagogie. Professeur Formateur.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPOF – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

NEB – Núcleo de Estudos Básicos

NEI – Núcleo de Estudos Integrados

NESC – Núcleo de Estudos Superiores de Camaçari

NESE – Núcleo de Estudos Superiores de Eunápolis

NESIR – Núcleo de Estudos Superiores de Irecê

NESLA – Núcleo de Estudos Superiores da Lapa

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Professores de Filosofia e suas respectivas área de formação, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia (FE-UNEB), no período de 2008.1 a 2018.2. Salvador/BA, 2018.....	50
Quadro 02: Professores de Filosofia e suas respectivas área de formação, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE-UFRJ), no período de 2008.1 a 2018.2. Rio de Janeiro/RJ, 2018.....	51
Quadro 03: Quantidade de disciplinas de Filosofia obrigatórias e optativas ofertadas por professor, no período de 2008.1 a 2018.2, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia (FE-UNEB). Salvador/BA, 2018.....	52
Quadro 04: Quantidade de disciplinas de Filosofia obrigatórias e optativas ofertadas por professor, no período de 2008.1 a 2018.2, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE-UFRJ). Rio de Janeiro/ RJ, 2018.....	52
Quadro 05: Professores de Filosofia – respectivas áreas de formação e quantitativo de componentes curriculares de Filosofia da Educação ministrados.....	131
Quadro 06: Processo de escolarização e opção pela Filosofia.....	282
Quadro 07: Da opção pela Filosofia ao processo de atual profissional docente.....	283
Quadro 08: Marcas da formação filosófica no ensino de Filosofia da Educação.....	284
Quadro 09: Razões para ser professor de Filosofia da Educação na Pedagogia.....	285
Quadro 10: O processo de constituição do professor formador de Filosofia da Educação....	286
Quadro 11: A relação entre Filosofia, Pedagogia e Educação.....	287
Quadro 12: A relação entre o aprendente e o objeto filosófico.....	289
Quadro 13: O que ensinar em Filosofia da Educação: História da Filosofia (filósofos/obras ou sistemas) ou a Filosofar?.....	291

Quadro 14: Quando ensinar Filosofia da Educação: início, meio ou final do curso?.....	296
Quadro 15: Como ensinar Filosofia da Educação?.....	299
Quadro 16: Relação entre saberes disciplinar e pedagógico e a política de formação de professores no Brasil.....	301
Quadro 17: Produções acadêmicas do grupo de trabalho: filosofar e ensino do filosofar no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – ANPOF – ano de 2016 a 2017.....	307
Quadro 18: Produções acadêmicas do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – ano de 2008 a 2018.....	312
Quadro 19: Produções acadêmicas do grupo de trabalho de filosofia da educação (GT17) no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd	316

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Capítulo I.....	29
DELINEAMENTO DA PESQUISA E SEU PERCURSO METODOLÓGICO	29
1.1 Composição do problema de tese.....	29
1.2 O tema no contexto da revisão de literatura.....	34
1.2.1 Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF)	35
1.2.2 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	36
1.2.3 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).....	38
1.2.4 Súmula das revisões apresentadas	39
1.3 A constituição do campo empírico da pesquisa: UNEB e UFRJ	40
1.4 Os sujeitos	46
1.5 A entrevista como abordagem metodológica	53
Capítulo II	59
POSICIONAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A FILOSOFIA E SEU ENSINO	59
2.1 Antagonismos entre aprender e ensinar Filosofia	59
2.1.1 Ensino em nome da Filosofia e do Filosofar	67
2.1.2 O lugar do outro no ensino de Filosofia	71
2.1.3 Filosofia, instituições e estado	74
2.2 Ensino de Filosofia como problema filosófico.....	83
2.3 Didática e formação de professores em Filosofia	89
Capítulo III.....	103
ENTRELAÇAMENTOS HISTÓRICOS ENTRE A FILOSOFIA E A PEDAGOGIA	103
3.1 Filosofia e Pedagogia: aproximações epistemológicas	103
3.1.1 A Pedagogia e seu estatuto científico.....	107
3.1.2 Delimitações conceituais da Pedagogia em torno da prática educativa: entre o teórico, a prática e a emergência de um conhecimento próprio	113
3.2 O ensino de Filosofia da Educação na Pedagogia.....	116
3.3 Filosofia e Pedagogia: o encontro com o humanismo e a intersubjetividade.....	124
Capítulo IV.....	130
SER PROFESSOR DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA PEDAGOGIA: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS EM CENA.....	130
4.1 Dos diálogos com os professores de Filosofia da Educação	130
4.1.1 Os professores formadores	130
4.1.2 As análises.....	131
4.1.3 Os eixos analíticos e as entrevistas.....	134
4.2 Das trajetórias docentes: ser e estar professor de Filosofia da Educação.....	138
4.2.1 A escolha pela docência	138

4.2.2 A docência como atividade inventiva	144
4.2.3 Da Filosofia à Filosofia da Educação.....	151
4.2.4 Marcas da formação filosófica no ensino de Filosofia da Educação.....	153
4.2.5 Razões para ser professor de Filosofia da Educação na Pedagogia	157
4.2.6 Formar e formar-se no circuito de preparação para a docência: constituindo-se professor formador de Filosofia da Educação.....	165
Capítulo V	169
O ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA PEDAGOGIA.....	169
5.1 Relações entre Filosofia, Educação e Pedagogia	169
5.2 Relação entre o aprendente e o objeto filosófico	179
5.3 Sobre o que ensinar em Filosofia da Educação.....	204
5.4 Sobre quando ensinar Filosofia da Educação.....	231
5.5 Sobre como ensinar Filosofia da Educação.....	239
5.6 Política, Formação de professores e relação entre saberes disciplinar e pedagógico.....	248
CONCLUSÃO.....	264
REFERÊNCIAS	272
APÊNDICES	282
APÊNDICE 01: Quadros de sistematização da interpretação dos dados	282
APÊNDICE 02: Resultados, quadros e comentários da revisão de literatura	307
APÊNDICE 03: Roteiro de entrevista	322
APÊNDICE 04: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	323
APÊNDICE 05: Exemplar transcrito de uma entrevista	325
ANEXOS	338
ANEXO 01: Significado dos codinomes dos professores entrevistados.....	338
ANEXO 02: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	343

INTRODUÇÃO

O que está em jogo ao ensinar e aprender filosofia não é se sabemos ou não sabemos distinguir uma falácia de outra, se podemos reproduzir o imperativo categórico de Kant ou se somos ou não somos cartesianos. Claro que esses saberes não são desprezíveis. Mas o que de verdade está em jogo, aquilo que marca uma linha divisória entre a filosofia e a não filosofia, é se de verdade ela chega a afetar o modo de vida daqueles que a compartilham; se entram no mundo de dar razão à própria vida, de por que vivem da maneira como vivem. O professor de filosofia é aquele quem disporia as condições de jogar esse jogo, para que os jogadores vejam valor e sentido nele, para que o joguem cumprindo suas regras (KOHAN, 2009, p. 38).

A epígrafe que abre a introdução desta pesquisa faz uma marcação sobre a concepção de Filosofia que nos conduziu na exposição desta tese, que a concebe não apenas como uma atividade de natureza eminentemente teórica de interpretação de sistemas filosóficos, mas também como atitude crítica investigativa (Filosofar/atitude) que se dirige à vida, em termos de subjetividade, em seu movimento cotidiano e informal. Ainda que os sistemas filosóficos, em suas temáticas, tomem os sentidos humano, psicológico, social, moral, político e estético como objeto de suas questões, interessa-nos, em geral, sobre como a atitude filosófica se vincula à vida na dimensão da experiência e na iniciação daqueles que, em razão de suas escolhas, buscam se aproximar da Filosofia. Essa concepção de Filosofia assumida inscreve-se tanto no contexto institucional como no extrainstitucional, fazendo vir à tona à Filosofia em sua referência à Grécia Antiga, isto é, entendida como atitude crítica perante a existência enquanto condição do humano, que se espanta (*thauma*) e se apropria da realidade como objeto de reflexão, e o que ela se tornou depois de sua institucionalização na modernidade (as escolas e universidades na forma como nós conhecemos), distanciando-se, em muitos espaços, de seu sentido primordial

Nessa perspectiva, a pesquisa em tela encontra-se situada no âmbito da Educação, mais especificamente, no Ensino Superior, e o seu foco reside nos professores que ensinam Filosofia da Educação¹ nos cursos de Pedagogia, no sentido de compreender como eles, na condição de

¹Durante a feitura da pesquisa, temos utilizado a nomenclatura “componente curricular de Filosofia da Educação”, porém, queremos fazer um adendo: em função do desenho curricular do curso de Pedagogia, que varia em decorrência de cada instituição, o componente curricular pode ter outros nomes, além de carga horária e quantidade de oferta diferenciadas. As nomenclaturas dos componentes curriculares obrigatórios das instituições participantes no atual currículo são: i. Introdução à Filosofia (60h) no caso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sendo o único componente curricular obrigatório de Filosofia no curso; ii. Filosofia da Educação no Mundo Ocidental (60h) e Filosofia da Educação Contemporânea (60h) no caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sendo dois componentes curriculares obrigatórios de Filosofia no curso. Nas instituições em que só há um componente curricular de Filosofia, subentende-se que esse componente curricular deverá reunir uma Introdução à Filosofia mais uma articulação com a Educação (Filosofia da Educação) – por se tratar de Filosofia num curso

professores formadores, materializam a formação filosófica dos estudantes (futuros professores). Esse objeto emergiu de uma suspeita que aponta para uma percepção tácita de que o professor de Filosofia e dos demais componentes curriculares considerados de *Fundamentos da Educação* não se sentem professores formadores tanto quanto poderiam e deveriam, mas professores de “disciplina”. O que, segundo nosso entendimento, compromete a contribuição desse componente curricular no processo formativo do futuro professor. Parece haver uma ausência de conscientização, ainda que involuntária, em relação às questões que envolvem o planejamento do professor de Filosofia (da Educação), no entendimento de que os estudantes serão futuros professores, o que exige, portanto, que o componente curricular além das preocupações com o corpus teórico que lhe é próprio, possa também refletir sobre as complexas situações relacionadas ao ensino. Comungamos que apesar de existir, nos cursos de licenciatura, componentes curriculares que lidam diretamente com o ensino, isso não exige os professores, dentro da especificidade de sua área, de discutir como esses saberes se tornam possíveis de serem ensinados.

Com 15 anos de atuação na Educação Básica como professor² de Filosofia do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio, distribuídos entre as redes privada, municipal e estadual da Bahia, o desejo de investigar este tema já se anunciava, a princípio, não por uma articulação epistemológica consciente, mas por intermédio de incômodos frequentes que me acometia, frente as contradições que observava entre o que aprendi na universidade sobre o ensinar e aprender e as necessárias “distorções” que era obrigado a fazer diante das demandas de ensino que me interpelavam. Como bacharel e licenciado em Filosofia, dada a ambiência acadêmica de caráter confessional em que me tornei professor, não parecia haver dificuldades e dúvidas sobre o que era ser professor e o que se deveria fazer para ensinar.

O que me levou de fato, no início de minha trajetória profissional, a optar por um mestrado em Educação, foi o desejo de compreender, com mais afinco, os dilemas que emergiram, relacionados ao “como ensinar”, no contexto de minha inserção profissional na Educação Básica como professor. Os 04 (quatro) anos do bacharelado e os 02 (dois) anos de licenciatura não me apresentaram nenhuma familiaridade com os desafios enfrentados nessa

de licenciatura. Utilizei também o termo “Filosofia”, em algumas passagens do texto, ao fazer referência à Filosofia, em sentido geral, sem adentrar ainda nas especificidades, a saber, Filosofia da Educação, Filosofia da Ciência, etc.

²O texto da tese encontra-se na 1ª pessoa do plural, porque entendemos se tratar de um trabalho coletivo (pesquisador, autores, orientador, professores avaliadores e sujeitos participantes) embora elaborado por uma única mão. A matéria-prima de sua constituição, portanto, é decorrente de um esforço coletivo. Em algumas passagens da tese, sempre sinalizadas por nota de rodapé, faço uso da 1ª pessoa do singular para trazer as razões pessoal e profissional que me levaram à formulação do problema de tese.

primeira experiência com o ensino. O que havia em mim, naquelas circunstâncias, era a memória de uma forma de ensino que estava ligada meramente a transmissão, mas sem que houvesse, dada a natureza do saber filosófico, um saber antecipado sobre como esses conhecimentos poderiam pedagogicamente se tornar compreensíveis aos estudantes naquele contexto do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio.

Sem hesitação, o curso de Filosofia, em que me formei, priorizava fundamentalmente a Filosofia e seu legado histórico. A questão sobre o ensino de Filosofia, seja no contexto da Educação Básica ou da universidade, não tinha importância para os professores, no sentido de sua reflexão e discussão em sala, porque o enfoque era na preparação do pesquisador especializado na área. Os componentes curriculares pedagógicos, a saber, as práticas de ensino, a didática e os estágios supervisionados eram ministradas por outros professores que não tinham formação em Filosofia e nem havia um trabalho coletivo entre esses professores e aqueles responsáveis pela formação filosófica propriamente dita. Aprendi coisas sobre o ensino (mais em sentido geral) completamente dissociadas das questões filosóficas, ou talvez, aquela época, não sabia como operar uma relação entre esses componentes curriculares (pedagógico e filosófico). Havia uma distância entre o Departamento de Filosofia e o Departamento de Educação, tanto em sentido geográfico quanto na possibilidade de diálogo entre esses professores.

Na universidade, por intermédio da inserção no bacharelado/licenciatura (Universidade Católica do Salvador e Mosteiro de São Bento), desenvolvi experiências que me possibilitaram, ainda que de modo involuntário, um exame, não sem ausência de dor, das certezas que conduziam minhas concepções de homem e de Educação, levando-me a um processo de desconstrução em função da aproximação com o conhecimento filosófico. Os conteúdos acumulados, durante a Educação Básica e guardados na memória, por um longo tempo, passaram a ser objetos de análise, abandono e ressignificação. Foi necessário desaprender muitas coisas aprendidas.

A universidade, ainda que sua perspectiva de ensino tenha sido de natureza transmissiva, foi um divisor de águas em meu processo de formação intelectual, porém limitou minha formação de professor (igualmente intelectual, porém voltada para o campo pedagógico), quando restringiu a questão do ensino a um método sempre mais sofisticado de assimilação de textos de autores e/ou escolas filosóficas. Vale ressaltar, portanto, que a atrofia só ocorreu no aspecto pedagógico, pois, ao final do processo de formação, saí com um forte domínio conceitual acerca de alguns filósofos em específico e de algumas escolas filosóficas no geral.

No contexto do meu exercício profissional como professor na Educação Básica, diante da disparidade entre o que “aprendi” para ser professor e os desafios encontrados, vivenciei “bons estranhamentos” que me levaram, sem qualquer suporte externo, a elaborar minhas próprias estratégias de ensino para que a Filosofia, ainda que sob o risco de ser comprometida conceitualmente, pudesse se tornar compreensiva e palatável aos estudantes. Existia em mim, como até hoje, uma ânsia por ser compreendido em tudo o que dizia no espaço da sala de aula e esforços não me faltavam para que os textos, que faziam parte do meu repertório de trabalho, fossem tratados com responsabilidade e entendidos dentro de um certo nível de objetividade.

Isto posto, afirmo que sempre relativizei a Filosofia, por minha própria conta, na Educação Básica, ao ter optado, como até hoje, por uma postura de ensino que relaciona, em todo o tempo, conceitos filosóficos a situações concretas e contextualizadas dos estudantes, fazendo-os desconstruir a representação de que a Filosofia é mais um componente curricular correlato ao de História. Esse domínio teórico, que a graduação me legou, foi um passaporte que me conferiu “régua e compasso” para aprovação em todos os concursos, pois, mesmo para dar aula na Educação Básica, a formação conceitual, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, tinha prioridade naquela época – início dos anos 2000. Atualmente, isso parece não ter mudado muito.

Com minha aprovação no mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), na linha de Filosofia, ingressei com uma proposta de pesquisa de estudo conceitual sobre o tema da Educação Moral em Schopenhauer, mais especificamente, sobre sua tese da impossibilidade da Educação Moral. Durante esse período, fui selecionado por uma instituição privada de Ensino Superior (Faculdade e Colégio Parque), onde passei a lecionar Filosofia da Educação no curso de Pedagogia. Em 2012, fui aprovado no concurso para professor assistente de Filosofia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) para ensinar nos cursos de licenciatura do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT), Campus de Brumado/BA. Foi nesse período, exatamente, de iniciação profissional à docência no Ensino Superior, que passei a fazer elucubrações teóricas sobre o ensino da Filosofia, diante de práticas que me antecederam naquela instituição, cujos relatos, sobre antigos professores, sinalizavam que havia um ensino indiscriminado de Filosofia para todos os cursos de licenciatura – tanto nos textos trabalhados quanto nas avaliações feitas.

Isso refletia, conforme os relatos de outros professores e egressos, o pouco interesse dos professores de Filosofia (da Educação) com a formação dos estudantes das licenciaturas (futuros professores) na questão do ensino e, assomado a isso, um completo despreparo destes

professores em sala de aula. A minha própria experiência como estudante e professor de Filosofia (da Educação), ao olhar para as relações estabelecidas dentro da minha área e dos perfis de colegas professores, leva-me a afirmar que, em sua maioria, os “filósofos” (professores acadêmicos) são guiados por uma ideia equivocada de que a Filosofia não tem muito a aprender com outras áreas, por se tratar de um saber sobre todas as coisas, perdendo sua dimensão integradora com os demais saberes. Em razão dessa pretensão, a formação filosófica dos estudantes, em sua maioria, prescinde de discussões sobre o ensino para se restringir apenas à formação conceitual. E no curso dessa formação, esses professores só se interessam, em termos de aproximação, pelos estudantes que conseguem se desenvolver nessa modalidade de ensino que prioriza a formação em pesquisa. Nesse cenário, as ementas eram discriminadas quanto ao curso, porém as práticas seguiam noutra direção. Fui acometido pela constatação, talvez por ingenuidade, de que os mesmos dilemas da Educação Básica estavam postos ali, afinal, a cultura universitária dos professores de Filosofia, em sua maioria, a reduz a uma perspectiva histórica, não a concebe como atitude filosófica e a toma completamente desarticulada de suas possibilidades de colaborar com as especificidades de cada curso.

Assim sendo, fui levado a problematizar, no exercício da docência no Ensino Superior, diante de situações tão antigas e atuais, sobre como se forma em Filosofia os futuros professores da licenciatura, mais especificamente, aqueles do curso de Pedagogia. Havia sintomas dos quais não podia ser indiferente sob o risco de comprometer a importância da Filosofia como um componente curricular da “grade” de *Fundamentos da Educação* dos cursos de licenciatura: ensino indiscriminado da Filosofia nos cursos; predominância de concepções no ensino de Filosofia que a reduzem a formação teórica, por meio da adoção de métodos que permitem a compreensão objetiva dos textos dos filósofos; pouco sentimento de pertença dos professores com relação os desdobramentos possíveis das reflexões filosóficas no desenvolvimento de outros componentes curriculares; ausência dos professores na dinâmica da vida universitária desses cursos, dada a existência da Filosofia, enquanto componente curricular, apenas nos dois primeiros semestres, em função do desenho curricular de cada curso, bem como a diminuta participação desses mesmos professores na condição de orientadores no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O que se deixa depreender desses sintomas é que o professor de Filosofia se encontra em trânsito, sempre à espera de novas turmas, já que sua docência está “cerceada” entre um e dois semestres, dependendo da indicação do currículo. A criação de vínculos nesse trânsito, se não impossível, constitui-se em tarefa homérica.

Essas questões problemáticas são consequências históricas da forma como se concebeu a formação dos professores, em seus primórdios, por meio da dicotomia entre conhecimentos pedagógico e disciplinar, como se não houvesse teoria no saber pedagógico – visão aplicacionista – atribuindo ao saber disciplinar um lugar de maior prestígio no contexto da formação. Em se tratando de Filosofia, o agravante ainda é maior, porque segundo Gallo (2012), na universidade pouco se debateu sobre outras possibilidades de se ensinar Filosofia que não fosse na direção do domínio crítico da cultura ocidental e, nas escolas, nas últimas 04 (quatro décadas), parece não haver uma tradição de ensino de Filosofia, o que resulta em currículo não estabelecido, de conteúdo definido aleatoriamente e de professores que não possuem formação específica na área.

Nesse contexto, o estudo dessa temática está necessariamente relacionado a uma reflexão a que continuamente submeti minha docência, sendo esta uma condição que sempre busquei alimentar para manter os sentidos que fortemente me ligam a ela, não de forma mecânica e automática, mas de maneira ativa com vistas ao seu melhor aperfeiçoamento, tanto do humano em mim quanto do humano nos outros, num movimento em que epistemologia e humanidade não se rivalizavam. Esta pesquisa, portanto, antes de ser um trabalho acadêmico que servirá aos colegas de profissão e a área da Educação, é algo que resulta de um processo de indagação que me atravessa, enquanto professor de Filosofia (da Educação), onde profissão e pessoa se confundem.

A pesquisa, em seu recorte, situa-se no bojo “da noção de professor formador como aquele que trabalha com processos formativos de professores” (CRUZ e ANDRÉ, 2014, p. 189). Nesse sentido, professores formadores são aqueles que atuam como professores no âmbito das licenciaturas, independente dos componentes curriculares ministrados. Cruz (2017), com base nos resultados de suas pesquisas com professores, sinaliza que alguns não reconhecem sua condição de formador. Nessa mesma direção, Cunha (2010) ressalta que o professor formador é cobrado não apenas por seu conhecimento científico, mas pela capacidade de articulação deste com as estruturas cognitivas e culturais de seus estudantes. Segundo Cruz e Magalhães (2017, p. 494-495), é recorrente entre os estudantes universitários “a discussão sobre professores que demonstram que não sabem/gostam de ensinar”. A relação com o conteúdo é forte; porém, lecionam talvez porque seja uma exigência do trabalho universitário.

A forma de organização do ensino operada pela universidade, em sua maioria, reforça a dicotomia criada entre conhecimento acadêmico e conhecimento oriundo da prática docente, há muito denunciada como um dos grandes entraves para a formação de professores (COCHRAN-

SMITH e LYTTLE, 1999; ROLDÃO, 2006; ZEICHNER, 2010). Assim sendo, o professor formador é aquele que, apesar da sua formação polarizada, vai se descobrindo responsável pela formação de futuros professores, na medida em que concebe as complexas questões relacionadas ao ensino como algo que não se esgota apenas numa perspectiva de aquisição de conteúdo como erroneamente se tem constatado.

Nosso investimento nesse objeto, por sua vez, torna-se relevante, porque esses mesmos estudos sobre formação dos professores, segundo Cruz e André (2014), carecem de uma agenda de pesquisa, dado o seu caráter exíguo, tendo em vista que o quadro de formação de professores no Brasil é decorrente de currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa (GATTI e NUNES, 2009). Em seu escopo, ainda que sob uma perspectiva particular, esta pesquisa não deixa de enveredar por um exame crítico sobre os efeitos produzidos pelas universidades na questão do ensino, na medida em que são responsáveis legais pela formação dos professores.

No sentido de delinear o foco investigativo, cumpre destacar que no ensino de Filosofia, coexistem duas concepções que são hegemônicas dentro do campo. A primeira é a da Filosofia como tradição (História da Filosofia) assentada na pedagogia tradicional, marcada por um viés de ensino como transmissão e acumulação progressiva. Na universidade, no que diz respeito à Filosofia, que se tornou componente curricular obrigatório em nível de introdução nos cursos de licenciatura, essa concepção é mais reconhecida e de maior prestígio e adesão por parte dos professores, ainda que essa mesma concepção, assumida na dimensão do ensino, não assegure necessariamente a afirmação de que se trata de um ensino por transmissão.

A segunda é da Filosofia como Filosofar, compreendida como atitude fundada na ideia de crítica e/ou ruptura com a tradição. O que se espera de um ensino para o Filosofar não é somente o conhecimento da tradição, mas o seu exame crítico com vistas à autoria do próprio pensamento do futuro professor diante da sociedade em que se encontra inserido e que o interpela involuntariamente. O Filosofar, portanto, tem a ver com a atitude crítica permanente diante de tudo que se impõe como verdade. Não da crítica pela crítica, mas por compreender que em relação a nada o absoluto está posto. Nessa perspectiva de compreensão da Filosofia como Filosofar, a tradição não é ignorada, mas é o lugar para o qual a atitude filosófica (Filosofar) se dirige, no intuito de avaliar, abandonar, reconstruir ou construir novas percepções de mundo, porém, destacamos que o Filosofar não exclui a mediação do professor.

O Filosofar possui uma intencionalidade pedagógica que não encontraria sua realização numa prática de ensino de Filosofia tão somente como transmissão. Assim sendo, História da Filosofia (conteúdo/saber disciplinar/produto) e Filosofar (forma/saber pedagógico/processo) estão numa relação indissociável. Dito de outro modo, em se tratando do Filosofar, no contexto da sala de aula, os saberes disciplinar e pedagógico não podem ser tomados como coisas díspares. Outra característica do Filosofar é que este se realiza numa relação dialógica, isto é, intersubjetiva. O processo do Filosofar pede sempre a mediação de um outro que pode ser na forma de um texto (História da Filosofia), o professor (com sua visão de mundo) e os outros eus (que estão no processo de iniciação ao Filosofar). Isto sinaliza o fato de que o Filosofar, atitude de crítica permanente, só pode ser efetivo na mediação com o outro. Sem contato com as contraposições externas que chegam de diferentes ângulos, o Filosofar pode incidir em solipsismo³ ou em dogmatismo⁴.

Mesmo que o Filosofar transcenda os limites da escola e da universidade, interessa-nos compreendê-lo na perspectiva do professor formador de Filosofia (da Educação) no curso de Pedagogia. E na medida em que o Filosofar não prescinde da História da Filosofia, cabe-nos, amparados pelos estudos sobre a formação de professores, pensar como se configura o conhecimento da Filosofia em si mesma com o conhecimento da Filosofia para seu ensino. Isso se faz uma exigência quando se toma o Filosofar como um movimento que tem subjacente a dimensão do ensino. E nessa direção, parece-nos que o Filosofar pede uma didática crítica (CANDAUI, 2000), que está em consonância com a sua própria natureza. Sendo crítica, como é próprio do Filosofar, a didática estará condicionada, em sentido positivo, aos contextos que nunca são iguais. O Filosofar, portanto, pede uma didática e/ou ensino de natureza filosófica.

No caso do curso de Pedagogia, o componente curricular de Filosofia da Educação, como assim advertiu Saviani (2013), parece ficar em geral restrito ao primeiro termo (Filosofia) sem que haja uma articulação com as questões educacionais contemporâneas, no sentido de

³ Cf. Japiassú; Marcondes (2006, p.258) 1. Termo de sentido negativo, e até mesmo pejorativo, designando o isolamento da consciência individual em si mesma, tanto em relação ao mundo externo quanto em relação a outras consciências; é considerado como consequência do idealismo radical. Pode-se dizer que a certeza do cogito cartesiano leva ao solipsismo, que só é superado apelando-se para a existência de Deus.

⁴ Cf. Japiassú; Marcondes (2006, p.78) 1. Toda doutrina ou toda atitude que professa a capacidade do homem em atingir a certeza absoluta; filosoficamente, por oposição ao ceticismo (concepção segundo a qual o conhecimento do real é impossível à razão humana. Portanto, o homem deve renunciar à certeza, suspender seu juízo sobre as coisas e submeter toda afirmação a uma dúvida constante. Idem, p.42) o dogmatismo é a atitude que consiste em admitir a possibilidade, para a razão humana, de chegar a verdades absolutamente certas e seguras; 2. No sentido vulgar, atitude que consiste em afirmar alguma coisa, de modo intransigente e contundente, sem provas nem fundamentos; 3. A tradição marxista utiliza o termo “dogmatismo” para qualificar a tendência de se congelar uma teoria em fórmulas estereotipadas, cortando-as da prática e da análise concreta: “O marxismo não é um dogma, mas um guia para a ação.” (Engels).

problematizá-las e compreendê-las do ponto de vista epistemológico e social. As contribuições da Filosofia não se colocam à serviço dos dilemas educacionais, não no sentido imediato de apontar soluções, ou de se pensar que a Filosofia seja a responsável direta pelos problemas educacionais contemporâneos, mas de garantir um nível de reflexão sobre a Educação que possa alcançar níveis de intelecção profunda por parte dos futuros professores.

O que intentamos com esta pesquisa é dar relevo à importância da Filosofia, naquilo que ela tem a contribuir para a formação de professores reflexivos, retirando-a, ao menos no contexto educacional, desse esgotamento de seu sentido, defendido por inteligências notáveis, que a concebem como especulação em si mesma, sem ser dirigida a nenhuma solução de ordem prática, como bem sinalizou Iglésias (1986). Tendo em vista as discussões sobre Filosofia e seu ensino, no mundo contemporâneo, não há mais lugar para uma concepção de Filosofia que a toma como “uma ciência com a qual ou sem a qual o mundo se torna tal e tal” (IGLÉSIAS, 1986, p. 15). Assim sendo, queremos retomar o debate, no sentido de suscitar sentidos ocultados e enunciar outros novos, sobre o que é mesmo Filosofia e para que serve, enquanto componente curricular de formação de futuros professores no curso de Pedagogia. Não nos propusemos a entrar nas querelas do campo, a assumir esta ou aquela concepção de Filosofia, mas reconhecemos que a História da Filosofia é um excelente pretexto para a instituição do Filosofar – destinação de todo ensino que se quer filosófico.

Para nos acompanhar nesse percurso investigativo, dispomos de um quadro teórico-metodológico, que nos possibilitou pensar sobre os conceitos de Filosofia, Filosofar, ensino, criação e reconhecimento, nos achados de Cerletti (1999, 2008, 2009), Kohan (2002, 2004, 2009, 2011, 2015), Gallo (2012), Deleuze e Guattari (1992), Derrida (1980, 1986, 1990, 2003), Biesta (2013) e Rancière (2002), quando assumem a defesa de um curso que, em nome do Filosofar, pode se desenvolver *na* e *sobre* a Filosofia, sem sobreposições que possam comprometer as duas concepções no serviço à formação filosófica dos estudantes (futuros professores). Os termos *Na* e *Sobre* refletem, sem hesitar, conforme os estudos dos referidos filósofos, que o Filosofar é resultado de um processo que envolve teoria e prática. O Filosofar atualiza a tradição diante de sua forte conexão com as demandas do presente. Então, não há um Filosofar legítimo quando as contribuições da tradição filosófica não servem como ferramentas à formulação de outras compreensões sobre os dilemas da contemporaneidade, no nosso caso, as situações dilemáticas da Educação e suas vicissitudes.

Apoiamo-nos em Cruz (2003, 2008, 2011, 2012, 2014, 2016, 2017, 2019), Houssaye (2004), Libâneo (2005) e Saviani (1997, 2007, 2010, 2012, 2013) para pensar os conceitos de

Pedagogia; em Saviani (Idem) para pensar sobre a natureza e os objetivos da Filosofia da Educação; em André (2014), Cruz (Idem), Roldão (2006, 2007) e Gatti (2009, 2011, 2013) para pensar as reflexões sobre o professor formador no contexto da formação em licenciatura; em Altet (2017) para pensar sobre a distinção das práticas de ensino e o caráter híbrido da identidade do professor que se estrutura por meio de aspectos plurais.

A tese está organizada em cinco capítulos que, na sua arquitetura, pretendem possibilitar o desenvolvimento de um inventário das concepções de formação filosófica que são materializadas por professores do componente curricular de Filosofia da Educação nos cursos de Pedagogia das instituições participantes. Em outras palavras, essa pesquisa se dirige a uma reflexão sobre a dimensão pedagógica da formação filosófica do professor de Filosofia (da Educação), detendo-se à problematizar à forma como esses professores compreendem e orientam seu ensino. É seu objetivo compreender como a formação filosófica, em sua dimensão pedagógica, é trabalhada na formação de professores que ensinam Filosofia da Educação no curso de Pedagogia.

O desejo de realizar esta pesquisa nasceu, justamente, de uma ávida preocupação com a aprendizagem filosófica com vistas a compreender como ela vem tomando forma, ao longo da história, no contexto da formação de professores do Ensino Superior, com destaque para o curso de Pedagogia. Assim sendo, com esta investigação buscamos compreender as concepções de Filosofia predominantes na prática de ensino dos professores participantes do estudo e os modos de formação filosófica materializados.

No capítulo I, intitulado “delineamento da pesquisa e seu percurso metodológico”, apresentamos a forma de composição do problema de pesquisa em sua trama argumentativa (tema/problema/objetivos/teoria e método); os resultados da revisão de literatura nos bancos de tese da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); as razões para a constituição do campo empírico nas duas instituições escolhidas; os parâmetros reunidos para a definição dos sujeitos participantes e os critérios de eleição da entrevista como opção metodológica.

No capítulo II, intitulado “posicionamentos teóricos sobre a Filosofia e seu ensino”, apresentamos os conceitos que nos servem à reflexão sobre as concepções de Filosofia existentes, as formas de seu ensino, a ideia de reconhecimento, a didática filosófica, o planejamento, o lugar do outro na sala de aula, a autoria do pensamento, a Filosofia como criação de conceitos

e a formação de professores, entre outros assuntos de extremada relevância para fundamentar o tipo de ensino filosófico que defendemos no contexto do curso de licenciatura em Pedagogia.

No capítulo III, intitulado “entrelaçamentos teóricos entre a Filosofia e a Pedagogia”, apresentamos a vinculação histórica entre Filosofia e Pedagogia, a demarcação do conceito de Filosofia da Educação e a reflexão sobre o ensino de Filosofia da Educação na perspectiva da fundação de uma subjetividade não como essência individual, mas como intersubjetividade.

Dando sequência, fizemos a análise dos dados. No capítulo IV, intitulado “ser e estar professor de Filosofia da Educação na Pedagogia: trajetórias formativas em cena”, apresentamos a indicação dos motivos que levaram os professores entrevistados à opção pela Filosofia e conseqüentemente à docência de Filosofia da Educação, a identificação de aspectos que concebem a docência como um processo em permanente desenvolvimento, a compreensão dos impactos da formação inicial (em sua ênfase disciplinar e/ou pedagógica) que reverberam na docência e as razões e os desdobramentos na constituição do professor formador de Filosofia da Educação.

No capítulo V, intitulado “o ensino de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia na visão de seus professores”, apresentamos a especificidade da Filosofia da Educação no curso de Pedagogia, a vinculação teórica entre a Filosofia e a Pedagogia, as didáticas possíveis para ensinar o aprendente de Filosofia da Educação por intermédio de reflexões sobre o que, quando e como ensinar Filosofia da Educação. É importante ressaltar que este capítulo intencionalmente é maior frente aos demais, em termos de número de páginas, por conta de representar analiticamente o núcleo central da tese. Preferimos assim e esperamos contar com a compreensão do leitor.

Capítulo I

DELINEAMENTO DA PESQUISA E SEU PERCURSO METODOLÓGICO

O capítulo I tem como finalidade apresentar a trama argumentativa e metodológica em que a pesquisa se desenvolveu para a exposição de seu objetivo mor. A sua organização, tendo em vista deixar a conhecer o caminho traçado, deu-se da seguinte forma: i. apresentação da composição do problema de tese, mostrando o objetivo geral da pesquisa e os objetivos específicos que servem a sua explicação; ii. indicação do processo de feitura da revisão de literatura e dos resultados obtidos; iii. descrição dos parâmetros de escolha e das características das instituições investigadas, dos sujeitos e da abordagem metodológica que foram definidos para o campo empírico.

1.1 Composição do problema de tese

A pesquisa se dirige à Educação, mais especificamente, ao Ensino Superior, no que tange ao recorte de pensar a formação pedagógica dos professores de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia. Sendo a Filosofia um dos conhecimentos constitutivos do que é a Pedagogia e sendo a Pedagogia um campo de conhecimento sobre e para a Educação, com forte inscrição nos processos de formação do humano, temos, na pergunta em questão, o seguinte problema: que concepção de formação filosófica professores formadores em Filosofia da Educação expressam na formação de professores no contexto do curso de Pedagogia, ou seja, como professores formadores em Filosofia da Educação compreendem e orientam o seu ensino no curso de licenciatura em Pedagogia?

Para responder a essa questão, definimos o objetivo geral de compreender como a formação filosófica, em sua dimensão pedagógica, é trabalhada na formação de professores que ensinam Filosofia da Educação no curso de Pedagogia. Por conseguinte, traçamos três objetivos específicos que visam explicitar e explicar as reais possibilidades de argumentação contidos em nosso objetivo geral: i. discutir a dimensão pedagógica da formação filosófica do professor de Filosofia (da Educação); ii. analisar as concepções de ensino de Filosofia (da Educação) disseminadas por professores formadores que ensinam no curso de Pedagogia, no contexto dos cursos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade do Estado da Bahia

(UNEB⁵); iii. examinar o lugar e a importância da Filosofia (da Educação) na formação do pedagogo a partir das concepções defendidas pelos professores formadores participantes.

Após a definição dos objetivos específicos, enveredamo-nos a eleger o referencial teórico-metodológico que nos ajudaria a fundamentar tanto a pesquisa a ser feita como a tese dela decorrente. No aspecto teórico, definimos os conceitos-chave caros à pesquisa, que tornarão inteligíveis nossas abordagens e o modo como pensamos as questões, a saber:

1. Filosofia, Filosofar, ensino, criação e re-cognição – Cerletti (1999, 2008, 2009), Kohan (2002, 2004, 2009, 2011, 2015), Gallo (2012), Deleuze e Guattari (1992), Derrida (1980, 1986, 1990, 2003), Biesta (2013) e Rancière (2002);
2. Filosofia da Educação – Saviani (1997, 2007, 2010, 2012, 2013);
3. Pedagogia – Cruz (2003, 2008, 2011, 2012, 2014, 2016, 2017, 2019), Houssaye (2004), Libâneo (2005) e Saviani (1997, 2007, 2010, 2012, 2013);
4. Professor formador – André (2014) e Cruz (2003, 2008, 2011, 2012, 2014, 2016, 2017, 2019).

No aspecto metodológico, definimos a entrevista com via de obtenção dos dados por intermédio de Ecco (1997), Silveira (2002) e Szymanski (2011) e para a interpretação dos dados elegemos a análise de conteúdo de Bardin (2016) e as teorizações sobre categorias nativas ou êmicas a partir dos textos de Rosa; Orey (2012) e Lett (1996). Conforme Altet (2007), partimos da constatação de que as falas obtidas por meio das entrevistas serão imprescindíveis para a compreensão das práticas de ensino como portadoras de efeitos.

Os teóricos escolhidos para a discussão sobre a Filosofia, pedra de toque de tudo o que se tornará possível, sobretudo na análise dos dados, permite-nos compreender as duas vertentes em que se desdobram as concepções de Filosofia na tradição histórica e como elas definem o ensino⁶. Para esses autores, apesar de diferentes percursos, Filosofia e Filosofar são processos inerentes ao ensino de Filosofia. A Filosofia, nessas perspectivas, ora se define como assimilação de sua história em seus filósofos e teorias, isto é, como o celeiro dos conceitos e dos parâmetros internos de sua produção, que reúne a história das Humanidades e, por força dessa importância, tornou-se conhecimento “obrigatório” para os que se iniciam nela (formal e

⁵ Em uma subseção específica deste capítulo, mais adiante, explicamos as razões, com os detalhes devidos, para a definição do campo empírico.

⁶ O debate será melhor construído no capítulo II, cabendo nesta parte explicitar as bases em que o problema investigativo foi concebido.

informalmente), ora se define como uma atitude crítica investigativa (Filosofar/atitude) sobre tudo isso que ela mesmo produz.

A questão problemática, que se inscreve nessa querela acerca das concepções de Filosofia, é que a história mesma da Filosofia é interpretação. Assim sendo, isso impossibilita qualquer tipo de relação dogmática e/ou cristalizada com os conhecimentos dela decorrente. Porém, o fato de ser interpretação (a própria História da Filosofia) isso não exime os estudantes de conhecê-la como movimento propedêutico e formativo. O grande risco é quando essa história é tomada como absoluta e como um fim em si mesma, formando uma tradição de especialistas que a reproduzem de forma passiva, inviabilizando a emergência de novas interpretações. Por conseguinte, a História da Filosofia é um elemento de altíssima importância no que toca ao ensino, não como finalidade última, mas como um meio para a instituição do Filosofar.

Se as concepções de Filosofia não são consensuais, se elas repousam sob o solo comum da interpretação, se os conflitos são constitutivos e hímus a este cenário, ensinar o Filosofar é a forma mais genuína no que diz respeito ao ensino. Só pelo Filosofar é possível incitar a emergência de novas perspectivas que são oriundas da autoria do pensamento. O Filosofar, portanto, enquanto atitude, é uma atualização necessária da História da Filosofia. Por ele, evita-se a reconhecimento, que Deleuze e Guattari (1992) apontam como um dos entraves para o ensino de Filosofia pautado na criação dos conceitos. Ao se examinar um conceito por meio de sua contestação e ressignificação, o que daí emerge já é um conceito novo, resultado de um pensar autoral.

O Filosofar, apesar de seu recuo à História da Filosofia como condição, não a toma como necessária. O Filosofar, enquanto atitude crítica, atenta e cuidadosa da realidade, pode surgir sem o acesso à História da Filosofia. Nesse aspecto, todos os homens podem se descobrir filósofos, independentemente da possibilidade de uma formação filosófica em instituições formais. A atitude crítico-investigativa não é própria da Filosofia, como nos advertiu Deleuze e Guattari (1992). Outras áreas do conhecimento também a ensinam e praticam. O que faz um filosofar filosófico, com ou sem recuo à História da Filosofia, é quando este leva à autoria do pensamento, por meio da criação/fundação de uma perspectiva de leitura de mundo que, dada a sua personalidade, inscreve-se por força no rol das perspectivas já existentes, tornando-se em mais um modo de compreensão da realidade. O que valida uma perspectiva, em termos de reconhecimento, é a sua autoria na abordagem de determinado objeto.

Os teóricos escolhidos para a discussão sobre a Pedagogia⁷, enquanto ciência e enquanto curso, possibilitaram-nos o conhecimento necessário para pensar as possíveis respostas e reflexões acerca do problema de pesquisa na sua articulação com a Filosofia. A concepção de Pedagogia que dirige nossa pesquisa a toma como um saber (teórico-prático) indispensável e de assaz relevância para a reflexão e intervenção no fenômeno educativo, seja em sentido geral (da formação do homem) ou em sentido específico (de pensar as questões do ensino em seus diferentes níveis/ Didática). Embora reconhecendo a importância, no campo da Pedagogia, das discussões, em seus autores, sobre a existência ou não de sua identidade epistemológica, de ser ou não uma ciência ou teoria da educação, ou de ser ou não um saber de caráter aplicacionista, partimos do entendimento que o estatuto de ciência não responde pela validade e pela importância terminantes de um saber na constituição do humano.

Conforme Houssaye (2004), a Pedagogia, portanto, independentemente de estar ou não sob o controle da Filosofia ou das Ciências da Educação, é concebida como uma disciplina necessária para a articulação entre o que se diz e o que se faz no campo da Educação e que tentar negá-la ou silenciá-la, em proveito de um modelo dedutivo, que deseja reduzir o fazer ao dizer e o saber fazer ao saber científico, é inviabilizar suas contribuições ao fenômeno educativo. Segundo nossa posição, a Pedagogia, embora reúna, em seu *modus operandi*, aplicação e síntese das teorias das Ciências da Educação, produz um saber que não é mais pertencente a estas mesmas Ciências, mas o seu próprio saber pedagógico, que contém teoria, mas que não pode se distanciar da ordem da razão prática.

A formação em Pedagogia, portanto, ainda segundo Houssaye (2004), não deve deixar de respeitar a própria natureza da razão prática, isto é, o saber pedagógico não pode ser construído sem uma recorrência permanente à experiência. A especulação/teoria por si só produz inadequações frente a realidade educacional. Por isso, Houssaye (2004) nos adverte que as Ciências da Educação na universidade, no contexto do curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral, permaneceram como uma ciência especulativa diante de qualquer preocupação empírica, sendo mais uma intenção que uma realidade, onde os professores se compreendem mais como teóricos que especialistas em Educação e produzem, quase sempre, teorias gerais sobre Educação criticadas pela inutilidade de sua Pedagogia.

⁷ A discussão consubstanciada sobre a Pedagogia será objeto de tratamento do capítulo III, cabendo nesta parte as sinalizações teóricas necessárias para compreensão do objeto investigativo.

Para Cruz (2011) e Saviani (2012), em seus diferentes caminhos de abordagem à questão, parece incontestado que a Pedagogia, para além de seu questionável estatuto de ciência, é um campo de conhecimento sobre os processos educacionais, sendo a práxis a referência e o objeto primordial de suas teorizações. Sendo a síntese das teorizações das Ciências da Educação ou sendo mesmo uma Ciência da Educação, a Pedagogia tem a tarefa, insubstituível a outra ciência, de orientar o fazer educativo intencionado. No que diz respeito ao ensino do componente curricular de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia, Saviani (2013) se tornou uma referência importante em suas propostas de um ensino, onde estes saberes se articulam para a compreensão acurada e profunda dos fenômenos e das problemáticas da Educação.

As contribuições de Saviani (2013) foram decisivas para um olhar sobre o ensino do componente curricular de Filosofia da Educação, em decorrência de uma tradição de ensino com enfoque no primeiro termo Filosofia, o que ocasionou num ensino de Filosofia da Educação marcado por um esvaziamento de discussões que reconhecem a Filosofia e a Educação como saberes interpenetráveis, dada a sua vinculação histórica, a saber, da Filosofia como um dos fundamentos da Pedagogia. Assim sendo, a Pedagogia (independentemente de sua filiação teórica) tem subjacente uma antropologia filosófica, ou seja, tem de antemão o tipo de homem que pretende formar. E as antropologias filosóficas são todas tributárias da Filosofia.

Nas reflexões sobre o professor formador, a nossa pesquisa fundamentou-se em Cruz e André (2014), que definem o professor formador como aquele que trabalha com processos formativos de professores. Segundo as razões dessa definição, todos os professores que atuam nos cursos de licenciatura, formando os estudantes (futuros professores) são professores formadores e, querendo ou não, precisam compreender que seus componentes curriculares dialogam com os dilemas epistemológicos da área e o fazer dessa profissão na contemporaneidade. Os componentes curriculares, especialmente o de Filosofia da Educação, segundo nossa leitura, não pode ocorrer sem que os professores formadores conheçam a função e os desafios inerentes aquela área de atuação. Ainda segundo as reflexões das autoras aqui referenciadas, mesmo reconhecendo a formação que dicotomiza teoria e pedagogia, os professores precisam desenvolver uma forte conscientização de seu papel no contexto da formação de futuros professores. Por este motivo, justificamos a relevância prática desta tese, na medida em que pretende se constituir num material de reflexão para a área em que se inscreve, ao realizar uma cartografia das diversas formas em que os professores se constroem

como formadores, mobilizados por um conjunto de determinações presentes em sua trajetória, apesar da formação binária.

Não partimos de uma concepção cristalizada de professor formador de Filosofia (da Educação), que funcionaria como uma espécie de lente para se definir quem é ou não professor formador, mas tentamos reunir, ao modo de um inventário, as diversas formas como os professores se constituem como formadores, a partir dos dados depreendidos nas entrevistas, por meio da consciência de que a identidade do professor formador se institui na confluência de aspectos plurais (ALTET, 2017). Na origem da identidade do professor formador não existe unidade e nem pureza de elementos. Ela só pode ser constituída na diversidade dos elementos que a tecem e a atravessam. Interessa-nos, nesse processo de investigação, saber como esses professores se inventam diante das agruras da formação inicial. O que buscamos, nas falas dos sujeitos, não é uma identidade de professor formador, porque na “origem” nada é uno, mas o processo de composição de sua invenção em cada situação concreta que nos fora relatada.

1.2 O tema no contexto da revisão de literatura⁸

A revisão de literatura em tela, acerca do nosso objeto de tese, foi realizada em função do entendimento de seu papel fundamental no contexto do trabalho acadêmico. O processo de seu levantamento contribuiu de maneira significativa para situar nossa pesquisa dentro da grande área do conhecimento a que pertence, além de trazer os autores que estão implicados com a mesma temática, garantindo-nos o acesso a uma gama de produções abalizadas, que nos permitiram um melhor delineamento do problema de pesquisa. Ao fim desse processo, foi possível compreender que nenhuma pesquisa pode ser desenvolvida sem um reconhecimento prévio da criação intelectual dos autores que nos antecederam na abordagem de determinada temática, o que nos levou a constatar que a revisão de literatura possui uma dimensão ética.

Optamos por empreender o levantamento nos bancos de dados da ANFOP (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia), da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do Grupo de Trabalho de Filosofia da Educação (GT17) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no sentido de considerar uma base direcionada à Filosofia e à Educação, já que nossa temática de tese estabelece cruzamentos entre esses dois campos.

⁸ Nos apêndices, encontram-se os conteúdos, na íntegra, da revisão de literatura realizada (ANPOF, CAPES e ANPEd), onde é possível identificar, nos gráficos apresentados, todos os artigos selecionados e comentados durante a sua feitura.

1.2.1 Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF)

Na busca realizada no site da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), no intuito de levantarmos as produções existentes, no período de 2016 a 2017, que tratavam do ensino da Filosofia, mais especificamente do ensino da Filosofia no curso de Pedagogia, o quadro se mostrou deveras insuficiente pelas seguintes razões: 1. o foco do “Grupo de Trabalho – Filosofar e Ensino do Filosofar”, nos 14 artigos localizados, apresentou enfoque predominante em análises acerca do ensino de Filosofia na Educação Básica com destaque para a etapa do Ensino Médio, 2. as informações obtidas, junto aos dirigentes da associação, diziam que as produções filosóficas da área não estavam contidas em um único banco de dados, mas disseminadas em todo o arsenal de revistas e de periódicos de Filosofia espalhados pelo Brasil e ligados às universidades em seus programas de pós-graduação. Em decorrência do caráter hercúleo que esse trabalho nos demandaria e assomado as informações exíguas, já de antemão informadas pelos dirigentes, de trabalhos que tratam do ensino de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia e nos cursos de licenciatura em geral, decidimos por nos deter aos artigos encontrados no site, cujas abordagens se concentram em discussões sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Vale destacarmos que, diante do material consultado, mesmo diante da ênfase no Ensino Médio, os artigos disponíveis, ao tratar do ensino de Filosofia, não se detiveram acuradamente, em sua maioria, nas questões que envolvem a docência e a formação de professores, mas na preocupação em torno das metodologias com vistas à compreensão mais objetiva possível do sentido dos textos filosóficos, revelando uma perspectiva de ensino da Filosofia, ainda que no contexto do Ensino Médio, como assimilação da História da Filosofia. Outro aspecto digno de nota, no conjunto dos textos que fazem parte do repertório desta revisão, diz respeito ao fato de estes artigos, mesmo diante da extremada agudeza de espírito de seus autores, quando falam do ensino da Filosofia no Ensino Médio, não tomam a escola e a formação dos professores, de maneira explícita, como objeto de suas falas. Parece-nos que a docência é algo dado e que está circunscrita ao campo metodológico, mais próximo de uma didática técnica (de como compreender, em termos objetivos, um texto filosófico) do que crítica, que inclui o humano, o social e o político (CANDAUI, 2000).

Conforme informações do site, o “GT – Filosofar e Ensino do Filosofar” foi criado em função do debate nascido por ocasião da obrigatoriedade da Filosofia na Educação Básica, nas três séries do Ensino Médio, através da lei nº 11.684 de junho de 2008. Este debate, embora não sendo frequente por especialistas em Filosofia, mais inclinados as reflexões de natureza

especulativa, voltados as subáreas da Filosofia, a saber, Epistemologia, Linguagem e Estética, terminou por se impor e exigir, no contexto em questão, que estes especialistas pudessem defender a importância do ensino da Filosofia na Educação Básica, já que outras áreas não poderiam fazê-lo.

No banco de dados da ANPOF, os artigos selecionados, na parte do “GT – Filosofar e Ensino do Filosofar”, conforme salientado, possuem enfoque exclusivo no ensino da Filosofia no Ensino Médio, sendo seus autores pertencentes à diversas instituições de ensino superior do país. A temática do ensino de Filosofia, seja no Ensino Médio ou na universidade, ainda possui pouca expressão, frente ao nível elevado de produção da ANPOF, nas subáreas da Filosofia informadas acima. A opção em mapear o site da ANPOF, cujos artigos se restringiram a pensar o ensino da Filosofia no Ensino Médio, quando temos um objeto de tese sobre o ensino da Filosofia (da Educação) no curso de Pedagogia, justifica-se pelo caráter formativo da Filosofia que atravessa todas as etapas da Educação, da escola a universidade, embora não exclua uma didática discriminada para cada uma delas. Por este motivo, tomamos os 15 artigos localizados e disponibilizados pelo site como objeto de leitura e análise, dado o entendimento de que existem questões relacionadas ao ensino de Filosofia que são comuns à Educação em geral.

Da análise desse conjunto, mais bem descrita no apêndice 02/quadro 17, foi possível depreender que:

- A temática do ensino de Filosofia (seja na Educação Básica ou no Ensino Superior) ainda é recente dentro do próprio campo;
- A concentração de temáticas do campo está situada em outras subáreas da Filosofia, a saber, Epistemologia/Teoria do Conhecimento, Estética, Moral; Política, etc;

1.2.2 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Inicialmente, para a realização da busca no banco de teses e dissertações da Capes, no período de 2008 a 2018, utilizamos três descritores, a saber, *filosofia, pedagogia e formação de professores*, com exclusão do termo *ensino médio*, o que tornou possível selecionar 20 trabalhos de 679 que foram disponibilizados. No intuito de levantar mais dados, fizemos uma nova busca, com apenas dois dos descritores utilizados anteriormente, excluindo o termo *formação de professores*. O resultado apresentou mais 900 trabalhos que, além de ter mostrado os 20 que foram selecionados na primeira busca, possibilitou a localização de mais 02 trabalhos para a composição do repertório, a princípio, com semelhanças temáticas e metodológicas e, como

resultado, selecionamos 13 trabalhos que dialogam, direta ou indiretamente, com a nossa investigação.

O processo de escolha dos trabalhos analisados se deu por intermédio da leitura de todos os resumos disponibilizados, com base nos descritores utilizados, onde priorizamos os trabalhos que estavam assentados no campo da Filosofia e da Pedagogia concomitantemente. Excluimos inúmeros trabalhos, embora aqui não sinalizados, que discutiam a Pedagogia numa perspectiva semântica que a retirava do contexto educacional (empresarial e hospitalar) como também trabalhos que discutiam a formação de professores, mas no contexto de outras licenciaturas (Química, Física e Música). No que diz respeito à Filosofia, excluimos os trabalhos que priorizavam a exegese de obras específica de autores sem qualquer relação direta com a Educação em sentido específico.

Ressaltamos um problema que dificultou consideravelmente o nosso processo de levantamento dos dados selecionados: em sua maioria, os resumos das teses (05) e dissertações (08), apresentaram problemas com relação à forma, o que tornou morosa a compreensão mais objetiva das propostas de pesquisa. Outro fato, que se fez notável no percurso, foi a predominância de dissertações frente as teses quanto ao material levantado, embora as teses tenham alcançado maior aproximação com a temática de nossa pesquisa. Assim sendo, parece inequívoca a constatação de que não há produção suficiente que discuta o ensino de Filosofia (da Educação) nos cursos de licenciatura (com destaque para o curso de Pedagogia) no contexto das universidades. A revisão mostrou a maior predominância de trabalhos cuja abordagem se circunscreve à etapa do Ensino Médio.

Ao final desse período de levantamento e apropriação dos materiais textuais selecionados, foi possível concluir, como mencionado anteriormente, que a pesquisa sobre a formação de professores constitui um campo muito extenso, porém existe uma lacuna com relação a trabalhos que estudem a formação de professores e o ensino de Filosofia (da Educação) na Pedagogia e nas licenciaturas em geral. Esse resultado, fruto de um acurado processo de busca, serviu para demarcação da justificativa teórica de nossa pesquisa em sua inserção na área da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Linha de Pesquisa de Currículo, Docência e Linguagem, mais especificamente, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (GEPED), uma vez que possui foco investigativo nas discussões dos aspectos epistemológicos sobre a Formação de Professores e a Didática, possibilitando, assim, a mediação necessária para o assento da nossa pesquisa no campo.

Na medida em que entendemos como altamente significativa uma reflexão sobre o ensino da Filosofia da Educação na formação do pedagogo, dada a insuficiência de trabalhos na área, nossa pesquisa pretende se tornar não um cânone de certeza frente ao seu objeto, mas, inversamente, apresentar uma outra perspectiva na forma de sua abordagem, com vistas a responder, se assim for possível, as problemáticas concernentes à Educação, demarcando, por conseguinte, sua justificativa prática, enquanto material para ampliação da literatura existente. Por fim, nosso intuito é que o esforço frente a esta investigação possa suscitar uma demanda acerca da questão que, se já está posta, parece-nos silenciada.

1.2.3 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

Esta revisão de literatura teve como objetivo identificar os trabalhos publicados pelo Grupo de Trabalho de Filosofia da Educação (GT17) no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que se relacionam com o nosso objeto de tese, a saber, “Ser Professor de Filosofia da Educação no Curso de Licenciatura em Pedagogia”. Para isso, ao acessar o banco de dados do GT17, especificamente nas publicações de trabalhos, sem demarcação temporal, encontramos um total de 64 artigos publicados e disponíveis na plataforma. A partir dos descritores “filosofia da educação”, “curso de pedagogia” e “formação de professores” 64 trabalhos apareceram como resultados de artigos científicos publicados nessa vertente.

Depois da leitura paulatina dos resumos concernentes aos artigos encontrados, a princípio, com base no critério de temáticas cuja pesquisas estabelecessem cruzamentos entre Filosofia e Pedagogia, selecionamos 11 trabalhos que, embora não atendendo diretamente ao critério em questão e tendo percursos de investigação distintos, apresentaram discussões que abordam temas que são transversais e constitutivos a nossa pesquisa, a saber, prática pedagógica, formação humana, sentidos de docência, formação de convicções pedagógicas, formação integral do docente universitário, autonomia e educação, formação cultural, pluralidade de perspectivas e prática de ensino de filosofia da educação.

Da análise desse conjunto, mais bem descrita no apêndice 02/quadro 18, foi possível depreender que:

- Há uma incipiência de trabalhos, no âmbito do próprio GT 17 (Filosofia da Educação) sobre o ensino de Filosofia da Educação;

- A Filosofia apareceu, em alguns trabalhos mapeados, mais como temática secundária e transversal, sem foco voltado para a questão do seu ensino na Pedagogia.

Apesar da transversalidade dos artigos encontrados com a nossa temática de pesquisa, a revisão no banco de dados da ANPEd, no GT17, mostrou-se não suficiente diante da aposta que fizemos. Como nas duas revisões anteriores, a saber, nos bancos da ANPOF e da CAPES, o resultado mostrou-se tênue, porém, supomos que no âmbito de um GT de Filosofia da Educação, a “quase” ausência de trabalhos que refletem sobre o como se dá o ensino de Filosofia da Educação na Pedagogia e nas demais licenciaturas, parece não ser um sintoma do qual se deva ignorar. Ressaltamos, porém, que as abordagens dos trabalhos selecionados apresentam elevados níveis de profundidade e de pertinência às reflexões sobre Educação nos recortes feitos.

1.2.4 Súmula das revisões apresentadas

Ao terminar a revisão de literatura, até aqui desenvolvida, nos bancos de dados da ANPOF, CAPES e ANPEd, foi possível reconhecer seu extremado caráter formativo, em função das inúmeras reflexões que acessamos sobre a temática que se constitui como cerne dessa pesquisa. Até as discussões que não estavam relacionadas diretamente ao nosso interesse investigativo nos foram auxiliares na compreensão de assuntos relacionadas à metodologia, mais especificamente, no diz que respeito as diversas formas de utilização da entrevista como possibilidade de acessar narrativas, dos cuidados que se devem tomar em pesquisas de natureza eminentemente qualitativa e sobre o processo de composição das categorias para a análise dessas mesmas narrativas.

Os resultados da revisão de literatura no geral mostraram a “insuficiência” de trabalhos na temática que assumimos. Identificamos e selecionamos uma vasta e inquestionável literatura (artigos, teses e dissertações) de natureza teórica (revisão de bibliografia) que discutia o ensino de Filosofia no Ensino Médio (maioria dos trabalhos encontrados) e uma minoria que se deteve ao ensino de Filosofia da Educação na Pedagogia e nas demais licenciaturas, mas sem quaisquer referências a empiria no sentido de escuta de sujeitos em seu estado da arte. O que subjetivamos como “insuficiente” não foi para apresentar uma avaliação impositiva, dizendo que os trabalhos selecionados deveriam ser de uma forma e não de outra, mas demarcar as características de nossa tese que foge ao sentido usual de ser fazer pesquisa em Filosofia.

Pelo exposto, esta tese tem como objetivo investigar as formas de concepções de formação filosófica, em sua dimensão pedagógica, que são ensejadas pelos professores que lecionam Filosofia da Educação no curso de Pedagogia. Na medida em que a revisão de literatura, nos bancos selecionados, mostrou poucos trabalhos que se dirigem a essa temática, é possível que esta tese, tendo em vistas os esforços a serem feitos, torne-se uma contribuição ao campo de produção do conhecimento da área.

1.3 A constituição do campo empírico da pesquisa: UNEB e UFRJ

Como campo empírico da pesquisa, definimos os cursos de Pedagogia de duas universidades públicas, a saber, Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que foram escolhidas em razão do caráter interinstitucional⁹ do nosso Doutorado em Educação e da tradição de ambas na oferta desse curso. Em 2008, atendendo à Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1 de 15 de maio de 2006, o curso de licenciatura em Pedagogia deixa de ser ofertado com as ênfases nas habilitações profissionais e passa a ser ofertado com ênfase na formação de professores articuladamente a de gestores educacionais nas funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, sendo esta Resolução CNE/CP nº 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNPed 01/2006) que vigora até a presente data¹⁰.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB)¹¹, com sede na cidade de Salvador, foi criada no ano de 1983, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia (SEC/BA). Caracterizada por adotar um sistema de multicampi, a sua criação se deu a partir da integração de 7 (sete) faculdades já existentes e em pleno funcionamento, tanto na capital

⁹ Trata-se, portanto, de um DINTER (Doutorado Interinstitucional) entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Estado da Bahia (UNEB). O objetivo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é garantir a formação, em nível de pós-graduação *stricto sensu* no país, à docentes de instituições públicas de ensino superior com vistas a formar mestres e doutores de instituições distantes dos grandes centros de ensino e pesquisa, de modo a diminuir as assimetrias hoje existentes, fomentando, por conseguinte, à produção acadêmica e fortalecendo, nas instituições atendidas, as linhas de pesquisas que respondam às demandas relacionadas ao desenvolvimento local e regional. Cf. informações mais detalhadas sobre o funcionamento e a candidatura de instituições no site www.capes.gov.br

¹⁰ Encontra-se em tramitação no CNE (Conselho Nacional de Educação) a formulação de novas diretrizes para o curso, com a finalidade de atender ao que define a Resolução 2/2019 para a formação inicial docente, o que tem sido objeto de contestação por parte das entidades, associações e fóruns da área, tendo em vista a desconsideração da produção de conhecimento da Pedagogia enquanto campo científico e curso de graduação.

¹¹ As informações obtidas sobre a criação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foram extraídas do projeto do curso de Pedagogia de Juazeiro, Campus III. Acesso realizado no dia 31/08/2019 no site https://portal.uneb.br/juazeiro/wp-content/uploads/sites/13/2017/01/projeto_pedag%C3%B3gico.pdf

quanto no interior do Estado da Bahia, a saber: Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco, Faculdade de Formação de Professores de Alagoinhas, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Juazeiro, Faculdade de Formação de Professores de Jacobina, Faculdade de Formação de Professores de Santo Antônio de Jesus, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité, Centro de Ensino Técnico da Bahia e a Faculdade de Educação. Esta última, fora autorizada a funcionar pelo mesmo dispositivo legal de criação da UNEB, que determinava a vinculação de outras unidades de Educação Superior já existentes ou a serem constituídas a UNEB.

Assim, novas faculdades foram criadas por todo interior do Estado e incorporadas à estrutura multicampi da UNEB. A saber: Faculdade de Educação de Senhor do Bonfim (Campus VII) em 1986, Centro de Ensino Superior de Paulo Afonso (Campus VIII), Centro de Ensino Superior de Barreiras (Campus IX) e a Faculdade de Educação de Teixeira de Freitas (Campus X) em 1987, Faculdade de Educação de Serrinha (Campus XI) em 1988; Faculdade de Educação de Guanambi (Campus XII) e Centro de Ensino Superior de Itaberaba (Campus XIII) em 1991, Centro de Ensino Superior de Conceição do Coité (Campus XIV) em 1992 e o Centro de Ensino Superior de Valença (Campus XV) em 1997. Com a reorganização das Universidades Estaduais Baianas decorrente da Lei 7.176 de 10 de setembro de 1997, a UNEB passou a adotar a estrutura orgânica de departamentos, estabelecidos em ato regulamentar, a fim de identificar as suas unidades universitárias.

Até o ano 2000, a UNEB contava com 15 campi e 20 Departamentos, sendo que os campi I, II e III - Salvador, Alagoinhas e Juazeiro respectivamente - eram constituídos por mais de um Departamento, e ainda com quatro Núcleos de Ensino Superior vinculados a um departamento com estrutura para tal. O Núcleo de Estudos Superiores de Irecê (NESIR), localizado em Irecê e vinculado ao Departamento de Educação do Campus VIII em Paulo Afonso, o Núcleo de Estudos Superiores da Lapa (NESLA), localizado em Bom Jesus da Lapa e vinculado ao Departamento de Ciências Humanas do Campus IX em Barreiras, o Núcleo de Estudos Superiores de Camaçari (NESC), localizado em Camaçari e vinculado ao Departamento de Ciências Humanas do Campus I em Salvador e o Núcleo de Estudos Superiores de Eunápolis (NESE), localizado em Eunápolis e vinculado ao Departamento de Educação do Campus X em Teixeira de Freitas.

Em agosto de 2000, estes Núcleos passaram a funcionar em regime Departamental, constituindo-se em Campus XVI, XVII, XVIII e XIX respectivamente. Em 2001, foram criados os Campi XX, em Brumado e XXI em Ipiaú. Dentro do seu propósito de interiorização da

Educação Superior, a UNEB criou no ano de 2002 os Campi XXII em Euclides da Cunha, XXIII em Seabra e XXIV em Xique-Xique. Totalizando 24 campi e 29 Departamentos. Hoje, a UNEB está presente em grande parte do território baiano, em áreas geoeconômicas de influência, de modo a beneficiar um universo maior da população baiana, seja através dos seus cursos regulares de graduação, programas especiais e/ou projetos de pesquisa e extensão.

Ao longo dos seus trinta anos de existência, a UNEB tem desenvolvido suas atividades acadêmico-administrativas respaldada nos seguintes documentos legais: a. Lei Delegada nº 66 de 01 de junho de 1983 - ato de criação; b. Decreto Presidencial no 92.937 de 17 de julho de 1986 – ato de autorização de funcionamento; c. Portaria do Ministério de Educação e do Desporto nº 909 de 31 de julho de 1995 – ato de credenciamento; d. Lei Estadual nº 7.176 de 10 de setembro de 1997 – ato de reorganização das Universidades Estaduais da Bahia; e. Decreto do Governo do Estado da Bahia nº 13.664 de 08 de fevereiro de 2012 – ato de credenciamento.

A estrutura multicampi adotada pela UNEB possibilitou a implantação de novos cursos e campi universitários em regiões com baixos indicadores sociais que demandam ações de caráter educativo, fortalecendo a sua política de interiorização da Educação Superior. Embora tenha a administração central localizada em Salvador, a UNEB concede autonomia aos seus Departamentos para desenvolver suas atividades acadêmicas, por entender que eles possuem características culturais, próprias da regionalidade, que não poderão ser desconsideradas no processo de formação profissional por ela pretendida. A sua abrangência geoeconômica atinge uma área caracterizada por diversificada paisagem econômica e cultural, atendendo a uma grande parte da população do Estado.

De acordo com os “Documentos de Implantação (1998) e de Reformulação Curricular de 1993 e de 2001”, o curso de Pedagogia foi criado a partir da Lei Delegada Estadual nº 66, de 1983. O Curso de Pedagogia da FAEEBA (Faculdade de Educação do Estado da Bahia)¹² foi aprovado pelo Parecer CEE 104/84 e pela Resolução CEE 1.339/84, sendo autorizado pelo Decreto Federal nº 9292 de 1985 para funcionar com duas habilitações: Magistério das Séries Iniciais do Ensino de 1º Grau, com ênfase em Alfabetização (1ª à 4ª Séries) e Magistério em Educação Pré-escolar. As duas habilitações foram reconhecidas através do Parecer CEE 186/89 que consolidou a existência do curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia, ocorrendo em 1989, a primeira formatura do curso.

¹²As informações obtidas sobre a criação do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foram extraídas do projeto do curso de Pedagogia de Salvador, Campus I. Acesso realizado no dia 31/08/2019 no site <https://portal.uneb.br/salvador/wp-content/uploads/sites/3/2017/01/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-7.pdf>.

O que nos interessa nesse recuo a história de criação da UNEB e concomitantemente do curso de Pedagogia é destacar que, no desenho curricular do curso em seus primórdios, havia apenas a oferta do componente curricular de Filosofia e Educação (60h/1º semestre) denominado como obrigatório e pertencente ao Núcleo de Estudos Básicos (NEB). Em 2008, o curso de licenciatura em Pedagogia, em seu novo desenho curricular, muda a nomenclatura do componente curricular outrora intitulado de “Filosofia e Educação” para “Introdução à Filosofia” (60h/ 1º semestre), mantendo o seu estatuto de obrigatoriedade e vinculação ao Núcleo de Estudos Básicos (NEB). Há ainda, no desenho curricular do curso, ofertas de componentes curriculares optativos, em forma de seminários (30h), que fazem parte do Núcleo de Estudos Integradores (NEI). Os temas desses seminários são definidos pelo colegiado do curso em diálogo com os estudantes. Dentro de um levantamento realizado, identificamos a ocorrência de ofertas de seminários, de maneira assaz espaçada, de Ética e de Filosofia da Infância.

A primeira análise geral que fazemos acerca do curso de Pedagogia da UNEB diz respeito a oferta de um único componente curricular de Filosofia. Num primeiro momento, se levarmos em consideração a importância do acesso à História da Filosofia na formação filosófica dos estudantes, temos três opções diante de um componente curricular de Filosofia de (60h):

1. Tomando como referência os 25 séculos de Filosofia mais os dois mil anos da era cristã, opta-se por um curso panorâmico, sem quaisquer níveis de aprofundamento. Como resultado, tem-se um curso que oferece uma compreensão superficial dos grandes problemas filosóficos tão necessários à leitura das questões educacionais do presente.

2. Tendo em vista a exigência de um ensino discriminado de Filosofia para cada curso em que ele se insere – no sentido da eleição de aspectos em que seja possível uma articulação – opta-se por um curso em que se pode escolher autores e temas da Filosofia que possam ser estudados de maneira profunda, em decorrência do frenesi do tempo e da imensidão de assuntos concernentes à História da Filosofia. Como resultado, tem-se um curso de pouco alcance da História da Filosofia em geral, mas com um nível de profundidade frente ao recorte empreendido.

3. Partindo de uma visão relativa da História da Filosofia, sendo ela mesma interpretação e em nada absoluta, opta-se por um curso em que temas são escolhidos, em relação com as demandas da contemporaneidade, estabelecidas entre professores e estudantes. Como

resultado, tem-se um curso pouco aprofundado, em que se aprende, talvez, o exercício do Filosofar, porém sem qualquer referência à tradição.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), instituição de ensino, pesquisa e extensão, com sede na cidade do Rio de Janeiro, no Estado do Rio de Janeiro, criada pelo Decreto n.º 14.343, de 7 de setembro de 1920, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro, reorganizada pela Lei n.º 452, de 5 de julho de 1937, sob o nome de Universidade do Brasil, à qual foi outorgada autonomia pelo Decreto-lei n.º 8.393, de 17 de dezembro de 1945, passando a denominar-se Universidade Federal do Rio de Janeiro pela Lei n.º 4.831, de 5 de novembro de 1965, atualmente constituída de acordo com o Plano de Reestruturação aprovado pelo Decreto n.º 60.455-A, de 13 de março de 1967, é pessoa jurídica de direito público, estruturada na forma de autarquia de natureza especial, dotada de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial.¹³

A finalidade que justifica a existência da UFRJ e que baliza seus objetivos estratégicos consiste em proporcionar à sociedade brasileira os meios para dominar, ampliar, cultivar, aplicar e difundir o patrimônio universal do saber humano, capacitando todos os seus integrantes a atuar como força transformadora. Mais especificamente, a universidade destina-se a completar a educação integral do estudante, preparando-o para exercer profissões de nível superior; valorizar as múltiplas formas de conhecimento e expressão, técnicas e científicas, artísticas e culturais; exercer a cidadania; refletir criticamente sobre a sociedade em que vive; participar do esforço de superação das desigualdades sociais e regionais; assumir o compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa, ambientalmente responsável, respeitadora da diversidade e livre de todas as formas de opressão ou discriminação de classe, gênero, etnia ou nacionalidade; lutar pela universalização da cidadania e pela consolidação da democracia e contribuir para a solidariedade nacional e internacional.¹⁴

A UFRJ, situada na cidade do Rio de Janeiro (campus da Praia Vermelha) teve seu curso de Pedagogia criado pelo decreto Lei 1.190 de 04 de abril de 1939. Em seu atual desenho curricular, o curso de licenciatura em Pedagogia possui dois componentes curriculares obrigatórios de (60h), que fazem parte grade de *Fundamentos da Educação*, a saber, “Filosofia da Educação no Mundo Ocidental” (1º semestre) e “Filosofia da Educação Contemporânea” (2º semestre). Além dos componentes curriculares obrigatórios, o curso possui a oferta permanente

¹³Informações obtidas por meio do acesso à Resolução nº 12, de 30/05/2019. Acesso realizado no dia 31/08/2019 no site <https://ufrj.br/estatuto-da-ufrj>

¹⁴ Essas informações foram extraídas da Proposta de Plano Quinquenal de Desenvolvimento Institucional da Reitoria da UFRJ editado em março de 2006.) Acesso realizado no dia 31/08/2019 no site <https://ufrj.br/missao>

de componentes curriculares eletivos, onde destacamos, no caso da instituição em questão e num período de uma década (2008/2018), a oferta contínua do componente curricular eletivo “Questões Fundamentais da Filosofia da Educação no Brasil” (45h).

Na UFRJ, o desenho curricular do curso oferta dois componentes curriculares obrigatórios de Filosofia que, embora não resumindo a formação filosófica a quantidade de hora/aula, favorece a possibilidade de um trabalho de ensino filosófico menos aligeirado. Mesmo que a nossa defesa seja da Filosofia como algo mais extrainstitucional que institucional, não podemos esquecer que esta pesquisa se insere na investigação do ensino de Filosofia no contexto de duas universidades públicas e não podemos ignorar que, diante do desejo de uma formação filosófica, a temporalidade (hora/aula) tenha seu lugar. Como nos dizem Deleuze e Guattari (1992), em se tratando de conceber a Filosofia como criação de conceitos e como algo da ordem do autoral, isso requer a paciência necessária para sua criação. A Filosofia, segundo esse entendimento, não se realiza em movimentos precipitados. Torna-se preciso “deitar” no conceito para o ressignificar. E sua ressignificação já é criação de algo novo.

Dois componentes curriculares de Filosofia, no curso de Pedagogia, favorece um trabalho de formação filosófica em Educação, porque dispõe de um período de introdução à Filosofia e outro de aprofundamento nas questões educacionais. Porém, vale ressaltar que, mesmo nos cursos de Filosofia propriamente dito, haverá sempre o comprometimento do acesso ao arsenal da História da Filosofia, em função de dois motivos: i. a História da Filosofia, em termos de conteúdos, ultrapassa a temporalidade de um curso de graduação com 04 anos de duração; ii. a própria constituição curricular de um curso se estrutura com base na ênfase política dada por seus criadores no tipo de Filosofia que se pretende afirmar.

Assim sendo, dois componentes curriculares, sendo que um na posição de introdução, assegura uma maior possibilidade, dependendo dos professores que os lecionam, de um curso de caráter mais aprofundado. Por conseguinte, no caso da Pedagogia, torna-se exequível uma articulação coesa entre a Filosofia com as questões educacionais, porém, a temporalidade (hora/aula), ainda que importante, por si só, não garante a formação filosófica do estudante na forma que defendemos aqui.

O professor de Filosofia, em suas concepções filosóficas e convicções educacionais, construídas historicamente, é que dará o tom de aproveitamento do tempo, tendo em vista a maior aprendizagem possível da formação filosófica dos futuros pedagogos. Ao fim e ao cabo, a formação filosófica, em sua dimensão pedagógica, está, em termos de efeitos, nas mãos do professor. Não no sentido hierárquico, como tradicionalmente se pensa, mas no sentido de que

dada a forma de condução do ensino e do lugar que ele atribui aos estudantes nesse processo, essa aproximação dos estudantes com a Filosofia (enquanto relação) poderá estar assegurada ou não.

As duas instituições públicas de ensino superior supracitadas são, portanto, representativas para a consecução do que vigora como intencionalidade dessa pesquisa, que pretende elencar as diversas concepções de docência depreendidas das falas de professores que ensinam Filosofia da Educação no curso de Pedagogia. Em decorrência de suas respectivas tradições, na oferta do curso de Pedagogia, desde a sua origem, essas instituições, a saber, UNEB e UFRJ são igualmente relevantes como campo empírico, na medida em que podem nos levar a conhecer os sentidos e as motivações intra e interindividuais presentes na maneira de ensinar, compreendendo a que se devem certas posturas e concepções da prática docente, que não são aleatórias e possuem suas próprias formas de organização.

1.4 Os sujeitos

Os sujeitos dessa pesquisa foram pensados e escolhidos em consonância com o objetivo da investigação e o campo empírico. Tratam-se de professores das instituições definidas (UNEB e UFRJ), de vínculo empregatício de natureza efetiva, em sua maioria mestres e doutores e que possuem regime de trabalho de dedicação exclusiva. O corpo docente da UNEB, responsável pelo ensino de Filosofia da Educação, no curso de Pedagogia, é constituído de 12 professores, sendo 09 homens e 03 mulheres, enquanto que o corpo docente da UFRJ é constituído de 17 professores, sendo 14 homens e 03 mulheres. Esse quantitativo maior de professores homens, em relação as professoras mulheres, não deixa de nos remeter às questões de gênero, embora não seja o nosso escopo as compreender aqui. Temos a suspeita de que essa ausência de um quantitativo maior de mulheres, como professoras de Filosofia, reflete a cultura machista muito fortemente presente na universidade e, sobretudo, na própria tradição filosófica que chegou até nós pelas vozes e mãos dos homens. Certamente, à época dos filósofos clássicos, algumas mulheres filosofaram, porém, os seus discursos, certamente, foram silenciados pela cultura grega, onde mulher e criança não eram consideradas cidadãos.

Desse levantamento inicial do quantitativo de professores, tomamos conhecimento, em diálogo com a coordenação dos cursos, de que alguns já não faziam mais parte do quadro permanente, em decorrência de aposentadoria e de migração, no seio da própria universidade, para outros departamentos, atuando em outros cursos de sua preferência e correlatos a sua área de formação. Assim sendo, definimos o seguinte critério para a escolha dos sujeitos dessa

pesquisa: professores que mais lecionaram componentes curriculares obrigatórios de Filosofia (da Educação) no curso de Pedagogia. Chegamos a esse critério em razão da própria demanda da pesquisa, que busca compreender as formas de constituição da docência em Filosofia (da Educação) no curso de Pedagogia. E, para a obtenção dessas informações, os professores precisariam ter uma tradição de ensino no referido componente curricular, com vistas a colaborar na composição (em forma de elenco) das formas de docência existentes. Ao final do processo, selecionamos 04 professores de cada instituição como sujeitos participantes da pesquisa.

Em razão desse critério, escolhemos 04 professores, de cada instituição investigada, que obtiveram as maiores pontuações. Outra informação importante, diante dos perfis de professores encontrados, diz respeito a sua área de formação e atuação profissional. Em sua maioria são professores que fizeram sua formação (educação básica, graduação, mestrado e doutorado) em instituições públicas de ensino, sendo que o mestrado e o doutorado tiveram maior preponderância na área de Filosofia. Apenas um pequeno quantitativo realizou estudos de mestrado e doutorado na área de educação e afins.

Os professores selecionados apresentaram, em sua maioria, uma não vinculação de origem com a Educação Básica em termos de atuação profissional. Um grande quantitativo desses professores selecionados, na mesma direção, apresentou uma ligação direta com o Ensino Superior, em termos de atuação profissional, sem qualquer contato prévio com a docência na Educação Básica, exceto no contexto na formação inicial, por ocasião dos componentes curriculares de prática de ensino e estágio supervisionado.

No que diz respeito aos componentes curriculares de Filosofia lecionados, no curso de Pedagogia da UNEB, do total de doze (13) professores, apenas quatro (4) atenderam ao critério de participação na pesquisa, que se voltou para aqueles que mais atuaram na oferta de componentes curriculares obrigatórios e optativos no período de 2008 a 2018. No caso da UNEB, a professora Circe ministrou 09 (nove) componentes obrigatórios e 02 (dois) componentes optativos, perfazendo um total de 11 (onze) componentes; o professor Cronos ministrou 05 (cinco) componentes obrigatórios, perfazendo um total de 05 (cinco) componentes; o professor Prometeu ministrou 05 (cinco) componentes obrigatórios, perfazendo um total de 05 (cinco) componentes; o professor Zeus ministrou 05 (cinco) componentes obrigatórios, perfazendo um total de 05 (cinco) componentes.

No que tange à formação acadêmica, os doze (13) professores de Filosofia da UNEB, apresentaram os seguintes dados: 10 (dez) possuem graduação em Filosofia e 02 (dois) estão

sem registro no currículo lattes; 07 (sete) possuem mestrado em Filosofia, 01 (um) possui mestrado em Educação, 01 (um) possui mestrado em Memória Social e os outros 03 (três) estão sem registro no currículo lattes; 05 (cinco) possuem doutorado em Filosofia, 01 (um) possui doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências, 01 (um) possui doutorado em Educação, 02 (dois) declararam não ter doutorado, 03 (três) estão sem registro no currículo lattes; 01 (um) possui pós doutorado em Filosofia Moral e Política, 11 (onze) estão sem registro no currículo lattes. Assim sendo, dos professores selecionados, tivemos o seguinte quadro característico: o professor Prometeu possui graduação e mestrado em Filosofia, o professor Cronos possui graduação, mestrado e doutorado em Filosofia, a professora Circe possui graduação e mestrado em Filosofia e o professor Zeus possui graduação e mestrado em Filosofia e doutorado em Memória Social.

No que diz respeito aos componentes curriculares de Filosofia lecionados, no curso de Pedagogia da UFRJ, do total de doze (17) professores, apenas quatro (4) atenderam ao critério de participação na pesquisa, que se voltou para aqueles que mais atuaram na oferta de componentes curriculares obrigatórios e optativos no período de 2008 a 2018. No caso da UFRJ, o professor Apolo ministrou 21 (vinte e um) componentes obrigatórios e 18 (dezoito) componentes optativos, perfazendo um total de 39 (trinta e nove) componentes; a professora Athena ministrou 05 (cinco) componentes obrigatórios, perfazendo um total de 05 (cinco componentes); o professor Sísifo ministrou 09 (nove) componentes obrigatórios e 01 (um) componente optativo, perfazendo um total de 10 (cinco) componentes; o professor Dionísio ministrou 06 (seis) componentes obrigatórios e 01 (um) componente optativo, perfazendo um total de 07 (seis) componentes.

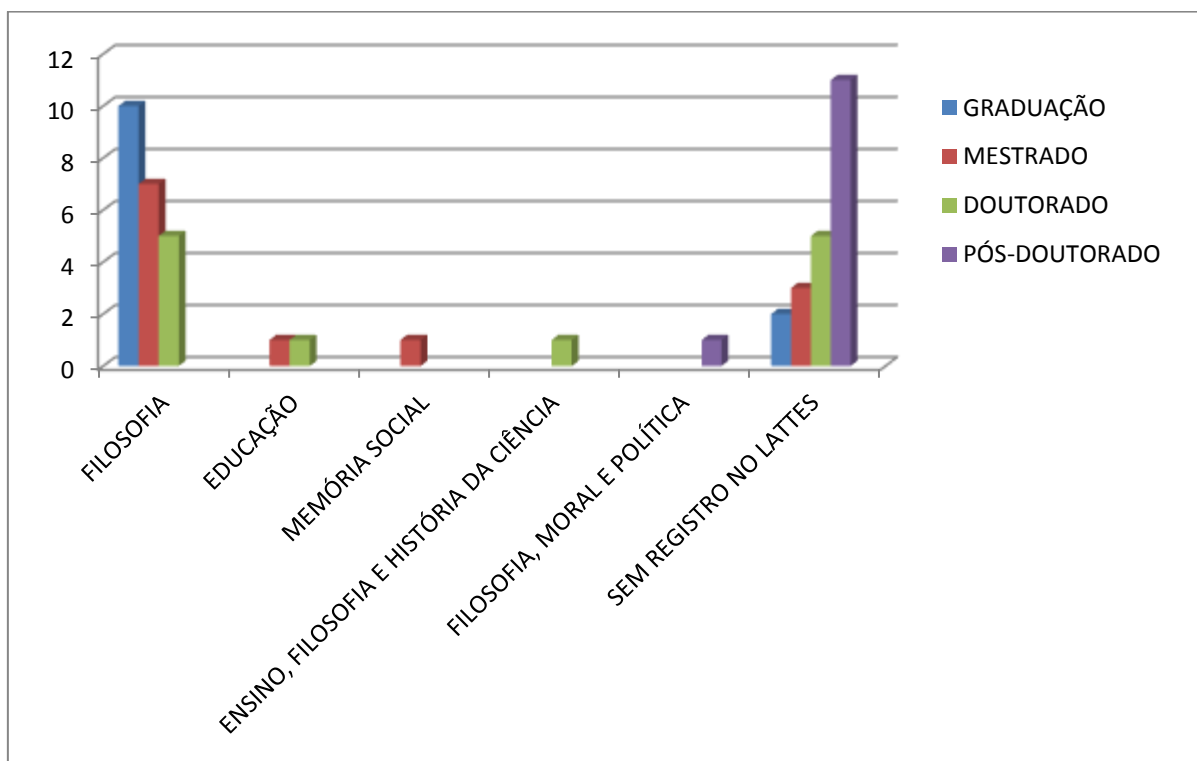
No tocante à formação acadêmica, os dezesseis (16) professores de Filosofia da UFRJ, apresentaram os seguintes dados: 13 (treze) possuem graduação em Filosofia, 01 (um) possui graduação em Comunicação Social e Engenharia de Produção, 01 (um) possui graduação em Letras Modernas, 01 (um) possui graduação em Engenharia Química; 11 (onze) possuem mestrado em Filosofia, 04 (quatro) possuem mestrado em Educação, 01 (um) não possui mestrado; 10 (dez) possuem doutorado em Filosofia, 02 (dois) possuem doutorado em Educação, 01 (um) possui doutorado em Pedagogia da Formação, 03 (três) estão sem registro no currículo lattes; 04 (quatro) possuem pós doutorado e 12 (doze) estão sem registro no currículo lattes. Assim sendo, dos professores selecionados, tivemos o seguinte quadro característico: o professor Apolo possui graduação em Filosofia e mestrado e doutorado em Educação, o professor Sísifo possui graduação, mestrado e doutorado em Filosofia, a professora

Athena possui graduação, mestrado e doutorado em Filosofia e o professor Dionísio possui graduação, mestrado e doutorado em Filosofia.

A identificação dos sujeitos participantes da pesquisa, no intuito de garantir o anonimato e as instituições a que pertencem, teve por critérios, a utilização de codinomes por meio da referência a personagens fortes (deuses) da mitologia grega. Personagens estes que, em suas diferentes performances no Olimpo, produziram impactos, até os nossos dias, na leitura de mundo das pessoas, haja visto o fato de que o mito, enquanto um modo de explicação da realidade, ainda tem grande força e importância no imaginário social. No que diz respeito às instituições participantes, embora elas sejam mencionadas com clareza na pesquisa, optamos por retirar qualquer referência a elas no corpo da entrevista, garantindo assim uma total responsabilidade com a fala dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas nas próprias instituições em que os participantes atuam como professores e em horários por eles estabelecidos.

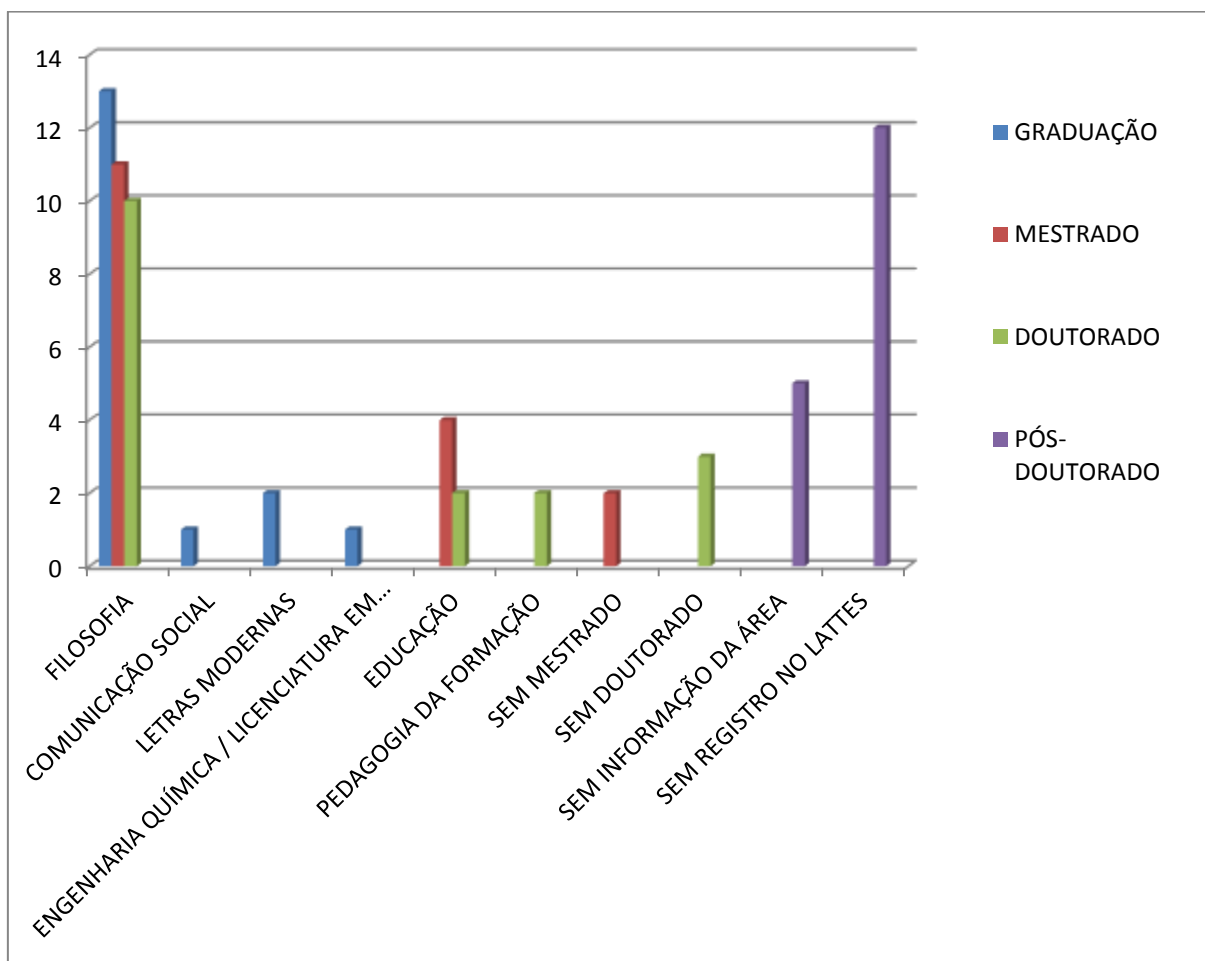
Os quadros 01 e 02 traduzem, inicialmente, um demonstrativo da formação acadêmica (graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado) dos sujeitos, em ambas instituições, deixando a conhecer a seguinte constatação: dos 08 (oito) sujeitos, a formação em Filosofia foi quase linear, exceto em 02 casos, sendo um de cada instituição participante, que apresentaram mestrado e doutorado em áreas afins.

Quadro 01: Professores de Filosofia e suas respectivas área de formação, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia (FE-UNEB), no período de 2008.1 a 2018.2. Salvador/BA, 2018.



Fonte: elaboração própria

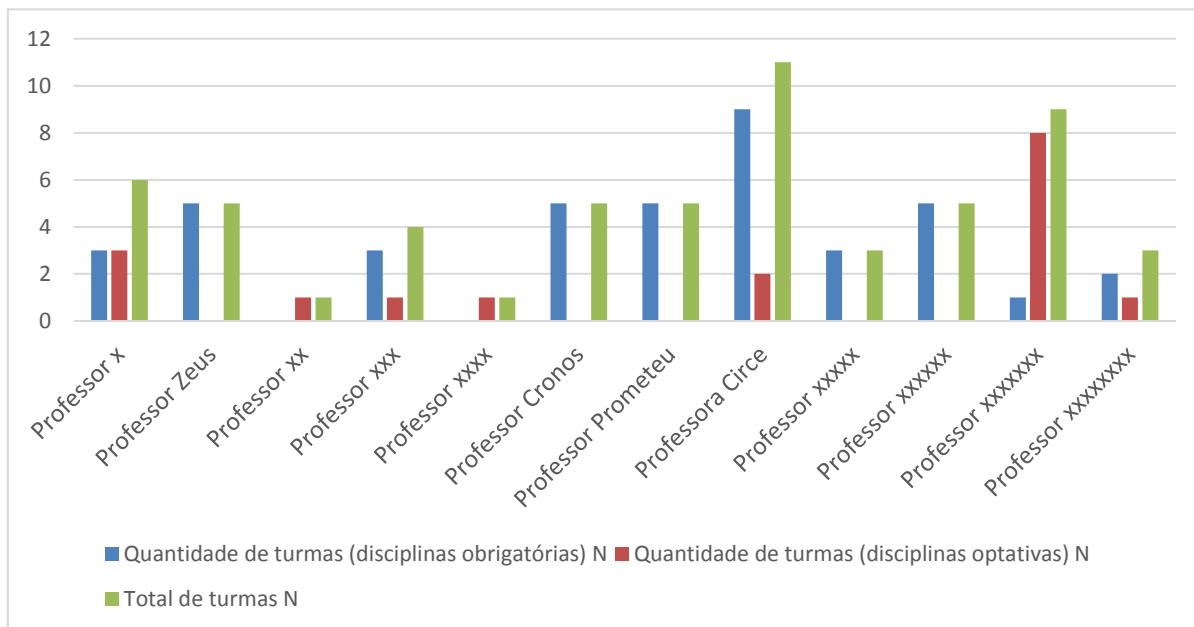
Quadro 02: Professores de Filosofia e suas respectivas área de formação, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE-UFRJ), no período de 2008.1 a 2018.2. Rio de Janeiro/RJ, 2018.



Fonte: elaboração própria

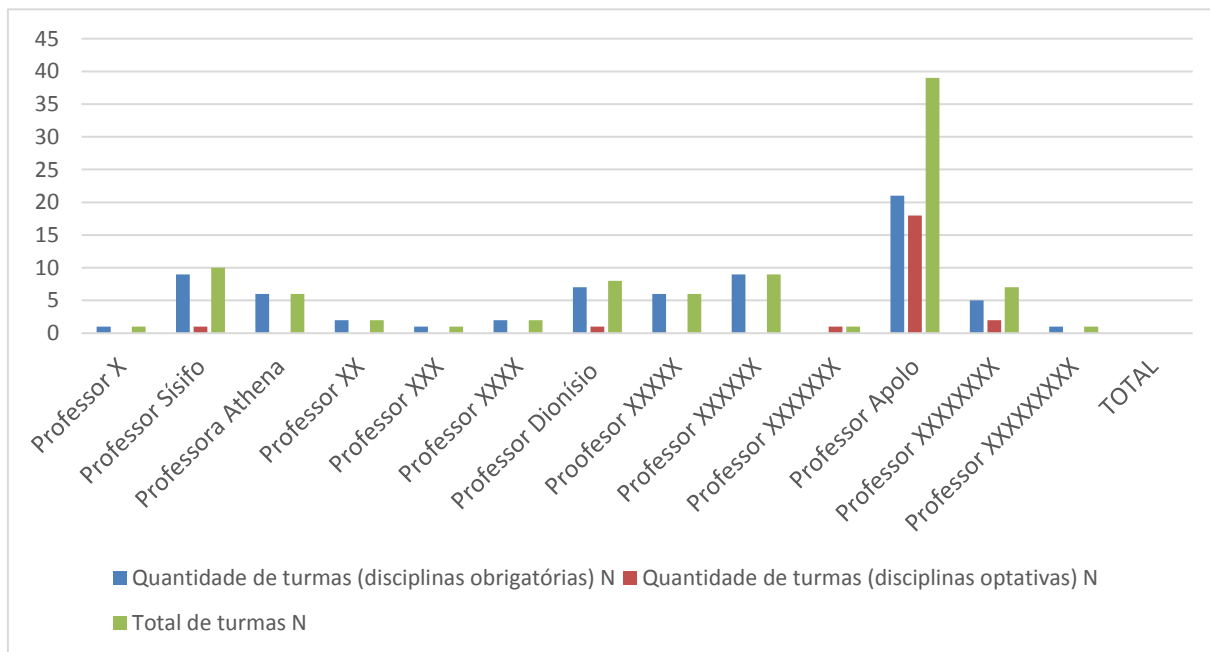
Dando prosseguimento, os quadros 03 e 04 traduzem um demonstrativo dos sujeitos que mais atuaram como professores de Filosofia da Educação, tanto em componentes obrigatórios quanto optativos, no período de 2008-2018, nas instituições participantes, o que justificou, por sua vez, o critério de escolha.

Quadro 03: Quantidade de disciplinas de Filosofia obrigatórias e optativas ofertadas por professor, no período de 2008.1 a 2018.2, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia (FE-UNEB). Salvador/BA, 2018



Fonte: elaboração própria

Quadro 04: Quantidade de disciplinas de Filosofia obrigatórias e optativas ofertadas por professor, no período de 2008.1 a 2018.2, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE-UFRJ). Rio de Janeiro/ RJ, 2018.



Fonte: elaboração própria

1.5 A entrevista como abordagem metodológica

A tese em curso reúne caráter metodológico bastante corrente nas pesquisas em Educação, porém, inusual nas pesquisas em Filosofia. Em geral, as pesquisas em Educação, envolvem falas de sujeitos como condição de sua exequibilidade e fundamentação, com vistas à identificação de achados oportunos para exame, superação e ampliação das teorias que, em sua maioria, são produzidas por professores pesquisadores nem sempre atentos àquilo que acontecem na prática, embora imersos nela todo o tempo. A entrevista representa a abordagem metodológica definida como meio de construção dos dados. A sua escolha pautou-se nas contribuições de Szymanski (2011), no que se refere à relevância dos saberes da experiência recolhidos no processo da entrevista, no sentido de que entre ele e o saber formal não deve existir hierarquias totalizantes, já que, segundo esta autora, assumir a entrevista como procedimento é aceitar o pressuposto de que todo saber vale um saber.

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação (SZYMANSKI, 2011, p. 12).

A escolha por trabalhar com entrevista se deu por dois fatores: o primeiro por entender a necessidade de escutar os atores do ensino de Filosofia (da Educação) no que eles dizem acerca do que fazem. Segundo, por entendermos que a entrevista, conforme nos diz Bueno (2004), é um instrumento valioso de investigação em virtude de seu potencial heurístico, quer seja utilizada como fonte ou como dispositivo de formação, mesmo diante dos riscos, como nos advertiu Altet (2007), da prática declarada ser divergente da prática constatada/efetivada. Nessa tese, esse risco foi assumido e, num trabalho futuro, pensamos em confrontar os dados obtidos, sempre na perspectiva da compreensão e da explicação, com dados a ser depreendidos da observação de aulas de Filosofia da Educação na Pedagogia, ou de falas de estudantes sobre os professores enquanto ensinam.

Outro critério que também nos levou a escolha da entrevista encontra assento nas ideias de Silveira (2002), quando compreende a entrevista como um evento discursivo complexo. A complexidade desse evento, portanto, não se deve apenas a aquilo que é pensado/interpretado/forjado na relação entrevistador/ entrevistado, mas também pelos atravessamentos de imagens, convicções, parâmetros e expectativas, que terminam por ser

elementos que se colam às narrativas que são produzidas nas entrevistas, tanto do lado do entrevistador quando do entrevistado.

Não temos o compromisso, ao nos debruçar sobre os dados da entrevista, em alcançar, como se isso fosse possível, a objetividade mesma e possível acerca do que se pergunta, como quem persegue uma verdade na iminência de sua revelação. Assim sendo, por essa dificuldade de acessar a objetividade de um discurso em absoluto, não nos eximimos do cuidado de evitar a superinterpretação, no sentido dos exageros da parte dos intérpretes, o que nos levaria ao risco de gerar um conjunto de distorções (más interpretações) das comunicações orais feitas pelos sujeitos, que serão tomados como “objeto” de análise, como bem sinalizou Ecco (1997).

Somos conscientes de que numa pesquisa qualitativa os depoimentos dos envolvidos nunca podem ser compreendidos e analisados de forma objetiva, mas olhados com vistas ao entendimento dos porquês de certos comportamentos determinados, dos porquês de certas escolhas e as razões pelas quais certas percepções são decisivas para certas práticas. Ou seja, as falas obtidas, em um processo de entrevista, sempre escapam à objetividade, apenas deixando depreender os jogos de sentidos que permeiam a linguagem.

As lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da ‘verdade’: elas são embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos (SILVEIRA, 2002, p. 130).

Segundo esse entendimento, a entrevista é concebida como um processo de construção e não de revelação, onde entrevistador-entrevistados estão situados no tempo e na cultura e o material daí depreendido, ainda que com a anuência do entrevistado, estará envolto em opacidade e interpretações, cujos aspectos até mesmo são desconhecidos pelos próprios sujeitos da pesquisa – entrevistador/entrevistado. A anuência do entrevistado acerca do uso do material coletado não impede a dimensão inventiva da análise a ser feita. Assim sendo, esta pesquisa resulta da análise de falas, obtidas isoladamente, de professores de Filosofia (da Educação) que lecionam no curso de Pedagogia, tendo como objetivo final analisar as diversas concepções de formação filosófica presentes na docência e os aspectos de sua composição.

Todavia, muitos pesquisadores demonstram dificuldade em identificar uma organização metódica da prática, pois, efetivamente, um professor não estabelece metodicamente sua ação em todas as circunstâncias, mas é “um improvisador que se adapta à situação” (ALTET, 2017, p. 1202).

As opções feitas quanto à natureza da pesquisa e a entrevista como método, explicam-se, com base em Szymanski (2011), no entendimento de que a interação, estabelecida entre

entrevistador e entrevistado, carrega um conhecimento organizado de forma específica, onde se percebe, a partir disso, que ambos tem participação efetiva nos resultados finais, isto é, ambos são protagonistas e possuem papel ativo no processo de produção dos significados, que se faz importante não somente para o que está sendo produzido, mas também para a pesquisa social. Em razão disso, rompemos com esse modelo epistemológico moderno, que toma o entrevistado por objeto, quando assumimos, sem hesitar, que estes são sujeitos da pesquisa e coautores na produção de conhecimento que se fará a partir dos dados obtidos.

Por conseguinte, estamos cômnicos de que a participação dos entrevistados não serviu a fins avaliativos, no sentido de responsabilizá-los ou de lhes atribuir culpa frente a uma determinada realidade, mas de apreendermos elementos que possam favorecer a ressignificação ou produção de novos conhecimentos à área em que esta pesquisa se insere. O que nos leva a afirmar, segundo o referencial de Szymanski (2011), que a entrevista possui caráter absolutamente formacional, quando realizada com meticulosidade, garantindo mudanças significativas em todos os envolvidos.

O contato inicial com os entrevistados se deu por e-mail, com uma pauta que incluía o projeto de pesquisa, um resumo do projeto no corpo do texto do e-mail, seguido do convite para participação e o termo de consentimento livre e esclarecido. Obtive respostas dos 08 (oito) e-mails enviados, sendo que apenas um considerou prudente não participar da entrevista, expondo suas razões de não se sentir confortável em participar de uma entrevista numa pesquisa em que foi avaliador no exame do projeto e que será membro da banca examinadora no término do processo. Em razão dessa ocorrência, procedi, conforme o critério mencionado na seção de apresentação dos sujeitos, a escolha do professor subsequente.

As entrevistas foram realizadas individualmente com cada professor, marcadas dentro de sua disponibilidade de tempo e horário, gravadas por áudio, transcritas e enviadas por e-mail aos professores, no intuito de que fizessem adendos e autorizassem o uso das falas. Os entrevistados não tiveram acesso ao roteiro de entrevista e durante o processo de entrevista, apesar de todos os cuidados tomados, houve certas digressões diante das perguntas feitas, o que reflete o próprio movimento de sentidos que permeia a fala dos sujeitos em seu desenvolvimento. Vale destacarmos que a fase preliminar à entrevista foi marcada por um longo período de investimento na frequência aos espaços institucionais, onde se tornou possível os esclarecimentos sobre o funcionamento e a dinâmica dos cursos de Pedagogia (período de oferta do curso, componentes curriculares de Filosofia obrigatórios e optativos, posição, diferenças e aproximações do curso nas diferentes instituições participantes).

O processo de análise dos dados, em nossa investigação, não trabalhou com os conceitos de verdade, em seu sentido clássico, como adequação de um discurso à coisa, nem com o conceito de objetividade, em seu sentido de que é possível captar a essência mesma de uma coisa, no caso em questão, das falas dos entrevistados, e nem com o conceito de modelo a ser alcançado, no sentido de que pensamos, ao fim dessa pesquisa, apresentar uma concepção de professor formador a ser universalizada no contexto da universidade. Nossas ferramentas conceituais de análise, dada a sua própria natureza, só nos permitem compreender, conforme Altet (2017), por meio de uma abordagem plural, os fatores psicológicos, culturais, sociais, pedagógicos, didáticos e contextuais que, como num mosaico, constroem certas concepções de docência em detrimento de outras.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa que envolve sujeitos (professores de Filosofia da Educação do curso de Pedagogia) e em função do caráter subjetivo que os constitui, enquanto sujeitos que falam, julgamos o procedimento da entrevista como o mais adequado para apreender as particularidades e experiências individuais desses professores na sua prática de ensino de Filosofia (da Educação). Os conceitos contidos nos marcos teórico e metodológico foram indispensáveis para a leitura e análise dos dados, que permitiu a composição de um conjunto de razões sobre as diversas formas de docência em Filosofia (da Educação) por parte dos 08 (oito) professores participantes da pesquisa, que lecionam no curso de Pedagogia. Esse conjunto, por sua vez, será construído numa analogia à visão de abordagem integradora de Altet (2017), quando sinaliza a necessidade de se compreender os aspectos pessoais, educacionais e contextuais em interação, que se fazem evidentes/presentes no funcionamento da prática de ensino em sua complexidade.

Interessou-nos, igualmente, de Altet (2017), sua reflexão sobre os três domínios constitutivos das práticas de ensino, a saber, *ambiente relacional* instaurado pelo professor enquanto pessoa, que nos ajuda nas reflexões sobre a Filosofia como um saber relacional e que seu ensino não pode prescindir dessa relação, ou seja, o outro (estudante) precisa ter um lugar de autonomia no espaço da sala, *a gestão pedagógico-organizacional das condições de aprendizagem e do grupo de alunos*, ou seja, compreender, no contexto em questão, como são construídas e desenvolvidas as atividades em sala e de que forma os estudantes se tornam, junto com o professor, sujeitos desse processo, e *a gestão didático-epistêmica dos saberes em jogo*, ou seja, como o professor estabelece sua relação com os saberes, que disputam sentidos entre si, e como ele ensina essa relação aos estudantes de que modo que eles também possam construir sua própria relação com os saberes.

Portanto, por meio da análise da pluralidade de fatores que tecem à docência em particular de cada professor, na articulação entre as múltiplas dimensões (relacional, pedagógica, didática, epistêmica, temporal, psicossocial) em jogo em uma prática de ensino, conforme nos adverte Altet (2017), fizemos um movimento não de comprovação de hipóteses, porque aquilo sobre o qual nos debruçamos escapa a toda e qualquer pretensão de evidência, nos moldes da ciência, mas de trazer, na forma de descrição, os sentidos, os contextos e as tramas, que dão a matéria-prima para que os professores tornem-se o que são. Não numa perspectiva passiva, que tão somente diz o que é, por meio de um remonte aos aspectos históricos de uma forma de ser docente, mas de uma produção do conhecimento que, pela via das falas, busca o possível para ser fiel aos seus sentidos e, em razão disso, amplia-se necessariamente.

A concepção de homem e de mulher que dirigiu as análises parte do suposto de que estes são seres dinâmicos, abertos e sempre passíveis às transformações impostas pelo meio, isto é, por uma codeterminação de diferentes efeitos, como nos alerta Altet (2017). Por este motivo, acreditamos que um trabalho sobre as formas de concepções de docência, num dado recorte específico, pode se constituir, tanto para os sujeitos participantes da pesquisa, quanto para os professores de um modo geral, num material de pesquisa que pode colaborar no processo, sempre contínuo e inacabado, de aperfeiçoamento consciente da prática de ensino.

De Altet (2007), dentre seus muitos escritos, nos serviu as distinções entre as práticas declaradas (foco de nossa metodologia via entrevista), práticas esperadas e práticas efetivas. Para ela, as práticas declaradas, ao analisar o discurso dos professores sobre o que fazem em sala de aula, constituem-se em material rico, porque comporta, além de suas representações, a parte de conscientização de sua própria atividade, uma parte do que os sujeitos incorporaram em relação ao que deveria ser feito (ALTET, 2007, p. 1199-1200). Assim, para a análise dos dados, além dos conceitos contidos nos marcos assumidos, tomamos de empréstimo de Altet (2017), a distinção entre as práticas, a saber, declaradas, esperadas e efetivadas, sendo que, em função do uso da entrevista como método desta pesquisa, nos interessa as falas obtidas no contexto das práticas declaradas. A perspectiva de nossa pesquisa é mais compreensiva (descrição) que explicativa, embora os dados recolhidos a partir das falas, não sejam tomados como mera compilação. O seu caráter analítico ensejou fornecer os elementos constitutivos de variáveis construídas com vista a eleição de ferramentas de formação (a própria pesquisa já se torna uma possibilidade) que possibilitem os professores formadores conhecer sua prática de ensino.

Na sequência, a autora nomeia as práticas esperadas como aquilo que é definido, em termos de aposta, pelas instituições em seus programas e currículos. Correspondem, em linhas gerais, a um “certo número de expectativas, injunções, prescrições do sistema educativo” (ALTET, 2007, p. 1200). Tomar conhecimento sobre as expectativas institucionais é, de certo modo, identificar a partir de quais caminhos os professores se constroem e desconstroem, entre resistências e adesões, na tarefa da docência que, por constituição, é sempre interminável. Embora nossa tese não esteja pautada, em termos metodológicos, na observação das aulas, convém explicitar o que Altet (2007) entende por práticas constatadas ou efetivadas, como sendo aquilo que os pesquisadores observam na atividade desenvolvida pelos professores, principalmente em sala de aula. Constatamos estas que privilegiam as dimensões ou variáveis que possuem força organizadora particular e individual no processo de ensino.

Com esse panorama da pesquisa, buscamos esboçar nosso objeto de tese no seio da Filosofia e da Pedagogia, cujo percurso teórico-metodológico buscou responder à questão problematizadora da pesquisa: sendo a Filosofia um dos conhecimentos constitutivos do que é a Pedagogia e sendo a Pedagogia um campo de conhecimento sobre e para a Educação, com forte inscrição nos processos de formação do humano, que concepção de formação filosófica professores formadores em Filosofia da Educação apresentam na formação de professores no contexto do curso de Pedagogia? Como professores formadores em Filosofia da Educação compreendem e orientam o seu ensino na Pedagogia? No capítulo II, a seguir, trataremos as teorizações sobre as concepções de Filosofia (o que ela é em si mesma/ quê) e suas configurações em termos de ensino.

Capítulo II

POSICIONAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A FILOSOFIA E SEU ENSINO

Este capítulo tem como escopo deixar a conhecer os conceitos relacionados à Filosofia que irão possibilitar a compreensão dos pontos sob os quais a pesquisa se desenvolveu e a validação da tese dela decorrente. Neste capítulo, portanto, será explicitado, a partir dos marcos teóricos escolhidos, o sentido de Filosofia que nos interessa pela seguinte forma de organização: i. a definição do que é Filosofia (que), as formas de sua ensinabilidade (como) e os objetivos pretendidos (História da Filosofia e Filosofar); ii. a relação da Filosofia (em sua forma de ensino) com os outros EUS - ela mesma, o estudante e o Estado (em suas mais diversas instituições); iii. o ensino de Filosofia como problema filosófico, didática e formação de professores como caminhos para se pensar sobre o que é e qual a finalidade da formação filosófica. Pretende-se com esse conjunto de conceitos e reflexões, no que tange ao viés filosófico dessa pesquisa, oferecer os subsídios necessários para compreensão e consolidação da argumentação da tese.

2.1 Antagonismos entre aprender e ensinar Filosofia

Pensar o sentido da Filosofia na prática educacional constitui-se em tarefa que demanda grandes esforços por parte dos envolvidos (governantes, professores e estudantes) ou se corre o risco de abandonar, sem pensar, a Filosofia. A existência humana, em suas dimensões coletiva ou individual, emerge de contradições que lhe são constitutivas, onde resta ao indivíduo, cedo ou tarde, à responsabilidade de se construir por intermédio das relações interpessoais. Isso posto, leva-nos a afirmar que, em se tratando de ensino de Filosofia, ou de qualquer outro componente curricular, as relações entre quem ensina e quem aprende são/serão permeadas por tensionamentos. E esses tensionamentos em Filosofia, para além dos equívocos oriundos da ideia de consenso, são necessários e intransponíveis ao ensino que se pretende filosófico.

Kohan (2009), em seus escritos sobre ensino de Filosofia, afirma que na relação entre ensinante e aprendiz há tensões políticas, éticas, epistemológicas e estéticas que não podem ser evitadas. É preciso não desconhecer essas tensões para poder pensar com base nelas um espaço interessante em que se possa aprender e ensinar Filosofia com a maior intensidade e liberdade possíveis. Em outras palavras, não há como evitar essas tensões, pois, mesmo nas propostas mais “democráticas”, nas que se falam em “ensinar a pensar” ou em “aprender a aprender”, há sempre forças, espaços e potências do pensamento em colisão para que haja Filosofia – e pensá-

las é uma exigência para um educador interessado em propiciar espaços de pensamento potentes, livres e abertos à transformação de si e dos outros.

Nessa perspectiva, tudo que envolve permanentemente disputas discursivas, imposições de sentidos, contestações de verdades e rupturas nas mais diversas ordens, torna-se o espaço privilegiado para o exercício da atividade filosófica. Não sendo a eliminação desses estados, como erroneamente se pensa, a tarefa *suis generis* da Filosofia. Filosofia, por sua vez, é uma atividade fundamentalmente subversiva e indomada, cuja destinação crítica se dirige a tudo e a todos, sem que quaisquer tabus ou dogmas possam inibir sua fome avassaladora de desconstrução/construção dos *status quo*.

Ensinar e aprender Filosofia são atividades conflitantes, porém não impossíveis de se realizar. Quem ensina (o professor) disponibiliza um espaço no pensamento para aquele que se propõe a aprender (o estudante). Aqui, estamos a falar no contexto da educação sistematizada e não do educativo que abrange toda a sociedade em seus espaços não formais. Quem ensina, em função de sua trajetória de formação (pessoal, escolar e acadêmica), independentemente de ser Filosofia ou não, termina por fazê-lo a partir de uma concepção do próprio campo de conhecimento, do que entende por ensino e aprendizagem e das relações existentes entre ambos. E, ainda a citar Kohan (2009), essas concepções predominantes em quem ensina desencadeiam um complexo jogo de forças no pensamento que, inevitavelmente, afirma um modo de exercer o poder de e para se pensar, ainda que seja num primeiro momento da relação entre esses sujeitos (professor/estudante). Assim sendo, quem ensina e quem aprende, ou aqueles que estão em processo de aprendizagem, que se concebem como um processo não hierárquico, aprendem concomitantemente. Quem aprende, por sua vez, possui noções que, em decorrência de sua trajetória, materializa-se em resistência, abertura ou fechamento daquilo que se dispõe como algo a se aprender.

Nenhum caso (ensinar e aprender) é um círculo de apenas um desses polos; que a tensão entre eles é condição e possibilidade da filosofia. Há sempre um pouco de vida e um pouco de morte quando se ensina filosofia, algo de liberdade e de controle, de cuidado e de sua ausência, de emancipação e embrutecimento (KOHAN, 2009, p. 11).

Ao admitirmos que na relação de ensinar e aprender não há purismos, sendo ela mesma tecida de elementos contraditórios, parece que se torna impositivo, numa tese sobre o ensino de Filosofia da Educação na Pedagogia, a pergunta de toque: como esse ensino colabora para a apropriação crítica e singular dos estudantes (futuros professores) dos conteúdos inerentes ao campo filosófico e, por conseguinte, das aproximações com a especificidade do campo

educacional, no sentido de fazer conhecer os parentescos e atravessamentos históricos entre Filosofia e Pedagogia, com vista a tornar a Filosofia uma ferramenta e aliada potente da Educação no enfrentamento dos dilemas que a mobilizam? Porém, cabe-nos um adendo ao nos referir a Filosofia como ferramenta: aqui, não a tomamos num viés tecnicista, mas numa perspectiva que se tornou um “divisor de águas”, na História da Filosofia Contemporânea, que toma a Filosofia, pelas vias de Deleuze e Guattari (1992), como criação de conceitos que, conforme será detalhada mais adiante, defende a apropriação, a contestação e a construção de novos conceitos a partir do problema, que é a *causa sui* do pensamento.

Do que foi dito até agora, acerca do ensinar e aprender Filosofia, aponta, consoante Kohan (2009, p. 12), para um nível de generalidade que abarca as distintas idades de seus atores ou os diversos níveis de ensino, bem como suas múltiplas modalidades. Pensamos que, em última instância, os distintos modos de ensinar Filosofia, em sua didática sempre individual e nunca geral, têm conexão direta com o professor no que diz respeito ao valor que atribui ao ensino de Filosofia, a finalidade e o sentido de fazê-lo. Assim sendo, cada professor de Filosofia encerra uma forma de ensino em razão de sua própria relação com a Filosofia, seja ela fundada na obediência aos cânones da História da Filosofia (produto/conteúdo), ou fundada na concepção de Filosofia como atividade (Filosofar/processo), ou fundada numa perspectiva eclética que não excluem as duas anteriores.

No livro de Kohan (2009), que serve de base a nossa discussão para um entendimento mais acurado dos aspectos que envolvem quem ensina e quem aprende Filosofia, encontramos alguns achados, em sua análise dos fragmentos do texto da Apologia de Sócrates de autoria de Platão, embora não seja o nosso objetivo fazer uma exegese crítica sobre a figura de Sócrates como referencial ao ensino de Filosofia. Dentre esses achados, o autor destaca, no que diz respeito a Sócrates, numa analogia com o professor/mestre, que aquele que ensina ocupa o lugar, em Filosofia, de uma relação com o saber e com o seu contrário, a saber, a ignorância. Por esse caminho, assim como Sócrates, o professor de Filosofia não vai ensinar aos outros algo que não sabem, mas colocá-los no caminho da busca (forma) incessante e inacabada pelo saber, que se constitui na mais genuína prática filosófica.

Faz-se evidente que o mais importante em Filosofia não é o produto (enquanto saber historicamente construído em diferentes interpretações), mas a materialização consciente de uma postura de investigação acerca dos canais inalteráveis da vida, via informação histórica em suas diferentes nuances. O mais legítimo em Filosofia é a busca obstinada por desconstruir verdades assentadas em hierarquia de valores, denunciando a dimensão antropológica das

ontologias que as sustentam. “A filosofia não nasce como um saber, mas como uma forma de exercer, na prática, na vida, certa relação com o saber” (KOHAN, 2009, p. 24). Por conseguinte, ensinar Filosofia, enquanto Filosofar, exige também fazê-la, praticá-la e vivê-la. Viver a Filosofia exige fazer com que os outros sejam partícipes dela. Filosofar exige um haver-se com os outros (KOHAN, 2009, p. 31). Entendemos que o professor é tão somente aquele que incita à busca e não a assimilação passiva de esquemas teóricos. O Filosofar, em sentido primordial, exige posicionamento autoral nas formulações indagativas acerca de tudo que compreende a vida. Sendo, portanto, um ato subjetivo. Porém, essa afirmação, como discutimos na pesquisa, não diminui a importância do professor e nem das contribuições teóricas da tradição filosófica.

Nas sendas do socratismo, Kohan (2009), em sua análise, apresenta dois sentidos do Filosofar que devem compor as características “essenciais” de um professor de Filosofia. A primeira, incide sobre a necessidade que se impõe ao professor de se colocar a si mesmo em constante exame, a saber, criar um cultivo de si e examinar de igual maneira os outros. Não, porém, numa perspectiva de julgamento e de adequação, mas de examinar os outros ao ponto de desenvolver neles uma atitude de cultivo de si (Filosofar); a segunda, por sua vez, faz menção ao fato de que ser professor implica, necessariamente, em exortar os estudantes a se voltarem para as questões essenciais da vida, invertendo a lógica dos valores dominantes que os levam a prática de abandono do que é fundamental à existência. Essa postura implica em risco de morte, mas isso não deve mudar o princípio de liberdade que subjaz a atividade filosófica.

Sócrates (PLATÃO, 2015) entende que o exame de si, como uma tarefa que lhe exige examinar os outros, pode levar à própria morte, quando se instaura uma outra política do pensamento divergente das instituições dominantes. Por sua vez, Sócrates (PLATÃO, 2015) não tinha um projeto político, em termos de participação direta e objetiva na *pólis*, como um dos membros que a integravam, mas afirmava uma prática que tinham implicações políticas. Faz-se necessário evocar, aqui, o conceito de *educação menor* de Gallo (2012), que em contraposição ao conceito de *educação maior* (políticas educacionais macro) representa as ações que cada professor, fora dos olhos do controle do Estado, no contexto micro da sala de aula, realiza com vistas a emancipação intelectual dos seus estudantes, possibilitando-lhes o conhecimento dos próprios mecanismos internos do Estado que, em longo prazo, sofrem interferências em seu próprio funcionamento por meio da resistência aos seus comandos. O potencial subversivo do que é feito em nome de uma educação menor, em última instância, está nas mãos do professor.

Em Sócrates, segundo Kohan (2009), podemos extrair sentidos fundamentais à compreensão dos paradoxos do ensinar e aprender Filosofia cuja base que os sustentam é a não hierarquia, opondo-se aquilo que a tradição pedagógica moderna nos legou, fundada na lógica da transmissão, entre o professor e o aprendiz. “Quanto mais um mestre se nega a ocupar o lugar do mestre, mais necessidade tem o discípulo de dizer-se discípulo desse mestre” (KOHAN, 2009, p. 68). O ensino de Filosofia não pode ficar alheio à atitude do professor de examinar a si e aos outros, de se envolver com os outros em uma relação discursiva de afeto e desafeto, de busca e de abandono, de conquista e de desaire e de valorizar o jogo dialético que é simétrico e assimétrico (KOHAN, 2009, p. 69). Julgamos de assaz pertinência, para fundamentar ainda mais a reflexão aqui posta, trazer alguns fragmentos de Derrida (1990) sobre sua tese do transmitir o intransmissível, quando se trata do ensino de Filosofia. Em sua narrativa, ele nos adverte que

[...] a experiência em filosofia não se transmite, não se ensina. Quem ensina afirma um gesto. Pode ser que quem aprende o perceba, aceite o convite e, eventualmente, o recrie. Assim, diria Sócrates, ensinar e aprender filosofia estão relacionados, basicamente, a uma sensibilidade, para compartilhar um espaço no pensamento, para dar lugar no pensamento a um movimento que interrompe o que se pensava, e começar a pensá-lo novamente, de novo, desde outro início, a partir de um lugar distinto; para voltar o olhar para o que não se olha, para valorizar o que não se valoriza e deixar de valorizar o que é tido como mais importante. O professor propõe esse lugar. Seduz o aluno a acompanhá-lo, inaugura uma nova relação (DERRIDA, 1990, p. 518).

O que Derrida (1990), em sua perspectiva, chama à atenção é que o problema não está no fato de transmitir ou não transmitir algo no ensino de Filosofia. Ele mesmo não se furta à constatação de que há muito a se transmitir e transmite. O que sua analítica se propõe a pensar, com afinco, é sobre o serviço que cumpre o processo de transmissão, a que ou a quem alimenta, que força dispara, que potências favorece ou inibe. Há o que se perscrutar acerca do que se ensina em Filosofia, pois não é mensurável nem palpável o que em nome dela se transmite. O professor mostra sua relação com o saber (que pode ser aberta ou dogmática) e espera que o aprendiz construa a sua a partir dela. O que se ensina, portanto, é uma relação com o saber.

Com relação ao professor, conforme Kohan (2009), há dois extremos dignos de nota quanto a sua relação com o aprendiz: a. a sensibilidade para pensar de uma outra maneira (visão aberta e perspectivista em relação ao saber/conhecimento) ou a pretensão de ver espelhado, em que aprende, o próprio pensar (doutrinação de uma determinada escola filosófica tomada numa vertente dogmática). Para além das críticas a Sócrates, feitas por seus sérios intérpretes, este nos remete a um pensamento intrigante que, longe de ser um professor de monólogos, que se

pretende afirmar como superior aos seus interlocutores, nos apresenta uma outra educação: “ele não ensina para que os outros saibam o que não sabem, senão para que transformem sua relação com o saber” (KOHAN, 2009, p. 77). A ignorância que a Filosofia reivindica lhe dá um estatuto positivo. Na medida em que “se ensina” ensina a busca e o que se encontra não cessa a busca, porque a ignorância é sempre a última constatação. A consciência da própria ignorância é, do ponto de vista metodológico, um antídoto contra o dogmatismo.

Não é por acaso que Sócrates é considerado o pai do Humanismo Antigo, ou como se costuma dizer, o pai das Ciências Humanas, em função da virada antropológica operada por suas ideias (via Platão). Com ele, a Filosofia deixa de ser uma atividade do pensamento dirigida para o conhecimento do mundo exterior (da pergunta pelo *arché*) e passa a se tornar uma atividade destinada a responder a uma pergunta essencial, a saber, “quem é o homem”?, como condição para resposta a quaisquer outras perguntas. Em Sócrates, portanto, inaugura-se a ideia de cultivo de si como condição fundamental da própria atividade filosófica, isto é, da Filosofia entendida como uma atividade prática que conduz ao autoconhecimento e, por conseguinte, a autoeducação. E esse cuidado de si se materializa permanentemente por esse amor ao saber, numa dialética incessante com o seu contrário, a saber, a ignorância, que, em princípio, significa um vazio, uma falta que nunca chega à plenitude do seu preenchimento.

A origem da Filosofia, a partir da perspectiva da Grécia Antiga, traz na sua etimologia a ideia de amor ao saber, constituindo-se como uma atitude marcada pelo debate e pelas discussões acerca das inquietações e problemas da existência humana. Surgiu no século VI a.C, não como uma contraposição radical aos mitos que predominavam como forma de leitura e de interpretação da realidade, como erroneamente, no nosso entendimento, se encontra em manuais de Filosofia, mas como um modo de conhecimento que busca, por meio do pensamento racional, explicar os fenômenos e as questões humanas.

No contexto da *ágora*¹⁵, os filósofos ocuparam-se com as discussões acerca dos temas fundamentais à vida, o que nos leva a afirmar que, na sua gênese, a Filosofia era uma prática discursiva, por meio da qual os filósofos sempre tiveram a intenção de transformar o modo como observamos e pensamos, agimos ou interagimos, ao considerar a si mesmos como

¹⁵Praça das cidades gregas da antiguidade, onde existia mercado livre e onde se reuniam as assembleias populares e se realizavam execuções públicas. A *ágora* de Atenas, onde os atenienses se reuniam para debater os seus problemas, foi uma das mais importantes. Atualmente, trata-se do único edifício da Grécia Antiga que ainda conserva o seu teto de origem. É nela que o cidadão grego convive com o outro para comprar coisas nas feiras, onde ocorrem as discussões políticas e os tribunais populares: é, portanto, o espaço da cidadania. Por este motivo, a *ágora* era considerada um símbolo da democracia direta, e, em especial, da democracia ateniense, na qual todos os cidadãos tinham igual voz e direito a voto. A de Atenas, por este motivo, também é a mais conhecida de todas as *ágoras* nas *polis* da antiguidade.

educadores definitivos da humanidade (RORTY, 1998). Tal assertiva, por sua vez, aponta para o reconhecimento de uma clássica vocação pedagógica da Filosofia.

Nos debates atuais sobre a Filosofia, a partir de um recuo à sua dimensão primitiva de discussão livre sobre os temas fundamentais, a saber, o conhecimento, a verdade, os valores morais e estéticos, a mente e a linguagem, questionam-se as interpretações de que os filósofos não estavam preocupados em mudar as coisas, já que a prática filosófica (Filosofar) era fundamentalmente especulativa. Assim sendo, não foram os filósofos gregos que apresentaram suas ideias como orientação para uma prática, mas a sociedade, na medida em que reconhecia suas contribuições. Os filósofos, mesmo quando pensavam que a Filosofia deixava tudo como está, mesmo quando não apresentavam a Filosofia como a mais exemplar atividade humana, pensavam que interpretar o mundo corretamente – compreendê-lo e compreender a nossa posição nele – nos libertaria da ilusão, conduzindo-nos àquelas atividades (vida cívica, contemplação da ordem divina, progresso científico ou criatividade artística) que nos são mais apropriadas (RORTY, 1998).

Da Grécia Antiga até os desdobramentos contemporâneos, entre aproximações e distanciamentos, a Filosofia ganhou inúmeros sentidos a partir da instituição dos sistemas de pensamento e de sua inserção no campo acadêmico, enquanto componente curricular obrigatório na formação de futuros filósofos e de profissionais de áreas afins. Tais sentidos, cunhados ao longo da História da Filosofia, ainda que prenes do primitivo amor ao saber, em alguns casos, terminaram por distorcer, com grandes prejuízos, seu sentido mais originário, entendido como uma atividade de pensamento direcionada à compreensão racional dos porquês de tudo o que existe, absolutamente livre frente a todo e qualquer objeto a ser questionado. Por este motivo, instituiu-se novas formas de declarar o amor ao saber, ainda que algumas sejam questionadas, em função de seu altíssimo teor dogmático.

Com a necessidade de sistematização dos discursos proferidos pelos filósofos no âmbito da ágora, ocorreu um processo, necessário talvez, mas não suficiente, que levou a uma organização dos conteúdos oriundos da prática filosófica, por meio da classificação e da separação dos conhecimentos reunidos pela tradição, distribuindo-os numa escala hierárquica que vai dos mais simples e inferiores aos mais complexos e superiores. Tal movimento terminou por conferir à Filosofia um modo de organização, visando seu estatuto de ciência, que desembocou na separação dos campos de sua investigação, circunstância em que cada um teria um objeto próprio com fins à compreensão universal da realidade – mundo físico e humano (CHAUÍ, 1995). Aqui, segundo Wittgenstein (2008), a Filosofia deixa de ser uma atividade

para se tornar uma teoria. E assim, inaugura-se um período em que a Filosofia passa a ser compreendida como estudo exegético dos textos da tradição, a partir do surgimento das escolas, em detrimento do seu lugar de origem, a saber, a àgora.

Kohan (2009), em sua leitura da Apologia, tendo consciência dos desdobramentos da Filosofia, na sua emergência grega como cuidado de si até sua institucionalização, apresenta razões que se não comprometeram, ao menos, distanciaram a Filosofia de sua essência mesma. O ensino de Filosofia incidiu em profissionalização, passou a adentrar os esquemas curriculares e entregou a sua liberdade primordial. Por isso, a personagem de Sócrates é emblemática ao propor um questionamento sobre os que vivem do ensino de Filosofia, em termos econômicos, recebendo uma quantia para fazê-lo às custas de sua transmissão. Isso, portanto, legitima uma concepção de Filosofia unilateral, que a concebe como um saber a se transmitir a alguém que anseia aprendê-lo. E, a partir disso, temos um agravante: nessa relação de ensinar e aprender, o perigo de se adaptar ou trair a Filosofia em nome do público que se tem. Afinal, em Sócrates,

[...] um ensinante deve dizer o mesmo – a verdade – sem importar onde e a quem lhe fala. [...] em um contexto em que o saber é uma possessão estimada como objeto de desejo para dominar as instituições da pólis, Sócrates o retira do seu lugar e o reinventa ali onde se joga a vida. Também redireciona seu foco: do exterior para o interior; dos bens de troca para o pensamento; das propriedades para si mesmo. O efeito e o contra-ataque são imediatos (KOHAN, 2009, p. 32).

Nessa direção, o ensino de Filosofia encontraria, nesses aspectos, seus rivais em potencial. Tornar-se-ia político, em sua dimensão de Estado, estando a serviço da legitimação de suas verdades e das injustiças delas correntes e, por outro lado, tornar-se-ia técnico, na medida em que a Filosofia passa a ser guiada pela dinâmica do mercado, tornando-se antifilosófica e instrumental. Por isso, nessa lógica, busca-se um método que torne a Filosofia produtiva e eficaz. Segundo Kohan (2009), isso se torna altamente tentador para o professor diante dos desafios que lhe são impostos por um ensino filosófico. Um ensino de Filosofia programado de maneira estanque e fechado e de forma obcecada em seus objetivos seria antifilosófico, porque interditaria a emergência do novo e do não pensando. Neste sentido,

[...] em quem ensina já estaria de certo modo implícito o que o outro deve aprender. Contudo, não se trata de um saber de conteúdos, mas de um saber de relação com o próprio saber. Há uma relação com o saber por ensinar, que interessa a Sócrates que os outros aprendam: o valor de certa relação com o saber, que dá lugar a um modo de vida marcada pelo exame e o cuidado de si (KOHAN, 2009, p. 35-36).

Tal constatação, aponta para a compreensão de que ensinar e aprender Filosofia são situações em que temos a possibilidade de transformar o que pensamos e, por tabela, o modo como vivemos, dada a relação existente e inseparável entre vida e pensamento. Assim sendo, não existe forma de transformação fixa e universal do pensamento e da vida. Cada um/uma abre-se à maneira de poder pensar e viver de acordo com os ditames de sua própria diferença e singularidade. Diferença e singularidade, que no caso específico da Filosofia, nunca se detêm em termos de construção da identidade. O devir, portanto, é a marca das identidades, ensinar e aprender Filosofia, em última instância, são movimentos de produção de identidades singulares, diferentes entre si e voláteis. Quem ensina e quem aprende a constroem (a identidade) o tempo todo. Não se trata do conceito de identidade em Aristóteles (2012), compreendido como aquilo que é sempre igual a si mesmo e que não muda com o curso do tempo, mas identidade como acontecimento perspectivista, como processo contínuo de invenção de si como nos advertiu Nietzsche (2012), uma vez que não há mais uma ontologia da qual se possa agarrar e extrair, sem esforços, o que se deve ser.

2.1.1 Ensino em nome da Filosofia e do Filosofar

Com assento na concepção de Filosofia que reúne conhecimento da tradição (produto/conteúdo) e Filosofar (processo) como movimentos complementares e não excludentes, surgiu o interesse de nossa pesquisa em investigar as concepções de formação filosófica que se materializam na formação do pedagogo por parte do professor de Filosofia (da Educação). Assim sendo, o foco de nossa pesquisa se volta às concepções de Filosofia assumidas pelos professores e como essas mesmas concepções, em termos pedagógicos, asseguram a formação filosófica dos estudantes (futuros professores) do curso de Pedagogia, tanto no aspecto relacionado à compreensão das discussões teóricas inerentes ao campo (das aproximações entre Filosofia e Pedagogia), quanto à atitude filosófica no tratamento das questões educacionais contemporâneas.

A atitude de suspeita com relação à docência do professor de Filosofia, que nos levou a essa investigação, deve-se justamente a uma percepção de que o Filosofar, telos último da prática docente deste professor, está relacionado à concepção de Filosofia assumida e, mais detidamente, a indicação metodológica de ensino dela derivada. E esta nossa suspeita reside numa preocupação metodológica e fundante, que reflete o chão mesmo da Filosofia em seu nascedouro: de uma prática de ensino que possa assegurar o despertar da atitude filosófica (Filosofar) nos estudantes (futuros professores) de modo que estes possam formular suas

próprias indagações e as possíveis soluções frente aos problemas constitutivos da sua própria existência e das questões relativas à sua área de inserção profissional.

O Filosofar, enquanto tradução da essência mesma do espírito grego, surge por meio do *taumazéin* (espanto/assombro). Este espanto, segundo nossa interpretação, pode se dar num contato direto com a realidade ou por uma mediação, porém, ao acolher com abertura esse espanto mediante suas implicações, quando a este não se renuncia por medo, os resultados são comuns diante dos mais variados contextos: mudança de atitude com relação ao que se é, rompimento do cotidiano em suas formas triviais, surgimento de novas visões da realidade, abandono da opinião e da crença pelo desenvolvimento do espírito crítico, da atitude reflexiva e questionadora (ARANHA, 2006).

Com base nessas questões de fundo, parece crucial pensar o ensino da Filosofia nas tensões que refletem duas concepções hegemônicas¹⁶: da Filosofia como tradição - seu campo teórico e textual – que repousa na ideia de transmissão, onde se formaria *o historiador e/ou especialista da Filosofia* e da Filosofia como prática/atividade singular que “ensina” a radicalidade da busca do saber, da atitude crítica, da recusa as verdades cristalizadas, que pode ser desenvolvida sem recorrência à tradição, sendo uma atividade subjetiva que levaria o estudante (futuro professor) a formular suas próprias questões, onde se formaria *o filósofo* não profissional. Nessa perspectiva, todo mundo seria filósofo.

Para essa dicotomia, entre Filosofia e Filosofar, a princípio inconciliável, a interpretação de Cerletti e Marcondes (2008), embora em diferentes percursos, mas consensuais, parece elucidativa, quando afirma que as concepções de Filosofia enquanto recuo à tradição ou enquanto atividade não se excluem, embora haja controvérsias de como elas devem se articular para garantir o primordial do ensino da Filosofia: o ato subjetivo de Filosofar na intersubjetividade. Filosofar (processo/atividade) e Filosofia (produto/conteúdo) são dois aspectos de uma e mesma atividade: a prática filosófica. Conceber o ensino de Filosofia como o despertar do estudante (futuro professor) para o ato do Filosofar não é tarefa fácil em decorrência de inúmeras divergências existentes nas concepções de Filosofia e na forma de conceber seu ensino, tornando dificultosa à admissão de um corpus teórico e prático a ser seguido de um modo geral. A questão do ensino da Filosofia com o não filosófico, conforme

¹⁶ Essas duas concepções, que classificamos como hegemônicas, não quer incorrer em esquematismos e nem reduzir as variadas concepções de Filosofia a essas que foram assumidas na tese. Resumimos à abordagem a essas duas concepções, por entendermos que seus aspectos de base estão contidos, em maior ou menor proporção, em todas as outras concepções de Filosofia e de Filosofar existentes.

Cerletti (2008), em função dos tipos de estudantes que iremos encontrar, constitui-se como um problema mais de ordem filosófica que didático.

O ensino da Filosofia assume um caráter específico com relação a outros componentes curriculares, por conta de seu aspecto formal, programado e conteudista. Quando se trata de ensinar Filosofia, a dificuldade de dar conta cabalmente do mais básico na atividade de ensino não se constitui em problema, mas no motor da própria atividade filosófica, entendida como busca do saber, via contestação contínua de todas as verdades produzidas historicamente, como apregoam as teses da Escola de Frankfurt. Não por uma ideia de refutação pela refutação, mas por uma constatação de que os conhecimentos, de um modo geral, devem ser necessariamente revistos, examinados, re-significados e abandonados quando não dão conta de interpretar e responder ao presente.

As duas diferentes concepções de Filosofia e suas possibilidades de ensino, longe de se conciliarem, terminaram por produzir uma ruptura que se reflete numa hierarquia que, ao invés de “dirimir” o problema, só coloca a Filosofia genuína¹⁷ em sangria. Sangria não pelo conflito que perpassam as diferentes concepções, que em Filosofia é algo fundante, mas pela vontade de verdade que as dominam. Têm-se os filósofos e aqueles que ainda não são; têm-se os lugares que produzem e reproduzem a Filosofia; têm-se os saberes altamente especializados e os saberes inferiores; têm-se a Filosofia enquanto assimilação da tradição e o Filosofar. Essa querela conceitual e metodológica, dentro do próprio campo, impede a compreensão de que a Filosofia e o Filosofar podem/devem se potencializar mutuamente.

Ao se romper esses binários, Cerletti (2008) chama à atenção para um fato que deve ser analisado, porque oferece pistas assaz relevantes para a questão em tela: o interesse para a fundação de uma metodologia filosófica, diferente necessariamente para cada professor e, por este motivo, não passível de consenso e universalização, deve se pautar numa pergunta que parece ser fundamental e valer para todos aqueles que ensinam a Filosofia: de que modo o ensino da Filosofia pode ser um pouco filosófico (não reproduzidor) e como esse filosófico pode ser compartilhado com quem já se iniciou e os que ainda não se iniciaram na Filosofia? E, no caso da nossa pesquisa, interessa-nos saber sobre o ensino de Filosofia da Educação na

¹⁷ A utilização, no decorrer desta tese, dos termos Filosofia genuína e Filosofar legítimo, ou outros termos correlatos, não tem nenhuma relação com uma concepção de Filosofia e de Filosofar de natureza essencial da qual buscamos encontrar ou se aproximar para pensar o que entendemos por Filosofia (e seu ensino) e Filosofar. As concepções de Filosofia e Filosofar que dirigem esta tese estão assentadas sob uma base unicamente antropológica, na medida em que compreendemos que só os homens e as mulheres filosofam. Há inúmeras Filosofias, que se desenvolvem em diferentes percursos, e há, igualmente, distintos modos de Filosofar, mas a crítica não pode deixar de ser constitutiva desses processos. Abrir mão da ideia de crítica, em se tratando de Filosofia e Filosofar, é prescindir daquilo que é o objeto mesmo de toda Filosofia, independentemente de sua perspectiva.

Pedagogia, em razão do diálogo conceitual imanente que lhes são constitutivos e creditados pela tradição.

A existência de níveis de profundidade no ato de Filosofar não faz uma indagação ser mais filosófica que outra. Essas duas concepções de ensino da Filosofia, tomadas como objeto de nossa análise, sendo reprodutivista ou filosófica, traz em seu cerne a ideia de vazio e ausência. E, ao falar desse vazio, é possível vislumbrar em Cerletti (2008) sua causa primordial: ama-se o saber sem possuí-lo. Na Filosofia como transmissão, ainda que diante de programas fixos e tidos como “inquestionáveis”, a subjetividade do outro sempre irrompe, colocando em suspeita a ideia de continuidade, assim como na Filosofia enquanto atitude filosófica (Filosofar) nunca se sabe, para além da argumentação, quais foram os reverberamentos efetivos provocados no estudante (futuro professor), pois, ensinar a Filosofar é apostar na possibilidade de acesso ao desejo do outro, tendo em vista motivá-lo e despertá-lo para a busca pessoal do saber, a partir de suas próprias formulações, ou seja, há algo de essencial no Filosofar que é inensinável: desejo/subjetividade.

Uma aula filosófica, dentro do que discutimos até aqui, pode ser um espaço para irrupção do pensamento do outro, não no sentido de um solipsismo, mas do entendimento de que o estudante (futuro professor) poderá aprender a pensar a partir de si mesmo. Aqui, a intersubjetividade se institui não por uma massa homogênea, mas pela coexistência de um coletivo de singularidades. Uma aula filosófica pode ser marcada, permanentemente, pela construção e resolução coletiva de problemas. Sem essas características, a aula filosófica se perde em seu essencial, pois não será capaz de dar as condições para que cada estudante (futuro professor) institua sua própria maneira de interpelar o mundo.

Kant (1974), no texto *O que é o iluminismo*, aponta de maneira acurada como se abre espaço para o outro na perspectiva da fundação do pensamento autônomo sob três aspectos fundamentais: 1. Pensar por si mesmo (condição para o Filosofar); 2. Pensar do ponto de vista do outro, na medida em que o Filosofar se legitima pela sua dimensão dialógica; 3. Pensar de forma consistente por meio da combinação do pensar por si e no pensar junto com os outros. Por esse viés kantiano, podemos supor que, no ensino da Filosofia, a tradição – entendida com um outro eu – e o Filosofar não se excluem, mas são partes constitutivas que se articulam com o intuito de assegurar o Filosofar. Afinal, refletir é um ato espontâneo, mas a reflexão crítica, em termos filosóficos, só pode ser desenvolvida na perspectiva dialógica.

2.1.2 O lugar do outro no ensino de Filosofia

A Filosofia, antes de ser uma prática destinada ao cuidado e a investigação de si mesmo (em sentido particular), nasce no contexto de uma intersubjetividade e/ou dialogia. Não sendo, em sua gênese, uma prática/atividade solitária. Como já indicamos deveras, quando se faz referência ao ensino de Filosofia genuíno, não há relação de posse com o saber (sempre aberto e não totalitário, dada a ignorância de base que o perpassa) e não existe (ou não deveria existir) relação de superioridade entre quem ensina e quem aprende, já que, no contexto de sala de aula, quem ensina aprende e quem aprende ensina, não sendo o ensino algo unilateral. Assim sendo, não há com instituir espaços de ensinar e aprender Filosofia se ensinantes e aprendizes são privados de trazer à tona sua subjetividade como lugar e matéria prima inicial para o exercício do Filosofar.

Em um contexto de aulas filosóficas, a coletividade é construída não por meio de um processo de homogeneização, mas por um coletivo de diversidades que afirmam diferenças e singularidades. Se não há espaços para os outros eus, a aula de Filosofia termina em reconhecimento, como disse Deleuze e Guattari (1992). Os estudantes aprendem apenas o ponto de vista do professor e só assimilam o já pensado e as aulas de Filosofia perdem o seu caráter de criação e ressignificação de conceitos.

Prosseguindo na análise da Apologia, Kohan (2009) traz um comentário, fazendo uso dos conceitos de Rancière (2002), para discutir sobre a igualdade das inteligências no processo de ensinar e aprender Filosofia. Embora a nossa visão de Sócrates seja divergente, em função das interpretações outras que construímos na apropriação dos seus textos pela narrativa de Platão, faz-se pertinente retomar esses escritos para pensar o lugar do outro. Pelas notas dadas, Rancière (2002) conclui que Sócrates afirma uma superioridade em detrimento de seus interlocutores. E a base para essa desigualdade, em termos de inteligência, se deve ao fato de Sócrates se sentir um privilegiado em função de sua missão se derivar do Oráculo de Delfos. Em outras palavras, por se achar o mais sábio, a pedagogia socrática está fundada num monólogo em que o outro é contestado nas suas verdades para se render a uma verdade que se enuncia como superior.

O socratismo é uma forma aperfeiçoada de embrutecimento, ainda que se Sócrates não ensinaria para libertar, para independentizar, mas para manter a inteligência do outro submetida à própria inteligência desse outro. [...] Sócrates não pergunta à maneira dos homens, mas à dos sábios (RANCIÈRE, 2002, p. 52).

O mestre explicador, em Rancière (2002), seria aquele que explicita sua própria verdade, em termos do que definiu como o mais importante a ser ensinado, impedindo que a inteligência de quem aprende trabalhe por si mesma, sendo, portanto, a antítese de um mestre emancipador. Para ele, Sócrates não pergunta à maneira dos homens, mas à dos sábios, acreditando na loucura dos seres superiores: a crença no gênio. O outro, a partir da perspectiva socrática, é um escravo que, ao tomar consciência do não saber, rende-se à verdade do filósofo, ou seja, a uma “verdade sobre si” que o filósofo lhe revela.

Ao final dos diálogos socráticos, o escravo ocupa-se de “buscar a verdade na companhia do filósofo, aceita sua posição de bom grado, aprende e reconhece que não sabe sobre o assunto em questão e decide que a melhor forma de saber é pôr-se às ordens do mestre (KOHAN, 2009). No ponto alto de sua crítica, Rancière (2002) diz que não se trata de um mero detalhe que quem aprende com Sócrates seja um escravo em contraste com o mestre – o mais sábio dos homens conforme o oráculo. O escravo, de modo inequívoco, é um símbolo da mais diversa inferioridade: epistemológica, política, ética, social e cultural. É aquele que não só não sabe, mas que não sabe como saber, não só não pode saber, mas também está despossuído de todo poder que não seja o da submissão.

A leitura que fazemos de Sócrates, apesar de considerar admirável a leitura de Rancière, parte do entendimento de que não se trata de uma relação senhor/escravo, mas de uma relação que o leva ao exame de si. E esse exame não pode ocorrer sem impactos àquele que se dispõe a se autoexaminar. Sócrates, conforme Kohan (2009), faz com que seus interlocutores percam o chão e não possam mais falar, problematiza uma relação tranquila que tinham antes com o próprio saber; fazendo com que estes não se sintam seguros nem cómodos no lugar em que estavam. E esses mesmos efeitos eram sofridos pelo próprio Sócrates. O que nos leva a supor que na relação entre quem ensina e quem aprende ninguém passa incólume, no sentido de ser obrigado, por si mesmo, a colocar em suspeita o seu suposto saber.

A crise quanto à desconfiança do que se sabe é condição para o Filosofar. Permitir que a consciência da ignorância dissolva as certezas petrificadas no pensamento é o sintoma de quem está na Filosofia, de quem já reflete a partir de dentro dela. Para além do fato de se achar ou não superior aos outros homens, Sócrates é exemplar nos efeitos produzidos por sua mediação: constatação do não saber (da própria ignorância) e o despertar para a busca dessa ausência. Como o Filosofar é sinônimo de autoeducação do pensamento, Sócrates ensina a desaprender o que se sabe, por intermédio de sua análise, de sua ressignificação ou de seu abandono.

A relação com o saber nunca é tranquila, porque ela instaura divórcios no outro, tanto em relação a si mesmo como em relação aos outros (o outro diferente de si e o mundo exterior em suas conjecturas). Aqui, para ilustrar essa ideia, evocamos Foucault, ao ter dito que

[..] é preciso despedaçar o que permitia o jogo consolante dos reconhecimentos, dizia ele. Saber, mesmo na ordem histórica, não significa reencontrar e sobretudo não significa reencontrar-nos. A história será efetiva na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo. [...] É que o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar (FOUCAULT, 1979, p. 27).

O que parece ser o cerne da questão não é o fato de ser necessário ou não ter um mestre/professor no que diz respeito ao ensino de Filosofia. Ele é indispensável dada a dimensão dialética inerente à atividade filosófica. Mas, como assinala Kohan (2009, p. 62), o que está em jogo é a política de pensamento que se afirma em sua relação com os outros, ou seja, que espaço no pensamento ocupa para si e que espaço deixa para os outros; que coisas permitem pensar e que coisas não deixa pensar; que forças desata no espaço do pensamento habitado por seus interlocutores e que potências desencadeia ou interrompe em seu dialogar com os outros. No caso da pesquisa em tela, é essa posição do professor de Filosofia da Educação que nos interessa investigar, no contexto do curso de Pedagogia, com o intuito de compreender como as concepções de Filosofia aliada à formação pedagógica do professor, auxiliam os estudantes (futuros professores) a construir a autoria do pensamento no estudo e na compreensão competente do arsenal filosófico e das suas possíveis e necessárias articulações com as questões pedagógicas.

Rancière (2002) nos diz que a igualdade entre mestre e interlocutor deve estar posta no início da relação e não ser o objetivo final a ser alcançado. Assumir a igualdade no processo de ensinar e aprender é partir da premissa de que nenhum interlocutor é desprovido de saber e que este saber, que lhe é próprio, necessariamente, não é antifilosófico ou que deve ser submetido a um processo de abandono ou negação. Na relação ensinar/aprender, os saberes se ressignificam e se confrontam de modo que em nenhum dos envolvidos ele não será mais o mesmo.

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação (RANCIÈRE, 2002, p. 11).

O ensino, ao insistir em se estruturar pela ideia de desigualdade, termina por acentuar a própria divisão de classes encontrada na base da organização da sociedade. E o sistema educativo em sua função de instrução, como outras instituições, teria uma prática voltada para

[...] superar a distância entre igualdade de condições proclamada e a desigualdade existente, cada vez mais instada a reduzir as desigualdades tidas como residuais. Mas a tarefa última desse sobre investimento pedagógico é, finalmente, legitimar a visão oligárquica de uma sociedade-escola em que o governo não é mais que a autoridade dos melhores (RANCIÈRE, 2002, p. 11).

Tal postura, em termos de ensino, produziria dois movimentos nefastos diante dos melhores frente a relação de desigualdades: um discurso e/ou uma comunicação que possa chegar a massas, em sua “debilidade” de saber e compreender, em razão de sua modesta inteligência, ou, como é mais frequente, em se tratando de sociedade e relações de poder, os “menos incapazes” entregam aos melhores a administração dos interesses de uma determinada comunidade. O ensino de Filosofia pautado nessa ideia de desigualdade das inteligências termina por retirar do outro a possibilidade de se construir a si mesmo pelo pensamento, tornando-o refém de uma heteronomia, seja de um professor em particular ou de um grupo.

2.1.3 Filosofia, instituições e estado

A política de um professor de Filosofia, fiel ao seu genuíno sentido, deve se opor as outras políticas praticadas pelo Estado que, em função da ideia de um ensino público e universal, termina por negligenciar o singular e o diferente na fundação do pensamento autoral, em programas que mais levam à homogeneização que à afirmação da diferença. A Filosofia, em seu ensino, deve enfrentar toda e qualquer espécie de reducionismo do pensamento seja na escola e na universidade (micro), ou em relação ao Estado (macro). Aqui, faz-se necessário recuperar Sócrates (KOHAN, 2009), por ser um exemplar na defesa de que a Filosofia possui sua própria legalidade, mesmo que ela esteja inserida em espaços institucionalizados. A Filosofia, portanto, opõe-se a qualquer política instituída que lhe pretenda ditar alguma lei para o pensamento filosófico.

Schopenhauer (2006), em sua obra *Parerga e Paralipómena* (1851), no capítulo intitulado “Sobre a filosofia universitária” denunciou as relações entre Filosofia e Estado, ao chamar os professores da referida área de “filisteus da cultura”. Esse termo, em sentido pejorativo, faz referência a pessoas incultas, cujos interesses são estritamente materiais, vulgares e convencionais. Os filósofos filisteus seriam aqueles que renunciaram à verdade da Filosofia para se dedicar a justificar a verdade do Estado. Segundo o autor, uma inteligência

filosófica não pode negociar a verdade, por isso sua crítica aos filósofos de sua época, que viviam da Filosofia e não para a Filosofia. O próprio Schopenhauer teve a possibilidade de financiar seus próprios estudos, em decorrência da herança deixada por seu pai, famoso comerciante de Dantzig (Prússia). Sua herança, segundo o biógrafo Karl Weiss (1980), permitiu que Schopenhauer mantivesse uma distância da política, mantendo seu ofício de filósofo sem qualquer interdito, sempre conduzido pelo próprio pensamento e pela busca da verdade.

Essa obra de Schopenhauer produziu um efeito admirável no jovem Nietzsche, que o levou a escrever sua terceira *Consideração Extemporânea* intitulada *Schopenhauer como Educador* (1874) em homenagem ao caráter inegociável com que Schopenhauer conduziu sua atividade filosófica ao longo da vida. Numa outra obra, a saber, *Escritos sobre Educação*, no capítulo intitulado *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino* (2003), Nietzsche dirigiu uma crítica implacável ao sistema de ensino alemão, porque converteu os professores de Filosofia e o ensino ficou restrito à doutrinação e memorização de sistema filosóficos, levando a um processo de ensino de Filosofia fundamentado na entrega do pensamento. Diferente de outras áreas do conhecimento, Schopenhauer (2001) afirma, segundo Maria Lúcia Cacciola e Márcio Suzuki (2001), que o marco do discurso filosófico é a sua incompletude. Isso levanta um problema relacionado ao ensino de Filosofia (sua transmissão) que, segundo a perspectiva do filósofo, não deve ser compreendido como um saber pronto e acabado como na Matemática e nas Ciências Empíricas. Nessa direção, ao conceber a Filosofia como esse saber marcado pelo vazio e pela incompletude, Schopenhauer (2001) define a tarefa do filósofo, nas diferentes possibilidades em que isso pode ocorrer e no contexto do ensino, que é estimular os indivíduos para o pensar (CACCIOLA; SUZUKI, 2001).

Outra dimensão que os escritos de Schopenhauer (2001) nos apontam, quando discute a questão do ensino de Filosofia, é sobre a necessidade de sua clareza nos atos de comunicação. Segundo à nossa interpretação desse escrito, toda tentativa de comunicação hermética ou mesmo densa da Filosofia, termina por subtrair sua dimensão democrática de nascimento, criando redutos que lhe tomam como propriedade e que determinam as condições de sua ensinabilidade (mesmo em se tratando de um saber em construção permanente). Por se tratar de um texto que se dirige ao sistema educacional alemão, não podemos negar o caráter atemporal desse escrito de Schopenhauer (2001), em sua reflexão sobre o ensino de Filosofia e a sua relação com o Estado.

Em que pese a temporalidade desse escrito, numa analogia ao sistema educacional brasileiro (Educação Básica, Ensino Superior e sua relação com o Estado), Schopenhauer se faz

atualíssimo, porém, defendemos a perspectiva de que apesar do controle do Estado, o ensino de Filosofia, dentro do sentido que aqui defendemos, de uma livre investigação da verdade e de denúncia de tudo que a ela se opõe, produz brechas e fissuras que terminam por minar o próprio Estado em longo prazo. A Filosofia como profissão, segundo nossa interpretação, não significa, em todos os professores, uma entrega do pensamento ao Estado, numa relação de subserviência as suas ideias. Até porque é no próprio Estado que os professores de Filosofia, fiéis ao seu genuíno sentido, podem provocar o abalo de suas estruturas, sempre o obrigando a ressignificação de suas práticas. A prática de um professor (de Filosofia, no nosso caso) não é sumariamente uma reação mecânica, uma pura execução das estruturas e das condições objetivas de uma determinada realidade, mas o produto da relação dialética entre uma determinada situação e um *habitus* (BOURDIEU, 1994). Mesmo diante do caráter “inevitável” de certas situações de ensino, há tentativas incisivas de rupturas e enfrentamento diante dos determinantes estruturais e culturais.

Diante desse viés de análise, é possível inferir que não é todo o Estado (em seus mecanismos de controle pela via das instituições) que se contrapõe à Filosofia em termos de sua proposta de um ensino revolucionário. Há Estados totalitários, há Estados que negociam e há Estados que dão a liberdade para que os próprios professores se voltem contra ele. Ou seja, não há um Estado totalmente tirânico, onde a Filosofia não possa ter uma entrada, em termos de Educação Menor (GALLO, 2012). Apesar dos desafios, é possível um ensino de Filosofia dentro do seu princípio de liberdade nas instituições mantidas pelo Estado, embora não estejamos lhe subtraindo seu estatuto coercitivo que, na maioria dos casos, busca interditar a força e a liberdade do pensamento filosófico. Julgamos que é possível viver da Filosofia (em sentido profissional/professor) e para a Filosofia (em sentido de liberdade do pensamento).

Apesar de ser um pessimista (em termos filosóficos) no que se refere ao ensino de Filosofia nas universidades e nas escolas, haja vista a coerção do Estado, Schopenhauer (2001) julga a Filosofia como algo benéfico para que os jovens nas universidades despertem o interesse por lhe conhecer e se aprofundarem em suas questões atemporais. Porém, no que concerne ao ensino de Filosofia, ele não o considera como única via de acesso para uma aproximação ou um vínculo com ela – a Filosofia. Para o referido filósofo, “qualquer livro de um filósofo autêntico que caia nas mãos de tal pessoa será para ela um estímulo mais forte e eficaz que a conferência de um filósofo de cátedra, tal como se apresenta hoje em dia” (SCHOPENHAUER, 2001, p.3).

Quem seria, portanto, esse filósofo autêntico? Em tese, segundo Schopenhauer (2001), seriam aqueles que vivem *para* e não *da* Filosofia. O que via de regra, na medida em que ele olha para a universidade e o sistema educacional básico da Alemanha, excluiria o professor como se ambos (professor e filósofo) não pudessem coexistir na mesma pessoa. Inferimos que vocação filosófica¹⁸ (morar na Filosofia/teoria/especulação) e competência profissional (ensinar Filosofia/ prática) são dois elementos constituintes de quem tem a tarefa de formar filosoficamente no contexto da escola e da universidade. Há algumas separações que parecem não encerrar uma explicação mais geral do problema: professor X filósofo. Não há um tipo de filósofo ou de professor puro. Na dinâmica da vida docente, o professor de Filosofia (como todo professor em sua área) tem como ofício a leitura e a produção de textos filosóficos, o que não impede de, por compromisso à liberdade e a busca da verdade, submeter a crítica os textos e os escritos que produz – seus e dos outros. E ao realizar essa crítica sobre si e sobre os outros, as ressignificações das ideias até então vigentes, a partir das problemáticas reais, cedem lugar a criação dos conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Acima de tudo, porém, fui levado pouco a pouco à opinião de que a mencionada utilidade da filosofia de cátedra é superada pela desvantagem que a filosofia como profissão traz à filosofia como livre investigação da verdade, ou que a filosofia a serviço do governo traz à filosofia a serviço da natureza e da humanidade (SCHOPENHAUER, 2001, p.3).

Schopenhauer (2001, p.18) se pergunta sobre o que se alcançará com a Filosofia, quando o seu ensino se confunde “com ocas construções de palavras, ou mesmo com as verdades mais comuns e compreensíveis, transformadas pela verbosidade, em inapreensíveis flores da retórica que nada dizem?” Além dos problemas relacionados ao Estado, há no universo da Filosofia (em seu ensino), uma tendência ao hermético que termina por fazer com que os estudantes desenvolvam uma resistência à Filosofia. O Estado, portanto, apesar de sua grande força, não consegue suprimir, em termos absolutos, a liberdade e a verdade que decorrem da Filosofia. Em última instância, apesar de todos os cerceamentos, no contexto da sala de aula, o professor de Filosofia tem a possibilidade de mostrar sua relação com o conhecimento filosófico e fazer com que seus estudantes também construam sua própria relação. Em se tratando de Filosofia, não se ensina apenas conteúdo, mas também a afirmação de um gesto.

¹⁸ Vocação Filosófica não no sentido de ter nascido para a Filosofia, ou ter sido chamado por uma entidade divina a entrar nela (a Filosofia). O sentido de Vocação Filosófica empregado aqui faz referência a ideia de aprendizado pelo hábito (ARISTÓTELES, 2006) e que, pela sua frequência, faz o ofício alcançar a excelência pela via do aperfeiçoamento permanente.

O professor pela sua relação com a Filosofia/conhecimento, em sua capacidade de sedução e na abertura dos estudantes, permite-lhes a construção do seu próprio caminho/relação, isto é, o que se espera com o ensino de Filosofia é que, fazendo jus a sua etimologia, os estudantes possam, mais que aprender conteúdo, desenvolver um amor pela sabedoria, sendo, portanto, a Filosofia uma relação com o saber. Por que aprender a relação com a saber é mais importante que aprender tão somente a História da Filosofia? Embora uma coisa não exclua a outra, a ideia do ensino como criação de vínculo/relação (postura de investigação permanente) pressupõe a Filosofia como um saber sempre em transição, porque a crítica em Filosofia sempre amplia o objeto, que nunca se esgota em termos de abordagem. Assim sendo, o professor de Filosofia (filósofo como todos aqueles que indagam racionalmente a existência) é aquele que consegue manter a obediência aos princípios da verdadeira atividade filosófica (que pede liberdade e autonomia) mesmo diante dos ditames do Estado e dos sistemas filosóficos que se pretendem hegemônicos.

Seguindo Schopenhauer (2006) e Nietzsche (2003), em seus ataques às problemáticas concernentes à relação entre Filosofia e Estado, podemos concluir que, embora inevitável e, talvez, necessário, o processo de institucionalização de algo, no caso em questão da Filosofia, terminou por lhe subtrair seu potencial genético de emancipação. Porém, não renunciamos à crença epistemológica de que a Filosofia possa resistir em espaços institucionalizados, afinal, onde existem humanos em atividade, mesmo em condições de submissão, as fendas e brechas aparecem. Assim sendo, apesar do caráter estanque das instituições, a Filosofia sobrevive.

Vale ressaltar que as tensões da Filosofia não se restringem apenas à sua relação com o Estado. As tensões ao se institucionalizar a Filosofia não apenas se dão entre ela e o mundo exterior (Estado e suas variantes), mas no seu próprio interior, haja vista as querelas entre filósofos, no contexto acadêmico, onde longe de reconhecer o debate e as diversidade de Filosofias como algo filosófico, digladiam-se entre si, buscando pelo uso dos dispositivos políticos, reclamar estatuto de verdade à sua perspectiva. Consoante Kohan (2009), esse reverberamento negativo no campo filosófico, gerou dicotomias insanas, fincadas em subjetivismos rasteiros, entre professores de Filosofia (quem ensina) e pesquisadores de Filosofia (quem produz filosofias), produziu dicotomias outras entre o que se entende por História da Filosofia e Filosofar, entre habilidades e conteúdos e entre obra de filósofos e DVDs, jornais e manuais. Sendo, portanto, a maior tarefa da Filosofia, na contemporaneidade, o enfrentamento interno com a sua própria área. Sem esse enfrentamento, com vistas a uma unidade na diferença, as resistências ao Estado sempre serão fracassadas.

O ensino de Filosofia, em sua institucionalização, desde os setores mais conservadores da sociedade, na América Latina, sempre esteve, segundo Kohan (2009), ligado à sacralização e à reprodução dos valores que sustentavam o estado de coisas, enquanto que nos setores de esquerda, esse ensino esteve vinculado à transformação de uma ordem social por demais injusta e excludente. Em razão desses lugares e da forma de ensino que se projeta, o ensino de Filosofia, em seus professores, seja na escola ou na universidade, tem o compromisso inalienável de formar estudantes críticos que se oporiam contra à própria ordem que administra o sistema escolar e acadêmico para subvertê-lo e transformá-lo. Nas palavras de Kohan (2009):

A filosofia não transforma uma ordem social para instituir outra, mas transforma o que somos e o modo como nós pensamos em uma ordem social dada para abrir a possibilidade de pensar e viver uma nova ordem. A leitura de Sócrates ajuda a ressituar e a reconfigurar a relação entre filosofia e transformação (KOHAN, 2009, p. 83).

Se na antiguidade, em sua emergência, a Filosofia era uma atividade que tinha como objetivo levar a um exame de si e a uma postura de subversão e questionamento em relação a tudo, na contemporaneidade, a Filosofia se torna ainda mais urgente, como uma área que fundamentalmente pode contribuir para a descolonização do pensamento, pois, pode garantir, dada a força de sua importância histórica, uma educação filosófica, que se faz necessária nos espaços escolares e acadêmicos, mas que os atravessa. A Filosofia, enquanto uma atividade de enamoramento efetivo com o saber, não se detém, porque a ignorância é sempre o princípio que lhe movimenta. Se é assim, a tarefa de descolonizar o pensamento, própria à Filosofia, jamais chega a um termo final.

Derrida (1990), em suas antinomias da disciplina filosófica, nos apresenta contribuições que não podem ser esquecidas, ainda que só a título de comentário. Em suas investigações acerca do ensino de Filosofia, o autor aponta uma série de exigências para defender, sem qualquer hesitação, a liberdade do exercício filosófico. Conforme sua análise, faz-se necessário protestar perante a submissão do filosófico as questões relacionadas aos programas e as disciplinas, como a toda finalidade exterior que acene para o útil, rentável, produtivo e eficaz, fazendo da Filosofia algo meramente instrumental. O autor opõe a Filosofia a qualquer forma de clausura, que lhe atribuiria um ponto fixo, ou lhe restringiria a uma sala de aula, curso ou objeto de investigação. A Filosofia, por princípio, não possui nenhum limite, afinal, como bem disse Kohan (2009), ela (a Filosofia) já estava presente ali onde não queríamos saber.

Outra questão trazida por Derrida (1990), diz respeito há um ponto importante para o ensino de Filosofia ao não separar investigação e questionamentos filosóficos como algo alheio as questões do ensino. Ensino e investigação devem ser tomados como processos de uma

mesma atividade. Pensamos que se faz urgente, diante das discussões atuais acerca da formação de professores, mais especificamente na Filosofia, romper com essa visão equivocada e infrutífera (que modulou historicamente a estrutura dos cursos), que separa o professor de Filosofia (escola) do “filósofo” (pesquisador/universidade). Tal cisão, termina por fazer da escola apenas um lugar de aplicação, com função reprodutora por parte dos professores e, na universidade, com seu enfoque mais em pesquisa, negligencia-se o ensino, que se constitui como um dos tripés da universidade, ao lado da pesquisa e da extensão, como algo igualmente importante.

Os campos de atuação (escola e universidade) não devem ser compreendidos de forma hierarquizada. Escolas, em seus professores que nela atuam, não podem ser compreendidas como espaços de aplicação de conhecimentos que são produzidos pela universidade em seus professores pesquisadores. Ambos os espaços produzem conhecimentos e devem se potencializar. Os saberes da experiência precisam também ser assumidos e incorporados na formação em licenciatura. Os professores de Filosofia, em suas falas, parecem não ter uma consciência razoável do lugar em que os licenciandos, em seus diversos cursos, irão atuar, ou melhor, que estão sendo formados para a docência na Educação Básica. Se ao final do curso os estudantes trilharem outras possibilidades que não englobe o ensino, já que não há uma relação necessária entre formação e trabalho, isso deve ser decorrente de seu próprio processo de decisão e não em razão das negligências na formação de professores.

O problema, certamente, segundo nosso juízo, não é a institucionalização, mas o cerceamento do filosófico. Ainda citando Derrida (1990), ele defende que a Filosofia excede as instituições, devendo, inclusive, ele mesma, analisar a história e os efeitos destas, assegurando sua permanente liberdade a todo momento, obedecendo somente à verdade, à forma da pergunta ou do pensamento. A ela (a Filosofia) é lícito quebrar todo o compromisso institucional, porque embora na instituição sua natureza é extrainstitucional. Aqui, um desafio se impõe para a atividade filosófica na medida em que, na condição de instituição, precisa realizar uma síntese, sem perda da essência, entre o respeito institucional e a transgressão que lhe é precípua. Dentre as inúmeras antinomias apresentadas por Derrida, fazemos um destaque especial para o seu comentário acerca do mestre/professor. Assim diz ele:

[...] é necessário um mestre para essa disciplina do indisciplinável, para esse ensino do inensinável, para esse saber que é também não saber e mais que saber, para essa instituição do anti-institucional. Mas, por outro lado, se o mestre deve ser outro, formado e depois pago por outros, essa assimetria não deve prejudicar a autonomia necessária, inclusive a estrutura essencialmente democrática da comunidade filosófica (DERRIDA, 1990, p. 89).

Essa afirmação deixa depreender que nada exclui ou questiona a presença do mestre/professor, apesar dos vários desafios enfrentados na referência ao ensino de Filosofia. Se a Filosofia é dialógica, no contexto do ensino institucional, o professor é peça indispensável para legitimar, mesmo diante dos percalços institucionais, um ensino pautado no filosófico, isto é, no empenho de uma mediação que respeita o outro, em suas idiossincrasias, levando-o ao desenvolvimento da autoria do pensamento frente aos problemas dos quais participa e que é involuntariamente chamado a pensá-los e resolvê-los. Deleuze e Guattari (1992) dizem, em sua obra *O que é Filosofia?*, que o pensar não é um processo natural, que se manifesta aleatoriamente, mas do qual somos obrigados em função dos problemas que nos afetam sensivelmente, isto é, na própria pele.

No exercício do ensino de Filosofia, o professor precisa encontrar caminhos pessoais de garantir o filosófico, mesmo pressionado pelo viés disciplinar que perpassa os currículos. Além disso, o professor precisa defender a transmissão do saber, a extrema riqueza dos conteúdos construídos historicamente, que carece, segundo Derrida (1990), de tempo para a maturação das ideias, com vistas a sua intelecção profunda, quase sempre atravessada por um frenesi frente as exigências do cumprimento de prazo. O tempo da Filosofia caminha à revelia do tempo cronológico. Aqui, lembramos o que Deleuze e Guattari (1992) nos falam sobre a paciência do conceito e sobre o processo lento que é requerido pelo ensino filosófico compreendido como fabricação de conceitos, que são resultados de sensibilização, problematização, investigação e conceituação. E isso se tornou quase impossível nos tempos hipermodernos¹⁹, em seu caráter veloz e simplificador de tudo em detrimento do tempo moroso exigido pela intelecção profunda.

Por conseguinte, o mestre/professor em Derrida (1990) é compreendido como o mediador que, cedo ou tarde, deve se apagar, ou seja, o mestre deve se neutralizar diante da liberdade do Filosofar. Ele deve fazer com que o estudante aprenda nele a relação com o saber. Uma vez assegurada essa relação, que nunca se sabe se ocorreu de fato, o professor desaparece, no sentido de deixar que o próprio estudante nutra essa relação, ou que a abandone, que também

¹⁹Termo criado pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky para delimitar o momento atual da sociedade humana. O termo “hiper” é utilizado em referência a uma exacerbação dos valores criados na Modernidade, atualmente elevados de forma exponencial. [...] A Hipermodernidade é caracterizada por uma cultura do excesso e do sempre mais. Todas as coisas se tornam intensas e urgentes. O movimento é uma constante e as mudanças ocorrem em um ritmo quase esquizofrênico determinando um tempo marcado pelo efêmero, no qual a flexibilidade e a fluidez aparecem como tentativas de acompanhar essa velocidade. Tudo é elevado à potência do mais e do maior. A hipermodernidade revela o paradoxo da sociedade contemporânea: a cultura do excesso e da moderação. Lipovetsky afirma que os três aspectos fundamentais da modernidade - o mercado, o indivíduo e os avanços técnico-científicos - se intensificaram a partir dos anos 50 e desde os anos 80, com a escalada da globalização, passaram a interferir diretamente nos comportamentos sociais. O filósofo aponta os paradoxos do presente, destacando a fragilidade do indivíduo, que é ao mesmo tempo mais autônomo e mais frágil. Cf. LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

é uma possibilidade. Essa neutralização é condição necessária para não se erigir um ensino pautado na doutrinação. E como diz Gallo (2012), não que a doutrina esteja ausente do processo de ensino (mediação) ou que se ensine sem doutrina, mas ela não pode ser difundida como a mais verdadeira e a única existente.

A relação entre Filosofia e sua difusão (ensino), atrelados às determinações do Estado, nunca será sem ausência de conflitos. Como já sinalizamos, não se constitui tarefa fácil assegurar a liberdade, que é a própria Filosofia, frente as exigências impostas pelo Estado em suas instituições. As consequências de assumir a radicalidade da liberdade da Filosofia no seu ensino envolvem riscos que podem levar à morte, como assim ocorreu com Sócrates. Cerletti (2009, p. 66) defende a ideia de que os professores de Filosofia, já em exercício, “devem negociar, tal como qualquer saber ou prática que aspire a ser ensinado em instituições oficiais, as condições de sua inclusão nos planejamentos de estudos ou nos programas curriculares”. Porém, todo processo de institucionalização de uma ideia, ainda que inevitável, termina por lhe subtrair a essência, em muitos casos, fugindo à lógica interna do seu sentido. Por isso, Cerletti (2009) afirma que

[...] a questão é se nessa negociação a filosofia não perde o essencial de si mesma e se o custo de sua aceitação não significa sua transformação em mais um conhecimento, isto é, num conjunto de informações que devem ser reproduzidas de acordo com pautas prefixadas (CERLETTI, 2009. p. 66).

Os filósofos Nietzsche (2003) e Schopenhauer (2006) já haviam denunciado, sem rapapés, os grandes prejuízos causados à Filosofia em seu processo de escolarização e academização via controle do Estado. Em razão desse processo, a Filosofia teve custos altos, como assegurou Cerletti (2009), de ver o desvanecimento de sua radicalidade, a falta de perseverança na dissolução de certezas e a morigeração de toda revisão dos limites institucionais nos quais se inscreve e, por conseguinte, a Filosofia, em diferentes graus e espaços, perdeu sua dimensão subversiva de constituição. Em função do circuito institucional, em suas múltiplas formas de controle e dos dispositivos que mobilizam os professores, o ensino de Filosofia poderá ser um espaço para a emergência do pensamento próprio ou, como tem sido mais habitual, um espaço de reprodução de saberes, tomados como cristalizados e inquestionáveis.

Quando se procurou que a filosofia tivesse um sentido educativo de justificativa moral, que pudesse ser aplicado à política, acabou-se por debilitá-la de maneira substancial já que, como adiantamos, ela foi instrumentalizada para permitir a reprodução de um Estado dominante (CERLETTI, 2009, p. 71).

Diante de um apelo essencial de liberdade e os confinamentos impostos pelo institucional, por conta desse último, a Filosofia não pode ser reduzida a silenciosa e passiva subordinação a lógica do Estado. O sentido do Filosofar e o papel do professor são de fundamental importância na tentativa de subverter essa lógica, que busca dar à Filosofia uma função meramente pragmática ao invés de reforçar e assegurar seu potencial de crítica à cultura. Trata-se, por conseguinte, daquilo que Gallo (2012) denomina de educação menor, compreendida como práticas de pensamento incentivadas por professores, que minam lenta e progressivamente o controle do Estado.

A filosofia é fundamental para formar sujeitos críticos capazes de questionar a validade de uma argumentação, a legitimidade de um fato ou a aparente inquestionabilidade do que é dado. É sua tarefa por excelência promover um pensar agudo que possibilite desmistificar a ilusão de que certos saberes e práticas são “naturais”, mostrando as condições que fazem que se apresentem de tal maneira (CERLETTI, 2009, p. 75).

Há um discurso corrente, de pouca expressão crítica por parte de seus falantes, mas verdadeiro em sua essência, de que a escola e a universidade são instituições que favorecem o cultivo do pensamento próprio, via produção e reprodução do conhecimento produzidos pela humanidade. Porém, esses espaços educativos, mesmo diante do controle do Estado, não estão impedidos de romper com as contradições decorrentes do liberalismo e suas modalidades de reprodução, na medida em que apregoam, como Cerletti (2009) adverte, uma educação voltada para o exercício da soberania (sujeitos livres) e exaltam a necessidade da obediência (promover indivíduos governáveis), sendo, portanto, a subordinação, a subversão ou o entremeio, as opções possíveis onde o ensino filosófico pode se efetivar.

2.2 Ensino de Filosofia como problema filosófico

O ensino de Filosofia aqui defendido, parte do entendimento de que a mediação do professor, os conteúdos filosóficos (saber acumulado) e o exercício do pensamento (Filosofar) são movimentos indissociáveis. Cerletti (2009), assim como Kohan (2009) e Gallo (2012), comunga da tese de que, em se tratando de ensino de Filosofia, não é possível fazê-lo sem uma intervenção filosófica sobre os conteúdos e as formas de sua transmissão, nem sem responder o que é Filosofia no plural.

O ponto alto da discussão sobre o ensino de Filosofia está justamente no fato de se ensinar algo cuja identidade é um problema filosófico. Na ausência de uma identidade única

para o problema, ele requer sobremaneira a tomada de decisões que, num primeiro momento são estritamente filosóficas e, posteriormente, de natureza didática, em razão dos recursos que podem auxiliar no processo de ensino. Cerletti (2009), em sua narrativa sobre a Filosofia, afirma que sua identidade é plural, tendo em vistas as várias concepções existentes, o que faz com que professores assumam um protagonismo central nas questões do ensino, uma vez que são interpelados, não como eventuais executores de receitas genéricas, mas como filósofos que recriam a própria didática em função das condições em que devem ensinar. Assim sendo, a forma como cada professor concebe a Filosofia, já impõe os limites e possibilidades para sua ensinabilidade.

Nesse entendimento, a Filosofia é mediatizada por um professor em seus traços característicos, cuja intervenção se dá a partir das concepções assumidas, uma vez que não se ensina sem partido, sobretudo, quando a referência é a Filosofia. A Filosofia, segundo Cerletti (2009) pode ser compreendida de distintas formas: ora como crítica de supostos, onde não se poderia admiti-la sem a revisão dos pressupostos didáticos que seu ensino ou transmissão trariam consigo, ora como uma habilidade argumentativa, ou atitude diante do mundo ou escolha de vida, o que exigiria, portanto, que seu ensino fosse diferente. O que parece ser crucial, no ensino de Filosofia, é que o *que* (concepções de Filosofia) não pode estar dissociado do *como* (as formas de sua abordagem e mediação).

O ensino de Filosofia, mesmo em sua forte dimensão teórica e saber relacional intrínseco, não pode ignorar uma reflexão sobre o ensino no seu próprio seio e, por conseguinte, as contribuições da Didática Crítica que, segundo Candau (2012), assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca em articulação suas dimensões, a saber, técnica, social, humana e política. Assim sendo, o ensino de Filosofia também não pode ser entendido tão somente como técnica de leitura estrutural de textos, pois essa concepção não reduz e nem esgota as diversas formas de ensino manifestas e o que se aprende no contexto de um curso. As contribuições da Filosofia ultrapassam, ou ao menos deveriam ultrapassar, o domínio conceitual de obras de filósofos.

Diante da impossibilidade de falar da Filosofia no singular, sendo ela mesmo plural em seus filósofos, marcada por um perspectivismo, que inviabiliza a possibilidade de um consenso, resta-nos perguntar, como nos inspira Cerletti (2009), se é possível construir uma identidade filosófica reconhecível nas diversas concepções de Filosofia existentes, sempre afirmando que o que se ensina em nome desta Filosofia deve estar relacionado ao como se faz, sendo uma questão mais filosófica que didática? Afinal, a relação entre o *que* e o *como* já refletem um

posicionamento diante do ensino. O que e o como deverão estar relacionados profundamente sob o risco de adoção de posições acríticas e ingênuas sobre o ensino.

Tal percepção, segundo nosso entendimento, tem o intuito de esclarecer que o ensino de Filosofia, em sua dimensão transmissiva, como parte do processo do Filosofar, não significa, como o senso comum sugere, a transmissão de qualquer conhecimento, refletindo um suposto pedagógico trivial. Os conteúdos a se transmitir devem partir da história mesma da Filosofia com o auxílio do professor mediador. Não como aquele que sabe mais, mas como aquele que permitirá a iniciação do estudante ao modo como os filósofos pensaram, por meio dos textos, com vistas ao desenvolvimento do próprio pensar. Rancière (2002) e Cerletti (2009) buscam desconstruir, cada um à sua maneira, essa desigualdade inerente ao processo de ensino, de que há alguém que “sabe” algo e alguém que não o sabe; de alguma maneira aquele que sabe “passa” (basicamente “explica”) ao que não sabe certos “conteúdos” de seu saber e, em seguida, corrobora se essa passagem foi de fato efetivada, isto é, constata que aquele que não sabia “aprendeu”.

Assim sendo, não podemos deixar de mencionar, no intuito de explicar o que dissemos, o conceito de Educação Bancária em Freire (2013), cujo ensino se resume a “preencher” os estudantes de noções abstratas sem qualquer correspondência empírica com o seu contexto. Essas noções abstratas, por sua vez, não ecoam como úteis ao processo de pensar a própria realidade. Sendo, portanto, conhecimentos que se acumulam, mas que não mobilizam, em decorrência da ausência de sensibilidade, porque não toca os problemas existenciais dos estudantes em todas as suas dimensões.

O ensino de Filosofia, como já explicitamos deveras, essencialmente por ser filosófico, dá-se por meio de uma intervenção igualmente filosófica, seja, conforme Cerletti (2009), sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionais, ou até mesmo sobre temáticas não tradicionais da Filosofia, desde que enfocadas na perspectiva crítica. Por este motivo, nenhuma perspectiva em Filosofia é crítica se desprovida de uma intimidade visceral com o que se pretende ressignificar ou desconstruir. Por isso, a crítica em Filosofia pressupõe tempo e paciência, porque ela se tece por uma imersão nos mecanismos de funcionamento da sociedade para daí levantar seus questionamentos. Como bem disse Hegel (1997), a coruja de minerva, portanto, abre suas asas somente com o início do crepúsculo. Isso significa que a Filosofia passa a compreender a condição histórica, por meio de um longo processo que envolve distanciamentos e aproximações. A Filosofia não pode ser prescritiva - embora essa afirmação

incorra em prescrição - porque entende apenas em retrospectiva, sendo filha do seu tempo e de suas circunstâncias existenciais, artísticas, científicas e políticas.

Outro ponto importante, no que se refere ao professor, apresentado por Cerletti (2009), é que o ensino de Filosofia não se realiza “desde lugar nenhum”, como uma assepsia ou neutralidade filosófica. Ao ensinar Filosofia, leva-se em conta o que o professor considera como pertinente de acordo com seus conhecimentos, suas preferências e capacidades. Por este motivo, o modo como um professor expressa seus compromissos filosóficos tem por correlato uma decisão pedagógica: ele pode, caso considere didática e filosoficamente pertinente, declarar seus supostos, ou mostrá-los de maneira implícita em sua prática de ensinante.

Todo ensino de Filosofia, portanto, em sentido estrito, deve ser filosófico, ou seja, dever prezar pela autonomia do próprio pensamento dos estudantes e deve ser, no âmbito educativo, contestador permanente das verdades impostas seja na esfera da produção de conhecimento, seja na esfera da ação política. Se o ensino de Filosofia tem a ver com autoria do pensamento (algo singular, diferente e irrepetível) este só poderá se desenvolver na perspectiva de uma didática crítica, como a defendida por Candau (2012), não restrita a um viés técnico-instrumental, que estabelece, contrariando a didática pensada por Comenius (instituição de uma forma universal de ensinar a todos os diversos ramos do conhecimento existentes), uma forma de ensinar, que apesar de desafiadora, deve levar em consideração os estudantes em seus pontos de vista. O ensino de Filosofia, em uma possível didática crítica, não pode acontecer por meio da indiferença ao capital cultural dos que nele se inserem na condição de aprendizes.

Ao falarmos em ensino filosófico, faz-se necessário um adendo quanto ao que ele significa. O filosófico é aquilo que se encontra subjacente na intencionalidade. É, pois, na intencionalidade que habita o filosófico. Segundo Cerletti (2009), a intencionalidade filosófica do perguntar se enraíza na aspiração ao saber, mas seu traço distintivo é aspirar a um saber sem supostos. O perguntar filosófico pretende enriquecer o sentido do questionamento e universalizar a dimensão das respostas. O interrogar filosófico não se satisfaz, pois, com a primeira tentativa de resposta, mas se constitui, fundamentalmente, no re-perguntar.

Outro aspecto relevante, ao se discutir sobre o ensino de Filosofia, diz respeito à concepção que a toma como um abraçar do vazio. Nunca permite que se tenha algo muito sólido nas mãos enquanto certeza efetiva. Aqui, faz-se importante sinalizar a obra de Berman (2007), *Tudo que é sólido desmancha no ar*, em que o autor aponta sua história crítica da modernidade, ao afirmar que o conjunto de certezas, que a configurou, não dão mais conta da realidade, obrigando as pessoas a pensarem, ainda que sob pressão, sobre sua posição social e suas

relações recíprocas. Assim, tudo que era sagrado se profanou e tudo aquilo que era concebido como certo e intocável, desmoronou-se.

O interrogar filosófico, segundo a definição de Cerletti (2009, p. 25), ao fim e ao cabo, não é outra coisa senão a incômoda insistência do velho Sócrates em perfurar as afirmações até fazê-las cambalear, ou até que elas sejam capazes de mostrar sua fortaleza. Em sentido estrito, o perguntar filosófico não se detém nunca, porque, para um filósofo, o amor ou o desejo de saber (*Philos-sophia*) nunca é preenchido. O tonel das Danaides²⁰ é impreenchível por constituição e as condenam a uma tarefa infinda. Nessa alusão, o perguntar filosófico é de igual maneira, pois não consegue eliminar sua inquietude de origem. Em última instância, o que se ensina em Filosofia é o desejo de Filosofar, que envolve, por sua vez, a construção de uma relação subjetiva com o saber.

O que move alguém a filosofar é o desafio de ter que dar conta, permanentemente, de uma distância ou de um vazio que nunca é preenchido, satisfeito. Ensinar, ou tentar transmitir a filosofia, é também – e antes de mais nada – um desafio filosófico, porque na tarefa de ensinar vemo-nos obrigados a enfrentar esse vazio e tentar reduzir, cada um à sua maneira, aquela distância que busca ser preenchida (CERLETTI, 2009, p. 31).

Filosofar é fundamentalmente atitude de suspeita que envolve questionamento e críticas intermináveis. Não da crítica pela crítica, mas pelo vazio que as respostas apresentam, demandando novos investimentos de compreensão e sentidos. Ensinar Filosofia, segundo Cerletti (2009), supõe basicamente ensinar a Filosofar e caracterizamos o Filosofar por um traço distintivo, que é mais que aquisição de certos conhecimentos ou manejo de alguns procedimentos: a intenção e a atitude insistente do perguntar, do problematizar e, de acordo com isso, de buscar respostas. O que define a potência do Filosofar é a preponderância dos elementos de novidade ante os de continuidade, ou seja, no ensino de Filosofia a repetição é parte do processo de criação, embora não seja um movimento linear. A criação, segundo Deleuze e Guattari (1992), pode vir de fora de um processo de reconhecimento. O que marca, portanto, a potência do Filosofar. Em outras palavras,

²⁰ Mitologia grega: mulheres que mataram seus esposos. Diante do crime, foram condenadas a uma cópula eternamente recomeçada. Consistia de fato em verter indefinidamente água de um recipiente em um *píthos* furado. As Danaides buscavam água com um crivo ou com um jarro furado. Viviam eternamente tentando encher o tonel e nunca conseguiam. * *píthos* – Trata-se de um tonel ou cântaro de barro utilizado geralmente para guardar vinho. Cf. SCHWAB, Gustav. *As mais belas histórias da antigüidade clássica. Os Mitos da Grécia e de Roma*. RJ. Paz e Terra, 1994, p.73-74.

é o aparecimento de um pensamento original que julga, reacomoda ou transforma os conhecimentos filosóficos até então dominantes. Se considerarmos como uma característica geral da filosofia, por exemplo, sua força crítica, desnaturalizadora ou questionadora de supostos, isso somente pode efetuar-se sobre o que há de saberes em geral e também sobre o que houve de filosofia até então (CERLETTI, 2009, p. 30).

No entrelaçamento entre ensinar e aprender Filosofia há duas dimensões que são imprescindíveis à sua compreensão que, de maneira inequívoca, busca desconstruir essa ideia, enviezadamente difundida, sobretudo em espaços acadêmicos, de que Filosofia (produto/conteúdo) está em oposição com o Filosofar (atitude/processo). A Filosofia, enquanto produto/teoria compilada, é fruto de um respectivo Filosofar, e o Filosofar, em constante exercício, é um exame dessas compilações teóricas, que permitem a emergência de nossas interpretações no campo do perspectivismo. O Filosofar, mesmo distante do universo acadêmico e não dirigido para as teorias, encontra sua legitimidade, quando é exercido em outras esferas da vida. A criação, em sentido deleuziano/guattariano, ocorre também fora de espaços clássicos de produção de saberes.

A primeira dimensão, que perpassa o ensinar/aprender Filosofia, a partir da interpretação de Cerletti (2009), é de natureza objetiva e faz alusão a informação histórica, as fontes filosóficas e aos textos dos comentaristas, a segunda dimensão, é de natureza subjetiva, que envolve a novidade de quem filosofa, sua apropriação das fontes, sua re-criação dos problemas e sua leitura do passado. O Filosofar, em suas dimensões objetiva e subjetiva, é uma construção complexa em que cada filósofo ou aprendiz incide singularmente naquilo que há na Filosofia.

Filosofar, mais que apreensão de ideias, é intervenção original nos saberes estabelecidos de um campo. Esse Filosofar ocorre dentro e fora da formação propriamente dita em Filosofia. Assim sendo, quem filosofa pensará os problemas que lhe afetam, em seus mais diversos contextos, em, desde e contra uma Filosofia.

Ensinaríamos filosofia no ato de filosofar e aprender-se-ia filosofia começando a filosofar. O desafio de todo docente - e muito em especial de quem ensina filosofia - é conseguir que em suas aulas, para além da transmissão de informação, produza-se uma mudança subjetiva. Se a aula é um espaço compartilhado de pensamento e nela há *diá-logos* filosóficos, a dimensão criativa envolve aqueles que aprendem e aqueles que ensinam. Em outras palavras, a professor deve criar as condições para que os estudantes possam tornar própria uma forma de interrogar e uma vontade de saber (CERLETTI, 2009, p. 36).

Nessa compreensão, podemos inferir que o “bom” professor seria aquele que consegue ser um mediador nessa construção do Filosofar. E o sujeito dessa construção/processo é tanto o que aprende como o que ensina, mas, também e sobretudo, o vínculo entre ambos. Na análise de Cerletti (2009, p. 38), a partir de Sócrates, o ensinar Filosofia passa a ser “ensinar uma ausência” ou talvez uma impossibilidade. Podemos tentar ensinar uma atitude filosófica, mas entre o perguntar do Filosofar (professor mediador) e o querer Filosofar (estudante/aprendiz) há um salto que ultrapassa todo professor. Ensinar Filosofia nunca trará garantias de que alguém “aprenda” a ser um “filósofo”, ao menos do modo como o professor o deseja. O que o bom professor tentará fazer é criar as condições para que talvez se dê um “amor”. Talvez, a paixão desse professor-filósofo pela Filosofia seja “contagiosa”, e os estudantes, para além de cumprir com os requisitos formais do curso de uma disciplina filosófica, desejem Filosofar deslumbrados por seu amor. Porém, apesar do professor se programar para que isso aconteça, isso pode ocorrer ou não. Não há como mensurar o desenvolvimento desse amor/relação com o saber.

Há algo de paradoxal no ensino da filosofia: o essencial da filosofia é, constitutivamente, inensinável, porque há algo do outro que é irreduzível: seu olhar pessoal de apropriação do mundo, seu desejo, enfim, sua subjetividade. [...] O ensino de filosofia se desdobra sempre no limite do ensinável (CERLETTI, 2009, p. 38-39).

Cabe-nos, portanto, dizer que, ensinar uma ausência não equivale ao fato de assumir uma postura de não compromisso com o domínio conceitual acerca das filosofias existentes, no recorte de interesse de cada professor, e de relativismo, quanto ao como fazer para ensinar, no sentido da ausência de planejamento. Mesmo diante do improvável, o professor precisa desenvolver um hábito constante de organização de suas atividades, tendo em vista o Filosofar. Ensinar Filosofia pressupõe intimidade com os conhecimentos da área de atuação e conhecimento pedagógico que provém dela mesma e de fora dela (Didática Crítica) com a finalidade de garantir uma aproximação com a Filosofia e o seu mais potente desdobramento: o Filosofar.

2.3 Didática e formação de professores em Filosofia

Assim como não existe “a Filosofia”, mas filosofias no plural, também não existe o “método filosófico”²¹, mas uma infinidade de métodos, que respondem por uma perspectiva da

²¹ O método nunca é apenas forma. A forma carrega consigo uma concepção teórica que justifica o seu modo de ser.

forma como se ensina Filosofia nos diferentes espaços em que ela é requerida, legal ou informalmente. Com esse argumento, segundo nossa leitura, torna-se impossível fixar um método único para o ensino da Filosofia, porque ela se desenvolve fora e na crítica a esses próprios métodos, que buscam viabilizar sua ensinabilidade. Kohan (2009) afirma que, talvez, não seja exagerado que, muito mais que por uma opção metodológica, a Filosofia se caracteriza por uma determinada relação com este ou aquele método. Em outras palavras, não há métodos de ensino filosóficos ou não filosóficos *stricto sensu*, mas relações filosóficas ou antifilosóficas com os diversos métodos de ensino.

Evocando o Sócrates de Platão (2015), podemos inferir que em seus diálogos o que estava presente nas suas conversas não era uma forma sistemática ou fixa de se proceder, mas um modo de relação que nunca se repetia, pois tinha a ver com os sentidos que moviam cada interlocutor. Para Kohan (2009), pode-se mudar o lugar, pode-se adequar a estratégia, podem transformar-se as perguntas, mas interessa que o caminho disposto permita a cada um se encontrar consigo mesmo no pensamento e pôr em questão o espaço que ali se habita para, finalmente, problematizar o modo como se vive. Em outros modos, o ensino de Filosofia, a partir de Sócrates, fica numa posição sempre aberta em relação ao método mais do que a necessidade de o fixar.

A fixação de um método, ainda a citar Kohan (2009), faz perder a capacidade de desdobramentos de seus sentidos. Em sua análise, conclui que o método deve ser o de quem aprende, com fins ao percurso potente dos caminhos do próprio pensamento. Quem ensina deve estar atento a propiciar e a acompanhar esse caminho, que pode não ser o mesmo que o seu. Se se quer pensar um método, em se tratando de Filosofia, ele é sempre individual e só pode ser pensado na ótica do aprendiz. O método mais adequado de aprender é construído pelo próprio aprendiz, enquanto o método de quem ensina é sempre aberto e plural, porque precisa enxergar as sinalizações daquele que aprende. Afinal, ensinar não é uma via de mão única.

O ensino de Filosofia, em função de todos os aspectos até aqui assinalados, varia de acordo com o contexto em que é veiculado. Conforme Cerletti (2009), não é o mesmo dar aulas de Filosofia em uma escola muito castigada da periferia suburbana do que em um colégio urbano de classe alta ou em uma escola rural do interior do país, ou na universidade para alunos que não cursam Filosofia ou em uma graduação em Filosofia, etc. Aqui repousa, justamente, o cerne dessa pesquisa, porque ela intenta compreender como se dá a formação filosófica dos estudantes do curso de Pedagogia, no contexto das instituições públicas de ensino superior escolhidas. Por meio da escuta das falas dos professores, temos o propósito de identificar os

aspectos dessa formação filosófica no curso de Pedagogia e apontar o que nela tem que ter de específico com relação aos outros cursos de licenciatura.

Tal como acontece em outras áreas do conhecimento, o ensino de Filosofia reclama uma diferença para cada situação em que acontece, isto é, ele será igualmente diferente segundo quem seja o que ensina. Se alguém teve formação inicial fortemente filosófica com pouca atenção à didática, ou ao contrário, uma formação que tenha acentuado mais a dimensão didática que a dos conteúdos filosóficos, isso vai refletir necessariamente na forma do ensino (CERLETTI, 2009). Esse acento, em maior ou menor proporção seja na formação didática ou na formação filosófica, uma vez que são conhecimentos indispensáveis e necessários à docência, termina reduzindo a Filosofia a um saber de natureza eminentemente abstrata, que possui maior prestígio e importância na formação acadêmica. Assim sendo, ao modo de um idealismo,²² esse saber termina deslocando-se do seu ponto de partida, a saber, a vida em suas contradições fundamentais e necessárias. Daí a crítica de Marx (2007), propondo uma Filosofia das práxis em detrimento de uma Filosofia de cunho especulativo.

Há diferenças entre aquele que assume que a filosofia é uma “forma de vida” e o que considera um campo técnico profissional como qualquer outro, etc. De todo modo, o ponto de partida e os supostos filosóficos e pedagógicos são diferentes, e isso faz com que se estabeleçam vínculos distintos com o filosofar e o ensinar (CERLETTI, 2009, p. 8).

A Filosofia e a Didática, ainda que sejam campos específicos de um determinado saber, são duas áreas que não podem ser tomadas de forma isolada, quando nos referimos a dimensão educativa em sentido formal, especificamente, a sala de aula (escola/universidade). Enquanto uma subárea da Pedagogia que se ocupa, em sentido estrito, das condições e possibilidades do ensino, a Didática, conforme Candau (2012), pode contribuir, não somente em sentido técnico, mas também humano e político, como um caminho que torne os conteúdos filosóficos possíveis de serem compreendidos pelos estudantes em formação inicial, independente do curso superior que frequentem. Não por uma estratégia de esvaziá-los de sua força conceitual, numa propedêutica fincada em exemplos grosseiros, que inviabilizam a compreensão da ideia pela

²²Em sentido geral, “idealismo” significa dedicação, engajamento, compromisso com um ideal, sem preocupação prática necessariamente, ou sem visar sua concretização imediata. O termo “idealismo” engloba, na história da filosofia, diferentes correntes de pensamento que têm em comum a interpretação da realidade do mundo exterior ou material em termos do mundo interior, subjetivo ou espiritual. Do ponto de vista da problemática do conhecimento, o idealismo implica a redução do objeto do conhecimento ao sujeito conhecedor; e, no sentido ontológico, equivale a redução da matéria ao pensamento ou ao espírito. O idealismo radical acaba por levar ao solipsismo. Cf. JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário básico de filosofia. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2006, p.139.

ideia, mas por meio de um caminho que alia rigor e didática a serviço de uma formação filosófica potente.

Algumas inferências apontam que no próprio modo de ensinar Filosofia, restrito a exegese de textos filosóficos, que busca atingir a máxima objetividade possível na compreensão desses mesmos textos, já estaria o que se entende por seu ensino: ensinar a ler textos a partir de tais métodos. Porém, a Didática, em sua dimensão crítica, que leva em conta o técnico, o humano e o político, indica-nos que, ainda que numa perspectiva exegética, o ensino precisa levar em conta o contexto em que os filósofos produziram suas filosofias, para que além da objetividade captável desses textos, os estudantes também se sintam capazes de produzir filosofias (suas leituras de mundo) em seu contexto atual.

Como nos diz Cerletti (2009), os filósofos ensinados supõem, implícita ou explicitamente, sobre o que é Filosofia ou o Filosofar. Os textos estudados não expõem apenas uma Filosofia (produto/conteúdo), mas também um Filosofar, oriundo dos problemas históricos da época, do como o filósofo foi tocado por eles e de que forma ele começou a compreendê-los com vistas a engendrar soluções próprias. Sem o resgate do contexto de sua produção, os textos terminam por levar à ideia de que suas verdades preexistem aos sujeitos.

Não abrimos mão do fato de que a Filosofia deve ter uma correlação com a forma de ensiná-la, independentemente do nível em que ela seja pensada, justamente, por entendermos que a Filosofia deve se expressar também de alguma maneira em seu ensino, a estabelecer uma conexão entre o que se diz (o quê/ Filosofia) e o que se faz em um curso (como/Filosofar/processo). Para Cerletti (2009), o tipo de vínculo que se estabelece com a Filosofia (concepção e produção) é substancial a todo o ensino (forma). O ensino de Filosofia, ainda segundo o filósofo, pode se desenvolver *na* Filosofia (onde o enfoque parece ser fundante na atividade de aspirar ao saber sem que essa atividade mesma nunca se esgote) ou *sobre* a Filosofia (o que parece ser mais fundante é a atividade pautada no conhecimento a ser transmitido). Defendemos um ensino de Filosofia pautado na e sobre a Filosofia, como movimentos indissociáveis de uma mesma atividade. Prática filosófica e ensino de Filosofia são desdobramentos da Filosofia em sua forma mais primitiva que é o Filosofar.

Essa ideia de um ensino de Filosofia compreendido como prática rigorosa de leitura estrutural de textos filosóficos, com aceno direto para a formação teórica (domínio conceitual de um autor/filósofo ou sistema) encontra-se na base da estrutura que dirigiu a mentalidade da formação em Filosofia nas universidades brasileiras, em níveis de bacharelado e licenciatura, que a definiu indiscriminadamente como um conteúdo e não como uma atividade/ação. Aqui,

convém trazeremos um pouco da análise desenvolvida por Silveira (2002, p. 39), em sua tese de doutoramento, onde buscou demonstrar que qualquer programa de ensino de Filosofia configura práticas e visões de mundo que podem ser consideradas como parte de um processo disciplinador. Ou seja, o modo unilateral como se compreendeu a formação em Filosofia no Brasil, descolada de reflexões sobre seu ensino, deve-se à lógica que se seguiu por ocasião da fundação da Universidade de São Paulo (USP) e posterior criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), pioneira na oferta do curso e modelo para todas as faculdades de Filosofia que surgiram depois.

A crítica feita por Silveira (2002) não vai na direção de destituir e apontar os prejuízos causados ao ensino de Filosofia a partir da ideologia uspiana, mas de compreender seus impactos no decorrer da história, porque compreende que todo disciplinamento pressupõe uma ação repressiva e criadora ao mesmo tempo, pois, na medida em que suprime práticas e formas de entender o mundo, terminam por criar outras que as substituem. Por esse motivo, as formas como professores de Filosofia concebem e materializam o ensino, em escolas e universidades, além de outros determinantes possíveis, têm relação direta com a concepção de Filosofia e de seu ensino contida nos projetos de criação dos cursos. Assim sendo, segundo Silveira (2002), o projeto do curso de Filosofia, elaborado por Jean Mangüé, em 1935, na USP, definiu claramente qual o sentido mais profundo da tarefa a ser realizada no curso: fazer leitura rigorosa de textos filosóficos e o aprendizado da Filosofia deve se dar através dos escritos originais dos próprios filósofos – pilares do ensino de Filosofia da USP.

Essa visão de formação em Filosofia na ideologia nascente da USP, parece que não vigorou apenas neste curso, mas se difundiu como ideal geral da instituição, com vistas, a partir da análise de Silveira (2002), à consolidação de um programa político e educacional, como um dispositivo muito eficaz para a formação da nova geração da elite dirigente, que deveria levar o Brasil para a modernidade. Assim sendo, a USP, atrelada aos interesses do Estado, teve como função inicial formar a elite dirigente do país, bem como profissionalizar professores para seu ensino e não somente se responsabilizar pela produção e transmissão dos saberes. Porém, essa profissionalização terminou por acentuar apenas a formação teórica, como se ela por si só, já assegurasse as questões que envolvem o ensino. A Filosofia deixou de ser uma atividade livre e em decorrência de sua institucionalização, passou a ser utilizada pelo Estado como ferramenta para difundir a ideia da necessidade de um processo civilizador, por meio de um aperfeiçoamento da educação pela via da racionalidade técnica/instrumental, orquestrado pela elite conservadora da época.

Segundo o acurado levantamento histórico feito por Silveira (2002), para dar início a esse empreendimento foram contratados professores franceses engajados no que ficou conhecido como “Missão Universitária Francesa”, que teria a incumbência de ensinar a produzir um discurso que a elite passaria a usar. No que diz respeito ao curso de Filosofia, dois membros dessa missão, a saber, Victor Goldschmidt e Martial Guérout, implantaram um método de estudo e ensino de Filosofia que marcará a formação de futuros professores de Filosofia na USP e das demais instituições públicas de ensino superior do Brasil. Esses professores definiram as regras em que se é permitido fazer História da Filosofia, como uma

[...] espécie de ciência rigorosa na exposição e para interpretação dos sistemas filosóficos, e um método para que o estudante e o estudioso da filosofia cheguem até a reconstituição explícita do movimento do pensamento do filósofo estudado, refazendo-lhe os caminhos de argumentação e descoberta, e respeitando todas as articulações estruturais, até por fim, reescrever a obra segundo a “ordem das razões” (SILVEIRA, 2002, p. 41).

Esse método de ensinar Filosofia, que tem Martial Guérout como expoente, a saber, o método estruturalista em História da Filosofia, torna-se um eficaz instrumento para se chegar à ordem das razões que os filósofos imprimiram em suas obras. Para Guérout (2007), cada texto filosófico deve ser tomado como acabado e como sistema, deve ser lido em sua construção e arquitetura e reconstruído na ordem lógica da estrutura da obra, esclarecendo, assim, seus momentos internos e seu tempo lógico. Essa leitura, segundo seu criador, tinha como objetivo a fuga do dogmatismo (se olhado de perto esse método é tão dogmático quanto, assim julgamos), do diletantismo e do ecletismo. Porém, cabe-nos um comentário: esse método, em seu dogmatismo na busca pela objetividade dos textos dos filósofos, ainda que sem admitir, incorre em diletantismo e ecletismo outros. Embora não se deixe de reconhecer a importância da metodologia estruturalista reinante no contexto da formação em Filosofia da USP, ela pode não ser suficiente diante de um objetivo diverso para o ensino de Filosofia, em que mais se prioriza a atitude crítica investigativa e criativa em detrimento da formação de um especialista em determinada escola filosófica ou filósofo.

Mais interessante que captar o “espírito objetivo” de uma obra e saber compreender as motivações que dirigiu a pena do filósofo, é ser capaz de fazer com que essa obra ajude os estudantes a dialogarem com o presente, reescrevendo-a de maneira autoral. E nessa reescrita, segundo Deleuze e Guattari (1992), já estamos diante de uma nova obra/novo conceito. O problema não é o método estruturalista, mas resumir a formação em Filosofia somente à apreensão de textos filosóficos, formando mais discípulos/especialistas, em sentido de uma catequização, que filósofos de um modo geral.

Outra questão a pensarmos sobre este método estruturalista diz respeito a como compreendê-lo, em termos de possibilidades, em espaços onde a Filosofia se faz presente apenas na fase inicial da formação (nos cursos superiores e em algumas das etapas da Educação Básica). A instituição, portanto, desse método como projeto do curso de Filosofia da USP, terminou por não o pensar de forma discriminada para cada curso, deixando de levar em consideração os interesses, os objetivos, os sujeitos e o tipo de função que certas formações tendem a exercer na sociedade. Como já sinalizamos anteriormente, quando se faz referência ao ensino de Filosofia, há de se validar como processo de sua realização o não cerceamento em definitivo a um dado método e o reconhecimento do capital cultural dos estudantes. O método, se se é possível pensá-lo em Filosofia, é do aprendiz. Quem ensina deve intervir e acompanhar a partir do método que emerge do aprendiz.

Por que levantamos a questão sobre a aplicação do método estruturalista para os cursos de formação que não são de Filosofia propriamente dito? Porque compreendemos que a carga horária da Filosofia em outros cursos, reivindica uma forma de ensinar que garanta um nível de afeição desses estudantes com a Filosofia, no intuito de que ela possa ser retomada em outros momentos da formação. Até porque, olhado de perto, o método estruturalista, em sua sede voraz de busca pela ordem das razões do texto (no sentido de captar sua objetividade) exige disciplina e esforço para verificação minuciosa dos textos dos filósofos. E, quase sempre, os estudantes chegam a universidade sem essa disciplina. Defendemos, portanto, um ensino de Filosofia que busque articular, continuamente, acesso à tradição, por meio do acesso aos textos filosóficos, e o Filosofar (exercer a crítica sobre esses mesmos textos da tradição).

A cultura da USP, retornando Silveira (2002), ainda é a da formação do mais alto nível do especialista em determinado autor/escola. A formação fica restrita ao ensino cumulativo/bancário, obtido pelo acesso a pseudo objetividade dos textos. Quando se chega ao momento de exercer a crítica a esses sistemas filosóficos, o curso e/ou o componente curricular já se findou. Como nos diz Nietzsche (2012), no jogo das imposições de sentidos, o que existe é a interpretação. A ideia de objetividade a ser encontrada em um escrito, já é ela mesma interpretação. Mesmo não sendo o nosso objetivo aqui esclarecer, mas o método estruturalista parece buscar a origem por trás de um discurso de “ordem das razões”. Ainda com Nietzsche (2012), aprendemos que na construção de uma obra, nem sempre as razões são claras para aquele que escreve, haja vista o fato de que uma grande faixa de opacidade dirige os pensamentos no momento em que se pensa e escreve.

Não há como negar, consoante Silveira (2002), que essa estratégia pedagógica dos professores franceses, pioneiros do programa de curso de Filosofia em seus primórdios, vingou-se e se tornou a metodologia da USP e, com o passar do tempo, refletiu o mesmo espírito em outros cursos de Filosofia criados nas instituições públicas de Ensino Superior que, em sua maioria, era constituído por professores formados nessa instituição, produzindo, assim, uma metodologia hegemônica no Brasil. Silveira (2002) destacou a sensação vivida por Bento Prado Júnior, por ele mesmo narrada, ao ingressar na USP, onde este a descreve como “uma difícil restrição ao frenesi da imaginação ideológica, em troca do aprendizado de uma disciplina que exige estudo diário exaustivo, entre outros tantos valores ascéticos, que obrigava à conquista de um estilo de rigor”. Essa ideologia, como é de observar, resume ensino a leitura de texto. Ensinar, portanto, é fazer aprender técnicas de leitura estrutural de texto. Isso valia tanto para os cursos de bacharelado como para os de licenciatura indiscriminadamente, que apesar dos componentes curriculares pedagógicos que faziam parte do currículo, prevalecia mesmo era a visão de ensino como leitura estrutural de textos filosóficos.

Ao discutir a história do conhecimento, Burke (2000) afirma que os intelectuais assemelhados ao clero criam, como este, seitas e igrejas para acomodar suas próprias ortodoxias nos movimentos de criação de ideias e no processo de reprodução intelectual. Burke (2000, p. 16-17) adverte-nos, ainda, sobre a importância das análises de Bourdieu (1989) sobre as instituições educacionais e sua tendência “a reproduzirem a si mesmas, de criarem e transmitirem capital intelectual”. Ao final de sua análise, Silveira (2002) concluiu que a USP, com sua proposta de ensino e estudo de Filosofia, dá-nos um exemplo dessa prática e que, apesar da redemocratização do ensino brasileiro a partir de 1985, com a abertura política que quebrou, um pouco, a influência hegemônica dos grupos conservadores na definição das políticas educacionais, eles (os grupos) ainda ocupam, em nossos dias, espaços importantes nesses setores. Aqui, vale o retorno da necessidade de tomar a Filosofia como extrainstitucional, porque no contexto do disciplinamento acadêmico, o pensamento deve ser sempre conduzido para os saberes que a instituição, sem inocência, canonizou.

Faz-se importante ressaltar que todo esse tratamento, via método estruturalista ou quaisquer outros, que se dá à História da Filosofia (da Grécia até a contemporaneidade) deve servir à inteligência do estudante como trampolim para algo superior, que é o pensar por si mesmo (aqui se inclui professor e estudante), sem imagem dada e sem reconhecimento como nos advertiu Deleuze e Guattari (1992).

Nosso ponto de vista, assumido e defendido em relação ao ensino de Filosofia, nesta pesquisa, é que ao se ocupar de um filósofo, na procura do aprendizado do seu sistema, não se constitui em tarefa das mais promissoras. Não estamos a dizer que os textos não servem ao pensar próprio, mas a tradição de ensino de Filosofia tem se resumido a isso. Aprender a pensar por si próprio, obriga o estudante, via mediação do professor, a questionar a verdade que preside os textos filosóficos, sobre a vontade de verdade que estão por trás de suas razões declaradas, até porque, depois de Nietzsche (2012), em Filosofia, conhecimento não tem mais amparo, em termos de fundamentos, em ontologias e idealismos. Todos os saberes são de natureza antropológica, mesmo aqueles que se tomaram como preexistentes aos sujeitos. Insistimos em dizer que ensinar a Filosofar deve ser o norte do ensino filosófico.

Diante desse mapeamento teórico do *modus operandi* do curso de Filosofia, podemos inferir que as mudanças ou não de um curso estão atreladas às políticas de formação de professores, ou seja, ao lugar e a importância que, no âmbito da governabilidade, ocupa a Educação dentro da sociedade, que exige, portanto, mudanças de ordem estruturais. Apesar desses entraves institucionais, que limitam o ensino de Filosofia à reconquista, em função da natureza eminentemente teórica que fundamenta a forma do ensino nos cursos de formação, o professor de Filosofia deveria, não sem grandes esforços, promover o pensamento próprio dos estudantes, mesmo diante da estrutura de controle imposta pelo Estado.

Se, no passado, a Filosofia gozou de altíssimo prestígio, sendo o lugar privilegiado da sabedoria, ao ser considerada, como sinaliza Cerletti (2009), por muitos como um dos maiores pilares da cultura humanística, nos tempos atuais, ela luta por espaços nos currículos (em sua diminuta carga horária, ou em sua dimensão de liberdade e transmissão) e pela recusa ao seu empobrecimento, na medida em que sua inserção nos espaços escolares e universitários, a partir das determinações legais, buscam reduzi-la a um saber de informação e destinado a justificar o que é imposto pelo Estado. Essa resistência também se estende à luta que a Filosofia trava com os especialistas de outros componentes curriculares que, por terem maior prestígio na hierarquização definida pelos mandantes da política nacional, reclamam um certo grau de necessidade e importância dos seus campos de conhecimento.

Segundo o diagnóstico de Lyotard (1994, p. 48), “o mundo fala sobre a regra de intercâmbio econômico, generalizando todos os aspectos da vida, incluindo os prazeres e os afetos. E esse idioma é completamente diferente do idioma da aula filosófica”, justamente porque a Filosofia não pode ser compreendida como algo a que se deva adaptar acriticamente ao mundo atual, ao sabor de suas tendências. Cerletti nos diz que

[...] se o ensino filosófico tratasse de se adaptar aos parâmetros de utilidade do mercado e ao formato espetacular, correria o risco de se transformar em uma espécie de instrumentalismo, mais ou menos oportunista. Talvez conviesse reservar para si a potestade de não colaborar, pelo menos de maneira direta, em adestrar um mundo segundo os termos antes descritos, mas preferencialmente deveria “servir” para compreendê-lo e desconstruí-lo. O ensino de filosofia deveria contribuir, em seu exercício, para fazer dos estudantes agentes críticos capazes de pensar, avaliar e poder decidir da melhor maneira as condições de sua incorporação ao mundo de hoje (CERLETTI, 2009, p. 49).

As notas explicativas de Cerletti (2009), chamam a atenção para o fato de que o ritmo vertiginoso da imagem nunca será alcançado pelo andar mais lento da reflexão. Os tempos do pensamento são outros tempos que os dos programas televisivos de entretenimento, do videoclipe ou da publicidade. Assim sendo, “ao se absolutizar o recurso do impacto visual e a sequência vertiginosa, privilegia-se, quase unilateralmente, o poder sintético da imagem ante o caráter eminentemente analítico da crítica que a filosofia contrapõe” (CERLETTI, 2009, p. 49). As aulas de Filosofia, por sua vez, precisam estar em contato permanente com o presente, onde teoria e atitude filosófica (que parte da vida em seus problemas) se autodeterminam em função de um pensamento, que faz com que os estudantes compreendam as razões políticas que estão por trás do que se toma como certo ou errado, em termos de sociedade organizado pelo Estado.

Retomando as discussões sobre o ensino de Filosofia, nas pegadas de Cerletti (2009), identificamos que a comunidade filosófica acadêmica, em seus grandes especialistas (salvo muito raras e pontuais exceções), não se preocupou de veras com o destino do ensino da Filosofia nas escolas e, na universidade, no curso de Filosofia e em outros cursos, marcou, assim, um circuito assaz erudito, como coisa de maior importância aos pesquisadores da área. O clima de inquietude, em relação ao presente, que animou de maneira sobressalente a Filosofia Moderna, encontra-se, contemporaneamente, distante da maioria dos filósofos profissionais de nossas universidades. É pouco possível, no contexto academicista de então, encontrar na mesma pessoa vocação filosófica e competência profissional.

A universidade, em sua estrutura antiga e tão contemporânea, na formação em Filosofia e em outros cursos em que ela é requerida, tem se ocupado tão somente com o especialista pesquisador. Continua pautada em um ensino *esotérico*, que “é um ensinamento ou doutrina que era ministrado, nas escolas gregas de Filosofia, principalmente na de Aristóteles, apenas aos discípulos já instruídos” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 91). Hoje, o termo *esotérico* refere-se aquilo que é hermético e que só pode ser compreendido por um pequeno grupo de iniciados e especialistas, já que se trata de algo de difícil acesso. Essa perspectiva, por sua vez,

embora em um contexto específico, fazia da Filosofia algo privado, opondo-se ao *exotérico*, que significava um ensino aberto ao público em geral.

Por conseguinte, a universidade ainda conserva, no que diz respeito ao curso de Filosofia, essa mentalidade retrógrada. Isso se reflete, só a título de sinalização, na pouca importância que ela destina as discussões e pesquisas que envolvem o ensino de Filosofia, tanto no próprio contexto universitário quanto na Educação Básica. Assim sendo, se a Filosofia é pública, em sua história secular e em seus filósofos, faz-se preciso um ensino mais exotérico que possa garantir acesso (no sentido do como) das pessoas que buscam se aproximar dela em circunstâncias de não especialização: nos espaços em que ela se faz presença, a saber, nos cursos de licenciatura. O fato de não ter o objetivo de formar o especialista em Filosofia não implica em enfraquecer seu processo de democratização. A Filosofia em seu ensino, por parte dos professores, precisa ser trocada em miúdos, porém, não às custas do comprometimento de sua epistemologia.

Esse foco obsessivo da formação em Filosofia voltado para a especulação, que se dá no nível da exegese, da reflexão e da comunicação, sem incluir como objeto os reais problemas que os estudantes carregam, em seu olhar sob os fenômenos do mundo, termina por impedir a emergência do pensamento sem imagem, fazendo que a criação dos conceitos (nascida da sensibilidade) dê lugar à reconhecimento, isto é, ao domínio de cânones escolhidos pela ideologia dominante do curso. Isso só contribui para subtrair ou desmerecer o valor clássico que a Filosofia possui de ser, como o velho jargão filosófico diz, mãe das ciências, na medida em que as gerou em seu seio e garantiu, por conseguinte, a independência e emancipação de todas elas, mesmo às custas da negação de sua maternidade.

Se é verdade que o professor não se forma apenas com saberes disciplinares e nem com saberes de natureza pedagógica, mas que sua vida em sentido geral, do nascimento até a vida adulta, modulam e configuram sua prática como professor, isso parece traduzir, com eficácia, a razão do que estamos a fazer nessa pesquisa, quando nos dedicamos compreender as causas das diversas formas de docência, a partir das falas dos professores, onde será possível identificar os diversos caminhos em que os professores vão se construindo como professores formadores em Filosofia.

Segundo Davini (1995), acaba-se por ensinar como se foi ensinado. A prática docente concreta conta, então, com um panorama variado de condicionamentos e influências, quase sempre implícitos ou inconscientes; um horizonte de verdadeiras “configurações de pensamento e ação que, construídas historicamente, se mantêm com o passar do tempo,

enquanto estão institucionalizadas, incorporadas às práticas e à consciência dos sujeitos” (DAVINI, 1995, p. 20). A formação em licenciatura, em geral, e não somente no caso da Filosofia, “opera com a crença tácita de que pode produzir competências profissionais que depois serão postas em ação, quando os novos professores se incorporarem à sua prática profissional” (CERLETTI, 2009, p. 57). Isso se dá em decorrência da aposta otimista sobre a fecundidade do conhecimento pedagógico e da experiência da formação docente.

Assim sendo, o conjunto de elementos pedagógicos que compõe o aparato de trabalho prático do professor é construído por um amálgama de teorias implícitas, valores e crenças pedagógicas que formam um *a priori* que não pode deixar de ser levado em consideração, ou seja, a função docente é uma construção complexa e atravessada por diversas variáveis simbólicas.

Apesar da formação institucional não ter como possibilitar/prever, em termos cartesianos, o como necessariamente a prática deve se dar no contexto da sala de aula, o que ela oferece, apesar de questionável em muitos aspectos, garante, como apontado acima, um acesso a um conjunto de dispositivos (teóricos, pedagógicos e técnicos) que asseguram um ponto no espaço para iniciação da atividade de ensino. O professor, por sua vez, constrói sua prática singular, única e irrepetível, no contexto da sala de aula, mobilizando a partir de si mesmo todos os saberes e experiências, independente da sua qualidade ou eficácia. Até o que não é admissível, em função dos avanços na pesquisa pedagógica, é elemento que determina a prática, ainda que no sentido de não o fazer. Cerletti (2009) nos diz que os saberes práticos que regulam a atividade profissional são adquiridos predominantemente nas experiências concretas de sala de aula e na vida institucional.

Terhart (1987), em seus escritos sobre formação, apontou que os estudos sobre a socialização dos professores destacam com regularidade que a preparação de professores é uma tarefa, em geral, de “baixo impacto” na configuração de sua profissionalização, e seus efeitos são débeis. Ao analisarmos tal afirmação, parece inevitável supormos que não há como esperar que todas as expectativas da formação docente possam ser “disponibilizadas”, no momento inicial e nos componentes curriculares oferecidos nas licenciaturas. A formação docente, sob pena de estar descontextualizada de sua proposta, deve priorizar a trajetória do estudante anterior a universidade – a forma como foi educado (família) e como foi aluno (escola). Esses saberes, apesar de serem ignorados, em muitos contextos de formação, são definidores da profissionalização de professores.

No curso de Pedagogia, na oferta de um componente curricular de Filosofia da Educação, parece que se faz impositivo, antes mesmo do adentramento nas questões teóricas, conhecer as concepções de Educação que estão presentes no imaginário dos estudantes, para daí estabelecer sobre elas um olhar reflexivo com as contribuições da Filosofia em sua articulação/aproximação com a Educação. Segundo Bacelar (2009), a relação entre Filosofia e Educação pode ser abordada de duas maneiras distintas, mas fundamentalmente relacionadas:

1. pode-se mostrar a Educação recebida por um filósofo, onde se pode investigar com a informação biográfica seus anos de aprendizagem e de formação como pensador e, quando não for o caso, sua própria experiência como educador;
2. pode-se examinar suas concepções sobre Educação, onde se pode investigar textualmente os pensamentos dos filósofos sobre a Educação. Sendo esta última abordagem, a mais essencial e a mais corrente para a história do pensamento pedagógico. Então, no curso de Pedagogia, faz-se imprescindível, em sua formação filosófica, reunir as duas abordagens: a Educação recebida por um filósofo (informação biográfica) e as suas concepções de Educação reunidas pela tradição filosófica educacional. O ensino de Filosofia, na formação inicial, dada a sua posição de *Fundamentos da Educação*, tem um papel irrevogável de possibilitar a reflexão e a crítica necessárias à prática docente em situações concretas.

Diante do reconhecimento da informação biográfica (infância, escola e universidade) e das concepções e decisões filosóficas de um filósofo, como fontes que se autodeterminam na constituição de uma prática, que vai formando lenta e progressivamente o perfil do professor, cabe-nos concluir que não pode haver ensino de Filosofia sem que essas articulações sejam tomadas como pontos de interesse maior no asseguramento da formação filosófica. Parece-nos que, em se tratando de formação de professores, essa exigência extrapola os limites da Filosofia e diz respeito a áreas outras que formam futuros professores para a atividade de ensinar. Nesse entrelaçamento entre biografia e formação inicial, a prática docente vai ganhando relevo ao mostrar os acertos ou equívocos da proposta inicial que, por sua vez, dará lugar às modificações ou transformações que se julguem necessárias.

A formação de um professor de filosofia não é consequência de assistir a algumas disciplinas pedagógicas ou didáticas que se juntariam em algum momento com outras mais especificamente filosóficas, mas corresponde a toda a formação em seu conjunto. Não é demais enfatizar que todos os docentes “formam” aos futuros professores e professoras e não apenas aqueles das disciplinas “pedagógicas” (além do fato que muitos professores especialistas consideram que apenas ensinam sua especialidade filosófica). No ato de ensinar algum tema filosófico ensina-se também, ainda que não se evidencie, a ensiná-lo. O que ocorre é que este último não costuma ser um propósito explícito de muitos professores, porque assumem que só “formam”

em “conteúdos filosóficos” e, portanto, não é do seu interesse tematizar como eles ensinam (CERLETTI, 2009, p. 60).

Essa afirmação acima de Cerletti (2009) traduz o espírito de nossa pesquisa que, ao tratar da formação em Filosofia, no contexto da licenciatura em Pedagogia, compreende que todos os professores dos componentes curriculares (pedagógico e disciplinar), respondem igualmente pela formação dos futuros professores. Também, isso se estende às demais licenciaturas existentes. Essa tese apresentada por Cerletti (2009) nos leva a constatar que a hierarquização historicamente dada, que coloca os saberes disciplinares em situação de maior prestígio que os saberes pedagógicos, é equivocada, quando se compreende que no ato de ensinar algum tema, ensina-se também, ainda que não se evidencie, a ensiná-lo. O pedagógico está posto, mesmo que não se admita. Assim sendo, os professores se formam no decurso de toda sua formação e especialmente nas matérias não pedagógicas. Ao chegar nos cursos específicos de ensino e de didática, os estudantes já contam com uma bagagem filosófica ou de sua área de atuação, juntamente com uma bagagem acriticamente didática.

Portanto, dando prosseguimento à nossa reflexão, agora sob outro prisma, no capítulo III, a seguir, traremos as teorizações que nos ajudaram a compreender o que é Pedagogia enquanto campo e curso, com vistas a um entendimento sistemático do seu vínculo clássico com a Filosofia e os possíveis cruzamentos, em termos de Filosofia da Educação, para se pensar a formação filosófica dos estudantes no curso de Pedagogia.

Capítulo III

ENTRELAÇAMENTOS HISTÓRICOS ENTRE A FILOSOFIA E A PEDAGOGIA

O capítulo III tem como proposta fazer um remonte das teorizações relacionadas à vinculação histórica entre Filosofia e Pedagogia como condição necessária para a compreensão da nossa pesquisa que se situa no cruzamento dessas duas áreas. Este capítulo, a partir das escolhas teóricas feitas, está organizado da seguinte maneira: i. a explicitação da aproximação histórica e epistemológica da Pedagogia com a Filosofia, que engloba questões relacionadas ao objeto, ao estatuto de ciência e ao curso de Pedagogia; ii. a demarcação do conceito de Filosofia da Educação e seu ensino que norteia a pesquisa; iii. a reflexão sobre o ensino de Filosofia da Educação na perspectiva da fundação de uma subjetividade não como essência individual, mas como intersubjetividade.

3.1 Filosofia e Pedagogia: aproximações epistemológicas

Em diversas passagens de obras dedicadas à introdução histórica da Filosofia (ARANHA, 2006; CHAUI, 1995; FULLAT, 1994) é possível supor um consenso quanto ao fato de que a Filosofia possui uma clássica vocação pedagógica. Esse consenso, por sua vez, assume a perspectiva, dada a sua origem grega, de que os saberes da Pedagogia e da Filosofia são indissociáveis, para não dizer os mesmos, estando, pois, a serviço de um compromisso ligado à transformação das pessoas e de crítica à cultura, por meio de um processo educativo marcado por uma intencionalidade, no sentido de ser uma ação refletida e planejada com vistas a um determinado fim. Esta interpenetração dos saberes pedagógico e filosófico reunia um movimento que ligava a atividade especulativa à vida, sendo esta última entendida como o campo da prática.

Os gregos concebiam a Educação como *Paidéia*, que consistia no tratamento que se deve dispensar à criança para fazer dela um homem, por meio do desenvolvimento de sua capacidade física, intelectual, artística e moral, que também incluía o adolescente (JAEGGER, 2001). Os latinos também tomaram a Educação no sentido de *Humanitas*, que repousa sobre uma concepção de homem herdada do ‘humanismo retórico’, cujo maior representante é Cícero, e faz da ‘humanidade’ não uma essência perene, mas um fim a se alcançar, segundo um processo que permita ao homem despojar-se da animalidade que está por dentro dele [...] (PONS, 2003. p. 498-99).

Tanto a perspectiva grega como a latina encontram-se, pois, dependente de uma Antropologia Filosófica, que parte do pressuposto de que o homem é um ser educável, ou seja, ao entrar no processo daquilo que se entende por Educação, poderá alcançar o ideal de excelência, “a perfeição, isto é, a realização de sua humanidade, tanto em seu corpo quanto em sua alma” (PONS, 2003, p. 498-99).

Por conseguinte, a Educação, independente do sentido semântico que seja tomada, tem um telos, isto é, uma finalidade, meta ou propósito “cuja pergunta genuinamente filosófica que se lhe pode fazer é: *para quê educar?*” (SANTANA, 2009, p. 10). Há um certo consenso entre os filósofos de que a Educação e a maneira filosófica de abordá-la são necessárias, porém esse consenso chega ao seu término, quando se trata de determinar seu objetivo, sua meta e sua finalidade. A ruptura desse consenso entre os filósofos deve-se ao fato de que cada proposta educacional irá propor a finalidade do seu processo, sempre em consonância com a Antropologia Filosófica que melhor lhe serve de base aos objetivos que almeja alcançar, em termos de Educação, que sempre estará atrelada a um certo contexto de sociedade.

Na história da civilização ocidental, em seu processo de organização, a Educação ocupou um lugar de centralidade, uma vez que a adoção de medidas que comungassem da ideia de melhoria dos indivíduos pareceu ser condição de sua possibilidade, tanto em termos de existência como de manutenção, indo na contramão do estado de barbárie - estágio “pré-civilizatório”. Em que pese a importância das críticas ao período civilizatório ocidental classificado também como um período de barbárie (ADORNO, 2006; HORKHEIMER, 2016), o que nos interessa é frisar que toda sociedade se ocupa de um tipo de homem que pretende formar (Educação) e, na medida em que pensa o como, estabelece, por conseguinte, sua Pedagogia – que se diferencia entre as sociedades em função da diversidade de tipos antropológico (que homem?) e metodológico (como? de quais maneiras?).

Em outras palavras, apesar do não consenso sobre o tipo de homem que se pretende formar e de como educar, parece inevitável que todas as sociedades tenham concordado que a Educação é fundamental e está na base de sua constituição. Na medida em que cada sociedade, por meio de suas instituições, busca pensar essa Educação (geral) e criar diretrizes para intervir na/para a formação do homem (em específico) estamos diante de uma Pedagogia, quando a entendemos como um saber provido de uma intencionalidade e que visa à prática educativa, não sendo, portanto, apenas uma teoria da Educação. Conforme se pode notar,

Ao longo da história da chamada civilização ocidental a pedagogia foi se firmando como correlato da educação, entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo. Efetivamente, a educação aparece como uma realidade irredutível nas sociedades humanas. Sua origem se confunde

com as origens do próprio homem. Na medida em que o homem se empenha em compreendê-la e busca intervir nela de maneira intencional, vai se constituindo um saber específico que, desde a paidéia grega, passando por Roma e pela Idade Média chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo pedagogia (SAVIANI, 2007, p. 100).

Dito isso, podemos inferir, com as devidas ponderações, que a Pedagogia, no contexto helênico, emerge como Filosofia, sendo compreendida como um saber prático que buscava conduzir a criança e o adolescente em seu processo de formação humana. Embora os filósofos, como destacou Rorty (2008), não estivessem preocupados com a vida prática, mais voltados à pura inteligência, esta partia de questões ligadas à vida e à sociedade e, por conseguinte, terminava por nela reverberar. Isso, portanto, reafirma que a Pedagogia nunca esteve dissociada de um saber especulativo, embora estivesse marcadamente ligada à dimensão prática.

Saviani (2007), em sua narrativa sobre a Pedagogia no Brasil, afirma que a Grécia imprimiu uma dupla referência ao conceito de Pedagogia. De um lado, desenvolveu-se uma reflexão estreitamente ligada à Filosofia, em função da finalidade ética que orienta a atividade educativa. Por outro lado, atribuiu-lhe um sentido empírico e prático inerente à Paidéia, compreendida como formação da criança para a vida, reforçando o seu aspecto metodológico presente na sua etimologia, ao tomá-lo como meio e caminho para a condução da criança.

Ao que nos parece, seja pelas vias da interpretação de Saviani seja pelas notas dadas pela História da Filosofia, (especulação) e (prática) nunca estiveram em relação de divergência no que diz respeito ao processo educativo. Nesta perspectiva, Filosofia e Pedagogia não se constituíam em campos separados. Afinal, a Filosofia sempre vigorou como antropologia filosófica, no sentido de apontar em essência o tipo de homem que se pretendia formar, e a Pedagogia definia-se como um método na consecução desse projeto de Educação – Paidéia. A vinculação entre Filosofia e Pedagogia foi bem compreendida nas teses do idealismo, na medida em que ela foi dissolvida na Filosofia, sendo considerada como Filosofia aplicada, identificando-se como Filosofia da Educação. A Educação, por conseguinte, passou a ser compreendida como o desenvolvimento do próprio espírito e o ensino como teoria em ato (SAVIANI, 2007).

Ainda a seguir as notas históricas dadas por Saviani (2007), pensando as relações intrínsecas entre Filosofia e Pedagogia, este constata que no âmbito do Positivismo a Pedagogia foi assimilada à prática educativa. Cita Durkheim (1965) para quem a Pedagogia é uma teoria prática, interessada na realização do fenômeno educativo, em contraposição à teoria científica, interessada no conhecimento do fato educativo, tarefa essa atribuída à Sociologia da Educação.

Tal leitura, embora atribua a Pedagogia uma definição de teoria prática, o que leva ao possível entendimento de que esta não é uma prática isolada da reflexão, já assinala uma tentativa de separação entre o filosófico (teoria) e o pedagógico (prática), com vistas a um estatuto de cientificidade, tão fortemente ligados no contexto da Paideia.

Posteriormente se manifestou, ainda no âmbito do positivismo, o empenho em imprimir caráter científico à pedagogia. No entanto, em lugar de lhe granjear autonomia científica, apenas a transmutou de uma submissão, aquela da filosofia, a uma outra: a das ciências empíricas reconhecidas como tais e que foram tomadas como modelo para a pedagogia (SAVIANI, 2007, p. 101).

Essa querela em torno da especificidade da Pedagogia não reduziu sua importância e significação no campo *stricto sensu* da Educação, porque a Pedagogia, segundo Schmied-Kowarzik (1983, p. 7), “é justamente umas das ciências práticas mais ricas em tradição”. Foi justamente nessa busca por cientificidade que, nos anos 70 do século XX, “a pedagogia enveredou por um caminho de autonomia científica que já não é mais suscetível de maiores contestações” (SAVIANI, 2007, p. 101). Porém, sendo científica ou não, *status* que não determina necessariamente a eficácia de um processo educativo, a Pedagogia, independente da tendência que lhe seja subjacente, tem a oferecer modelos antropológicos de formação dos indivíduos e não pode fazê-lo sem uma ligação estreita com a Antropologia Filosófica. Isto porque, nenhuma definição do homem, ainda que na contemporaneidade, prescinde totalmente dos modelos clássicos que definiram historicamente quem é o homem, a saber, essencialismo, racionalismo, empirismo, idealismo, existencialismo, fenomenologia e irracionalismo.

Assim sendo, do homem como animal racional e político, como primeira tese da Antropologia Filosófica do ocidente, encontrada na perspectiva aristotélica, até o homem que não é senhor em sua própria casa, com a admissão de um inconsciente poderoso pela perspectiva freudiana, as teorias pedagógicas têm bebido nessas fontes para pensar o tipo de homem que pretender formar e os caminhos possíveis para essa realização. Só é possível separar os saberes filosófico e pedagógico no discurso, isto é, no campo da retórica, porém, ao estarem juntos, isso não significa que não possuam suas próprias especificidades.

Ao citar Giovanni Genovesi, Saviani interpreta que

[...] o papel da pedagogia, como ciência, não é outro senão oferecer modelos formais sobre o problema da formação do indivíduo racionalmente justificáveis e logicamente defensáveis, particularizando as variáveis que os compõem enquanto instrumentos interpretativos e propositivos de uma classe de eventos educativos (SAVIANI, 2007, p. 102).

Depois das informações reunidas até aqui, em torno da Pedagogia, faz-se preciso, tendo em vista o objeto de nossa pesquisa, que busca compreender como o professor de Filosofia da Educação forma o futuro professor do curso de Pedagogia, demarcar, a partir de Saviani (2007), Libâneo (2005), Houssaye (2004) e Cruz (2012), o conceito de Pedagogia. Este conceito é de fundamental importância para se pensar sobre como se dá a formação em Filosofia dos futuros professores de Pedagogia e, nesse sentido, contribuir para uma análise mais acurada sobre as contribuições ou não que esta área tem a oferecer para o campo da Educação, já que sua existência, enquanto componente curricular do curso de Pedagogia, serve a uma finalidade. Como essa finalidade se situa num cenário de disputa, sendo compreendida tão somente como ensino de Filosofia e não como Filosofia da Educação (SAVIANI, 2013), nossa pesquisa retoma essa discussão, no intuito de reabilitar a importância do Filosofar nos cursos de formação de professores, onde a Filosofia (da Educação) vigora como componente curricular obrigatório.

3.1.1 A Pedagogia e seu estatuto científico

Para Libâneo (2005), a Pedagogia é uma ciência da educação e sua existência se justifica, enquanto campo, na investigação sistemática das práticas educativas que se materializam na sociedade como processos fundamentais da condição humana. A Pedagogia, para esse autor, tem como tarefa a investigação da natureza, das finalidades e dos processos necessários às práticas educativas com o escopo de propor a realização desses processos nos vários contextos (formais e informais) em que essas práticas acontecem.

Em suas teorizações, Libâneo (2005) apresenta uma visão de Pedagogia ancorada, em termos de fundamentos, em um conceito ampliado de Educação, na medida em que compreende que as práticas educativas não se resumem à escola ou a família. Para o autor, elas ocorrem em diversos contextos e âmbitos da existência individual e social humana, seja de modo institucionalizado ou não e sob várias modalidades. A Pedagogia, portanto, se volta, em termos de investigação, para todas as práticas educativas, porém sem abrir mão da intencionalidade e da sistematização no direcionamento da ação educativa.

Desse modo, os processos que envolvem as práticas educativas são o objeto de estudo da Pedagogia, que tem a tarefa de explicitar suas finalidades, objetivos sociopolíticos e formas de intervenção pedagógica para a Educação. Esse lugar que a Pedagogia ocupa, segundo Libâneo (2005), é importante para compreender que as práticas educativas não ocorrem de formas isoladas das relações sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade. E ao realizar essa investigação/compreensão da causa sui das práticas educativas, no caso do Brasil,

a Pedagogia não pode ignorar seus indicadores gritantes de desigualdades sociais (abismo entre ricos e pobres), fundadas em relações de antagonismo e exploração. Nenhuma Ciência da Educação, independentemente de seu objeto, pode negar os impactos da estratificação social, como condição necessária para se pensar com justiça, no caso da Pedagogia, acerca dos limites e possibilidades de aprendizagem de um indivíduo numa dada sociedade – tanto no aspecto da formação cultural em sentido mais amplo, quanto da formação institucionalizada.

Nessa direção, em Libâneo (2005), por conseguinte, a Pedagogia, como também apontou Saviani (2012), não é apenas de um campo de caráter aplicacionista, mas um campo formulador de diretrizes para a ação educativa, na medida em que possui objeto, problemáticas e métodos próprios de investigação, configurando-se como "Ciência da Educação".

Sendo, portanto, a Pedagogia, uma Ciência da Educação, ela tem um forte vínculo com uma antropologia filosófica de base, na medida em que se serve de seus modelos antropológicos para se posicionar sobre a direção que a ação educativa deve tomar e sobre o tipo de homem que pretende formar. Aqui, o vínculo entre Filosofia e Pedagogia se faz absolutamente indissociável, haja vista o fato de que só a Filosofia (Antropologia Filosófica) pode dizer o que o homem é enquanto tal e na totalidade (visão de homem geral, que vale para qualquer homem existente, sem negar as especificidades individuais de seu contexto).

Segundo Libâneo (2005), é a especificidade em realizar uma reflexão global e unificadora da realidade da Educação, que justifica a existência da Pedagogia como área do conhecimento. Dito isso, reafirmamos o nosso entendimento de que não é possível uma reflexão sobre a Educação - que em suas diferentes vertentes, pensa sobre a estrutura educanda do homem, em termos de limites, de alcance e de possibilidades de aprendizagem (em sentido geral e não apenas formal) - sem uma reflexão filosófica sobre “esse homem que se pretende educar”.

Por conseguinte, segundo Cruz (2011) e Houssaye (2004), a Pedagogia pode ser, num primeiro momento, compreendida como Ciência da Educação no singular e considerada um saber científico que sustenta teoricamente a análise dos fenômenos educacionais, como também um “espaço rigoroso em que organiza a confrontação dos saberes, das práticas e das finalidades (HOUSSAYE, 2004, p. 28), no sentido de que produz saberes que constituem um discurso controlado por certas regras rigorosas e rompem com as evidências do senso comum (HOUSSAYE, 2004); num segundo momento, compreendida como Ciências da Educação, no plural, enquanto integrante do conjunto de disciplinas que estudam os fatos educativos; num terceiro momento, nem de um lado e nem de outro, compreendida como conhecimento não

científico sobre a Educação. Tais distinções não asseguram um entendimento consensual quanto à sua cientificidade.

Levando em conta que uma ciência deve produzir inteligibilidade além da eficácia ou da simples reflexão sobre as práticas, que a unidade das ciências da educação não pode ser ater a um objeto (educação) ou a um sistema (a conjunção das abordagens das diferentes ciências sobre a educação), considerando que só uma abordagem específica de racionalidade pode justificar as ciências da educação (HOUSSAYE, 2004, p. 27).

Para além das disputas acerca do que é a Pedagogia, se Ciência da Educação ou não, ranço dos efeitos do positivismo (razão instrumental), versão moderna do iluminismo, parece inequívoco que a Pedagogia é um saber relevante sobre o fenômeno educativo. O que faz algo ser ciência ou não, a quem interessa afirmar que um saber é ou não científico? E sendo científico garante a eficácia das problemáticas que lhe são próprias? Defendemos que em Educação, para que suas problemáticas possam ser dirimidas, o crivo da ciência é bem-vindo, mas não deve responder, em todos os casos e situações, por tudo o que se pensa, se produz e se faz. Aqui, evocamos a título de adendo, aquilo que os gregos concebiam como *episteme* (ciência), compreendida como saber racional produzido por uma atenta e criteriosa observação da realidade, que não estava atrelada necessariamente a ideia de evidência (demonstração por provas empíricas) e certeza em sentido cartesiano. Os escritos clássicos de Platão e Aristóteles eram considerados científicos. Na modernidade, com a separação das ciências, os critérios passaram a tomar a demonstração empírica como elemento de classificação e validade, mas isso não inviabiliza a ruptura, o abandono ou permanência de um sentido de ciência que julgamos pertinentes a um determinado saber.

Sendo Ciência da Educação ou não, diante do processo sistemático concernente a Educação, a Pedagogia tem a incumbência de direcionar a prática educativa, sendo um campo de estudos singulares sobre a problemática da realidade educacional, ancorando-se também no aporte teórico das demais Ciências da Educação – o que no nosso entendimento não a diminui, na medida que a questão é mais política que da identificação da eficácia ou não de uma abordagem.

[...] a pedagogia é ciência da prática. [...] Ela não se constrói como discurso sobre a educação, mas a partir da prática dos educadores tomada como referência para a construção de saberes, no confronto com os saberes teóricos. [...] O objeto/problema da pedagogia é a educação enquanto prática social. Daí seu caráter específico que a diferencia das demais (ciências da educação), que é o de uma ciência prática – parte da prática e a ela se dirige. A problemática educativa e sua superação constituem o ponto central de referência para a investigação (PIMENTA, 1999, p. 256).

Todavia, é possível reconhecermos que em cada uma dessas formas de definição prevalece a compreensão de que a práxis educativa representa o objeto da Pedagogia. A Pedagogia constitui, pois, conceitualmente, o campo de conhecimento sobre os processos educacionais. E sendo a práxis o objeto da Pedagogia, vale evidenciarmos, consoante Houssaye (2004), que esta é da ordem do imprevisível e da opacidade, exigindo certa lucidez e reflexão, não sendo aplicação de um saber anteriormente formado e completo. Ainda consoante o autor, longe de ser um pré-requisito, a teoria emerge antes da própria atividade, em uma dialética entre elucidação e transformação do real. Assim sendo, no que diz respeito a formação, deve-se privilegiar (não no sentido de ser maior/melhor ou menor/pior) a experiência, tomando o fato, como nos diz Houssaye (2004), de que é a prudência (não temerosa) e não a ciência que está no princípio da ação sensata.

Quando a formação se coloca como meio da educação e quando essa mesma formação não respeita a especificidade da formação pedagógica, ela participa do processo de negação da pedagogia e, sendo assim, é um meio de reduzir a educação querendo fazê-la admitir que a mesma é teoria pura, ciência ou técnica. A formação tornar-se assim carrasco da educação quando não respeita a natureza do próprio processo pedagógico (HOUSSAY, 2004, p. 35).

A formação em Pedagogia, segundo a concepção de que ela se efetiva como um saber teórico-prático, onde os dois termos operam de forma complementar e não reducionista de um sobre o outro, “pode ser descrita como o conjunto de situações em que os formandos, por intermédio dos formadores, podem fazer a experiência da realidade” (HOUSSAYE, 2004, p. 34). A formação em Pedagogia deve estar alinhada à própria definição que se lhe atribui. Por este motivo, a falta de conexão entre os ciclos teóricos e a vivência da realidade, muitas vezes, refletem a concepção de Pedagogia que é concebida em um determinado contexto de formação. “Em resumo, tanto no nível das teorias quanto no das práticas, tem o costume de fazer crer que se muda para tentar, sobretudo, não mudar” (HOUSSAYE, 2004, p. 38). É a própria instituição, portanto, em seus professores formadores, para além do que consta em programas e ementas, que vai definir a concepção de Pedagogia que se defende, observada na forma como os saberes disciplinares se relacionam com os saberes pedagógicos.

Queremos lembrar mais vez que definimos o pedagogo como um teórico-prático da ação educativa, ou seja, alguém que conjuga teoria com a prática a partir da própria ação. Assim, devemos concordar que há grandes e pequenos pedagogos. Lembremos também, segundo Hameline (1985, 1993), que o pedagogo é marcado por três figuras pelo menos: é ao mesmo tempo profissional em prática, militante e especialista; aliás, poderíamos avaliar cada pedagogo a partir dessas três dimensões. De qualquer modo, nessas bases, um

professor está longe de ser pedagogo, assim como o professor de história está longe de ser historiador (HOUSSAYE, 2004, p. 39).

Assim sendo, parece que não é mais questionável, em função do avanço nas pesquisas educacionais, que a Pedagogia vem se afirmando como um campo teórico prático da Educação, porém, não mais na relação de dependência dos diferentes campos disciplinares das Ciências Humanas e Sociais (Sociologia, História, Filosofia, Psicologia), como se só tivesse importância em razão dessa vinculação. A Pedagogia, conforme Houssaye (2004), é um saber que não só reproduz um saber da Educação produzidos pelas ciências, mas também é um saber da Educação, ou seja, um sistema e um sentido. Consoante Cruz (2012), a Pedagogia necessita da teoria e da prática, pois essa interligação se volta para os processos educacionais, emanando um conhecimento que lhe é próprio: o conhecimento pedagógico, que não é só histórico, psicológico, filosófico ou sociológico, mas sim um conhecimento genuinamente pedagógico sobre as práticas educativas que acontecem com o homem na escola e fora dela.

Se é verdade que a Pedagogia é um conhecimento sobre as práticas educativas dentro e fora da sala de aula, torna-se necessário comentar as teses de Houssaye (2004) sobre as diferenças entre Pedagogia e Didática, para se evitar o problema de tomá-las como idênticas. Poderíamos dizer que a Didática é uma subárea da Pedagogia que trata especificamente das teorizações do ensino e questões a ele relacionados – em sentido institucional, enquanto que a Pedagogia pensa o homem, enquanto estrutura educanda, num contexto mais geral, extrapolando os limites da sala de aula. Porém, não se trata de uma separação estanque, porque o que se aprende em sala de aula ecoa fora dela e o que se produz fora dela também a determina em larga medida.

Retomando Houssaye (2004) e nossas interpretações, ele estabelece que a Didática centra-se na especificidade dos conteúdos, diz respeito à aprendizagem, debruça-se sobre os estudos da formalização do pensamento, sempre concernente ao estudo do ensino como instituição, enquanto que a Pedagogia centra-se no sentido geral (homem/sociedade), limita-se, quando diz respeito à escola, a uma prática de ensino mais tradicional (onde se intenta formar o humano ao invés da aprendizagem de uma habilidade/competência), ocupa-se das questões relacionadas ao agir e ao aplicar (embora também produza saber) e concerne, como já dissemos antes, aquilo que acontece fora da instituição como tal. O que parece crucial numa pedagogia humanista e democrática é que o foco de maior interesse na construção de diretrizes para o fenômeno educativo se define pela formação do humano por meio das múltiplas aprendizagens,

porque a restrição da formação ao ato de ensinar isto ou aquilo, quase sempre ocorre à revelia do que é essencial a esse humano.

Em razão disso, conforme as perspectivas de Cruz (2011), Saviani (2008) e Libâneo (2010), a Educação passa a ser compreendida com um processo que acompanha o homem no desenrolar de seu existir, nunca de maneira linear, mas sempre envolto em diferentes nuances e avatares. O que só reforça o fato de que a Pedagogia se ocupa com a formação do humano no e para além da esfera institucional, alcançando outros espaços de socialização do humano, conferindo-lhe outros aprendizados, em muitas situações, na contramão dos espaços intitulados educativos.

Assim sendo, a partir desses autores, a Pedagogia vai se construindo, dentro do que já é, como um domínio de conhecimento que analisa as experiências educativas do homem, por meio de uma observação atenta de como ele vai se constituindo como sujeito histórico, social e político. Cruz (2011) a define como um saber que se debruça sobre os processos educacionais refletindo, problematizando, questionando, projetando práticas educacionais de intervenção para que o homem possa avançar no seu percurso de formação humana. Nesse sentido, ainda conforme a autora, a Pedagogia pode ser assumida como a unidade teoria-prática da Educação.

Para além desses debates polêmicos e necessários, comuns aos espaços acadêmicos, sobre a definição da Pedagogia (identidade epistemológica, objeto e método) fazemos lembrar, por meio da referência à tradição filosófica grega, mais especificamente a Paidéia, a vinculação da Pedagogia à Filosofia. Mesmo que essa mesma tradição tenha conferido à Pedagogia uma dimensão de Filosofia aplicada, isso não excluiu a ligação entre ambas, na medida em que a definição dos fins da Educação pertencia à Filosofia. Na interpretação de Houssaye (2004), os filósofos, no final da segunda metade do sec. XIX (1880) e no seio da própria Filosofia, reduziram a Pedagogia à psicologia. Segundo o autor, tratou-se de uma tentativa de forjar a Pedagogia a uma Ciência da Educação como psicologia aplicada. Em razão disso, consoante o autor, essa concepção predominou até antes da virada do século, a tal ponto que a Psicologia aplicada à Educação é introduzida no programa das escolas normais, secundárias e superiores em 1880. É só em 1920, que a Sociologia é acrescentada ao programa, mas, dessa vez, a Filosofia vai ser secretamente ameaçada, pois a Sociologia também pretende revelar os fins da Educação.

Ainda a citar Houssaye (2004), este nos diz que de nada adiantou Durkheim, em 1991, ter definido a Pedagogia como uma teoria prática, porque, em última instância, a tomou como uma prática de aplicação de uma teoria científica externa. O fato é que partimos, embora esse

aprofundamento acerca do que é a Pedagogia não seja o interesse maior dessa investigação, do entendimento de que a Pedagogia tem um saber próprio, apesar de operar com a contribuição das Ciências da Educação. Julgamos, assim, que é mais importante se ater a eficácia e contribuição da Pedagogia à Educação, que entrar no debate acerca de sua cientificidade, uma vez que ela não garante por si a validade de um conhecimento. A síntese das contribuições das Ciências da Educação, operada pela Pedagogia, já é um outro saber, ou seja, é a materialização do saber pedagógico.

O que não é pedagogia? Não é um campo (que reuniria os ofícios da infância e dos ofícios dos adultos); não é um campo disciplinar (ao lado da filosofia, da sociologia ou da psicologia); não é um objeto (práticas e concepções a serem analisadas segundo abordagens disciplinares e metodológicas); não é uma posição ideológica (os pedagogos opostos, por exemplo, aos republicanos). A pedagogia é uma abordagem específica (HOUSSAYE, 2004, p. 09-10).

Se a Pedagogia se define como uma síntese dos saberes das Ciências da Educação para daí elaborar o saber pedagógico, supomos que o pedagogo, em seu processo de formação, sobretudo e não somente nos componentes curriculares de *Fundamentos da Educação*, deve conhecer profundamente as teorizações das Ciências da Educação, não para se manter subserviente a elas, mas para erigir uma síntese que deve advir, se se quer ter força e impacto, de um processo de investigação extremamente acurado. Por conseguinte, a síntese da Pedagogia, conforme as visões dos autores tomados de empréstimos, aproxima-se do sentido grego, que a define como uma composição ou reunião das diversas partes de um todo, tendo em vista a sua unidade. O que nos leva a supor que a síntese realizada pela Pedagogia é filosófica. Portanto, “o pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele fica entre os dois, ele é o entremeio. A relação deve ser permanente e irreduzível ao mesmo tempo, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode senão subsistir” (HOUSSAYE, 2004, p. 10). O pedagogo, portanto, “é aquele que fizer surgir um *plus na e pela* articulação teórico-prática em Educação. Esse é o caldeirão da fabricação pedagógica (HOUSSAYE, 2004, p. 10).

3.1.2 Delimitações conceituais da Pedagogia em torno da prática educativa: entre o teórico, a prática e a emergência de um conhecimento próprio

Saviani (2007), define a Pedagogia como uma teoria da prática, mais especificamente, como uma teoria da prática educativa. Sinaliza, porém, que se toda Pedagogia é teoria da

educação, nem toda teoria da educação é Pedagogia, uma vez que esta se circunscreve a partir e em função da prática educativa. Para o referido autor,

[...] a pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação sem ter como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa (SAVIANI, 2007, p. 102).

Ao definir, portanto, a Pedagogia com ciência formuladora de diretrizes para a prática educativa, deparamo-nos com o fato de que essas diretrizes possuem subjacentes uma ideia do tipo de homem que pretende formar, o como pretende e a função a que tende a prática educativa. Essas mesmas diretrizes, dependendo da Pedagogia em questão, são constituídas a partir de tendências que refletem diferentes concepções de Educação, em que as relações entre teoria e prática não são tão tranquilas, havendo o predomínio de uma sobre a outra, quando, na verdade, são partes constitutivas de um todo.

Saviani (2007) explicita que de um lado a tendência da vertente da Pedagogia tradicional subordinou a prática à teoria, onde prevaleceu as teorias do ensino, ou seja, *como ensinar*, cuja centralidade residia no professor, estando nele, portanto, as condições essenciais para a eficácia pedagógica. Por outro lado, a tendência da vertente da Pedagogia nova subordinou a teoria à prática, onde prevaleceu as teorias da aprendizagem, ou seja, *como aprender*, cuja centralidade residia no aluno, que se tornou o ponto de partida da prática pedagógica.

Parece que os conflitos entre teoria e prática estão necessariamente atrelados a emergência do curso de Pedagogia. Na compreensão de Cruz (2012), esses conflitos entre as tendências terminaram por reforçar o fosso existente entre ambas, sendo esta superação a condição para a própria afirmação da Pedagogia. Esse divórcio entre teoria e prática está associado ao fato de que os fundamentos teóricos em comparação com a prática, tiveram peso na estrutura e na prática curricular do curso de Pedagogia em seus primórdios, sendo prática e teoria construídas historicamente separadas, quando as duas são importantes e indissociáveis para se pensar a Pedagogia. A autora destaca que

A princípio, a filosofia coloca-se como voz teórica da pedagogia. Posteriormente, a psicologia fundamenta a pedagogia, situando-a como ciência da educação. Em seguida, um conjunto de disciplinas firma-se como a base teórica da pedagogia, anunciando-se como ciência da educação. Esse processo de recolocação da pedagogia dá-se em contexto de desagregação, uma vez que, de teoria prática, a pedagogia reduz-se a uma prática de aplicação de teorias emprestadas (CRUZ, 2012, p. 157).

Segundo as nossas leituras, tanto Saviani (2007) quanto Cruz (2012), ainda que em diferentes percursos, defendem a posição que em se tratando de Pedagogia, teoria e prática não são coisas que se excluem, mas partes integrantes e constitutivas para se pensar e orientar o processo educativo. Como resposta ao dilema, Cruz (2012) apresenta a perspectiva de Saviani (2007) da unidade compreensiva da Teoria e da Prática, onde a partir da prática social, emergirão, teórica e praticamente, as questões a serem problematizadas, os instrumentos para seus estudos e elucidação e as ideias para aplicação à própria vida dos sujeitos, tendo por base as constatações de que teoria e prática definem-se uma em relação a outra; que são opostos que não se excluem, que a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria se desenvolve em função da prática que opera; que a prática se torna mais consistente quanto mais sólida for a teoria que lhe serve de fundamento (CRUZ, 2012).

Esta celeuma no campo da Pedagogia, da separação entre teoria e prática, reforçada pela forma como as universidades pensam a formação nas licenciaturas, termina por imprimir, com inúmeros prejuízos, a valorização da teoria em detrimento da prática. No que diz respeito ao ensino da Filosofia, isso se materializa na preocupação dos professores de que os estudantes aprendam, por métodos tradicionais, os textos clássicos da História da Filosofia, sem quaisquer preocupações de traçar um paralelo desses textos com as questões do presente, sendo que a Filosofia, em seu nascedouro, surgiu de uma reflexão da própria vida em sociedade.

Schopenhauer (2005, p. 515), em sua obra “O mundo como vontade e representação II”, em seu capítulo 41, intitulado “sobre a metafísica da morte”, afirma que “a morte é propriamente o gênio inspirador, ou a musa da filosofia, pelo que Sócrates a definiu como preparação para a morte. Dificilmente se teria filosofado sem a morte”. Tal constatação só legitima o fato de que a Filosofia, enquanto atitude especulativa, está vinculada às demandas da vida concreta. A ênfase obsessiva no especulativo (teoria) ignora qualquer preocupação com os sujeitos da aprendizagem, porque se os métodos de apreensão e reprodução dos textos são eficazes, isso já garante por si só a eficácia do processo de ensino. A questão que envolve o ensino, já que o licenciado dará aula nas escolas, fica restrita a uma questão metodológica, quando a aula filosófica tem como finalidade não reproduzir unicamente os textos dos filósofos da tradição, mas incitar os futuros professores a formularem suas próprias questões de mundo - não no sentido físico, mas das complexas relações em sociedade e como elas afetam à constituição da subjetividade - dentro de um rigor na forma do pensar. Em síntese, o Filosofar, ainda que *a posteriori*, pede uma atitude crítica autoral. Embora os historiadores da Filosofia, na contemporaneidade, pareçam não lembrar, a tradição filosófica é rica em pensamentos

autorais – de discípulos que superaram seus mestres, formulando “novos” sistemas de pensamento.

No contexto do curso de Pedagogia, a Filosofia, como umas de suas vozes teóricas, como bem assinalou Cruz (2012), pode ser uma poderosa aliada de iniciação do estudante pedagogo nestas questões que envolvem a relação entre teoria e prática na sua área de inserção profissional. Aqui, de maneira simplificada, faz-se pertinente um remonte a Kant (1983), quando no intuito de resolver a querela entre racionalistas e empiristas acerca da origem do conhecimento, produz uma ruptura histórica ao reconhecer que razão e experiência se autodeterminam. A razão sem a experiência é oca (formas vazias) e a experiência sem a razão é cega. Assim sendo, o conhecimento seria constituído por essas duas fontes.

Houssaye (2004), ainda que num percurso diferente da perspectiva kantiana, voltado para pensar a teoria do conhecimento, define a Pedagogia como um saber específico que pressupõe a reunião mútua entre teoria e prática pela mesma pessoa. Nessa definição, o autor enfatiza que um prático por si só não é um pedagogo, mas um usuário de ideias pedagógicas e um teórico da educação não é um pedagogo só porque pensa a ação pedagógica. Assim sendo, a Pedagogia é constituída de teoria e prática em seu *modus operandi* de orientar o processo educativo.

3.2 O ensino de Filosofia da Educação na Pedagogia

O ensino de Filosofia, pensado em termos gerais e aprofundado no capítulo II, possui características que tomam o Filosofar como atitude crítica investigativa, porém, faz-se necessário ressaltar que, em cada etapa da Educação Básica ou mesmo no Ensino Superior, esse ensino deve reunir um certo nível de especificidade (o que? como? quando? Educação Básica? que etapa? licenciatura? bacharelado? que curso? ementa? objetivos?), tanto em relação ao estudante, quanto em relação ao curso em que os conhecimentos filosóficos se fazem uma exigência. Nessa seção, iremos nos deter às reflexões sobre a peculiaridade da Filosofia da Educação no curso de Pedagogia.

Uma das tarefas mais importantes da Filosofia da Educação é investigar a forma como os filósofos pensaram a formação do sujeito moral e, contemporaneamente, sua tarefa consiste em examinar os resultados apresentados pela Pedagogia naquilo que ela propõe como indispensável para a formação da *criança* e do *adolescente*. Por conseguinte, embora o problema da Educação não pertença mais à Filosofia, esta, porém, não pode prescindir de suas contribuições, pois nenhum projeto político de Educação e nenhuma prática pedagógica pode

se desenvolver seriamente sem o conhecimento do arsenal filosófico, a saber, a. os modelos antropológicos que estão subjacentes a toda prática pedagógica, sempre precedida de uma antropologia filosófica, afinal, ela deve ter a concepção prévia do tipo de homem que pretende formar; b. os diferentes caminhos apresentados para alcançar o cumprimento dessas antropologias filosóficas, ou seja, a questão do(s) método(s) escolhidos; c. as críticas às antropologias filosóficas, gestadas desde a *Paidéia* grega até hoje, passando por Rousseau e Kant, além da compreensão dos desdobramentos e impactos das ideias do positivismo e do capitalismo nas antropologias filosóficas e, por consequências, nas questões educacionais contemporâneas, para daí pensar formas de re-criar novas antropologias e novos métodos, quando as situações concretas exigirem soluções criativas.

Quando se fala das contribuições da Filosofia (da Educação) ao campo da Educação, em especial no que toca à formação em Pedagogia, isso exige, consoante Saviani (2013), a explicitação de seu sentido e tarefa. Assim sendo, há inúmeras perspectivas quanto ao que se entende por Filosofia da Educação, porém, aquelas que nos interessam são as que não se distanciam do campo da Educação. Entendemos que a Filosofia da Educação constitui-se a partir de um conjunto de reflexões que ajudam os educadores a pensar permanentemente os problemas postos no campo educacional, onde se torna inquestionável o fato de que a formação para ser professor não pode prescindir da Filosofia. Razão pela qual a Filosofia da Educação vigora como componente curricular obrigatório nos cursos de Pedagogia. O próprio Saviani (2013) adverte que o fato de ser obrigatório, em último termo, não garante o acesso dos futuros professores às suas contribuições, uma vez que, no nosso entender, os professores, em sua maioria, não são conscientes de seu papel como formadores de professores, onde restringem o componente curricular de Filosofia da Educação, no curso de Pedagogia, ao estudo da sua historiografia, sem que este dialogue com as questões especificamente pedagógicas. No dizer do autor,

[...] se estamos preocupados com a filosofia da educação, a filosofia só terá sentido a medida em que nos permitir explicitar a problemática educacional. Se ela ocultar a problemática educacional, não estará contribuindo para preencher a sua própria função e como tal estará traindo-se enquanto filosofia (SAVIANI, 2013, p. 36).

Nossa compreensão e defesa é que o sentido de Filosofia (da Educação) que se caracteriza como indispensável na formação do pedagogo é aquele que a concebe como uma atitude (do qual se aprende) em que o futuro professor é capaz de identificar certos problemas que se impõe como necessidade e os assume subjetivamente na busca por soluções, que podem

ser encontrados por meio da reflexão filosófica. Afinal, narrativas sobre problemas educacionais não se configuram como reflexões filosóficas sobre problemas educacionais, já que esta última se impõe, como assim preconiza Saviani (2013), como uma série de exigências a partir de três requisitos, a saber, *a radicalidade* (ir até as raízes da questão, ou seja, até os seus fundamentos), *o rigor* (proceder de forma sistemática segundo métodos determinados, colocando em questão o senso comum e as generalizações apressadas das ciências) e *a globalidade* (o problema não pode ser examinado de um modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto).

Isso aponta para a conclusão de que a reflexão filosófica é filosófica por constituição e, se se quer que a Filosofia da Educação possa ser substancial ao processo de formação do pedagogo, o professor não pode restringir sua tarefa, sentido e alcance ao ensino de concepções teóricas sobre Educação por meio de um recuo às suas sistematizações, no sentido de transmissão, mas ir a essa tradição sistematizada para nela problematizar e refletir os dilemas educacionais contemporâneos, ou seja, filosofar sobre os problemas educacionais existentes e que estão no campo da necessidade e da urgência para se pensá-los. Sem isso, a Filosofia da Educação se apequena como uma reflexão passiva das teorias e questões educacionais que urgem por soluções efetivas, tal como explica Furter, segundo indica Saviani (2013):

Sua função será acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo que explicita os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição de diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas. Com isso, a ação pedagógica resultará mais coerente, mais lúcida, mais justa; mais humana, enfim (FURTER apud SAVIANI, 2013, p. 29).

Compete-nos trazer a essa discussão, no que diz respeito à Filosofia da Educação no curso de Pedagogia, as considerações de Saviani com relação aos cuidados que se devem tomar quanto à elaboração do seu programa e das suas formas de ensino, no intuito de que esta “possa prestar um serviço à formação dos educadores na medida em que possa contribuir para que os educadores adotem essa postura reflexiva para com a problemática educacional” (SAVIANI, 2013, p. 37).

A prerrogativa apresentada pelo autor é que o ensino de Filosofia da Educação deve conduzir à reflexão filosófica sobre os problemas educacionais. Tal prerrogativa já nos deu a conhecer que o autor, em seus escritos sobre a Filosofia da Educação, assume uma concepção de Filosofia que tem a ver com o seu sentido mais primordial, a saber, Filosofia com filosofar e, no caso específico da Filosofia da Educação, filosofar sobre a problemática educacional. A partir desse sentido, ele apresentou um conjunto de orientações para que o ensino de Filosofia

da Educação não possa se tornar antifilosófico, traindo assim tanto a Filosofia quanto a Educação. Essas orientações, portanto, são aquelas que podem auxiliar o professor na solução de problemas dos quais possa se defrontar.

Quanto ao ensino do componente curricular de Filosofia da Educação, o autor adverte que ele é/deveria ser lecionado na Pedagogia de um modo diferente dos demais cursos de licenciatura em razão de sua especificidade: pensar a problemática educacional. Não que a Educação não possa ser problematizada no contexto das outras licenciaturas, mas na Pedagogia ela se impõe como condição necessária, já que lhe compete, em sentido geral, pensar a relação educador/educando, e no sentido particular (da escola), pensar a relação professor/aluno no que se refere ao ensino/aprendizagem (SAVIANI, 2007). Tal natureza da Pedagogia, exige, portanto, por parte do componente curricular de Filosofia da Educação, uma centralidade, à luz das contribuições da Filosofia, nas questões educacionais.

No ensino de Filosofia da Educação ocorre, na maioria dos casos, um enfoque no primeiro termo, a saber, Filosofia. Neste caso, o segundo termo Educação passa a vigorar como um apêndice. Muitas vezes, ainda que com sérios prejuízos, o enfoque no primeiro termo termina por lhe comprometer, em seu sentido primordial, haja visto o fato de que o professor, na sua perspectiva tradicional, toma a Filosofia como um saber dado e que deve ser assimilado, subtraindo da Filosofia o questionamento sobre este suposto saber, sem que nada seja tomado como problemático. Aqui, a Filosofia da Educação se restringe e é encarada como um saber da tradição e o seu ensino se resume ao conhecimento das correntes pedagógicas em sentido de transmissão (SAVIANI, 2013).

Saviani (2013) apresenta três linhas básicas no que concerne ao ensino de Filosofia da Educação assim elencadas: a) a organização do curso a partir da filiação a uma corrente, dando um caráter muito específico ao curso e que, na maioria dos casos, não dialoga com a educação. O curso fica cerceado por uma perspectiva de um sistema de pensamento, quase sempre atrelado aos interesses da pesquisa particular do professor; b) a postura eclética em relação as correntes existentes não resolvem o problema sinalizado na questão a, uma vez que pode imprimir uma perspectiva panorâmica ao curso, sem quaisquer níveis de aprofundamento, c) a organização do curso se dá a partir de seminários e temas, estimulando os futuros professores a formarem grupos de estudos por iniciativa própria, o que resulta em tentativas inconsistentes e frustradoras.

As possíveis alternativas de resolução desses impasses, conforme Saviani (2013), encontra-se na ênfase ao segundo termo, a saber, a Educação. Porém, sinaliza que seu enfoque

não deve negligenciar a Filosofia, pois iria incorrer na mesma problemática acima apontada, agora tendo a Filosofia na condição de apêndice. Propõe, portanto, que a Educação seja o algo para o qual a atitude filosófica e/ou Filosofar se dirige, garantindo a unidade que se concentra na problemática educacional concreta, evitando o risco da Filosofia sem a Educação se tornar vazia na colaboração a essa área ou da Educação sem a Filosofia não se tornar um processo intencionalmente conduzido por meio de acurada reflexão.

Se nós assumimos a atitude filosófica, cumpre-nos desenvolver um processo de reflexão sobre os problemas que a nossa época está colocando; e se se trata de filosofia da educação, isso implica assumir a atitude de reflexão sobre os problemas educacionais que a nossa situação concreta está colocando-nos (SAVIANI, 2013, p. 37).

Parece-nos claro que a concepção de Filosofia assumida por um professor é um dos elementos decisivos para definir a forma como irá desenvolver o ensino do componente curricular de Filosofia da Educação. Como já temos mostrado, uns a tomam como História da Filosofia cujo foco se concentra nas concepções de como os filósofos pensaram a Educação, tanto no sentido amplo, porque todo texto filosófico é educativo, quanto no sentido específico, ao se pensar a Educação para a formação da criança e do adolescente, ou ainda com o foco em um determinado tema da Filosofia, quase sempre à revelia de uma possível relação com a Educação. Nessa direção, o ensino da Filosofia da Educação visa garantir ao futuro professor o acesso aos *Fundamentos da Educação* que estão assentados na tradição filosófica, sem que o componente curricular e/ou o professor tenham que se enredar por pensar sua aplicabilidade ou contextualização imediata com as questões da Educação. De posse de uma formação sólida, em termos de fundamentos, é o próprio sujeito que, na condição de futuro professor, fará as devidas conjecturas com o seu campo de atuação. Esta perspectiva parte de uma separação categórica entre os campos (Educação e Filosofia) por compreender a primeira como aplicação e a última como especulação (teoria).

Outros a tomam como um componente curricular que deve estar voltada para a História da Filosofia (acesso ao pensamento filosófico clássico), mas em profunda conexão com os problemas educacionais contemporâneos a uma determinada sociedade. Aqui, a Filosofia da Educação é compreendida como intrinsecamente ligada as questões educacionais. Suas contribuições devem necessariamente colaborar para a reflexão que assegure pensar a prática educacional e, não só refletir, como propor intervenções que ajudem a dirimir os problemas existentes. Nessa perspectiva, a Filosofia da Educação define-se numa relação estreita de pertencimento e vinculação à Educação, ou seja, o futuro professor no acesso os fundamentos

(que se dá por meio do ensino) já faz, com a mediação do professor, as articulações com os fenômenos educacionais contemporâneos. Não havendo, como é corrente na estrutura dos cursos de licenciatura no Brasil, uma distância (tempo) entre o estudo dos fundamentos e a reflexão sobre a prática.

Outra perspectiva, assaz importante, sobre o ensino de Filosofia da Educação é a de Ceppas (2004), quando este “a identifica com o objetivo de avaliar globalmente as mais diversas ou mais representativas teorias que disputam por oferecer uma visão geral sobre a natureza da educação” (CEPPAS, 2004, p. 02). O autor ainda adverte que esta avaliação deve ser “de um cuidado especial com as especificidades das teorias em questão” (CEPPAS, 2004, p. 02), inviabilizando críticas e avaliações infundadas, uma vez que a Filosofia da Educação, enquanto um método de reflexão aprofundado sobre a Educação, não pode incorrer em juízos precipitados sobre a história das ideias pedagógicas.

A Filosofia da Educação, enquanto uma das muitas vias de reflexão sobre a Educação, não pode ser confundida ou até mesmo identificada como história das ideias pedagógicas (mais atrelada aos textos específicos dos filósofos que tratam da Educação) no sentido de sua compilação ou defesa dessas correntes. Também, não se constitui como sua tarefa, diante dessas ideias, fazer o delineamento da perspectiva pedagógica correta, mas de estabelecer com ela uma relação fundamentalmente crítica frente as concepções de homem e Educação que lhe são subjacentes.

É menos importante fazer um apanhado das “grandes idéias” de Platão a Dewey do que deter-se em um conjunto mais modesto de autores que julgamos de fato capazes de contribuir para *pensar filosoficamente* a educação. É, sem dúvida, mais *formativo* procurar fazer com que os estudantes eles mesmos exercitem um questionamento filosófico, aqui e agora, com a ajuda de alguns poucos autores, do que apostar em uma extensa lista de autores e conceitos como leque de opções significativas *para uma prática futura*. (CEPPAS, 2004, p. 04)

Há, conforme os escritos de Ceppas (2004),

[...] no contexto da formação de professores, uma certa demanda de instrumentalização do conhecimento que coloca tudo a reboque de uma pergunta: o que dentre os vários textos, dentre as várias ideias existentes do mercado pode nos ajudar a formar melhores professores?

O autor prossegue, ao classificar o objetivo da pergunta como legítima, sinalizando que, em razão disso, abre-se, para a Filosofia da Educação, duas dimensões importantes. Uma que diz respeito a responsabilidade do professor formador em seu esforço constante de reflexão e crítica (seu espírito investigativo e coerência) e a outra diz respeito à perspectiva dos estudantes

(futuros professores) que, para ser desenvolvida, carece, inicialmente, de um esforço, por parte de quem ensina, de ensinar, a partir de si mesmo, a uma investigação radical e minuciosa das questões educacionais escolhidas, sempre prezando por uma visão filosófica de natureza integradora, relacional e perspectivista (CEPPAS, 2004, p. 03-04).

Todo e qualquer conjunto de textos pode servir para um tal exercício de reflexão junto com os alunos. O que é importante é que o professor saiba instituir um *espírito investigativo*, que ele tenha clareza dos problemas que quer enfrentar e a especificidade dos saberes que colocará em movimento para fazê-lo. Ainda que, obviamente, o apelo aos autores canônicos, à “história das idéias pedagógicas”, não seja um mal em si; ainda que este apelo possa representar um investimento legítimo em uma cultura geral, cuja ausência parece ser cada vez mais sentida nos futuros professores, em especial da pedagogia; este recurso não raro resvala para uma espécie de reforço de idéias préconcebidas: lê-se um autor para, desvirtuando o famoso dito de Paulo Freire, “tornar próprias as palavras alheias”; isto é, não para se *apropriar criticamente* das palavras alheias, como gostaria Freire, mas para encaixar as palavras alheias em esquemas conceituais já previamente compartilhados (CEPPAS, 2004, p. 04-05).

Ainda segundo Ceppas (2004),

é possível começar supondo que o professor-formador deve ser “coerente” no sentido de buscar esclarecer (para si e para os estudantes) aspectos centrais de *sua* reflexão sobre os problemas educacionais, isto é, indicando (desenvolvendo) uma perspectiva filosófica que ele de fato acredite relevante para enfrentar a complexidade desses problemas, o que, por sua vez, implica em espírito investigativo. Disso se deduz que é menos importante fazer desfilar uma série de idéias pedagógicas do que o esforço por indicar os problemas educacionais mais relevantes desde perspectivas que o professor ele mesmo considera fundamentais (CEPPAS, 2004, p. 04).

Estas ideias aqui reunidas, faz-nos lembrar igualmente Deleuze e Guattari (1992), quando estes nos dizem que a reflexão filosófica, que antecede a criação/resignificação dos conceitos, deve partir dos problemas sensíveis dos estudantes. Assim sendo, podemos inferir, numa analogia, que a Filosofia da Educação precisa fazer com que questões educacionais emerjam do próprio contexto dos estudantes. Do contrário, tornam-se reflexões sobre problemas com soluções que não possuem ressonância e/ou correspondência com a realidade vivida no enfrentamento com as questões educacionais.

Há um outro agravante, muito comum na prática do professor do componente curricular de Filosofia da Educação, quase sempre ministrado pelo viés da Filosofia sem a Educação, como advertido por Saviani (2013), que ignora o critério de seleção mais adequado na escolha do quê dos filósofos, em seus escritos, podem favorecer a reflexão sobre a Educação, com vistas

a levar em conta a prática futura dos estudantes (futuro professores). O problema não está, em se tratando de um curso de Filosofia da Educação, nos filósofos e em seus escritos, mas na Pedagogia do professor em sua eleição, via planejamento construído coletivamente e aberto, dos temas filosóficos que são necessários e condizentes na articulação com a Educação. Tal movimento, como indica Ceppas (2004), é indispensável para se erigir um espaço de permanente debate entre os estudantes de modo que, a partir da Filosofia da Educação, seja possível pensar criticamente os valores, as práticas, os objetivos e as limitações do ensino.

Destaca-se, aqui, a necessidade de selecionar textos adequados para serem trabalhados com os estudantes. Recortes de obras aparentemente difíceis para os estudantes são sempre possíveis e interessantes. Há diversos trechos de textos como *O mestre Ignorante* de Rancière, *Vigiar e Punir* de Foucault, ou *Tabus acerca do magistério* de Adorno, por exemplo, que são de fácil leitura, extremamente polêmicos e, portanto, capazes de motivar um *verdadeiro* debate e a abertura para uma *verdadeira* reflexão por parte dos alunos. Por *verdadeiro* debate e *verdadeira* reflexão, entendo um debate e uma reflexão que escapem a uma mera coleção de achismos, possibilitando que os alunos assumam uma postura investigativa. Para isso, é condição fundamental que o professor ele mesmo se ponha nessa postura investigativa, que o professor revele-se, desde sempre, um “mestre ignorante”, aquele que está sempre aprendendo e parte da premissa da igualdade das capacidades de todos e de qualquer um que *queira* se engajar no processo de aprendizagem (CEPPAS, 2004, p. 11).

Interessa-nos, ao falar do ensino de Filosofia da Educação, evidenciar que sua articulação filosófica com as questões educacionais não pode ser desprovida de um agudo rigor investigativo e epistemológico, que exige pleno domínio da leitura e da escrita. Ela, a saber, a Filosofia da Educação, deve ser um constante movimento de superação da *doxa* (opinião) em Educação que, segundo Deleuze e Guattari (1992), impedem que compreendamos a fundo o caos para dele pensarmos soluções autorias sobre problemas reais. Alimentar a *doxa* em Educação e fugir do enfrentamento com o caos engendra soluções inadequadas para problemas que maltratam. A aproximação da Filosofia da Educação com a realidade educacional contemporânea não

[...] substitui o desafio de criar um ambiente de estudo no qual os estudantes possam construir o desejo de ler, pensar, debater e escrever. Considero, portanto, fundamental refletir com os estudantes, desde o início, sobre isso: a leitura, o pensamento, o debate e a escrita (CEPPAS, 2004, p. 10).

Reafirmamos o objetivo de nossa pesquisa, que investiga, a partir das falas dos professores de Filosofia da Educação do curso de Pedagogia, as concepções de Filosofia que são encarnadas na formação do pedagogo, no intuito de dar visibilidade às diversas formas em que esses professores se constroem como formadores e refletir sobre as possíveis marcas dessa

formação no pedagogo, como também problematizar e compreender os aspectos, em cada situação de ensino e estrutura, da presença, da permanência e dos efeitos do componente curricular de Filosofia da Educação, em sua dimensão obrigatória e de posição inicial nos currículos dos cursos de Pedagogia.

3.3 Filosofia e Pedagogia: o encontro com o humanismo e a intersubjetividade

Em seu texto intitulado *Para além da Aprendizagem*, Biesta (2013) apresenta um conjunto de reflexões que, dizendo respeito à ideia de autonomia, subjetividade e humanidade, servem de empréstimo para aprofundar alguns aspectos relacionados ao interesse de nossa pesquisa, que busca estabelecer um diálogo visceral entre a Filosofia e a Pedagogia em seus atravessamentos na tradição histórica. Como disse Rorty (1998), os filósofos foram os primeiros educadores da humanidade e, por este motivo, não há como negar a dimensão pedagógica da Filosofia. Assim sendo, não foi por acaso e nem é recente a estreita ligação entre Filosofia, Pedagogia e Educação.

Lemos Biesta (2013) por meio de um caminho em que nos foi possível apreender, no seu arcabouço teórico, as ideias que pudessem fornecer subsídios para demarcar a relevância do filosofar na formação do pedagogo, no intuito de acenar para o óbvio não pensado: a existência de um componente curricular de Filosofia (da Educação), no currículo do curso de Pedagogia que, sem reduzir a importância dos outros componentes curriculares existentes, possui uma potência, embora negligenciada, de formação de futuros professores, que pode decretar o fim do homem ou o fim do sujeito que nos foi apresentado pelas ideias do iluminismo que, ao querer nos emancipar pela razão, negando a validade das outras formas de interpelar o mundo, mostrou-se um projeto refinado de involução humana. As guerras, o imperialismo, o progresso desenfreado e a exploração predatória dos recursos da natureza são exemplos que atestam o poderio destrutivo do homem de “bom senso”.

Por conseguinte, impõe-se como nota, a reflexão feita por Schopenhauer (2001) para se referir ao grande equívoco histórico de se atribuir ao desenvolvimento da razão a ideia de progresso e melhoria da humanidade. O autor apontou que a modernidade também, a partir de perspectivas antirracionalistas, rompeu significativamente com a concepção clássica de razão, vinculada à ideia de que o acesso e a produção do conhecimento teriam efeitos corretivos sobre a conduta humana. Citou Sócrates, num remonte ao humanismo antigo, que atribuía ao conhecimento, no sentido de acesso, a correção para os erros. Schopenhauer (2001) insurgiu-se contra essa ideia ao afirmar que a razão estava à serviço da vontade do indivíduo, sendo,

portanto, neutra. Não havia razão boa como se forjou historicamente e nem essencialmente vinculada à ideia de aperfeiçoamento da humanidade. O desenvolvimento das faculdades racionais, somente no campo da retórica, tinha relação necessária com a ideia de bem. As inteligências podem estar a serviço de quaisquer interesses, quase sempre os mais escusos, como asseverou Cassirer (1993).

Segundo a narrativa de Biesta (2013), o fim do sujeito e/ou homem está vinculado ao esgotamento de um projeto de humanidade que nos foi apresentado pela modernidade. Essa modernidade, sob a base kantiana da ideia de autonomia, entendia o sujeito como racional e livre, fundado num humanismo de natureza essencial/abstrata, quando historicamente havia uma sociedade de engendramentos políticos irracionais e situações de cerceamentos que não tornavam possível a emergência desse mesmo sujeito. A humanidade prefigurada pelos ideais iluministas não levou em consideração os homens existentes, porque o alvo era o modelo essencial de homem que estava posto no plano das ideias.

Assim sendo, fazemos um paralelo com as universidades que, em sua maioria, ainda dão predominância à visão iluminista de ensino, nas circunstâncias em que todo o processo curricular é pensado num modelo de estudante (essencial/idealizado) que não corresponde ao estudante que se encontra na universidade, constituído de inúmeros atravessamentos culturais, sociais e econômicos. Por este motivo, ainda que isso seja de conhecimento dos governos, a mesma Educação produz inúmeras desigualdades, tornando adiada e não impossível, a prática reflexiva democrática que tanto aspiramos e que ainda está por vir ou talvez por se aperfeiçoar.

A Filosofia em articulação com a Pedagogia, no contexto da sala de aula, deve favorecer o dispositivo necessário para garantir, com níveis de excelência, o amadurecimento dos futuros professores acerca das questões que envolvem a Educação, sobretudo, no que diz respeito as visões de homem que estão subjacentes às propostas educacionais patrocinadas pelos governos. São os componentes curriculares de *Fundamentos da Educação* que são responsáveis por esse tipo de formação e, dada a especificidade do saber filosófico, ele tem exclusividade, não no sentido de ser o melhor ou maior, na iniciação dos futuros professores, uma vez que estas mesmas reflexões estão assentadas em sua tradição, na qual todas as ciências beberam e, por conseguinte, “emanciparam-se”.

A concepção de Filosofia em Biesta (2013) é fundamentalmente pautada na ideia de atitude. Segundo nossa interpretação, sua tese é de que as questões filosóficas nunca são questões meramente teóricas. A Filosofia, à revelia das correntes que a classificam como algo etéreo, está necessariamente ligada a existência. Por isso, o autor chama à atenção para o fato

de que a Educação deve se dirigir, enquanto projeto, para a construção da humanidade concreta, ou seja, de uma humanidade que parte das condições objetivas dos homens de uma determinada sociedade. Ainda que se possa supor uma leitura marxista de humanidade em Biesta (2013), não se constitui como nosso interesse enveredar por esse caminho.

Apesar da sua crítica a Kant, que defendeu a Educação como possibilidade para a fundação do sujeito racional (autônomo e livre), Biesta (2013) não a destitui de seu valor, porém, destaca que a subjetividade precisa sair do solipsismo para ir na direção dos outros eus. Essa perspectiva de Kant, mesmo ainda fortemente presente entre nós, acentuou a noção de indivíduo (daquele que é inteiro e não dividido), que terminou por reduzir o pensamento e/ou consciência à própria estrutura mental do indivíduo, inviabilizando a constituição de uma subjetividade que se constrói na intersubjetividade, ou seja, dos sujeitos com outros sujeitos. Afinal, nessa questão, menos interessa quem é o homem, mas de onde ele se torna e se faz presença (BIESTA, 2013).

Então, se a Pedagogia não é só aplicação de teorias pedagógicas, mas um conhecimento que intervém no processo educativo também por meio de reflexão, supomos que a Filosofia, na medida em que se materializa em aula pelo Filosofar, pode se constituir como uma poderosa aliada nas reflexões sobre a Educação e a sociedade, com vistas a garantir que a Pedagogia não incorra em abstrações vazias (do pedagogo como usuário de ideias pedagógicas²³) acerca das problemáticas do campo educacional, que se impõem como objeto de reflexão. Se a Pedagogia já especula por sua própria condição, a Filosofia quer ser apenas “alguma coisa” que auxilie, ainda mais, no processo de compreensão profunda dos aspectos que estão relacionados à Educação, no intuito de evitar leituras simplistas e amadoras da realidade educacional, na maioria das vezes, tomada em disparidade com a sociedade.

Na obra de Biesta (2013) é possível recolhermos, dada a sua atualidade, um elenco de ideias que se impõem aos envolvidos com o universo pedagógico, com destaque para os professores, sobretudo os de Filosofia, que dizem respeito, nesse primeiro momento, à denúncia do humanismo retórico e da perspectiva da Educação como serva do indivíduo, pensada como transação econômica em tempos de capitalismo selvagem. Nesse sentido, o próprio autor nos adverte, de maneira assaz esclarecedora, sobre a ideia de aprendizagem subjacente à concepção de Educação como serviço. Na medida em que a aprendizagem é tomada como resultado de uma prestação de serviço, por parte do governo provedor, que a associa à dimensão cumulativa,

²³ Cf. HOUSSAYE, 2004, p. 1196.

enquanto conquista de algo externo, ela reduz o futuro professor à condição de mero consumidor. Nesse cenário, o autor formula uma indagação que, apesar de seu esforço em possíveis respostas, ainda continua aberta a nos convocar sobre o sentido de Educação, como aquisição ou como resposta, que precisamos assumir no exercício da docência em conexão com a sociedade.

Nessa empreitada, a Filosofia parece encontrar total assento, já que a atitude filosófica (Filosofar) pode propiciar, ainda que num contexto de conhecimento como aquisição cumulativa de aprendizagens, um movimento de reflexão que possibilite, como assim sugeriu Biesta (2013), uma aprendizagem como resposta as questões fundamentais sobre quem é o homem e qual a sua posição na sociedade. O grande desafio do ensino, numa aprendizagem como resposta, é garantir oportunidades educacionais em que os professores demonstrem interesse pelos pensamentos dos estudantes (futuros professores) e que não falte espaço, no contexto da sala de aula, para que eles tenham o direito à exposição de seu pensamento. E na medida em que o Filosofar se institui na relação dialógica, em nenhum processo formativo ele acontece, se os sujeitos não tiverem condições de expor suas próprias ideias de um modo espontâneo. Para esse autor:

Há, entretanto, outra maneira de compreender a aprendizagem, aquela que não considera a aprendizagem como aquisição de algo que já existe, mas a vê como uma reação, como uma resposta a uma “pergunta”. Se consideramos a aprendizagem dessa maneira, podemos dizer que alguém aprendeu alguma coisa *não* quando for capaz de copiar e reproduzir o que já existia, mas quando alguém responde ao que não é familiar, ao que é diferente, ao que desafia, irrita ou até perturba. Então, a aprendizagem se torna uma criação ou uma invenção, um processo de introduzir algo novo no mundo: a resposta única de alguém (BIESTA, 2013, p. 97).

Atribuir importância e espaço ao estudante (futuro professor) não é o mesmo que autoexpressão, em que estes parecem ditar, à revelia e sem critérios, os rumos do ensino, mas do respeito à sua voz que não pode ser ignorada. O ensino de Filosofia, a frente dos demais, necessariamente deve levar o estudante (futuro professor) a se descobrir como um ser relacional. A subjetividade, em termos de essência, deve dar lugar a subjetividade social, construída na relação com os outros, que não podem ser tomados como estranhos, no sentido daquele que foge a um modelo de homem concebido como essência. Aqui, fazemos um remonte a Aristóteles, (2006) que, na obra *A Política*, apresentou as duas grandes teses da antropologia filosófica do Ocidente, que ainda reverbera, de forma dicotômica, em nossos dias. As teses, a saber, o homem como animal racional e como animal político, não podem ser tomadas de forma separada. Para Aristóteles (2006), a racionalidade deve necessariamente conduzir a participação

efetiva do indivíduo na construção da *polis*. Por este motivo, o ponto nevrálgico de nossa tese sobre o ensino da Filosofia é a defesa do Filosofar como uma revolução da prática. A especulação precisa ser remetida à vida/existência, num processo de ampliação, onde teoria e vida se interpenetram.

A função da Educação no geral, e da Filosofia em específico, no contexto de um curso, define-se por um conjunto de preocupações que são constitutivas do ensino que quer ser filosófico: a afirmação da singularidade em oposição ao que é comum e homogeneizante; a busca pela inclusão do outro no processo de aprendizagem, que não pode ser visto como algo estranho, e a construção e/ou desenvolvimento de uma subjetividade (não como epistemologia/sujeito racional) e nem como metafísica (essência/ontologia), mas como ética (intersubjetividade). Essas possibilidades, concernentes a um ensino filosófico, entra em situação de estranhamento com tudo que se pretende estático.

O ensino filosófico caminha com um vazio de origem, porque encontra o seu sentido na atitude de suspeita em relação a tudo e, na ausência de certezas que duram, ele sempre fará professor e estudante estarem de mãos vazias. O prazer do ensino filosófico está na busca, via desconfiança incontida, que na posse de um saber pronto e acabado. O professor que filosofa com os estudantes (futuros professores), em sala de aula, sempre deverá ser honesto quanto a esta tarefa. Um texto assumido como objeto de discussão é só o pretexto para instaurar a desconstrução (Filosofar). Filosofar tem algo do devir de Heráclito (2000), onde o pensamento e o sujeito nunca são os mesmos, porque tudo está condenado ao movimento. Nenhum homem pode tomar banho no mesmo rio por duas vezes, já que o rio e o sujeito não são mais os mesmos. Segundo essa perspectiva, tudo se encontra em pleno fluxo. Nada é em sentido ontológico, porque um eterno gerúndio atravessa o que somos e fazemos.

Há um outro elemento que marca profundamente o ensino filosófico: ele conduz à dialogia, mas também a uma inevitável solidão. Não no sentido de isolamento e de recusa à vida social (misantropia), mas de uma solidão geradora. O Filosofar tem um quê de solidão, porque rompemos com a moral de rebanhos, como Nietzsche (2012) nos advertiu. Filosofar é afirmar, com todos os custos, a própria singularidade sob os riscos da censura e sem permitir a emergência do sentimento de culpa. A atitude filosófica passa pela afirmação da força que funda e mantém a singularidade e a diferença, perfil dos homens fortes e/ou espíritos livres. Filosofar é, antes de tudo, afirmar uma perspectiva que, dependendo do contexto em que a afirmamos, além da solidão de origem, traz a solidão imposta por quem não aceita o diferente. Sendo,

portanto, um processo que envolve riscos e que se simplifica, quando o “Filosofar” se restringe ao domínio de cânones. Ensinar a Filosofar é chamar os outros a apostar no vazio.

Na medida em que a Pedagogia possui o compromisso com a formação da humanidade de todos e de cada um, os estudantes (futuros professores), por intermédio da formação filosófica, podem compreender as relações estabelecidas na sociedade em geral e da escola em específico, através de reflexões profundas e permanentes acerca das problemáticas existentes no contexto cultural, social, político, econômico e educacional. A Pedagogia, portanto, não pode se eximir da Filosofia que lhe serve de base teórica. Em razão disso, a formação filosófica do estudante (futuro professor) precisa dotá-los de maturidade teórica e espírito crítico no entendimento das relações entre o fenômeno educativo e o funcionamento da sociedade.

Os desafios de um ensino para o Filosofar, no curso de Pedagogia, apontam para uma agenda de discussões que colabore em reflexões que assegurem a consolidação da emergência do homem em sua dimensão concreta (existência) em detrimento do homem geral (essência), por meio de um diálogo que se efetive entre epistemologia e experiência, com vista a se pensar, como assim fez a modernidade, a subjetividade não como um atributo individual, mas como uma qualidade da interação humana. O Filosofar que defendemos na formação filosófica rompe com o fundamento humanista da Educação moderna, na medida em que faz o existente preceder à ideia de essência, como Sartre (2012) nos chamou a atenção. No Filosofar, as “verdades” não preexistem aos sujeitos. Elas são construções antropológicas e passíveis, nas lutas de imposições de sentidos, à desconstrução. O ensino de Filosofia para o Filosofar rompe com toda espécie de ontologia e isso nos parece imprescindível na Pedagogia.

Emoldurados pelo debate epistemológico construído até aqui, a seguir, no capítulo IV, iremos apresentar o processo de organização e análise dos dados das entrevistas e as inferências daí decorrentes, tendo em vista a explicitação dos sentidos das falas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Capítulo IV

SER PROFESSOR DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA PEDAGOGIA: TRAJETÓRIAS FORMATIVAS EM CENA

Diante do objetivo da tese de compreender como a formação filosófica, em sua dimensão pedagógica, é trabalhada na formação de professores que ensinam Filosofia da Educação no curso de Pedagogia, este capítulo se propõe a apresentar, inicialmente, o processo de interpretação dos dados, construídos com as entrevistas, para em seguida discutir o primeiro eixo analítico, voltado para a trajetória dos formadores. O debate empreendido considera a seguinte forma de organização: i. a indicação dos motivos que levaram a opção pela Filosofia e conseqüentemente à docência de Filosofia da Educação; ii. a identificação de aspectos que concebem a docência como um processo inacabado e em permanente construção; iii. a compreensão dos impactos da formação inicial (em sua ênfase teórica e/ou pedagógica) que reverberam na docência e as razões e desdobramentos na constituição do professor formador de Filosofia da Educação.

4.1 Dos diálogos com os professores de Filosofia da Educação

Esta seção se dedica à apresentação do processo de análise dos dados, a saber, a definição da análise de conteúdo como diretriz e a construção dos eixos analíticos, no sentido de evidenciar o tratamento interpretativo decorrente dos diálogos com os professores formadores que ensinam Filosofia da Educação na Pedagogia.

4.1.1 Os professores formadores

No capítulo I consta uma apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa, cuja leitura serve de subsídio para a abordagem que desenvolveremos neste capítulo. Nesta parte, nos ocupamos exclusivamente em apresentar um quadro de identificação dos sujeitos para favorecer a exposição das análises.

Quadro 05: Professores de Filosofia – respectivas áreas de formação e quantitativo de componentes curriculares de Filosofia da Educação ministrados.

Professor participante	Instituição	Formação	Quantidade de componentes curriculares de Filosofia da Educação ministrados (2008/2018)
Prometeu	UNEB	Filosofia (Graduação e Mestrado)	05
Cronos		Filosofia (Graduação, Mestrado e Doutorado)	05
Circe		Filosofia (Graduação e Mestrado)	10
Zeus		Filosofia (Graduação e Mestrado) e Doutorado em Memória Social	05
Apolo	UFRJ	Filosofia (Graduação) e Mestrado e Doutorado em Educação	21
Athena		Filosofia (Graduação, Mestrado e Doutorado)	05
Sísifo		Filosofia (Graduação, Mestrado e Doutorado)	09
Dionísio		Filosofia (Graduação, Mestrado e Doutorado)	06

Fonte: Elaboração própria.

4.1.2 As análises

A interpretação dos dados construídos com as entrevistas se deu depois de um significativo investimento nos estudos da análise de conteúdo de Bardin (2016), de modo que adotamos todos os cuidados necessários para evitar a superinterpretação (ECCO, 1997), permitindo assim a emergência das categorias nativas, ou êmicas²⁴, ou seja, dos conceitos e

²⁴ A antropologia, ao se referir as categorias nativas ou êmicas, quer chamar à atenção para as teorias que podem advir dos próprios sujeitos pesquisados, em muitos casos, contrariando e fazendo entrar em descrédito as conclusões assumidas de antemão. A abordagem nativa ou êmica procura compreender determinada cultura com base nos referenciais dela própria, ou seja, é a visão interna dos observados, que estão olhando de dentro, em uma postura particular, única e analítica, correspondendo, assim, a visão do eu em direção ao nosso. Por conseguinte, a abordagem nativa ou êmica não é automática, inevitável e implícita. Pelo contrário, precisamos esforçar-nos para utilizá-la, pois isso equivale a ver o mundo com os olhos do outro. Cf. ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. *O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagens êmica, ética e dialética*. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 38, n. 04, p. 865-879, out./dez. 2012. Nessa mesma direção, (LETT, 1996) afirma que os construtos nativos ou êmicos são as descrições e as análises expressas em termos de esquemas conceituais que são significativos e que foram apropriados pelos membros do grupo cultural em estudo. E por essa razão, devem estar de acordo com as percepções e com os entendimentos considerados apropriados pela cultura dos observadores internos (insiders). A validação do conhecimento nativo ou êmico está relacionada com o consenso da população local, que deve concordar que esses construtos sejam coincidentes com a percepção comum e que retratam as características da cultura do grupo. Para Viertler (2002), os dados nativos ou êmicos que representam as concepções dos pesquisados podem ser obtidos por meio de técnicas como a entrevista, a observação participante e a história de vida.

teorias que nascem dos próprios sujeitos pesquisados que, por sua vez, servem para superar ou ampliar uma ideia existente acerca do objeto de análise. Ao proceder à interpretação dos dados, amparados na reflexão da análise de conteúdo, tivemos o cuidado de “compreender o sentido da comunicação, mas também, e principalmente, desviar o olhar para outra significação, outra mensagem da entrevista por meio ou ao lado da mensagem primeira” (BARDIN, 2016, p. 47). Esse cuidado, portanto, teve por objetivo garantir que as inferências feitas pudessem reunir, sem prejuízos à produção do conhecimento, fidelidade aos sentidos das falas dos sujeitos pesquisados e o seu devido prolongamento, o que atesta que esse processo é resultado de um trabalho coletivo de arrumação.

Bardin (2016) nos diz que

[...] a leitura do analista, dos conteúdos das comunicações, não é unicamente uma leitura à letra, mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados [...] mas atingir através de significantes, ou de significados, outros significados de natureza psicológica, sociológica, política e histórica (BARDIN, 2016, p. 47-48).

O processo de análise, desde a leitura do material até à sua organização e interpretação, esteve pautado naquilo que Bardin (2016) nomeia como vigilância crítica, que nos impediu, assim pensamos, de cair na “ilusão da transparência dos fatos, da compreensão espontânea e da evidência do saber subjetivo” (BARDIN, 2016, p. 34). Refletir sobre esses perigos, que rondam a análise de conteúdo, foi importante no tratamento das variáveis (psicológica, sociológica e histórica) e posterior compreensão da relação dos aspectos individuais para os gerais (indução) e dos aspectos gerais para os individuais (dedução). O próprio conteúdo manifesto das entrevistas mostrou que o individual contém o que é geral e vice-versa, estando, pois, intrinsecamente relacionados. Não existe, portanto, nada que é próprio do sujeito (em sentido ontológico), assim como não existe nada geral em si mesmo, na medida em que ele reúne elementos particulares.

A leitura sobre os fundamentos da análise de conteúdo foi decisiva também para evitar precipitações, fazendo “do resultado final uma mera abstração incapaz de transmitir o essencial das significações produzidas pelas pessoas, deixando escapar o latente, o original, o estrutural, o contextual” (BARDIN, 2016, p. 95).

O retorno exaustivo às entrevistas, em todo o percurso analítico, revelou todo o nosso esforço em conceber a análise de conteúdo da entrevista como algo “muito delicado, sendo um material verbal que exige perícia muito mais dominada do que análise de respostas a questões

abertas” (BARDIN, 2016, p. 94). Apesar de toda minúcia no trato das falas dos entrevistados, isso, em última instância, não subtraiu a parcela ficcional do interpretado, já que “os resultados obtidos pela análise de conteúdo não podem ser tomados como prova inelutável”. Fizemos uma tentativa, dentro dos limites do possível e do que esperávamos encontrar, de garantir uma interpretação que estivesse pautada na busca de uma descrição rigorosa e sistemática dos conteúdos manifestos.

Durante todo o trabalho interpretativo, em razão da nossa primeira experiência na realização de uma pesquisa cuja metodologia incluiu a escuta de sujeitos, foi possível perceber, na própria ação, como os substantivos utilizados por Bardin (2016), a saber, espião e detetive, são adequados para designar a atividade do intérprete, quando diante das mensagens reunidas, procede a substituição destas por uma segunda leitura que, obedecendo aos critérios da análise de conteúdo, possibilita a emergência da interpretação definitiva. Porém, o adjetivo “definitivo” não significa, em nosso trabalho, um esgotamento da discussão levantada, mas do fechamento parcial diante de uma proposta que se encerra para o surgimento de outras perspectivas de abordagem do problema.

Dentre as várias razões que nos levou a escolha da análise de conteúdo, a mais significativa, segundo nosso juízo, foi a atenção necessária para no processo de interpretação e produção do conhecimento saber combinar, sem extremos, o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Bardin (2016) designou essa tarefa paciente como processo de desocultação, que consiste na “atitude de voyeur, que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação honesta de rigor científico”. Interpretamos esse “científico” do rigor de Bardin (2016), ainda sob a possibilidade de ruptura com ele, não como uma evidência empírica que se extrai das falas reunidas, mas como um conhecimento que se tece com base na observação atenta e criteriosa do objeto e das regras estabelecidas para a compreensão de seus mecanismos internos, de modo que as inferências reúnam elementos que são resultado, como espera Bardin (2016), de verificação prudente e interpretação brilhante.

A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar (BARDIN, 2016, p.43).

A identificação dos sujeitos participantes da pesquisa, no intuito de garantir o anonimato e a instituição a que pertencem, teve por critérios, no que diz respeito aos nomes, um parâmetro que privilegiou umas das áreas de que a pesquisa em tela se ocupa (Filosofia), quando esta

identificação se deu por personagens fortes (deuses) da Mitologia Grega. Personagens estes que, em suas diferentes performances no Olimpo e pelas histórias que assinam, produziram impactos, até os nossos dias, na leitura de mundo das pessoas, haja visto o fato de que o mito, enquanto um modo de explicação da realidade, ainda tem grande força e importância no imaginário social. No que diz respeito às instituições participantes, embora elas sejam mencionadas com clareza na pesquisa, optamos por retirar qualquer referência a elas no corpo da entrevista, garantindo assim uma total responsabilidade com a fala dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas nas próprias instituições em que os participantes atuam como professores e em horários por eles estabelecidos.

Por fim, as reflexões da análise de conteúdo foram deveras orientadoras na forma de como proceder na análise dos dados, a partir das variáveis psicológica, sociológica e histórica, ou seja, das singularidades individuais aos níveis gerais dos aspectos que refletem a formação filosófica dos estudantes do curso de Pedagogia e das outras licenciaturas. Em razão disso, não há como compreender e problematizar “essa formação filosófica” fora do processo de escolarização geral dos sujeitos pesquisados e da política nacional de formação de professores – lugar de importância que ela ocupa na universidade. As inferências a serem feitas, em função do caráter dinâmico das pesquisas qualitativas, sempre abertas apesar de “concluídas”, tiveram por base o entendimento inegociável de que através das respostas de cada um dos entrevistados, pela observância dos critérios, será possível chegar à “resposta” do problema principal.

4.1.3 Os eixos analíticos e as entrevistas

Tal como temos apresentado, a problemática desta tese se traduz num anseio de analisar, pela via das entrevistas, as concepções de Filosofia que se instituem na formação filosófica dos estudantes do curso de Pedagogia por parte dos professores que a lecionam. Para o cumprimento dessa tarefa, decidimos por escutar professores de Filosofia da Educação, de duas instituições públicas de ensino superior, tradicionais na oferta de cursos de licenciatura, incluindo a Pedagogia, igualmente importantes na região em que se inserem.

Vale frisar, por sua vez, que a tese se propõe a uma investigação sobre o ensino de Filosofia da Educação na Pedagogia, com base em uma definição geral de Filosofia da Educação, compreendida como uma reflexão sobre as questões educacionais à luz das contribuições da Filosofia. Essa definição geral foi importante ao ser assumida, já que apesar das diferentes formas de encaminhamento dessa reflexão, há um consenso de que, em se tratando de Filosofia da Educação, o vínculo com a Educação se faz necessário e justifica a sua

própria natureza diante de outros componentes curriculares de Filosofia no contexto de outras licenciaturas.

O nosso foco de investigação, portanto, são concepções de Filosofia que predominam na formação filosófica dos estudantes e de que forma elas são materializadas, de modo a garantir o direito desses mesmos estudantes às contribuições da Filosofia, nos recortes específicos em que ela se inscreve nos cursos de graduação – no nosso caso, o curso de Pedagogia.

A escolha do curso de Pedagogia como lócus do campo se deu em razão da consciência de seu lugar e importância no cenário da Educação Básica. Dentre as demais licenciaturas, a Pedagogia é a área cuja presença de profissionais abrange toda a Educação Básica, tanto nas atividades relacionadas ao ensino quanto nas questões administrativas que envolvem a escola. Segundo Cruz (2011), essa ampla atuação se deve as próprias orientações que o curso de Pedagogia tem incorporado, por meio das diretrizes legais, desde o seu surgimento em 1939, onde faz alusão à Resolução CNE/CP nº 01/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNPed 01/2006) que vigora até a presente data²⁵. Ainda segundo a autora, tais diretrizes definiram um amplo campo de atuação profissional do licenciado em Pedagogia, a saber: i- magistério (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio na modalidade Curso Normal); ii- educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos; e iii- gestão de sistemas e instituições de ensino.

Vale destacar, também, a presença da Pedagogia em espaços não formais de educação e nas ambiências hospitalar e empresarial. Assim sendo, em sentido institucional, é na Pedagogia que a reflexão educacional ocupa lugar de excelência, não no sentido de ser uma área isolada, mas como um campo responsável de pensar e elaborar o saber pedagógico, a partir do diálogo e da apropriação dos saberes das Ciências da Educação. E como nos advertem Cruz (2011) e Houssaye (2004), em diferentes percursos de compreensão, esse saber produzido, embora combinado, é de autoria da Pedagogia que, contrariando certos autores, não é um campo passivo e aplicacionista.

A construção dos eixos analíticos e a forma de organização das entrevistas foram pensadas em concomitância com o objetivo geral da pesquisa, a saber, compreender, pela via crítica, como a formação filosófica, em sua dimensão pedagógica, é trabalhada na formação de

²⁵ Existe uma resolução para a formação inicial de professores (CNE CP 2/2019) que muda, em alguns aspectos, a resolução CNE/CP nº 01/2006.

professores no contexto do curso de Pedagogia. Para a realização desse percurso, tomamos de empréstimo o conceito de práticas declaradas de Altet (2017), que

dizem respeito ao que os sujeitos dizem fazer; suas declarações são coletadas a partir de questionários e/ou entrevistas. O discurso dos professores a propósito de sua atividade, especialmente em sala de aula, é rico porque comporta, além de suas representações, a parte de conscientização de sua própria atividade, uma parte do que os sujeitos incorporaram em relação ao que deveria ser feito (ALTET, 2017, p.1199-1200).

Os quadros constantes nos apêndices 01 a 11 demonstram o percurso interpretativo empreendido para chegar nos dois eixos centrais de análise.

O **primeiro eixo de análise** trata das **trajetórias dos formadores** (capítulo 4) e subdivide-se em dois blocos, a saber:

a) **Das trajetórias docentes: ser e estar professor de Filosofia da Educação** – tem por intenção, pôr sua ênfase no professor formador, nas trajetórias de formação e de atuação profissional dos professores entrevistados, com vistas à identificar, nas práticas declaradas (ALTET, 2017) as razões subjetiva e objetiva que se constituíram como fundantes para a opção pela Filosofia e sua posterior docência, cujos elementos factuais emergem dos processos de escolarização, desde a Educação Básica até a Pós-Graduação, bem como também das experiências profissionais vivenciadas. Em razão disso, entendemos que a dimensão pedagógica da formação filosófica do professor de Filosofia, só poderá ser tematizada, em suas problemáticas, mediante o entendimento dos aspectos da sua trajetória pessoal, escolar e profissional, uma vez que o conhecimento dessas experiências é de extrema importância para o reconhecimento das possíveis causas dos diversos modos de docência.

Não se pode ignorar que muitas docências são tecidas com base na forma como se foi estudante e no olhar atento de como os professores ensinaram. Afinal, como nos diz Cerletti (2009), parte do que se é como professor tem relação com a forma como se foi estudante, na observância de como procederam os professores, ou seja, o estudante aprende como se ensina, vendo a forma como os professores lhe ensinam. Para Cruz e Magalhães (2017) é inegável a influência do professor formador no processo de constituição identitária do futuro professor, ou seja, a prática observada serve como parâmetro de definição da própria prática do estudante em formação. Assim sendo, a identidade do professor se institui na confluência de aspectos plurais, sendo, portanto, um processo de invenção em cada situação concreta (ALTET, 2017).

b) **Marcas da formação filosófica na docência em Filosofia da Educação** – tem por intenção, pôr sua ênfase na formação filosófica do professor, compreender as concepções de Filosofia assumidas (que Filosofia?) juntamente com as escolas que lhes servem de base e como

essas mesmas concepções se articulam ou não com o “como se ensina Filosofia”. Nosso interesse repousou na tentativa de verificação da relação desses professores com essas escolas filosóficas, ou seja, as formas de pertencimento a elas, para daí identificar os objetivos que se pensam alcançar, em termos de aprendizagem filosófica, quando se ensina Filosofia da Educação: se um ensino de viés tecnicista (transmissão), arraigado no método estrutural (tendo o texto filosófico como estratégia didática hegemônica), de compreender o mais objetivamente possível a obra de um filósofo assumido ou da História da Filosofia (num determinado recorte ou de forma linear), na perspectiva da doutrinação (GALLO, 2012) ou da reconhecimento (DELEUZE; GUATARRI, 1992), ou se um ensino que, além da compreensão da obra de um filósofo, abra igualmente espaço para a crítica (Filosofar) na sua articulação com as questões educacionais (no caso específico da Filosofia da Educação).

Consoante Kohan (2009) e Cerletti (2008), o ensino de Filosofia não deve ser binário, separando História da Filosofia (ela mesma também interpretação) de um lado e a crítica (Filosofar) de outro. Trata-se, portanto, de dois movimentos que asseguram a finalidade do ensino de Filosofia: a crítica. Do ponto de vista didático, esses movimentos são inseparáveis, uma vez que a capacidade crítica sem conteúdo leva ao vazio e o conteúdo sem a crítica leva à cegueira e ao dogmatismo.

O **segundo eixo de análise** (capítulo 5), trata **da Filosofia da Educação, da Pedagogia e da Formação de Professores** e tem por intenção, por sua ênfase no ensino de Filosofia da Educação, depreender como os professores entrevistados compreendem as aproximações históricas e os entrelaçamentos entre Pedagogia e Filosofia; como concebem a relação entre a formação filosófica (objeto do ensino) se relaciona com o aprendiz (estudante) e como viabilizam o ensino de Filosofia da Educação (natureza/objetivo/ o que?/ quando?/ como?), garantindo a esse componente curricular o recorte necessário para se distinguir de um ensino de Filosofia Geral. É ainda de interesse desse segundo eixo, depreender como os professores entrevistados veem o papel da universidade na formação de professores e o lugar que ela ocupa em suas preocupações de modo a compreender, com mais afinco, o fosso existente, criado e mantido pela própria universidade e, ainda, fomentado pela política nacional, entre teoria e pesquisa e prática e ensino. Em outras palavras, se há um entendimento considerável das causas políticas e institucionais dos tensionamentos entre os saberes disciplinar e pedagógico no âmbito da formação em Filosofia e dos seus reverberamentos na formação filosófica do curso de Pedagogia.

4.2 Das trajetórias docentes: ser e estar professor de Filosofia da Educação

Esta seção se dedica à apresentação, a partir da análise dos dados, dos variados elementos que estão contidos no universo das motivações dos professores formadores que ensinam Filosofia da Educação na Pedagogia e que interferem fortemente na escolha pela Filosofia e sua posterior docência, além de refletir, a partir desses mesmos elementos motivacionais, sobre o processo de constituição da docência em Filosofia à docência em Filosofia da Educação.

4.2.1 A escolha pela docência

No que diz respeito à identificação dos aspectos que configuram a identidade docente dos professores de Filosofia, em sua forma de ensino, foi possível apreender, a partir dos professores entrevistados, aquilo que Altet (2017, p. 1199) designa como abordagem plural resultante de uma combinação de variáveis “psicológicas, pedagógicas, didáticas, contextuais, métodos e olhares para apreender a complexidade das práticas.” Ao descreverem sobre o processo de escolha pela Filosofia, que entre os professores entrevistados se deu dentro e fora do processo de escolarização, foi possível inferir que a docência não tem nenhuma relação com a ideia de vocação (*vocare*), de alguém que é chamado para um ofício de natureza divina, embora três professores tenham externalizado tal possibilidade.

Quando comecei a ler Filosofia, paralelamente, ia crescendo a Filosofia e a Agronomia ia sumindo. [...] E quando entrei no XXXX para cursar Filosofia parecia que estava entrando em um lugar que já conhecia. Não sei se é espiritismo, algum lugar do passado que eu já estive. (Professor Apolo)

Costumo dizer que não escolhi a Filosofia, fui escolhido por ela. Ia caminhando, sem saber bem em que direção estava indo, quando, de repente, encontrei-me prisioneiro da sua teia. Na dança da vida, sob os acordes do acaso, nós nos descobrimos habitando um território e, sem uma justificativa muito lógica, vamos, aos poucos, sendo seduzidos por ele. Desembarcamos na Ilha das Sereias, seduzidos pelo seu canto, sem a mínima consciência dos riscos que nos espera. Escolher é optar pelo presente, sem qualquer garantia de seu desdobramento no futuro. Em relação à Filosofia, eu a escolhi sem ter certeza do que ela me reservaria. Ainda bem que, depois de ter feito um longo percurso, tendo-a ao meu lado, tenho que reconhecer: não poderia ter encontrado companhia melhor. Foi o que aconteceu comigo. (Professor Cronos)

Foi nesse momento, mais ou menos, em 96, que me aproximei das Ciências Humanas, como já estava querendo desde 93, que entrei na Filosofia. E a minha vida se abriu. Para mim foi muito importante porque já lhe falei, que venho de uma família pequeno burguesa, com valores burgueses. (Professor Sísifo)

No curso de suas falas, esses mesmos professores trouxeram aspectos que contradizem essa ideia de “ser chamado” pela Filosofia, na medida em que dão indicativos pessoais, psicológicos e sociais que apontam para causas históricas que intervieram nessa escolha. O professor Cronos sinaliza posteriormente que seu encontro com a Filosofia se deu por meio da Literatura, já que sempre gostou de ler, embora não tenha sinalizado de que maneira se aproximou desse campo. Um dado que merece destaque é quando ele sinaliza que não sabia que ao estudar Literatura já se encontrava na Filosofia.

Meu encontro com a Filosofia deu-se de forma indireta: através da Literatura, ela me foi apresentada. Gostava de ler. Desde cedo, adquiri o hábito da leitura, lia de tudo. [...]. Com o passar do tempo, fui me tornado mais criterioso nas minhas escolhas literárias. Não demorou muito, eu estava lendo algo que, ao mesmo tempo, era Literatura e Filosofia. Em algum lugar, escrevi sobre o meu primeiro encontro com Sartre, através do seu livro *A náusea*. Sem saber, lendo Literatura, já estava estudando Filosofia. Então, o amor aos livros foi criando pontes que me levaram a acessar a Filosofia e, através dela, fui levado à Educação. (Professor Cronos).

Essa afirmação de ao ler Literatura e se descobrir na Filosofia corrobora a ideia de liberdade primordial da Filosofia – em se tratando do Filosofar – de Kohan (2009). Apesar de ser um campo constituído, o filosófico não tem proprietário e pode emergir em quaisquer situações e espaços, sejam eles institucionalizados ou informais.

No caso do Professor Apolo, que optou por Agronomia, no primeiro momento, a migração para a Filosofia se deu em razão da descoberta de uma Agronomia voltada para o agronegócio e não para o humano como era do seu desejo. E na biblioteca da universidade onde estudava, ao se deparar com a notícia da morte do filósofo Sartre e com um livro de Filosofia do André Vergez e Huisman, decidiu por estudar o campo, ou seja, *morar na Filosofia*.

Um dia estava na biblioteca circulando, vi a área de Filosofia no cantinho. Tinha acabado de falecer o Sartre e saia muitas notícias no jornal: "faleceu o filósofo". Fiquei com aquilo na cabeça: “filósofo! filósofo!”. Fui ler! Peguei um livrinho de Filosofia tão interessante, hoje ele é considerado ultrapassado, mas para mim ele foi uma luz: "História da Filosofia" de André Vergez e Huisman. São franceses! Bem manual, mas eu adorei. Eu falei: "que curso interessante, será que tem isso em faculdade?" Aquele livro me tocou. (Professor Apolo)

O professor Sísifo, em diversas passagens de suas falas, nos relatou inúmeros aspectos de matriz histórica (social e familiar) que estiveram presentes na sua escolha pela Filosofia – que até então habitava no rol geral das Ciências Humanas. A família burguesa, por ele nomeada, queria a Medicina, porém ele sempre se julgou inclinado noutra direção. Fez o vestibular sem

sucesso para Medicina e optou pelo curso de Direito, mas a dimensão operacional do curso lhe trouxe decepção.

Decidi que ia fazer Ciências Humanas. Então, prestei o vestibular e fiz Direito na Universidade XXXX [...] Sempre pensei em fazer um curso mais da área de Humanas, mas voltado mesmo para Ciências Humanas, porque me decepcionei muito com o Direito. Não é um curso que foca no aspecto sociológico ou filosófico do Direito. Então, fui para o Direito nessa expectativa e no Direito você se torna manipulador de código. (Professor Sísifo)

Como seu pai sempre lhe apoiou nos estudos, independentemente de ser ou não o que ele julgava melhor, depois de um encontro com um professor de Filosofia e de um amigo aspirante também ao campo, Professor Sísifo decidiu por ingressar na Filosofia de maneira terminante.

Meu pai era um cara incentivador dos estudos, mas nunca foi um cara intelectual. Sempre foi um cara que ia na onda da grande mídia e tinha os valores de uma pessoa que foi para XXXX ficar rico. Meu pai nunca me impediu de estudar. Muito pelo contrário, me incentivou muito. [...] Mas o despertar para o mundo mais crítico, fora desse feijão com arroz, que eu estava acostumado por conta dos valores burgueses, foi a partir do meu contato mais próximo com as Ciências Humanas, no caso a Filosofia, em 96. O mundo se abriu para mim e depois logo comecei a estudar os filósofos mais contemporâneos. Comecei a estudar o Nietzsche, que me ajudou muito a me autoafirmar. [...] Em 96, queria fazer dois cursos, mas não sabia se ia fazer História ou Filosofia na Federal. Encontrei um professor de Filosofia na XXXX e que era conhecido e famoso, mas nunca tinha me dado aula. Falei para ele que queria fazer História e Filosofia. Ele respondeu: "não, faz Filosofia, porque é importante, você que faz Direito, senão vai se tornar só um manipular de códigos, faz Filosofia". Tinha um amigo que também estava interessado em fazer e estava na dúvida se fazia Letras ou Filosofia. Optou por fazer Filosofia. Então, requisitei essa minha vaga da universidade XXXX, extensão de XXXX, para Filosofia na universidade XXXX, campus XXXX e fui aceito. (Professor Sísifo).

Essas falas corroboram a leitura de Cerletti (2009) e Marcondes (2008) de que a Filosofia enquanto produto (História da Filosofia em suas diferentes perspectivas e autores) e a atitude filosófica (Filosofar) são dois aspectos constitutivos do ensino de Filosofia. Os professores entrevistados sinalizaram a força, em termos de direção, que o hábito de leitura e a intervenção de professores tiveram na escolha pela Filosofia. Quanto à intervenção de um professor na escolha profissional de um estudante, que fazia escola técnica, a fala do professor Prometeu é assaz contundente:

Foi um acidente. Tive contato com a Filosofia no 2º grau, ainda no curso científico. Fui para a escola técnica e tinha um professor que, na época, não me lembro se era a disciplina Moral e Cívica ou OSPB, que no primeiro dia

de aula disse: "oh, a disciplina é essa, mas a gente vai ter aula de Filosofia". E aí começou, fez uma digressão em relação ao programa e a proposta da disciplina e a gente teve aula de Filosofia. Isso foi na escola técnica. Eu fiz o curso de mecânica industrial. Não cheguei a concluir os 4 anos de curso, porque vi que a área técnica não tinha muito a ver comigo e muito por influência dessas aulas de Filosofia. Resolvi fazer algo na área de Humanas e acabei chegando na Filosofia. (Professor Prometeu)

As falas dos professores entrevistados, que apresentam indícios de uma marcação sobre a influência da leitura e da mediação de um professor como pedra de toque para uma determinada escolha, fazem referência aquilo que Cerletti (2009) diz sobre intervenção filosófica. Para este autor, o ensino de Filosofia ocorre sempre mediado por um professor (em suas opções filosóficas contida em seus supostos), por meio dos textos filosóficos em suas problemáticas tradicional e contemporânea, contanto que essa mediação não abra mão de sua dimensão crítica. Assim sendo, a escolha pela Filosofia e, posteriormente, o desenvolvimento de sua atividade (Filosofar) não podem ocorrer sem uma dialogia. Por esta razão, em se tratando de ensino de Filosofia, os estudantes precisam ter espaços para problematizar sua realidade. Sem uma problematização situada, as reflexões filosóficas incorrem em reconhecimento e não na criação de conceitos, alvo do ensino que quer ser filosófico (DELEUZE; GUATTARI, 1992).

Ainda sobre a importância da mediação de um professor na escolha por uma determinada área de atuação/profissão por parte dos estudantes e, posteriormente, enquanto professor formador, é possível inferir, como nos dizem Cruz e Magalhães (2017) que a relação entre professor e aluno aparece como fundamental no processo de ensino e aprendizagem.

A figura do professor formador, na maior parte dos professores entrevistados, apareceu como um divisor de águas desde a mediação pela escolha do curso até os desdobramentos do próprio processo de formação inicial, o que nos faz lembrar dos estudos de Bressoux (2003) sobre o efeito professor, que faz com que os alunos aprendam, não só porque domina os conteúdos, mas porque sabe ensinar esses conteúdos em conexão com as várias etapas que compreendem a Educação Básica.

O professor Zeus, em suas falas, fez questão de afirmar, à sua maneira, que a escolha pela Filosofia (enquanto atitude crítica) se deu fora do processo de escolarização formal. Isso atesta, sem hesitar, a dimensão pública e não institucional da Filosofia enquanto atitude (Filosofar), que pode acontecer nos momentos e lugares os mais imprevisíveis, mesmo que ainda não se nomeie como Filosofia. O professor Zeus enfatizou que a escolha pela Filosofia se deu pela via da Literatura (acessada por conta própria e pela mediação dos amigos) e que foi uma contraposição ao ensino técnico que ele até então vivenciava. A escolha pela Filosofia,

segundo ele, sempre esteve associada a uma dimensão mais lúdica e não oficial da vida, que fazia contraposição ao que era prefigurado pela lógica tecnicista (formal). Nota-se, pela fala deste professor, que o despertar para o Filosofar se deu pela mediação de amigos, da literatura e por livros de Filosofia, com destaque para os filósofos Nietzsche e Schopenhauer, o que reforça, mais uma vez, que Filosofia (produto) não se opõe ao Filosofar (atitude crítica) como atestam Kohan (2009) e Gallo (2012). A ambiência cultural com amigos artistas também foi decisiva para a escolha da Filosofia e, posteriormente, para o seu ensino institucional enquanto profissão docente.

Só que o contato com a Filosofia é anterior, não ocorreu no Ensino Médio, mas fora da própria escola. Na verdade, sempre tive um vínculo com a escola, mas também fora da escola com leituras extras. Sempre tive interesse por Literatura, Poesia, Filosofia. Então, isso aparecia como caminho alternativo ao caminho técnico. Na hora da escolha de um curso superior, a via alternativa falou mais alto do que fazer, por exemplo, um curso de Administração, de Engenharia ou qualquer outro curso. Quando fiz a escolha para a licenciatura em Filosofia, fiz mais como se fosse o lado não oficial, que predominou mais forte na própria decisão de fazer o vestibular. [...]A partir do momento que entrei no curso de licenciatura, me senti mais à vontade, o ambiente era mais vinculado ao que eu queria do ponto de maior tempo para as leituras. A formação mais técnica foi me deixando lentamente, porque não prossegui. Na licenciatura foi todo um percurso ligado a atividade acadêmica, de estudo integral e de entrega completa ao próprio curso, sem nenhuma expectativa de que aquilo daria em atividade profissional. Entrei na licenciatura no sentido de fazer um curso de Filosofia vinculado a uma necessidade de formação, que era uma formação mais pessoal, que tinha uma coisa mais de caráter pessoal. Eu disse: "olha, tudo bem, vou fazer isso!". Só que aí, ao longo do curso, a partir do 6º semestre, a parte do ensino entrou no estágio voluntário. Fiz um estágio voluntário antes do próprio estágio oficial. [...]

Tive vários amigos com um perfil não muito dentro de um padrão. Músicos, amigos que gostavam de Física, outros que gostavam de Arte, de Poesia, outro gostava de Literatura, então, não foi, na verdade, uma influência familiar. Foi uma influência de grupo de fora da família. Até hoje, tenho esses amigos. Alguns são músicos, físicos e cientistas. Pessoas que saíram da região de XXXX, uma região vinculada a uma atividade técnica e ao petróleo, mas que não queriam simplesmente desenvolver uma atividade profissional técnica. Pessoas ligadas a algum tipo de interesse muito vinculado a Arte também. Quase todos gostavam de Arte, quase todos tocavam alguma coisa. Um era físico, mas ao mesmo tempo, baterista e um outro poeta. Acho que esse grupo interferiu como um ambiente fértil. Acontecia de um comprar um livro, emprestar ao outro e pegar a biografia de um filósofo. Coisas leves e não leituras assim rigorosas e sistemáticas. Na verdade, o contato com a Filosofia foi mais divertido e mais lúdico, talvez. Era alguma coisa que abria como campo de ideias, que não havia muito naquele lugar, mas que entre nós compartilhávamos. Líamos um pouco Nietzsche, um pouco Schopenhauer. Schopenhauer era bastante atraente em função da ideia de pessimismo e a adolescência é muito vinculada a um certo pessimismo com relação a vida. Líamos o Nietzsche com os colegas também. (Professor Zeus)

Na mesma direção, Professora Athena afirmou que não conseguia estabelecer uma relação direta entre a formação recebida na Educação Básica e a opção pela Filosofia, pois sempre se reconheceu com uma pessoa crítica e engajada com as questões políticas estudantis. E dentre as razões apresentadas, era de que na Filosofia poderia problematizar o humano. Pensou em fazer Psicologia e Educação Artística, mas reconheceu que a Filosofia se aproximava com mais anseio nessa busca pelo humano. Aqui, a título de relação, faço lembrar o Professor Apolo que não seguiu a Agronomia (embora a tenha concluído) em razão da ausência de uma visão humanista da área e o professor Prometeu que questionava a retirada e redução dos componentes curriculares de humanidades dos cursos de licenciatura.

[...] eu não vejo uma relação direta entre essa formação e alguma coisa que tivesse me despertado para a Filosofia. Sempre fui questionadora, sempre tive uma aproximação, assim não super engajada, mas uma aproximação com as questões ligadas as políticas estudantis nesse sentido mais amplo dessa entrada na escola. Não estava na linha de frente, mas era sensível a isso. Acho que toda a formação em Ciências Humanas me interessava, na verdade, se eu fosse no impulso, teria feito Educação Artística, que era uma coisa que achava interessante. Mas resolvi dar um ano de tempo entre o Ensino Médio e a faculdade. Nesse meio tempo, decidi fazer a Filosofia, porque me interessava problematizar, não tinha um vínculo, uma descoberta de uma vocação. [...] Depois, na verdade, na própria universidade, fui afirmando esse lugar. Escolhi Filosofia (licenciatura), porque era uma área das Ciências Humanas que problematizava o humano, até alguma área mais estrutural, que é a Psicologia, porém, escolhi esse curso. (Professora Athena)

As falas dos professores entrevistados, ao fazerem a escolha pela Filosofia, a partir de diferentes princípios e representações, evidenciam que não existe nenhum elemento que incorra numa ideia de “destinação lógica” para a Filosofia e, conseqüentemente, para o exercício profissional de seu ensino. Nota-se que a Filosofia surge como escolha a partir do próprio olhar sobre si mesmo e das atitudes reflexivas acerca da própria realidade (construída fora e dentro do processo de escolarização). E desse olhar sobre si mesmo, em razão das representações construídas, em suas várias vias de acesso, a Filosofia é vista como um espelho, ou seja, como um curso que traduz, dentro dos temas e das preocupações do campo, num prolongamento daquilo que somos, desejamos e queremos. Professora Athena e Professor Apolo procuraram, por diferentes caminhos, um lugar em que pudessem abordar e compreender o humano. Esse humano, reclamado pelos entrevistados em sua opção pela Filosofia, tem a ver com a ideia de Kohan (2009) que a toma como, antes de um provável exercício profissional, como autoformação, autoeducação e cultivo de si.

O professor Zeus fez a escolha pela Filosofia como sendo o lado não oficial, alternativo e mais autêntico, já que a escola técnica não lhe trazia contentamento, embora houvesse uma preocupação com o mundo do trabalho e que a escolha pela Filosofia parecia ameaçar. O professor Prometeu falava da inserção na Filosofia como acidente, já que era estudante da escola técnica e, pela mediação de um professor, identificou-se com a área. Tais relatos nos servem a inferir que a escolha pela Filosofia se deu, de forma equilibrada, em todos os casos, dentro e fora do processo de escolarização básica – não há como demarcar precisamente esses “dentro e fora”, porque se trata de vivências que reúnem um certo nível de opacidade. A Filosofia, em sua gênese grega, era uma atividade (ação) exercida livremente por aqueles (os filósofos) que indagavam a existência e os professores entrevistados optaram por ela em circunstâncias de desapontamento com a realidade: a ausência de uma visão humanista nos cursos escolhidos inicialmente e insuficiência crítica da escola técnica.

Somente no século IV a.C. ao fim do século III a.C. é que a Filosofia se sistematiza, por intermédio da compilação de tudo quanto foi pensado pela cosmologia e pelas investigações sobre a ação humana na ética, na política e na técnica (CHAUÍ, 2005). Essa sistematização dos saberes, por conseguinte, levou à posterior criação das escolas filosóficas que, em razão do processo de institucionalização, vai se encarregar da formação do filósofo de um modo controlado, passando a definir o que entende por Filosofia e quem é ou não filósofo. Isso tudo para dizermos que a Filosofia, enquanto Filosofar (atitude), é anterior aos processos de escolarização, embora esse Filosofar possa ser suscitado em espaços institucionalizados.

O despertar para a atitude filosófica é livre. O grande entrave é que a institucionalização, como disse Nietzsche (2003), muitas vezes, estrutura-se por um modo que pede a renúncia do pensamento, onde se privilegia mais a Filosofia (produto) que o Filosofar (atitude crítica). Julgamos que o ambiente de formação, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, juntamente com as experiências extraescolar e extra acadêmica, deveriam, tanto quanto possível, potencializar essas duas dimensões (Filosofia e Filosofar), inviabilizando a opção e/ou adesão por uma escola filosófica de um modo doutrinal ou por um ensino de Filosofia como algo estático e asséptico.

4.2.2 A docência como atividade inventiva

Do processo nada linear de escolha da Filosofia até o exercício da profissão, foi possível observar, nos professores entrevistados que a docência não é algo dado e se encontra em constante processo de construção de sua identidade. Não de uma identidade, no sentido da

metafísica clássica²⁶, de uma essência que não muda apesar das modificações exteriores, mas de uma identidade que se compreende no fluxo e no reconhecimento da diferença. A “identidade” do professor, segundo nossa perspectiva, só pode ser pensada como um processo inacabado e determinado pelo curso da história – diferente em cada sociedade. Foi possível perceber que a consciência em torno da destinação profissional, ao se optar pela Filosofia, foi se dando ao longo dos atravessamentos pessoais, sociais e culturais.

Os professores foram formados em contextos diversos e a sua visão de docência (singular e irrepitível) vai se erigindo por diferentes modos e caminhos e, como diz Gatti (2010), esta mesma docência é tecida diante das ineficiências das instituições na estruturação dos cursos que, dentre os vários problemas que reúnem, a autora faz um destaque, no que tange à formação dos professores, à dissociação entre teoria e prática, com quase total desatenção a esta última.

A entrada dos professores entrevistados no exercício profissional é, segundo Bueno (2005), marcada por um conjunto de determinações presentes em sua trajetória. Outro aspecto que suas falas confirmaram, em sua maioria, é que opção pela pós-graduação, no que diz respeito à pesquisa, não foi resultado de um diálogo com as questões educacionais (pensar a Educação Básica), mas de uma resposta dada pelo próprio desenho curricular dos cursos que, embora sendo de licenciatura, tinham um formato de curso de bacharelado. Até porque, para a maioria dos entrevistados, a pós-graduação ocorreu depois da inserção na Educação Básica (Professor Apolo e Professora Athena) e no Ensino Superior (demais entrevistados).

Outro aspecto digno de nota é quanto ao fato de que a docência, em grande parte dos professores entrevistados, surgiu, não por uma decisão deliberada, mas por consequência das situações concretas da época. Dois professores entrevistados, a saber, Circe e Prometeu, em diferentes perspectivas, afirmaram que a pesquisa era o alvo para o qual sempre compreendeu sua formação. Mesmo reconhecendo que a pesquisa era algo forte em seu processo formativo e não tendo contato profissional com a Educação Básica de forma mais prolongada, exceto nos componentes curriculares ligadas ao curso, esses professores pareciam não compreender, tanto quanto deveriam, que a docência era um caminho inevitável, porque mesmo na universidade,

²⁶ A questão da identidade e da diferença, do mesmo e do outro, é uma das questões mais centrais da metafísica clássica em seu surgimento (Heráclito, Parmênides, Platão). Temos, por um lado, a busca de um elemento único, a essência, o ser, que explique a totalidade do real (Parmênides); por outro lado, o pluralismo de Heráclito que vê o real como reino da diferença, da mudança e do conflito, sendo que em um sentido dialético algo pode ser e não ser o mesmo, já que está em mudança. Cf. HILTON, Japiassú. *Dicionário Básico de Filosofia*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

ainda que o ensino tenha um menor prestígio, ele existe ainda enquanto um dos seus tripés de sustentação.

Essa experiência, na verdade, da minha relação com a Filosofia sempre foi atrelada em uma perspectiva, digamos assim, da pesquisa ou do interesse inicial da pesquisa. Ao ingressar na XXXX, tendo atuação no campo do estágio, em grupos de estudos e pesquisas, comecei a me vincular com o interesse na área de ensino. A minha carreira é toda construída praticamente no ensino superior. Concluo a colação de grau em 97 na XXXX e só trabalho 06 meses no Ensino Médio, na rede privada de ensino, no colégio XXXX. Logo em seguida, fui selecionada para atuar como docente de ensino superior na XXXX e na XXXX ao mesmo tempo. (Professora Circe)

O professor Prometeu, ao falar do seu ingresso na Filosofia e na docência, relatou que optou pelo bacharelado, porque não queria dar aula. Em seu depoimento, o mesmo reconhece que tinha desconhecimento das diferenças que envolviam os cursos de bacharelado e de licenciatura, mas devido a sua representação negativa sobre o ensino, optou pela “outra coisa” que seria o bacharelado. Narrou sobre sua não afinidade com a experiência docente no Ensino Médio e de sua identificação com o Ensino Superior. Isso sinalizou que, dentro do processo de conscientização de sua própria prática, este entrevistado não estabelece um nível de problematização com relação ao que compreende por docência e os saberes que são necessários para ensinar em cada etapa da escolaridade básica até o ensino superior e seus desdobramentos na pós-graduação.

A fala do professor Prometeu nos deixou perceber que há uma representação vigente, sobretudo entre os professores de Filosofia, embora isso se aplique também aos professores de outras áreas, de que no Ensino Superior a docência não reúne grandes complexidades e exigências, por se tratar de um ensino para adultos, ou seja, adultos aprendem sem maiores dificuldades. Segundo essa representação, os problemas de atenção, de motivação e de interesse não se constituem mais em entrave no Ensino Superior como é mais corrente na Educação Básica. Conforme Pereira (2000), há um falso entendimento de que entre adultos, nas questões que envolvem o ensino de Filosofia, o erudito é comunicável tranquilamente. Nessa direção, quando ocorre algum nível de resistência durante as aulas, a causa é sempre a falta de motivação do estudante ou o discurso, igualmente corrente, de que ele não foi preparado para acompanhar e atender as demandas da vida universitária.

Quando fiz a inscrição para o pré-vestibular tive que fazer opção. Fiz o curso na XXXX e você tinha que fazer opção entre bacharelado ou licenciatura. Confesso que não sabia qual era a diferença e pedi para alguém fazer a minha inscrição. Na hora tinha que fazer a opção ela ligou para mim: "aqui, você tem duas opções que tem que escolher: bacharelado ou licenciatura?" Respondi:

“Não sei o que isso significa”. Ela disse: “licenciatura é para quem vai dar aula”. Eu falei: “eu quero a outra”. Não sabia nem o que era e não queria. Porque digo que foi um acidente. Fiz o curso de bacharelado e fui influenciado, na época do curso, por conta da discussão pela volta da Filosofia no ensino. Entrei nessa campanha, participei do movimento a nível nacional e tive a experiência de atuar no estágio, dando aula de Filosofia para o Ensino Médio. Uma experiência que não foi muito boa e que afirmou, mais uma vez, naquele momento, a dificuldade e a não afinidade com a docência. Nesse caso, no Ensino Médio. (Professor Prometeu)

Não podemos ignorar que esses professores, na medida em que não se abrem para o fato de que a docência entre adultos exige certos conhecimentos, terminam por lhes negar o conhecimento teórico do seu respectivo componente curricular, gerando uma situação de negação, de fechamento ou de abandono, não por uma falta de empatia com os conteúdos, mas com relação à forma como esse componente curricular é apresentado. Mesmo no contexto da docência em universidade, segundo Mialaret (1981, p. 16), os professores precisam compreender razoavelmente, em função das condições de tempo, as origens, os ambientes, as maneiras de viver e de pensar dos seus estudantes sob pena de tornar mais difícil o estabelecimento da autêntica comunicação que define, por conseguinte, a verdadeira Educação. Esses professores também, em função de seu processo de formação, dissociam ensino e pesquisa. Não conseguem perceber que a docência não se separa da investigação. Dito de outro modo, não se separa professor de Filosofia do professor pesquisador, porque eles estão juntos na mesma pessoa. Isso também se aplica as demais áreas do conhecimento que encerram a docência.

Entre os professores de Filosofia vigora, em termos de ensino, uma centralidade na Filosofia (produto/conteúdo) em contraposição ao Filosofar (atitude/forma). Não podemos ignorar que essa é uma questão que diz respeito à forma de concepção dos cursos de licenciatura em geral que reflete, em sentido macro, os problemas da formação de professores nas universidades. Defendemos uma perspectiva de ensino, como Roldão (2007) nos ajuda a pensar, que o concebe pela via da dupla transitividade e pela mediação. O saber professado, como sinaliza a autora, é de grande relevância e precisa ser dominado pelo professor, mas se faz relevante igualmente “fazer aprender alguma coisa a alguém.” Em outras palavras, ainda segundo Roldão (2007), junto com o saber professado compete ao professor mobilizar outros saberes, num processo que favoreça a investigação, a elaboração coletiva e a socialização dos saberes e fazeres.

Na Filosofia, o processo de ensinar e aprender termina sendo subsumido pela formação teórica (pela via da estratégia didática da leitura estrutural de textos) sem que haja uma preocupação com os saberes pedagógicos – hábito corrente entre os professores que lecionam os componentes curriculares de Fundamentos da Educação. Defendemos o ponto de vista que compreende a formação em licenciatura como responsabilidade articulada de todos os professores, independente da natureza do seu componente curricular. No nosso entender, não poderá haver uma formação de professores coesa sem um princípio integrador dos saberes que lhe são constitutivos.

O professor Sísifo apesar da não experiência profissional como docente na Educação Básica, em suas falas, deixa a conhecer o fato de que a observância de como os professores ensinavam, terminou por lhe conferir uma familiaridade com a docência, quando começou a atuar em universidade. Em nenhum momento, em seu discurso, apareceu qualquer tipo de resistência à docência como possibilidade. E sua inserção profissional inicial na docência em universidade terminou por lhe aproximar da reflexão sobre os meandros da docência.

Porque a minha relação na escola, com os professores, sempre foi de muita observação e interação. Como disse, eu era não o melhor aluno, mas um aluno sério e educado. Os professores, até das matérias que não era muito bom, me respeitaram. Sempre tive uma relação positiva e sempre tive muita observação em relação aos professores. Isso me facilitou em dar aula de maneira tardia, pois já tinha quase 30 anos. (Professor Sísifo)

O professor Apolo, de igual maneira, não demonstrou qualquer tipo de reação inicial quanto ao fato de ensinar. Após a conclusão do seu curso, reconhecia a docência como algo familiar em função também de sua militância cristã (como catequista de crisma e primeira comunhão) paralela à formação acadêmica. Uma inclinação construída sobre a docência já estava posta em sua trajetória pregressa à universidade que, sem hesitar, foi um requisito importante, que se assomou às outras experiências no contexto da formação acadêmica e pedagógica. A docência é sempre marcada por eventos que são anteriores a entrada na universidade, sendo, portanto, um processo de construção híbrido.

O pessoal falava muito mal aqui da XXXX. "Ah! Lá é aquela parte de escola, muito chato". A maioria dos meus colegas fizeram o mestrado lá. Outra coisa também importante: eu era de militância cristã. Era católico. Fui catequista e professor de crisma. Então, eu tinha já uma familiaridade com aula paralelo a isso tudo. Então, gostava de ensinar. Então, decidi que iria fazer. E eu achei o contrário. Os colegas diziam que aqui era ruim, mas eu adorei. [...] Então, adorei aqui e falei: "bom, acho que meu negócio vai ser dar aula." Também, é um tiro no escuro, porque a Filosofia estava voltando, muito timidamente, no Ensino Médio. Mas falei: "é isso, é isso que eu vou seguir!" Quando fiz a

licenciatura aqui, pensei: “Acho que vou fazer o mestrado! ” Tentei o mestrado, mas não foi logo no ano imediato, porque pensei assim: “deixa eu começar a dar aula, porque agora é hora de procurar uma escola”. Dei sorte, porque arrumei logo um colégio particular, que fiquei 11 anos, (Professor Apolo)

Ainda a comentar sobre professor Apolo, vale apontar um dado em sua trajetória profissional, mas especificamente a passagem da Educação Básica para o Ensino Superior. Esta passagem se deu em função da aprovação no concurso para professor de uma universidade pública e ele manifestava um interesse em cultivar um clima acadêmico na pós-graduação em Educação. Nesse discurso, nota-se aspectos de uma transição tranquila, sem grandes conflitos, com o fato de ensinar na Educação Básica. A pós-graduação não foi utilizada, como é de costume entre os professores da Filosofia iniciantes e atuantes na Educação Básica (o que supomos que pode ocorrer em outras áreas que envolvem a docência), como um processo de migração para o Ensino Superior. Em todo o depoimento do respectivo professor é possível identificar um pertencimento à docência e um livre trânsito no que diz respeito a qualquer etapa da Educação.

Fiz o concurso, passei para um colégio em XXXX, no XXXX. Fiquei três anos e depois passei pra professor substituto aqui na XXXX. Preferi ficar aqui. Eu falei: "vai ser temporário, mas já vou entrar no meio acadêmico". No Estado, fiquei pouco, apenas alguns meses só. (Professor Apolo)

O professor Zeus durante sua trajetória não fez nenhuma experiência profissional na Educação Básica. Apenas cursou as disciplinas pedagógicas e os estágios. Em suas falas, embora isso não traduza totalmente seu entendimento sobre as relações entre teoria e prática no curso de Filosofia, sinalizou que fez um estágio voluntário, antes mesmo do estágio oficial, com vistas a ter um maior contato com os aspectos que envolvessem a docência. E o estágio, segundo o seu próprio relato, foi bastante significativo como uma preparação para o exercício da docência.

O estágio era numa escola de Ensino Médio, em que recebia uma bolsa mínima, que não dava para muita coisa. Só que eu estava querendo entrar no campo, que é uma maneira de ficar mais próximo também das atividades de leitura e, ao mesmo tempo, dialogar com outro ambiente, com outros lugares. Fiz esse estágio antecipado e depois fiz o estágio, que é o estágio mesmo da própria licenciatura. E logo em seguida, terminei a graduação no final de 96. A universidade atrasou um pouco por questão de uma greve e só fui terminar mesmo o curso no início de 97. Só que aconteceu que, no início de 97, assim que terminei a licenciatura, entrei como professor substituto. Então, foi muito rápido a passagem. O Ensino Médio e o contato antes do contato com ensino superior foram uma grande preparação. Foi um momento de contato com um grupo de jovens amigos, ao mesmo tempo, sem acesso a Filosofia, e meu

esforço era exatamente como tornar a Filosofia acessível aquele grupo que era jovem e curioso, que ao entrar em contato com uma leitura muito densa se sentia perdido, mas uma leitura transformada em diálogo transformava. Então, o Ensino Médio, na verdade, nesse período de estágio, foi minha grande escola. (Professor Zeus)

De igual maneira, o professor Cronos também fez a marcação de que não teve experiência profissional como docente na Educação Básica, mas tinha clareza de que a opção pela Filosofia o levaria à docência, ainda que a etapa em que isso ocorreria só tenha ocorrido posteriormente, em função das oportunidades profissionais que surgiram ao ingressar no Ensino Superior.

O mesmo se observou na trajetória profissional do professor Zeus. Em seus depoimentos, não houve qualquer indício de um estranhamento com relação ao fato de ensinar na Educação Básica como um caminho de possibilidade quanto ao curso. O fato de uma representação positiva quanto ao ensino não significou, na maioria dos entrevistados, uma vinculação voluntária de sua área de atuação com a Educação (ensino), mesmo em se tratando de um curso de licenciatura.

A única experiência que tive com Educação, o que se poderia chamar de experiência teórica, foi "um projeto de educação para o Ensino Médio" que fiz, em forma de monografia, para atender às exigências de conclusão de um curso de pós-graduação em Filosofia e Educação. Uma outra experiência foi cumprindo as obrigações curriculares, dando conta das disciplinas ligadas à Pedagogia, o que incluía a disciplina de estágio obrigatório. Aí se conclui toda a minha experiência em relação à Educação e ao magistério no território do Ensino Médio. [...] Ao fazer o concurso para professor da universidade, passei a ensinar, ter uma experiência mais direta com a sala de aula e, como consequência, com as licenciaturas. (Professor Cronos)

A fala dos professores entrevistados, quanto ao ingresso na carreira docente, dá testemunho inequívoco de que a opção pela Filosofia e a posterior docência se materializaram por uma codeterminação de vários aspectos (pessoais, sociais e culturais) de um modo sempre a posterior, ou seja, a docência é construída, segundo Bueno (2005), por lógicas subjetivas que estão na gênese das representações, sem nenhuma previsão pronta e acabada acerca do vir-a-ser. Isso reforça o entendimento de que a docência (e as didáticas que ela encerra) em seus diversos atravessamentos (da escolarização até a formação em nível superior) é algo sempre dinâmico e não determinado.

Todos os entrevistados, mesmo aqueles que tiveram uma curta passagem pela Educação Básica no estágio supervisionado, deram indicativo das contribuições desse momento para o aprendizado da docência que seria assumida posteriormente. Isso atesta que os cursos de

formação de professores, pelas razões legais que os normatizam, têm um vínculo indissociável com a Educação Básica como condição constitutiva. Cochran Smith e Litle (1999) adverte-nos que, no contexto da formação inicial, o conhecimento prático dos professores serve como objeto de exame e de reflexão dos conhecimentos implícitos em sua prática pelos estudantes (futuros professores). Elas ainda destacam que os professores formadores, que não tiveram experiência com a Educação Básica, dependendo do que apresentam aos seus estudantes, podem evidenciar experiências de sala de aula menos enriquecedoras.

4.2.3 Da Filosofia à Filosofia da Educação

Foi possível depreender das falas dos professores entrevistados que lecionar Filosofia da Educação foi uma consequência da escolha pela profissão docente mediante as características dos editais de concursos. A própria natureza das pesquisas que estes professores entrevistados realizaram, da graduação ao doutorado, na maioria dos casos, não dialogava com essa subárea da Filosofia, a saber, a Filosofia da Educação. O que atesta que, ainda que a contragosto, esses professores tiveram que se construir como professores formadores de Filosofia da Educação, em suas especificidades, evitando sua transformação num componente curricular de Filosofia Geral. A fala abaixo do professor Cronos traduz claramente a ideia de um inicial não pertencimento à Educação – no sentido de estar vinculado às suas reflexões – e de uma não relação entre a pesquisa realizada na formação continuada e as demandas docentes comuns aos professores que ensinam nos cursos de licenciatura.

Entretanto, vale ressaltar, que isso não me colocava no território da Educação, encontrava-me presente nela, mas não como um pensador da Educação, simplesmente, ministrava as disciplinas de Filosofia que eram ofertadas aos diversos cursos, de bacharelados e licenciaturas, inclusive no de Pedagogia. Aqui, vale uma ressalva: trabalhava com a Educação, mas ela não era o objeto das minhas reflexões, nem mesmo das minhas pesquisas acadêmicas, mesmo quando, mais tarde, comecei a minha qualificação docente, fazendo o meu mestrado e o meu doutorado. Ao concluir o curso de licenciatura, fiz a Pós e, imediatamente, fiz o concurso para a universidade. Naquele tempo, com uma simples pós-graduação, era possível você se submeter a um concurso para ensinar na universidade, principalmente, nas bandas de cá, onde havia uma grande carência de mestres e doutores para atender às demandas das universidades. (Professor Cronos)

Igualmente, a fala do professor Prometeu é oportuna para destacar, mais uma vez, o fato de que os professores formadores entrevistados, no que diz respeito ao ensino de Filosofia da Educação (quase sempre tratada como um componente curricular de Filosofia Geral), tiveram que se construir em razão da não afinidade com o componente curricular, diante dos cursos em

que ela se inscreve e das exigências das ementas que pedem um diálogo com a Educação. Essa mobilização é compreensiva em razão da própria formação recebida na universidade, que separa os saberes disciplinar e pedagógico e subalterniza a dimensão do ensino, e também porque é uma exigência do próprio ingresso na universidade trabalhar com componentes curriculares de Filosofia diversos, independente de uma empatia ou não.

Embora aqui não seja o lugar de aprofundamento dessa questão, a título de menção, vale ressaltar que os concursos, seja na Educação Básica (nos componentes curriculares de Ciências Humanas) ou no Ensino Superior (nos componentes curriculares de Fundamentos da Educação), mais especificamente nos cursos de licenciatura, têm uma tradição de não priorizarem, em suas etapas, a dimensão pedagógica da formação do professor, em sua maioria, com editais mais inclinados a reconhecer a dimensão teórica de sua formação.

Quando concluí o curso, acabei sendo impulsionado para o ensino superior. Atuei dois anos como professor substituto na XXXX e acabei me tornando professor dessa forma. Estou até hoje nesse processo. Atuei na XXXX em vários cursos de licenciatura e de bacharelado, dois anos com o curso de Filosofia na faculdade XXXX, ingressei na XXXX em 2013 e fui ensinar em cursos de licenciatura. Uma das dificuldades que tive foi, exatamente, em cursos de Pedagogia. Tinha que dar aula de ensino da Filosofia e, na época, a gente tinha Filosofia da Educação e era uma área que não tinha nenhum interesse e também não tinha nenhuma experiência. Vinha do curso de bacharelado e tive que entrar nisso forçado. (Professor Prometeu)

O professor Cronos, mesmo não se reconhecendo como um professor vinculado à Educação, dado seus interesses de pesquisa, revelou uma certa abertura a sua inserção no curso de Pedagogia. É notório, entre os entrevistados, que adentrar como docente nas licenciaturas não implica em um necessário vínculo com a Educação em sentido estrito. Por isso, os professores entrevistados falavam de uma suposta liberdade, que quando não incorre em silenciamento de temas ligados à Educação, materializa-se numa perspectiva teórica da Educação ligada à Grécia Antiga – da Filosofia como Paideia – e não da Educação em seus dilemas contemporâneos. O professor Cronos, em seu depoimento, mostra-se cômico da implicação que a Filosofia passa a ter no cenário da formação de professores, desconstruindo essa representação, muito corrente na formação em Filosofia, de que uma vinculação muito acentuada com as questões da área de Educação termina por enfraquecer a atividade filosófica “genuína”. O professor Cronos mostrou compreensão acurada de que a aproximação com a Educação não lhe subtraiu a Filosofia, porque são dois campos historicamente vinculados.

A Filosofia me tornou dependente desse espaço privilegiado (a Educação). Ao longo do tempo, fui descobrindo que o exercício do magistério, em qualquer

circunstância, requer o saber filosófico. Qualquer que fosse o território de reflexão – Humanas ou Exatas – tinha de requerer o exercício do pensamento. Feita esta escolha, sempre estaria próximo da Filosofia. (Prof. Cronos)

Assim sendo, a fala do professor Cronos traduz uma relação pacífica em seu processo de conscientização dos desdobramentos que são inevitáveis a um professor de Filosofia, que inicia a docência na universidade, em seus cursos de licenciatura, e que compreende que terá que atender as demandas de ensino de componentes curriculares de Filosofia que reúnem certas especificidades, como por exemplo, além da Filosofia da Educação, Filosofia da Ciência, Filosofia da Linguagem, etc. Estes componentes curriculares, portanto, não podem ser suprassumidos ou negligenciados numa perspectiva de ensino de Filosofia Geral, que possui um caráter mais apropriado de introdução à Filosofia. Na medida em que os concursos, na tradição para a qual olhamos, não incorporam certos critérios para o ingresso desses professores, tendo em vista essas especificidades, o professor de Filosofia terá, em função das prerrogativas do ensino na universidade, seja por liberdade ou por imposição da necessidade institucional, que se construir como professor de Filosofia da Educação pela mobilização de saberes e fazeres que permitam assegurar um ensino que leve em consideração a especificidade e a articulação com a Educação.

4.2.4 Marcas da formação filosófica no ensino de Filosofia da Educação

No que tange à formação filosófica, a maioria dos professores entrevistados deram indícios de que apesar de uma formação, ainda na graduação, construída em torno de um determinado filósofo, o que é bastante comum na formação em Filosofia, não se prendem exatamente a ele enquanto ensinam. Esses filósofos, em seus escritos, aparecem mais na pesquisa pessoal ou nas discussões de grupo de estudos, mas que necessariamente não aparecem nos repertórios textuais trabalhados em sala de aula.

O professor Sísifo deixou isso bem claro ao falar de sua formação teórica de base em Nietzsche e sobre os diversos filósofos que compõe sua docência. Sobretudo, este mesmo professor, cuja formação é marcada por um ecletismo na docência, manifestou um sentimento negativo de sua experiência com a escola enquanto instituição (na condição de estudante), afirmando que não conseguia ensinar Filosofia, independente de temas ou autores, sem problematizar a escola como espaço de regras, de vigilância e de punição – razão de seu desapontamento com ela. O professor Sísifo, de maneira assaz pertinente, apontou os estudos de Walter Benjamin, que em seus escritos, denuncia os aspectos coloniais presente na

Educação. Ainda segundo o professor, a Filosofia é um bom exercício para desmitificar essa ideia da escola como algo bom em si.

Sou marcado pela Filosofia Contemporânea, que bebe na fonte do Nietzsche. Isso foi o que me marcou filosoficamente. Sempre me interessei. Cheguei na Filosofia, no curso de Filosofia da universidade XXXX, que é bem sequencial. Na minha época não era crédito. A grade já era prontinha. Eu gostava disso. Cheguei na Filosofia por causa do Sartre (existencialismo). Depois, comecei a ler Nietzsche. Sempre tive a formação assim paralela, porque lia essas coisas. E na Filosofia mesmo estava vendo Aristóteles e São Tomás de Aquino. Filosofia Contemporânea, fui ver mesmo só no 4º ano. Sempre gostei, porque como lhe disse a Filosofia está atrelada as minhas questões pessoais: as barreiras que tive de romper e o modo de ver o mundo estão muito conectados com o que estudei na Filosofia, principalmente, com Sartre e Nietzsche.

Depois, ao ter que dar essa disciplina, Investigação Filosófica na Educação, me aproximei da Filosofia da Educação. Então, fui ver as questões, me aproximei dos filósofos tradicionais e dei aula sobre o Dewey. Percebi isso e vi com muita simpatia. Como lhe disse, não tive uma experiência muito positiva com a escola como instituição. Venho dessa linha mesmo de tentar romper com a escola, de tentar perceber a escola como um ambiente de punição, de regras, de vigilância, de tentar fazer algo nesse ambiente, de mostrar as limitações dessa fundamentação. Imagino que na Pedagogia, como em várias outras áreas, nós temos que tentar desmistificar determinados conceitos. Acho que é interessante para a Educação a gente não partir da ideia de que a Educação ou a escola é algo bom por si só. Ou Educação por si só não é boa. Como ontem, estava lendo um texto do Walter Benjamim, falando dos aspectos coloniais na Educação. Então, acho interessante pensar esses conceitos do ponto de vista mais crítico. Isso não acontece só na Educação. (Professor Sísifo)

Os professores entrevistados, ao falarem de sua formação filosófica, não apresentaram aspectos de uma relação doutrinal com os filósofos assumidos durante a formação inicial e deixaram igualmente transparecer que, na docência, a dimensão eclética aparece com maior força, ainda que por uma exigência do contexto. Porém, ao se romper com uma forma dogmática e doutrinária de ensinar Filosofia não significa dizer que a perspectiva eclética (História da Filosofia + Relativismo) garanta um ensino de Filosofia que encerre a dimensão crítica. Há muitas posturas ecléticas que, no ecleto, mostram-se igualmente dogmáticas e terminam, em sua amplitude não controlada, por gerar um conhecimento superficial de vários temas filosóficos (produto) sem assegurar aos estudantes uma postura de investigação permanente e aprofundada. Em Filosofia, mesmo numa visão perspectivista e aberta, há uma exigência de aprofundamento, ainda que diante de certos recortes. A visão eclética que defendemos não se exime de criar as condições, no momento em que se ensina, de

aprofundamento sobre a diversidade dos temas e dos filósofos que se tomam como referências para a reflexão.

Eu trabalho com temas, preparo alguns temas, temas que foram polêmicos, desconcertantes. Testei por um período. Porque a minha primeira preocupação não é só está vinculado a um autor ou a um tema, mas é a vinculação a uma certa postura perante o próprio conhecimento. Como é que nós nos posicionamos em relação ao conhecimento? Nossa primeira posição é mais dogmática, uma vez que aquilo que foi ensinado, nós incorporamos e aceitamos como verdade absoluta. A minha ideia, num primeiro momento, é mostrar que aquilo que a Filosofia faz não se identifica com uma postura que fecha em relação a alguma outra concepção. Isso desconcerta. (Professor Zeus)

Os professores entrevistados, pelas suas falas, deram indícios claros de que, quando ensinam, não ficam presos aos limites de sua “pesquisa particular” a ponto de sacrificar a formação filosófica dos estudantes em um determinado curso, como é corrente no ensino de Filosofia, que se dá de um modo indiscriminado fora de seus muros. O que nomeamos de “pesquisa particular”, com referência ao ensino de Filosofia, é para se referir a um certo hábito de reduzir o componente curricular de Filosofia ou de Filosofia da Educação ao filósofo da própria pesquisa particular e das temáticas dele decorrentes. Isso, portanto, levou-nos a cunhar dois termos, a saber, a. ensino de Filosofia discriminado e b. ensino de indiscriminado, para designar um ensino de Filosofia que não leva em conta as especificidades de um determinado curso e um ensino de Filosofia que toma a especificidade do curso como elemento importante no planejamento do componente curricular.

A Filosofia, enquanto componente curricular que é exigido no desenho curricular de quase todos os cursos no Ensino Superior, em diferentes etapas e espaços, tem que ser ensinada levando em consideração esses mesmos cursos, etapas e espaços. A professora Athena fala de um ensino por acento, que dada a sua explicação, se encontra na dimensão eclética do ensino de Filosofia, ou seja, um ensino por acento e/ou enfoque não priorizaria um filósofo, um sistema filosófico ou tema específico, mas elegeria filósofos, sistemas e temas na perspectiva de refletir sobre alguns de seus aspectos que fossem de interesse para as discussões pertinentes a proposta daquele respectivo componente curricular num dado curso.

Foi possível inferir, no ensino por acento, que os professores não trabalham com escolas filosóficas e nem com autores específicos. Eles materializam o ensino de Filosofia através de acentos em escolas filosóficas e autores/filósofos, ou seja, selecionam aspectos desse universo de possibilidades. E esses acentos podem se dirigir para uma prática de ensino eminentemente teórica/conteudista - o que é mais corrente na formação filosófica e na prática de ensino do

professor formador de Filosofia – ou um ensino dirigido ao Filosofar - que relativiza o conteúdo da História da Filosofia (sem abrir mão dela como parte do processo), priorizando a formação crítica do estudante sobre esta mesma tradição e a contemporaneidade, com vistas a fundação de sua própria perspectiva de mundo.

O Filosofar tem como escopo a autoria do pensamento por meio da afirmação da singularidade. Ele é único em cada estudante. Aprende-se no coletivo a História da Filosofia (ela mesma interpretação apesar dos que a defendem como algo fixo e estático), mas a autoria do pensamento e a construção da própria perspectiva de mundo (olhar crítico sobre a tradição filosófica e a contemporaneidade), pode se dar por um ato permanente de questionamento da realidade (atitude crítica) e, em alguns casos, materializar-se nos dois movimentos. O professor de Filosofia é aquele que ajuda o estudante a desconstruir a tradição pelo viés da crítica (objeto epistemológico da Filosofia) e lhe garante possíveis condições para o processo de solidão geradora. Nunca se sabe no que esse processo vai dar. Não há garantias, porque é um processo individual e não há como mensurar quem filosofa mais ou menos que o outro.

A fala de Professor Zeus atesta sem hesitar a dimensão do Filosofar que perpassa sua prática de ensino de Filosofia e, apesar de sua aparente inflexibilidade sobre a possibilidade da Filosofia conversar com o saber pedagógico (didática), o professor dialoga e faz a interconexão com esses saberes.

O que faço: pego um tema e mostro 3 concepções diferentes, mostro que cada uma tem falhas e vazios, porque toda tese é uma tese vazada, com a possibilidade de ser colocada em questão. Porque a ideia é trabalhar uma maneira de construir o pensamento mais aberto. Isso no começo gerava bastante desconforto, porque nós temos um padrão de ensino em que a palavra dita do professor precisa ser dita sem ambiguidades e sem possibilidades de construir ali uma questão ou até de se destruir aquilo que até então se tinha como verdade. Primeiro, o que me interessa, é um exercício ou uma maneira de ver as coisas. Agora, sem dúvida, que alguns temas chamam à atenção ao longo desse período.

Quando fiz o programa, por exemplo, para o Ensino Médio, vi que o tema do amor chamava atenção. O texto do Banquete de Platão chama a atenção, porque é um texto que respeita também essa ambiguidade da palavra, em que as teses são ditas e desconstruídas. Então, a transformação desse texto como um material de aula e, ao mesmo tempo, uma coisa que nos permite um exercício mesmo prático de que as teses não se sustentam e são vulneráveis. É interessante como de uma tese para outra, quando as pessoas começam a perceber as diferenças, elas também percebem que podem construir uma visão a respeito daquilo, porque o mais interessante é isso: mostrar que as concepções foram construídas e inventadas e que a nossa relação com o conhecimento filosófico é também inventiva.

Não é uma relação que nós assimilamos para uma reprodução pura e simples. É muito mais em termos de percepção de que nós construímos maneiras de

ver e nos posicionamos na vida a partir de maneiras de ver que foram construídas e concebidas. Fiz uma seleção, peguei o tema do erotismo, que é o amor, peguei o tema um pouco da amizade, peguei textos mais curtos, temas sobre a felicidade, a liberdade, um pouco da Filosofia Antiga, um pouco da Filosofia Moderna e Filosofia Contemporânea. Sempre terminava na filosofia contemporânea com alguma coisa de Nietzsche. Procurava algum texto ou trechos do texto em que lia e sempre gerava polêmica, porque os alunos queriam saber certos textos sobre a morte de Deus. Então, esse período foi um período de testes e temas. Testes também da minha maneira de trabalhar. (Professor Zeus)

No que diz respeito à força da formação teórica dos professores entrevistados foi possível inferir que o ensino se materializa pela via eclética, com acentos em aspectos da História da Filosofia (em seus filósofos, sistema e temáticas), mas sem perder de vista a relativização desse mesma História da Filosofia com vista a instituição do Filosofar (CERLETTI, 2009; KOHAN, 2009), que requer um olhar crítico sobre tudo isso que é tomado como objeto de reflexão/formação. Igualmente, foi possível inferir que o ensino eclético, precisa ser devidamente conduzido e prezar por um mínimo de aprofundamento em seus acentos, sob pena de se desenvolver sob uma perspectiva panorâmica, incorrendo em uma situação que julgamos problemática, quando diz respeito à Filosofia: conhecer diversos enfoques sem a devida profundidade.

4.2.5 Razões para ser professor de Filosofia da Educação na Pedagogia

Quando indagados sobre as razões de ser professor de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia, em sua maioria, os entrevistados sinalizaram que o aspecto da obrigatoriedade foi o mais determinante, uma vez que ao ingressar como professor de Filosofia na universidade, além do componente curricular do concurso, os professores terminaram por se ocupar de outros componentes curriculares de Filosofia, atendendo, assim, as necessidades da própria instituição. Isso se deve à oferta não permanente de componentes específicos à formação do professor (razão do seu ingresso) que, a cada semestre, precisa garantir o cumprimento de sua carga horária, porém, a justificativa de tempo para o planejamento desses componentes curriculares não implica necessariamente numa adesão responsável, que se constituiria num impeditivo de dispersões e de digressões, diante do cuidado que se exige, em termos de formação dentro de um curso, aos objetivos e a finalidade de uma respectivo componente curricular.

Circe, em seu relato, sinaliza que a sua inserção, como professora de Filosofia (da Educação) no curso de Pedagogia, possibilitou um movimento de maior liberdade em seu fazer docente e, posteriormente, uma sensação contínua de maior pertencimento ao curso, haja vista o fato de que o Colegiado apoiava seus projetos e suas ações. Atitude essa que a professora não

encontrava em seu Colegiado de Filosofia. O discurso da professora Circe reúne um certo refrigero por ter a possibilidade de ensinar Filosofia, fora de seus muros, e realizar modificações na própria forma de ensino e das avaliações, sempre levando em consideração a dimensão intersubjetiva (instituição, estudante e professor) que perpassa a sala de aula – em termos de planejamento.

Tive uma bela descoberta, de que havia uma abertura muito positiva do curso de Pedagogia para o ensino de Filosofia e para, especificamente, o meu trabalho. Fui avaliada no curso de Pedagogia como docente, no período da professora XXXX. Ela me chamou para conversar e dizer que fui a professora mais bem avaliada de Filosofia no curso de Pedagogia. Outros professores de Filosofia deram aula, mas fui a mais bem avaliada pelos alunos. Então, esse retorno é positivo, porque acho que o diferencial do curso de Pedagogia é que ele apoia as ações do professor. Então, essa trajetória foi, onde diria que houve uma resignificação dessa relação com a área de Pedagogia.

Então, essa recepção é um diferencial, porque não se constrói nenhum processo de ensino e aprendizagem sozinho. O professor não é detentor do conhecimento, mas o mediador. O apoio do colegiado é muito importante, porque ele me dá liberdade, apoio e acolhe os projetos e dialoga com os alunos. Esse apoio é importante, porque no curso de Pedagogia, diferentemente de outros espaços na XXXX, me sinto livre para inovar na área do ensino de Filosofia, para inovar na hora do processo de avaliação, de ensino e aprendizagem e propor coisas que atenda não só a demanda da formação do aluno e da instituição, mas também as minhas demandas docentes, porque não quero me transformar numa professora ressentida. (Professora Circe)

O depoimento de professora Circe também nos aponta para uma reflexão profunda sobre o importante papel que o Colegiado deve/deveria assumir na perspectiva de fomentar um trabalho colaborativo, tendo em vista o fato de que o saber professado (ROLDÃO, 2007) pudesse ser ensinado de um modo que os estudantes fossem bem formados, em todos os componentes curriculares que são indispensáveis aquele curso e, por conseguinte, aquela futura atuação profissional dele decorrente. A opção da professora Circe, de adentrar no curso de Pedagogia, deu-se por uma oportunidade que surgiu e por relatos de que este mesmo curso tinha uma recepção (colegiado e estudantes) que possibilitava um trabalho que, não menos rigoroso e sistemático, permitia um ensino mais criativo e que se distanciava do *modus operandi* de ensinar Filosofia.

Os professores Apolo e Dionísio, ao responder sobre o porquê de ser professor de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia, como é comum aos filósofos, encarregaram-se de alterar a pergunta, reescrevendo-a da seguinte forma, a partir de dois enfoques dados:

1. “Por que ser professor de Filosofia?”
2. Por que um curso de Educação deve prever disciplinas de Filosofia?” (Professor Dionísio)

O professor Dionísio, como autor desses dois enfoques, diz que privilegia a segunda opção como mais nuclear e que nós relacionamos ao problema de tese levantado. A nossa tese tem se erigido, desde seu início, por uma compreensão clara acerca da importância da Filosofia (da Educação) no curso de Pedagogia (e nas demais licenciaturas), porém, ter consciência de sua importância, quando se refere ao ensino, não significa que ela tem cumprido essa finalidade e, no caso da Filosofia da Educação, se a Educação está aí incluída. Aqui, retomamos Saviani (2013), quando nos adverte dos cuidados ao se ensinar Filosofia da Educação, tornando o segundo termo (Educação) um apêndice. A nossa tese, portanto, à luz das contribuições de Saviani (2013) e outros autores aqui citados, busca realizar uma discussão que evite a secundarização da Educação, como é corrente no ensino de Filosofia da Educação. O segundo enfoque de Professor Dionísio parece não entrar em oposição à nossa pergunta inicial, por ambas estão fundamentalmente relacionadas. Para nós já é óbvio a relevância da Filosofia, mas não as formas de seu ensino, na medida em que não instaura um processo de democratização do conhecimento, garantindo o acesso de uma minoria. Diferente de professor Prometeu, o professor Dionísio defende como fundamental a Filosofia na Educação, mas não vê esses campos como coisas inconciliáveis. Infere que a Filosofia, em sua imensa tradição acerca dos limites e possibilidades do entendimento humano e das formas de conhecer a realidade, pode intensificar um olhar da Educação sobre si mesma.

A meu ver, idealmente, a Filosofia deveria ser uma espécie de núcleo comum em todo curso de Humanidades, e a Educação estaria aí compreendida. Não é difícil perceber que os principais expoentes nas várias áreas de Humanas têm, em geral, alguma formação filosófica mais continuada (e mesmo nas Ciências, as Exatas ou as Naturais). Não é que a Filosofia seja necessariamente um campo melhor do que outros, mas ela via de regra apresenta as questões e problemas segundo uma amplitude mais criativa ou consistente. Ela, com efeito, amplia as perspectivas e permite ver o próprio campo para além dos seus impasses e limites, digamos, apenas “empíricos” ou locais. Além disso, todo o tratamento conceitual, hipotético, crítico e problematizador que a perspectiva filosófica empresta a cada questão que ela vem a pensar a torna um elemento ou um intercessor incontornável para qualquer um que queira de fato enfrentar a sua área de forma mais rigorosa, na complexidade que lhe é própria e que lhe confere grandeza. (Professor Dionísio)

Em seu relato, professor Dionísio também, ainda que com menor resistência, faz uma distinção entre Filosofia e Educação, mas não nega a essa última a capacidade de elaboração teórica, apesar de sua ligação eminentemente profunda com a prática. Assim sendo, uma vez

que sua formação inicial foi fortemente marcada pelo bacharelado, ele credita à Filosofia (na arte da especulação/teoria) a condição de possibilidade de qualquer campo pensar a si mesmo – a Filosofia como espelho. Assim sendo, ao se constatar a grandeza da Filosofia, por tabela, podemos vislumbrar a pertinência de ser professor de Filosofia da Educação seja na Pedagogia ou nos demais cursos em que esse componente curricular se faz presença obrigatória. A Filosofia, portanto, nesse horizonte de análise, assume a posição de vinculação (não de sobreposição) à Educação, dada a sua clássica vocação pedagógica, colaborando para que sua natureza e função sejam mais compreendidas no exercício e na elaboração teórica da prática.

Assumindo, assim, o enfoque 2 “por que um curso de Educação deve prever disciplinas de Filosofia?” ao enfoque 1 “por que ser professor de Filosofia?”, embora não seja o caso em questão, pode reunir um perigo, quando se trata da questão do ensino. Que a Filosofia é relevante e fundamental já é deveras compreensível, mas em que medida ter consciência dessa importância equivale a afirmar que o ensino dela, por parte dos professores, leve em consideração a variedade do campo e as especificidades das formações em que ela se faz uma exigência? A Filosofia da Educação, em geral, levando em conta o enfoque/pergunta 2 do professor Dionísio (por que um curso de Educação deve prever disciplinas de Filosofia?) é tomada, muitas vezes, como um ensino de Filosofia Geral indiscriminado, que reduz todas as subáreas da Filosofia. Estas subáreas, por sua vez, oferecem materiais distintos e específicos para ser trabalhados nos diferentes cursos e que poderiam fazer da Filosofia uma área sempre mais familiar e fundamental aquele campo, sobretudo, porque as articulações e aproximações são pensadas de antemão enquanto planejamento.

No caso da Educação, há ainda esse traço particular que a faz oscilar, quanto à sua natureza ou real função, entre um simples 'modo-de-ação', uma coleção de procedimentos técnicos que possam favorecer as melhores formas de aprendizagem e ensino (ou seja, a Educação pensada enquanto 'técnica'), e a Educação vista também enquanto elaboração teórica. Pensar fora da teoria, em nome da 'pura' prática, significa em geral demissionar essa grandeza intrínseca, ou ao menos possível da área de estudo. É como gerir um mecanismo, tão somente - sem pausas, sem respiros, sem élan. [...] A Filosofia, ou antes a falta dela, vem cobrar o seu preço em geral já no nível de pós-graduação, quando a elaboração conceitual é incontornável. [...] Basta ver o tratamento que em geral dedica-se às questões teóricas ou filosóficas. (Professor Dionísio)

Noutra direção do professor Dionísio, professor Apolo julga mais fundamental a pergunta “por que ser professor de Filosofia?”. Essa pergunta, em detrimento a que dirigiu a nossa entrevista, a saber, “por que ser professor de Filosofia da Educação (na Pedagogia)”, revelou aspectos predominantes no ensino de Filosofia propriamente dito e que reverbera no

ensino de Filosofia fora de seus muros: enfoque no primeiro termo “Filosofia”, conforme crítica de Saviani (2013), compreensão razoável da Pedagogia tomada como Educação em sentido geral (com destaque único para o processo de escolarização) e resistência de pensar a Filosofia articulada a outras formas de saberes, sempre a concebendo como algo que possui valor em si mesmo, como se sua contribuição fosse inevitável, mesmo diante do desconhecimento desse outro que a recebe (o estudante e o seu campo profissional). Defendemos nessa tese que o reconhecimento da importância da Filosofia é o primeiro passo rumo aquilo que se faz mais urgente em termos de formação filosófica de professores: as articulações com os outros campos do conhecimento.

O professor Apolo ao falar sobre o porquê de ser professor de Filosofia, evoca a obra de Deleuze e Guattari (1992) “o que é Filosofia?”, que também serve de contribuição a esta tese, nos conceitos de reconhecimento e criação, trazendo a sua ideia capital, que é a distinção entre Ciência, Arte e Filosofia, com destaque dessa última que tem por função a criação de conceitos. Ora, se a Filosofia cria/inventa conceitos, faz-se oportuno trazer o conceito de problema em Deleuze (1992), que o compreende como algo que não pode ser falseado. A criação de conceitos deve emergir de problemáticas reais, do contrário, as soluções serão igualmente falsas. Como um ensino de Filosofia (da Educação) pode favorecer a reflexão, a identificação de problemáticas e a criação de conceitos na Educação, quando o ensino de Filosofia fica centrado em si mesmo, ou seja, ignorando o segundo termo “Educação” (Saviani, 2013)? Se ao menos não conseguirmos propor saídas para esse impasse, essa tese já se encarregou de despertar os envolvidos, diante da urgência do fato, a pensarem um ensino de Filosofia menos hermético e mais compreensivo, menos autocentrado e mais voltado para os outros, menos textual e mais ligado à outras formas de captação do real. Do contrário, a Filosofia não prestará seus serviços à Educação.

Ora, por que ser professor de Filosofia? Porque acho que vou muito pelo que Deleuze diz para mim, que é outra referência. Ele esclareceu muito para mim, coisa que tinha dificuldade de entender, naquele livro dele de Introdução à Filosofia - o que é Filosofia? - que escreveu com Guattari. Esse livro é muito esclarecedor quando faz um contraponto entre Ciência, Filosofia e Arte. Formas diversas de você abordar o caos e tentar dar uma ordem, assim, provisória e precária. Quando ele diz exatamente que a Ciência trabalha com funções, a Arte trabalha com afetos e perceptos e a Filosofia cria conceitos. A Filosofia cria conceitos, então, acho que o papel do professor de Filosofia é exatamente isso: mostrar essa reflexão: o que é Filosofia? o que é Ciência? o que é a Arte? E quem faz essa reflexão, junto com os outros, é o filósofo. O artista não vai fazer, porque tem que produzir a obra e o cientista está ocupado com o laboratório. Quem tem que fazer isso é o filósofo. Então, você vai pegando os filósofos que fizeram isso.

Então, faz-se preciso inventar novos conceitos. [...] Acho que na Educação, a Filosofia tem esse papel. Você levar os alunos à percepção de que a Ciência é fundamental, a Arte também, mas elas são formas de abordagem do real, elas não captam o real. [...] Acho que na Educação está precisando disso e é necessário em qualquer área, mas na Educação você precisa reinventar, repensar e criar novos conceitos. Por exemplo, até na sua prática como educador. Estou desenvolvendo um tipo de avaliação que vai muito nesse sentido. (Professor Apolo)

O professor Cronos, ao falar de suas razões sobre o porquê de ser professor de Filosofia da Educação, apesar de seu notório pertencimento e satisfação em está no campo da Educação, foi direto ao dizer que:

Primeiro, por obrigação. Você tem um PIT (Plano Individual de Trabalho Docente), no qual você tem que preencher uma determinada carga horária e, às vezes, a oferta da disciplina tem que corresponder às demandas de sua agenda. Então, em um semestre, você pega uma determinada disciplina, no semestre seguinte, essa mesma disciplina já não se encaixa em sua disponibilidade de horário, você terá que pegar outra disciplina. Isso faz com que você trabalhe com um leque de várias disciplinas, não se fixando, por muito tempo, em uma mesma disciplina. (Professor Cronos)

O professor faz um destaque para os riscos relacionados ao que nomeia de “leque de disciplinas” que, muitas vezes, inviabiliza, por parte do professor, na criação de um vínculo com o componente curricular em função da rotatividade. Isso vale tanto para o vínculo com a turma, quanto com as especificidades de uma disciplina/componente curricular. Essa “ausência” de vínculo cria, conforme assim nomeamos, o “professor em trânsito” de Filosofia, definido como aquele que em função do desenho curricular dos cursos tem passagens rápidas, em função das poucas disciplinas/componentes curriculares que ministra, geralmente entre o 1º e 2º semestres, e que não estabelece uma proximidade com o campo em que se inscreve. Isso serve a reflexão não apenas para a Filosofia, mas também para as outras disciplinas/componentes curriculares de Humanidades.

O professor Cronos não vê a disciplina/componente curricular ou o curso como um problema para ensinar Filosofia. Para ele, o que define, em última instância, o nível de introdução à Filosofia ou à Filosofia da Educação, é o desejo de realizar com eficácia aquilo que se é chamado, seja pela liberdade ou pela obrigação imposta do ofício. Não podemos afirmar se esse desejo por si só garante a responsabilidade no cumprimento das ementas (não no sentido de grade e de obediência linear) de realizar um ensino em que as articulações por elas sinalizadas sejam priorizadas (ainda que em muitos casos o abandono das ementas seja o caminho). Nem sempre o desejo, por si só, garante o conhecimento do saber a ser professado (Roldão, 2007) e as condições de como o tornar ensinável pela via da mobilização de diferentes

saberes da experiência, que se encontram na formação inicial, mas que também é atravessado por outras experiências que lhe antecedem e que lhe são *a posteriori*.

Entretanto, esse não é, nem deve ser, pelo menos para mim, grande problema. Meu primeiro grande problema é o do desejo, do tesão, do gosto. Para mim não importa qual é a disciplina, qual curso que eu estou ministrando. (Professor Cronos)

Quando se trata de ensinar Filosofia (da Educação) para o curso de Pedagogia, professor Cronos sinaliza, por meio do uso da palavra “encantamento”, que a Filosofia e a Pedagogia se confundem, na medida em que a Filosofia é compreendida, em seus primórdios, como busca do ser, educação do pensamento e movimento de superação da ignorância. Sendo, portanto, até nos dias, pela via das especificidades de suas subáreas, um movimento de educação/autoeducação do espírito (Geist). Espírito, não em sentido religioso, mas do alemão, que significa intelecto/inteligência. Filosofia, ao fim e ao cabo, é um movimento de autoeducação do espírito. E no falar do professor Cronos, Filosofia e Pedagogia, ainda que isso tenha mudado na literatura moderna, em suas origens, são as mesmas coisas. Enquanto professor de Filosofia, Cronos se intitula como professor raiz e que tem a sala de aula como seu chão, ou seja, a sala de aula como espaço de autoeducação de si e dos outros (nos limites do que é ensinável ou não em Filosofia).

Agora, é claro que, quando eu entro em uma sala de Pedagogia, causa em mim um encantamento, porque a Filosofia nasce com a Pedagogia, o papel da Filosofia é o ensino, o primeiro movimento da Filosofia é o de esclarecimento, libertar os prisioneiros das sombras, das aparências, das ilusões. Durante todo o meu percurso profissional, sempre fui um professor de sala de aula, claro, seguindo a trajetória acadêmica que a universidade impõe, com os cursos de qualificação, especialização, mestrado e doutorado. Essas coisas são exigências acadêmicas, mas o fundamental é que, durante todo esse período, estive no exercício do magistério, ensinando Filosofia para diversos cursos: a maioria deles, licenciaturas. Eu sou, literalmente, o que se poderia chamar de um “professor raiz”. Claro que fiz pesquisas, publiquei artigos e livros, mas o meu chão, a partir do qual demarquei todas as minhas demandas acadêmicas, sempre foi a sala de aula. Do dia em que passei no concurso para a universidade até os dias atuais, sempre estive em sala de aula. (Professor Cronos)

Ao falar sobre os seus porquês de ser professora de Filosofia da Educação na Pedagogia, a professora Athena trouxe, no caso de sua instituição de trabalho, uma razão de natureza geográfica. O lugar em que o curso de Pedagogia está situado, segundo as razões da professora, oferece a possibilidade de um melhor deslocamento, por ser próximo ao centro da cidade. As outras possibilidades de ensinar Filosofia da Educação, em outros cursos, demandariam um

maior deslocamento. Essa questão geográfica era o elemento definidor que exigia negociações, a cada semestre, já que se tratava de critério preponderante.

Então, assim, eu sempre fui para outros lugares, porque, por exemplo, no XXXX, para negociar esses espaços. Então, as turmas de Pedagogia são poucas e as outras são muitas. Então, sempre negocieei estar lá e cá. Então, acho que num conjunto total, não devo ter dado mais aulas na Pedagogia do que dei fora, porque tem muito mais oferta fora. (Professora Athena)

O professor Zeus, em seu depoimento, disse que as razões para ser professor de Filosofia da Educação, seja no curso de Pedagogia e em cursos outros, nunca é uma decisão particular, porque o Colegiado é quem vai se encarregar dessa distribuição de disciplinas/ componentes curriculares, porém, enfatiza que sempre teve abertura para lecionar no curso de Pedagogia, por julgar interessante a aproximação com pessoas que pensam e se preparam profissionalmente para atuar na Educação. De igual maneira, o professor Prometeu sinalizou que não optou pela disciplina/componente curricular de maneira voluntária e explica o fato de que teve que fazer pesquisas e planejar o ensino de Filosofia da Educação, por reconhecer que ele carecia, em se tratando de um curso de formação de professores, de um conteúdo específico – o que supomos que esse “específico” é, ou deveria ser, a pedra de toque da articulação entre o filosófico e o pedagógico.

Primeiro, de fato, a definição de uma turma depende de um colegiado. Num primeiro momento, não foi uma definição particular: eu quero e as coisas aconteceram. Depois que elas aconteceram, percebi que é interessante o contato com um grupo que se propõe a pensar Educação e a exercer uma atividade educacional. (Professor Zeus)

Porque tive que pesquisar sobre a Filosofia da Educação, mas especificamente nessa área. Não com relação a ser um curso de licenciatura, ou ser um curso de formação, mas porque tinha que ter um conteúdo mais específico. Acabei me tornando professor de Filosofia e estou até hoje. Estou no curso de Filosofia da XXXX, criado há 5 anos, e estou como professor da disciplina Filosofia da Educação. (Professor Prometeu)

Dos 08 professores entrevistados, as razões apresentadas sobre o porquê de ser professor de Filosofia da Educação giraram em torno de 03 grandes causas: 1. a questão geográfica como elemento decisivo em decorrência da agenda pessoal e das vantagens de locomoção, 2. a distribuição dos componentes feita pela Colegiado e a necessidade de complementação da carga horária, 3. a formação em Filosofia como possibilidade de ensino de todos os outros componentes curriculares a ela relacionados. O que nos levou a inferir que a decisão de ensinar Filosofia da Educação, seja por obrigação ou liberdade, não foi fundamentalmente voluntária. Suspeitamos de que se não houvesse uma mediação do Colegiado e a necessidade de

complementação da carga horária, o componente de Filosofia da Educação, na maioria dos casos, teria grandes dificuldades de ser assumido por um docente. Porém, no caso dos professores que participaram dessa pesquisa, apesar de outras razões que não a própria especificidade da Filosofia da Educação como critério de escolha (na maioria dos casos por imposição), isso não correspondeu a um descompromisso com a docência.

4.2.6 Formar e formar-se no circuito de preparação para a docência: constituindo-se professor formador de Filosofia da Educação

A professora Athena trouxe um dado assaz interessante, porque além de apontar situações em que a docência é vista como algo em construção - que se dá ao longo de toda vida (formação continuada), também induz a uma possível discussão sobre o processo de inserção profissional inicial no Ensino Superior do professor (que não iremos tratar de maneira pormenorizada), mais especificamente, nos cursos de licenciatura. Ao narrar sua formação filosófica, a professora fala de sua “pesquisa particular” no âmbito da Estética (nos estudos de Walter Benjamin) e de seu processo de solidão por ocasião de seu ingresso na universidade. Tinha como objetivo dar aula de Estética no curso de Filosofia ou de Artes, mas em função das possibilidades profissionais teve que atuar no curso de Pedagogia e desenvolver suas próprias metodologias para encontrar sentido na atuação em Educação.

Outro aspecto observado é o fato de que muitos professores de Filosofia, que atuam no Ensino Superior, gostariam de estar atuando nos cursos de Filosofia e a migração não voluntária (em função das especificidades dos concursos, em seus cursos e componentes curriculares, e a necessidade do trabalho) terminou por fazer uma exigência de adaptação. Porém, os resultados têm mostrado, ao longo do processo de análise, que a docência foi assumida com responsabilidade, apesar do desejo inicialmente contrariado. E o senso de responsabilidade aí identificado não significou, necessariamente, na maioria das falas dos entrevistados, uma implicação do professor de Filosofia (da Educação) com um ensino que extrapolasse a História da Filosofia e propusesse uma articulação com as questões educacionais – objetivo do supracitado componente curricular.

Quando eu vim para o XX, o que queria, em termos de Estética, era dar aula em uma universidade, ou na Filosofia, ou em algum Instituto de Artes. Então, cheguei a fazer um concurso na XXXX e não passei, que era para o Instituto de Artes. Quando eu vim fazer para Filosofia da Educação, na XXXX, não era o que eu queria. Eu fui substituta dessa disciplina na XXXX, fui vendo que podia usar os recursos conceituais da Escola de Frankfurt para uma espécie de metodologia, também em termos de conceitos, mas em uma dinâmica... pensar questões metodológicas na Educação. E foi isso que me fez, assim, pensar que eu tinha condições de ser professora dentro de um curso de Pedagogia, de

formação de professores. Então, o que tinha de base era isso: essa possibilidade de uma experiência estética ampla que poderia ser pensada na Educação, na experiência de formação de professores, na experiência desses estudantes, futuros profissionais na sala de aula, justamente pensando para além dos impasses e tal. Uma experiência inaugural, que poderia ser construída apesar de todas as adversidades. Então, foi por aí que comecei a andar. (Professora Athena)

Conhecer as falas dos professores entrevistados acerca do seu percurso formativo até chegar à condição, nem sempre tão clara, de professor formador, no aspecto da formação filosófica de base (teórica), nos levou a constatação de que todos assumem a postura de um ensino por acentos. Isso poderia nos conferir uma certa tranquilidade se, o ensino por acentos, não incorresse, no caso da Filosofia da Educação, em seu modo de organização e finalidade, como sinaliza Saviani (2013), em dispersão que, em geral, imprime uma perspectiva panorâmica ao curso, sem que seja assegurado seus níveis de aprofundamento com a questão educacional. É claro que, as práticas declaradas (ALTET, 2017) dos professores, em maior e menor proporção, revelam um esforço de uma entrada na Educação, mas numa análise de conjunto, não se pode inferir com exatidão, se a discussão de Kant, em seus escritos sobre Educação, ultrapassa o nível de uma História da Filosofia, em sua dimensão pedagógica apresentada, articulando essa reflexão aos problemas da Educação contemporânea da sociedade.

Uma discussão sobre a perspectiva de um filósofo sobre a Educação, sem lhe perguntar sobre o que seu texto tem a contribuir para pensar uma outra sociedade que não é igual a sua, mas que possui problemas semelhantes, num esforço de estabelecer aproximações e distanciamentos, que ajude no enfrentamento (problematização + resolução de problemas) termina por reduzir o ensino de Filosofia da Educação, como adverte Ceppas (2004), a uma história das ideias pedagógicas, subtraindo-lhe o potencial de uma forma de denúncia da organização educacional de uma determinada sociedade. A fala do professor Prometeu, em seus movimentos didáticos, revela seu cuidado com a articulação entre Filosofia e Educação.

Inicialmente não tive uma escolha, uma opção. A minha área de pesquisa está na linha da Fenomenologia, mas especificamente, trabalho com Merleau-Ponty. Dentre outras coisas, penso também essa questão da Pedagogia, da prática e do ensino, tentando buscar mais o seu debate inicial em torno da questão do corpo e da questão do conhecimento. Mas eu não elejo uma escola. Por exemplo, eu dou uma atenção muito grande, no curso de Filosofia da Educação, a Platão. Aí você diz, por exemplo: "Pô, você tem uma formação de interesse mais fenomenológico e trabalha com o idealismo? Por quê?" Porque foi quem tratou bem dessa questão, quem deu uma atenção específica a Educação. Eu acho que Platão teve. Acho até de forma inaugural que ele fez esse papel. Pego textos clássicos, como por exemplo, as pessoas dizem: "Pô

você vai trabalhar Kant na Filosofia da Educação? Por quê?” Porque acho que o ele escreve sobre a Pedagogia é um texto que tem que ser visto. Por quê? Porque ele pensa um processo educativo de alguma forma. Vou fazendo assim: quem falou da Educação aqui? Nietzsche, crítica as nossas instituições de ensino, então, "o que que tem a ver? O cara estava pensando a Educação na Alemanha no tempo dele. Você sabia que a gente tem influência alemã na estrutura do nosso sistema educacional? Nós importamos coisas de lá. Então, vamos tentar aqui ver se tem alguma coisa. Às vezes, a gente se surpreende, inclusive, para pensar o que que a gente tem feito e observar o que foi herdado e daí a falta de êxito dos nossos sistemas de ensino. Porque, a gente importa as coisas e as ideias e não pensa. Como isso seria, aqui, na nossa prática, com a nossa diversidade, com tudo que a gente tem aqui? (Professor Prometeu).

Os professores entrevistados, em seu percurso de formação e atuação profissional, deram indícios de que se construíram como professores formadores, ainda que sem um devido aprofundamento do que essa classificação encerraria, em razão de sua vinculação aos cursos de licenciatura. Esse termo “professor formador” não apareceu de forma explícita nas declarações dos professores entrevistados, mas os fatos trazidos dão testemunho de um universo de saberes mobilizados para o enfrentamento das situações impostas pela docência de Filosofia da Educação que, em princípio, teria que reunir um planejamento que aproximasse o saber professado (com acento na formação teórica/História da Filosofia) da exigência de uma ênfase e de uma articulação com a Educação.

A ideia de planejamento, portanto, para além das razões da escolha do componente curricular, permitiu a construção de uma docência da Filosofia para a Filosofia da Educação, ou seja, como o ensino de Filosofia da Educação, em termos profissionais, surgiu por uma consequência das exigências de um colegiado, das demandas de sobrevivência e de uma agenda profissional e não de uma ligação pessoal com a proposta do componente curricular. Os professores tiveram que buscar as formas possíveis de articulação do saber filosófico com o saber pedagógico. Sobre a não relação entre “pesquisa particular” na formação inicial, opção feita pela via do concurso e a atuação em outros cursos que não são de Filosofia, sobretudo nas licenciaturas, a fala do professor Cronos é contundente.

A universidade é uma camisa de força, determinada por departamentos. Então, o movimento departamental não é tão simples. Quando você faz concurso, você é locado num departamento, e este, com o tempo, torna-se a sua prisão. É claro que você pode, com muito esforço, mobilizar-se e fazer a transição entre departamentos da própria instituição. Mas, no meu caso, eu fiz concurso para uma universidade que é, prioritariamente, voltada para a Educação. Em qualquer departamento que eu escolhesse, estaria voltado para a Educação. Além do mais, a minha própria graduação, uma licenciatura, já indicava, em certa medida, a direção de minha caminhada profissional. Ao escolher fazer licenciatura, estava escolhendo ser professor. A universidade na qual eu

ensino, só recentemente, criou o curso de Filosofia, motivo pelo qual quase sempre ensinei Filosofia para não filósofos, para graduandos em outros cursos: geógrafos, historiadores, pedagogos, entre outras licenciaturas. Então, todo o meu percurso, de certa forma, foi voltado para as licenciaturas, não necessariamente em Pedagogia, mas em outros campos do conhecimento, mas sempre trabalhando com a formação de futuros professores. (Professor Cronos).

Como nos diz Cerletti (2009), em se tratando de docência, a formação inicial, por melhor que seja, não pode suprir tudo. O que nos leva a concluir que a docência nunca pode ser concebida como algo terminante, exigindo investimentos diários e diferenciados de seus atores (professores), para garantir níveis cada vez mais elevados, em sua prática, que justifiquem a eficácia do ensino – que é a especificidade da docência. Por isso, faz-se importante, ao compreender as formas de docência, ter a ideia dessa mesma docência como algo sempre singular, embora constituída e construída por atravessamentos coletivos, porque cada professor formador, em função de suas trajetórias (pessoal, escolar, acadêmica e profissional) é resultado de um processo híbrido, resultante de inúmeros fatores conhecidos e opacos acerca de si mesmo.

A composição da docência, enquanto processo singular, vai se dando nesse movimento de hibridização que, como nos diz Cerletti (2009), vai ter a ênfase relacionada ao que foi mais predominantemente presente na formação inicial. Dito de outra maneira, a ênfase ou o acento do “o que” no “como” estará associada ao grau da dimensão teórica e pedagógica recebida. Isso, sem dúvidas, irá refletir na forma como se ensina. E como essa combinação se dá no plano subjetivo, torna-se passível apenas de ser observada e não mensurada na prática do professor.

Ao final da análise do 1º eixo, sumariamos os seguintes achados em relação ao objetivo da tese: a opção pela Filosofia e posterior docência se deu por diferentes razões (objetiva e subjetiva); a docência mostrou-se como um processo de construção que se estende ao longo do exercício profissional; as marcas da formação inicial definem as concepções de Filosofia abraçadas e estas, por sua vez, afetam e conformam o ensino de Filosofia (da Educação); a transição da docência em Filosofia para a docência em Filosofia da Educação ocorreu por fatores alheios, que mobilizaram os entrevistados a se construírem como professores formadores. A seguir, no capítulo V, apresentamos as análises decorrentes do 2º eixo intitulado **Filosofia da Educação, Pedagogia e Formação de Professores**.

Capítulo V

O ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NA PEDAGOGIA

Com o propósito de percorrer o caminho de compreensão acerca de como a formação filosófica, em sua dimensão pedagógica, se expressa nas concepções de ensino de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia, na perspectiva de seus formadores, este capítulo cumpre a função de exposição do 2º eixo analítico, que se inscreve na conexão entre Filosofia da Educação, Pedagogia e Formação de Professores. Ele se organiza em seis partes, com o objetivo de discutir as relações entre: Filosofia, Educação e Pedagogia; o aprendente e o objeto filosófico; o que, quando e como ensinar Filosofia da Educação; política, formação de professores e saberes disciplinar e pedagógico.

5.1 Relações entre Filosofia, Educação e Pedagogia

No capítulo teórico dessa tese intitulado “Entrelaçamentos históricos entre Filosofia e Pedagogia”, no subcapítulo nomeado “Filosofia e Pedagogia: aproximações epistemológicas”, foi possível compreender, a partir dos autores que lhe servem de base, aquilo que a literatura da área afirma: “a Filosofia possui uma clássica vocação pedagógica.” O que é, portanto, esse pedagógico da Filosofia? Em outras palavras, esse pedagógico quer traduzir que, apesar de sua dimensão especulativa/teoria, a Filosofia é autoeducação e se materializa (ainda que os filósofos não estivessem preocupados com isso) em orientações práticas para a condução da vida - o que não significa autoajuda - uma vez que a Filosofia é uma forma de relação com o saber que oferece mais incertezas que certezas, onde por condição, mesmo diante de supostas vaidades e dogmatismos, as mãos dos filósofos estão sempre vazias, em razão do fluxo incessante do devir heraclítico, onde conhecimento e sujeito estão sempre sendo sem nunca serem.

Em síntese, para compreender a análise dos dados desta seção, vale recapitular algumas ideias que nos deram a possibilidade de fundamentar nosso entendimento acerca da ligação histórica e teórica da Filosofia com a Pedagogia – com as devidas ressalvas da Pedagogia compreendida como Paideia, assentada sobre a perspectiva grega, e da Pedagogia, enquanto curso superior criado no século XIX, voltado para o processo de escolarização da criança e do adolescente (em sentido institucional), embora o extrapole na medida em que pensa também o processo de formação do humano, no aspecto da aprendizagem, em sentido geral (do homem na relação com a sociedade). Essas ideias, por conseguinte, são: o campo semântico da Educação, em sentido de Paideia, é, pois, a infância e a juventude (Santana, 2009) e a Filosofia

é autoeducação (CERLETTI, 2009). A Grécia imprimiu uma dupla referência ao conceito de Pedagogia e a Pedagogia no Brasil, segundo Saviani (2007), se desenvolveu de dois modos: como reflexão ligada à Filosofia, em função da dimensão ética que atravessa a atividade educativa e como formação da criança, compreendida em sentido empírico/prático com uma inscrição metodológica/caminho.

Em que pesem as diferenças da(s) Pedagogia(s) na contemporaneidade, nas suas aproximações e distanciamentos com o seu passado de vinculação à Filosofia, o conhecimento dessas questões é de fundamental importância para se compreender e defender, se for o caso, a Pedagogia como um campo autônomo, embora compreendamos que a autonomia de um campo não precisa se constituir pelo abandono de seus fundamentos, pelo contrário, a afirmação dos fundamentos (assentados numa história de 25 séculos sem incluir a era cristã) só fortalece e confere solidez à ideia e/ou possibilidade de autonomia de um campo. Se a Filosofia e a Pedagogia possuem aproximações históricas, onde estaria, portanto, as razões igualmente históricas desse “litígio”, como afirma o professor entrevistado Cronos, na relação entre professores de Filosofia e professores de Pedagogia nos cursos de licenciatura, ou melhor, entre os professores dos componentes curriculares disciplinares, de um modo geral, e os professores dos componentes curriculares pedagógicos?

A universidade, em sua emergência, deu as bases para esse litígio, na medida em que conferiu, diante dos tripés de sua sustentação (ensino, pesquisa e extensão), maior prestígio à pesquisa, conferindo-lhe investimento e atenção contínuos, enquanto o ensino se desenvolveu como um corpo estranho a ela mesma, causando grandes impactos nos cursos de formação de professores, traduzidos pela dicotomia entre os saberes disciplinares e os saberes pedagógicos, refletida em seus professores. A fala do professor Cronos é bem significativa para fundamentar a ausência ou resistência dos professores de Filosofia no entendimento sobre a proximidade e ligação do campo com a Pedagogia. O que reflete, talvez, que o problema seja mais interpessoal que epistemológico.

Há um litígio entre a Pedagogia e a Filosofia. Da mesma forma que os filósofos não gostam dos pedagogos, os pedagogos não gostam dos filósofos. E esse embate fica evidente quando esses dois grupos se reúnem para pensar uma matriz curricular em comum. Todos, cada um do seu lado, querem demarcar e ampliar o seu território epistemológico em detrimento do outro. Os filósofos reclamam que os pedagogos, quando pensam uma matriz curricular, por exemplo, para licenciatura em Filosofia, priorizam as disciplinas de Pedagogia, deixando, em um segundo plano, as disciplinas de Filosofia; por sua vez, os pedagogos queixam-se de que os filósofos desdenham da importância das disciplinas pedagógicas, aquelas voltadas para o ensino, no currículo dos futuros professores de Filosofia. Faz-se bastante

ruído na comunicação desses campos do saber. Trava-se uma luta de egos. Ao fim e ao cabo, ganha quem impuser e ampliar o seu território sobre o do outro.

Na verdade, nessa trama urdida de egos inflados, a grande vítima é a Educação. Supera-se esse conflito indicando que o curso é de licenciatura, tem uma identidade própria e visa a um objetivo específico: formar professores. A resolução 02/2015 prescreve isso. Neste caso, um licenciado em Filosofia deve ter formação pedagógica para ensinar na Educação Básica. Acho que essa relação litigiosa entre a Pedagogia e a Filosofia é um desserviço para a Educação. A Pedagogia e a Filosofia nasceram juntas e devem continuar juntas, estabelecendo, entre esses dois campos de saber, uma relação de colaboração. São duas faces de uma mesma moeda. Pensar a Pedagogia sem a colaboração da Filosofia é mutilá-la, reduzindo a uma prática cega, destituída das bases conceituais que a justifica e a fundamenta; do outro lado, pensar a Filosofia sem uma prática pedagógica é mantê-la distante da realidade, é construir um pensamento tão vazio e estéril, que sequer se comunica com o mundo. Sócrates, livre da caverna, ao contemplar o sol, retorna ao fundo da caverna para anunciar, àqueles que eram prisioneiros das sombras, uma verdade que eles ignoravam. A alma do filósofo divide-se em duas; uma busca o conhecimento, a outra o compartilha. Ser filósofo já é ser professor. (Professor Cronos)

Professor Cronos, em sua fala sobre o vínculo entre Pedagogia e Filosofia, inverte os dados da história ao dizer que “a Filosofia nasce com a Pedagogia” e que “o papel da Filosofia é o ensino, o primeiro movimento da Filosofia é o de esclarecimento, libertar os prisioneiros das sombras, das aparências e das ilusões.” Segundo essa perspectiva, não há como se pensar a Filosofia fora da dinâmica do ensino, que em sentido grego, aproxima-se da ideia de compartilhamento de ideias, socialização do saber e compromisso no combate à “ignorância” (o não saber). Se o ensino de Filosofia não é claro (em termos de comunicação) como os estudantes irão dele se apropriar para fazerem o processo de transformação de si e, depois, partilhar essa experiência (cognitiva e ética) com os outros, de que modo que também possam se transformar? Vale ressaltar, portanto, que a fala de Cronos não tem nenhuma relação com o entendimento da Filosofia como “salvação”, mas apontar a dimensão educativa da Filosofia (Filosofar) em seus representantes (na dimensão do ensino).

Na história das ideias, Platão é o primeiro pedagogo do Ocidente. É ele que, através de Sócrates, eleva o sujeito das trevas à luz, é aquele que, mesmo já sendo senhor do conhecimento, retorna ao fundo da caverna para resgatar aqueles que se encontram prisioneiros da ignorância. Entretanto, como já foi dito acima, o papel do filósofo não é conduzir, é dizer que existe, para além do mundo no qual ele se encontra prisioneiro, um outro mundo querendo ser conhecido. Não cabe ao professor tutelar a ação, direcionando a razão dos seus alunos. (Professor Cronos)

A professora Circe, ao falar da sua compreensão sobre a vinculação histórica entre Filosofia e Pedagogia, reconhece a Filosofia como fundamento da Pedagogia e de todas as áreas que são descendentes desse ramo. Para Circe, a Filosofia, como assim é possível constatar na literatura, é a mãe de todas as ciências, não no sentido de lhe ter o controle até os dias atuais, mas no entendimento de que a Filosofia lhes conferiu os fundamentos para que a emancipação se tornasse uma realidade. Cruz (2011), em suas análises sobre a história do curso de Pedagogia no Brasil, reconhece igualmente a Filosofia como sua voz teórica e fundamento (depois cedeu lugar a Sociologia) do qual se tornou possível sua constituição enquanto campo. A professora entrevistada destaca que tem consciência desse elo tradicional (Filosofia e Pedagogia) enquanto ensina Filosofia da Educação e enfatiza que utiliza um autor, no planejamento do componente curricular, que favorece as possibilidades dessas discussões em sala. Não podemos negar, mas da Grécia Antiga até os nossos dias, outros fundamentos foram incorporados à constituição da Pedagogia, a saber, sociológicos, antropológicos, entre outros, mas a Filosofia tem peso primordial.

Digo que não só a área de Pedagogia, como das Humanidades em geral, foram áreas de saber que nasceram da Filosofia. Essa condição de fundamento filosófico-crítico é uma herança que está embutida em todas as áreas do conhecimento. Por isso, é muito interessante quando escolho Fourez para trabalhar com os alunos. Não escolho à toa, porque no livro "Tradução da Filosofia: Ética nas Ciências" ele vai dizer que todo domínio da Física, da História e da Cultura é uma herança de natureza filosófica. Sempre faço esse enlace, porque tem que priorizar o que impacta melhor. Tudo isso pertence a uma herança filosófica comum. (Professora Circe)

Circe trouxe uma série de dados que, ao ministrar Filosofia da Educação, deixa depreender uma implicação profunda (o que não significa ausência de dispersão) com as questões educacionais. Apesar da tradição do ensino de Filosofia reunir uma grande maioria de professores que se sentem professores de “uma disciplina” e não de um curso de formação de professores, Circe se compreende como professora formadora. Em sua fala, nos diz, em outras palavras, que os componentes curriculares de “História da Educação I e II”, situados no pós Filosofia da Educação, também vai fazer uma reflexão que discorre sobre o nascimento da Pedagogia na Grécia e do entendimento de que Platão é o primeiro pedagogo do Ocidente. Na fala de Circe como na de todos os professores entrevistados, Platão é citado, em decorrência da natureza eminente pedagógica dos seus diálogos, como um filósofo que possibilita uma articulação entre o filosófico e o pedagógico no ensino de Filosofia da Educação.

Na verdade, eles estudam uma disciplina chamada “História da Educação I e II”, onde a professora vai dizer que a Pedagogia nasceu na Grécia antiga e que Platão é o primeiro pedagogo. Veja, existem dois tipos de escolas para um professor de Filosofia. As escolas pedagógicas, aquelas identificadas como: comportamentalistas, construtivistas, montessoriana, tradicional, tendências democráticas, entre outras. Além de pensar esses caminhos da Pedagogia, recorreremos a outros territórios de reflexão. Pensamos Platão, Descartes, Kant, Hegel, Rousseau e quase que a História da Filosofia e sua interface com a Pedagogia em geral, e o acréscimo de um ou mais desses pensadores dessas correntes pedagógicas supracitadas. (Professora Circe)

Athena, na mesma direção de Circe, enquanto ensina Filosofia da Educação, faz alusão permanente à Grécia Antiga como Paideia. Não é possível pensar a formação cultural do homem, em todas as dimensões possíveis, a saber, física, intelectual, moral e estética, sem tomar como referência o arsenal pedagógico grego, uma vez que a História da Grécia não é senão a própria História da Pedagogia – forma mais geral de formação e que é maior que a perspectiva institucional (escola/universidade), embora também a inclua. Outro aspecto presente na fala da professora Athena e que apareceu na maioria dos entrevistados é a compreensão da Filosofia como elemento formador de sujeitos. A Filosofia como possuidora de uma dimensão educativa, ou ela mesma compreendida, em substância, como autoeducação e transformação, parece não haver discordância entre os professores entrevistados, apesar de diferentes caminhos possíveis a essa finalidade. Em se tratando de ensino de Filosofia da Educação, admitir o potencial metanóico da Filosofia, tendo em vista o que a pesquisa nos mostrou sobre o ensino de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia, parece não ser suficiente para possibilitar, de forma eficiente, situada e coerente, uma articulação da Filosofia com as questões educacionais contemporâneas a uma determinada sociedade.

A gente introduz os gregos, o tempo todo, principalmente. Porque é a própria História da Pedagogia, antes dessa forma de escola. A forma Pedagogia sempre teve colada na Filosofia e vice-versa. [...] Acho que tem essa fundamentação histórica que a gente tende a acentuar e, faço isso, de alguma forma, ao dizer que a Filosofia é sempre formadora. Ela pode ser formadora na escola, na medida em que é sempre formadora de sujeitos. Mas sempre pensei: mesmo quando dou aula para outros cursos, que realmente dou aula e depois sumo, sempre tentei pensar coisas que pudessem contribuir para uma formação mais ampla. (Professora Athena)

A consciência da Filosofia como instância formadora, por si só, não favorece necessária e diretamente a articulação com um campo que objetiva formar professores. O ensino de um componente curricular, “requer a estreita articulação entre os conhecimentos do conteúdo, o

conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento curricular” (SHULMAN, 2004/1987). O conhecimento do conteúdo da História da Filosofia, em seus infinitos autores, não é suficiente para garantir o ensino de Filosofia (da Educação) no contexto da formação. Segundo Cruz e Magalhães (2017), o professor precisa se ocupar com os fundamentos da sua prática. Isso, conforme nossa interpretação, exige o desenvolvimento de uma consciência permanente sobre “como” pedagogicamente se tem ensinado certos conteúdos específicos fora de seus espaços de elaboração/produção.

Ao se retomar uma determinada tradição que fundamenta uma área do conhecimento em específico, isso não significa submissão no sentido de que esta mesma área do conhecimento não pode mais se constituir sozinha ou que esteja fadada a um tributo intransponível aquilo que lhe serviu de fundamento. A ideia da Filosofia como um dos fundamentos da Pedagogia, tendo em vista a tradição grega, não passa por uma ideia de hierarquização. Por este motivo, a fala do professor Zeus é bem oportuna à discussão, na medida em que ele defende que a Filosofia seja objeto de apropriação de todas as áreas do conhecimento, quando se reconhece ou não a sua dimensão formativa no aspecto da assimilação, da crítica e da construção/desconstrução do conhecimento.

Não gosto dessa posição da Filosofia como uma coisa que contém a luz que guia. [...] Qualquer campo ou área pode se apropriar de elementos da Filosofia, como podem também se apropriar de elementos da Física, da Ciência e da Arte. Cada campo, quando se propõe a entrar nesse universo, que é o universo do conhecimento, precisa ter essa concepção de que pode se apropriar de conhecimentos de campos diversos e construir maneiras de ver e de se posicionar segundo aquilo que o seu mundo também lhe demanda. (Professor Zeus)

Para Zeus, mais importante que demarcar o que é ou não fundamento de uma área (coisa do qual não se deve ignorar) é a apropriação das suas contribuições para a eficácia da compreensão, sempre ampliada, de seu objeto e dos encaminhamentos práticos que dela devem partir. Professor Dionísio, ao discorrer sobre o vínculo histórico entre Filosofia e Pedagogia, terminou por retomar à discussão sobre a dimensão formativa da Filosofia. O que nos leva a reconhecer, nos entrevistados, ao tratar do assunto, que o vínculo entre Filosofia e Pedagogia se amalgamaram em função de ambas, em suas diferenças e proximidades, pensarem a estrutura educável dos homens e os caminhos possíveis a realização desse processo. A questão de fundo, segundo Dionísio, é sempre “o formativo”.

A Filosofia foi, no seu início, muitas coisas, inclusive Educação. E Educação em sentido estrito. Foi concebida para educar e formar, em última análise. Ou ainda, se quisermos, para propor e proporcionar uma vida melhor e não apenas para refletir ou conceber problemas abstratos. Basta ler qualquer diálogo do

Platão para se perceber o vivo interesse da Filosofia por esse aspecto formativo. (Professor Dionísio)

Na análise de Dionísio, é possível depreender, levando em consideração o aspecto formativo, que a Filosofia se constrói no diálogo e que, em razão disso, ela é formação e, portanto, Pedagogia, uma vez que, para os gregos o mais importante aspecto da formação integral do homem era a dimensão moral (em sentido de propor um ideal formativo). A dimensão intelectual era importante, porque possibilitava a correção dos vícios (moral) e a participação na pólis (política). A Filosofia e Pedagogia, ainda que separadas nas discussões e pesquisas contemporâneas (mesmo que seja apenas na dimensão discursiva), são indissociáveis quando se trata de pensar a formação dos sujeitos.

Ou seja, Filosofia de algum modo nomeia o que ela não é. O que ela é de fato é formação, Pedagogia. Lembremos sempre disso: Sócrates é o grande professor e pedagogo de Platão, Nietzsche chama Schopenhauer de educador, Deleuze chama a Sartre de mestre - e porque os elogios são sempre esses, pedagógicos e não o grande metafísico, ou metodólogo, ou moralista? No fundo é sempre de formação, de algum aprendizado que se trata em Filosofia. (Professor Dionísio)

Outro dado potente, na fala do Professor Dionísio, diz respeito as relações contemporâneas entre os dois campos em discussão: Filosofia e Pedagogia. Segundo sua leitura, assim como as áreas de Humanidades se deslocaram da Filosofia, buscando sua emancipação (o que não significa negar o seu fundamento), a Educação (que ele concebe como Pedagogia) também trilhou o mesmo caminho. E, pelo que podemos supor, tendo em vistas as disputas e os interesses do campo, essa dicotomia terminou tomando proporções imensas que, ao invés de possibilitar um trabalho colaborativo, só reforça a distância e o trabalho de produção do conhecimento de forma isolada (guetos acadêmicos).

Os vários campos das ditas Humanidades foram depois se destacando da Filosofia, um após o outro. Não foi diferente com a Educação. E, talvez, para mostrar maior independência, alguns preferem que esse afastamento seja o mais radical. Pensemos as questões próprias do campo e que a Filosofia pense as suas. (Professor Dionísio)

Seguindo a linha interpretativa de Dionísio, este sinaliza que, a Filosofia também se encarregou de se distanciar das áreas que até então lhe “pertenciam”. Esse distanciamento ocorreu, dentre as várias razões possíveis, como já tratado na tese, em decorrência do processo de institucionalização da Filosofia (escola e universidade) e de um movimento interno a ela mesma decorrente dessa institucionalização: uma concentração da pesquisa filosófica nas subáreas de Epistemologia, Lógica, Metafísica, Política, Estética e Moral. A Filosofia da Educação, portanto, vigorou como uma discussão que pertence às discussões da Filosofia, mas

que se encontra disseminada em suas subáreas, recolhendo o que elas têm de pedagógico (autoformação e transformação). Isso representou, por um lado, um movimento de dispersão do pedagógico e sua consequente subalternização.

No contexto da formação em licenciatura em Filosofia, como alguns professores entrevistados afirmaram, o enfoque é sempre na pesquisa (dentro das subáreas e de sua hierarquização de valor), enquanto que o ensino é visto como algo digno de menor atenção. A afirmação de que todo texto filosófico é, por natureza, pedagógico não exime a área, em se tratando de Filosofia da Educação, do trabalho de reunir os textos dos filósofos que tomam a Educação, em sentido estrito, como objeto de investigação. A Filosofia tem se repensado nesse distanciamento do pedagógico e, no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), o GT Filosofar e Ensino de Filosofar, já é um divisor de águas no enfrentamento dessa distância.

Por outro lado, a Filosofia também enveredou por caminhos muitas vezes fortemente técnicos ou profissionais, distanciando-se, ou até se perdendo de todo desses seus propósitos originais. Em parte, ao menos no campo da Filosofia, isso tem sido revisto recentemente. Primeiramente, através da obra fundamental de Jaeger, ou mais proximamente, em Gadotti, e mesmo Foucault. (Professor Dionísio)

Dionísio, ao fazer uma alusão ao curso de Pedagogia, nesse entendimento do vínculo com a Filosofia, diz que “falta, talvez, maior clareza nos diversos cursos de formação em Pedagogia quanto à relevância da Filosofia para a formação universitária do pedagogo/a”. Isso, segundo nossa percepção, é de fundamental importância para compreender, de maneira situada e crítica, além dos aspectos que tecem e constituem os parâmetros do ensino, também os porquês dessa dicotomia. Sem essa contribuição teórica que a Filosofia confere e sem a defesa de sua presença nos cursos de formação de professores, segundo Dionísio, isso pode fomentar um discurso (ação) que já existe de atribuir ao curso de Pedagogia um status de curso não científico/livre, embora oferecido em nível universitário.

Restringir demasiado a função teórica do curso a meu ver deverá torná-lo, em algum momento, presa fácil de iniciativas que visam fazer a Pedagogia/Educação perder o seu estatuto de curso superior, voltando a ser, então, apenas um curso de 'formação de professores', mesmo que em nível universitário. (Professor Dionísio)

O professor Dionísio faz uma marcação de que a Pedagogia deve formar professores e que estes (os pedagogos) devem saber dar aula, porém, cabe-nos ressaltar que a formação de professores, no contexto das licenciaturas, conforme Cerletti (2009) é de responsabilidade de

todos os professores e não apenas daqueles das disciplinas pedagógicas. Além disso, não só a Pedagogia, mas todas outras licenciaturas também se ocupam dessa tarefa. Quanto à afirmação de Dionísio “saber dar aula”, com referência ao curso de Pedagogia, o diagnóstico de Gatti (2017) é bem oportuno ao sinalizar que nas faculdades do Brasil os docentes de Pedagogia e das demais licenciaturas não sabem ensinar para quem dará aula. Isso nos leva a inferir que, ao contrário do que afirma Dionísio, o problema de “saber ou não dar aula” diz respeito às licenciaturas em geral, não somente à Pedagogia e, quisá, a todos os cursos universitários, mesmo em se tratando de bacharelado. Claro que, ao fazer destaque à Pedagogia, o professor Dionísio quis apontar um perigo que já lhe ronda, no que diz respeito às discussões que envolvem seu estatuto epistemológico que, segundo sua interpretação, permite o uso político dessa situação para destinar à docência a não professores (que não tenham formação em licenciatura, que possuam cursos superiores em outras áreas do conhecimento ou que possuam cursos de curta duração em áreas afins).

Acima de tudo, que a Pedagogia forme professores/as! E que esses saibam dar aulas! É, de todo modo, uma demanda legítima. A dificuldade aí é que uma aula, a depender de como se a compreende, não é das coisas mais difíceis de se construir e de se dar. Por isso, nesses momentos, voltam também os projetos de todo tipo para abolir a exclusividade da docência para professores com formação, ou ao menos para flexibilizar a possibilidade do ensino oferecido por 'leigos', ou seja, aquelas pessoas de boa vontade que teriam a sua experiência profissional pregressa a transmitir. E afinal, por que não? Universidade para que, no caso? (Professor Dionísio)

Outro dado de extremada relevância, presente no discurso do professor Dionísio, mas que também se apresentou nos discursos dos demais entrevistados, ainda que em diferentes perspectivas, mas consensuais quanto à compreensão em geral, é de conceber a Pedagogia de um lado como Educação em geral e de outro como um curso restrito a pensar a formação do humano apenas na aprendizagem em sentido formal (daquilo que a escola propõe em suas etapas). Para Dionísio, a saída para essa caracterização estante do alcance da Pedagogia só pode ser superada a partir da “sua ampliação de perspectiva”. Essa ampliação de perspectiva é corriqueira no contexto do fazer profissional da Pedagogia e a pesquisa educacional, em alguns autores que fundamentam esta tese, já se encarregaram de defender, pela via argumentativa, de que a Pedagogia se ocupa da formação escolar (nas questões que envolvem o ensino/didática), mas, na medida em que é compreendida como Ciência da Educação, não pode se concentrar, como afirma Cruz (2012) apenas à atividade de formação dos professores, mas também a pensar a Educação como objeto de estudo sob pena de perder um espaço único na universidade para essa tarefa.

Saviani (2008) também nos adverte que a Pedagogia se ocupa no específico da relação professor aluno no contexto do ensino formal e da relação homem/sociedade no contexto da formação do humano. O que, portanto, supera essa visão, ainda fortemente presente, nos docentes de outras áreas do conhecimento, ao tomar Pedagogia como uma área voltada, num viés aplicacionista, para o ensino (no sentido de assegurar a aprendizagem nos espaços formais). Sobre “a ampliação de perspectiva”, ao se referir ao curso de Pedagogia, Dionísio diz que

[...] Estar em sala de aula não é apenas uma geolocalização espacial de circunstância, nem aprender é o resultado necessário da frequência desse espaço. São coisas inteiramente assimétricas, díspares. Eu vou à escola e até aprendo... Há de fato essa possibilidade... (Professor Dionísio)

Noutra direção, o professor Apolo ao discorrer sobre o vínculo histórico entre Filosofia e Pedagogia, embora o compreendendo, não gosta muito dessa ideia veiculada no campo da Filosofia, que a concebe como “Mãe das Ciências”. Para ele, a Filosofia “tem uma especificidade que as outras não tem. A gente aprendeu erradamente: “a Filosofia é a Rainha das Ciências”. Não! Ela não é rainha de nada, mas tem um tempo e um campo específico que as outras não têm.” Para Apolo, a Filosofia, como afirma Deleuze e Guattari (1992) deve se ocupar em “renomear, redescrever e recriar”, gozando de sua liberdade, tão fortemente ameaçada no contexto atual, de reformular e colocar sob suspeita todos os objetos das outras ciências. Ainda que outras áreas do conhecimento possam fazer o que a Filosofia faz, não é isso que justifica o seu objeto epistemológico, ao contrário da Filosofia que se sustenta, de maneira igualmente epistemológica, por esse processo de pensar e refletir sobre todas as coisas.

Ela fica à vontade para reformular sua narrativa dentro daquela liberdade que ela tem. Coisa que para um cientista não é possível, porque para ele reformular tem que estar dentro de parâmetros. “Não! Aqui já não é Ciência”. E a Filosofia tem essa liberdade nesse campo mais específico dela. (Professor Apolo)

As análises dessa seção, dentro do que foi possível interpretar, levou-nos a inferir que a compreensão de antemão do vínculo histórico entre Filosofia e Pedagogia não possibilitou, em todos os casos, um ensino de Filosofia da Educação articulado com o segundo termo (SAVIANI, 2013) e que a Pedagogia, no sentido impresso pela Grécia Antiga, não estabelece, nas falas dos entrevistados, uma ligação com a Pedagogia enquanto curso na contemporaneidade, possuidora de outros interesses e vetores de investigação, na perspectiva de compreender as aproximações e os distanciamentos dessa base clássica. Na maioria dos casos, vigorou a compreensão da Pedagogia Clássica e a vigência, ainda fortemente arraigada,

como já sinalizado acima, de tomar a Pedagogia atual como Educação e como campo aplicacionista.

5.2 Relação entre o aprendente e o objeto filosófico

Ao pensar sobre a relação dos estudantes do curso de Pedagogia (perfis) e a formação filosófica (objeto do componente curricular de Filosofia da Educação), os professores entrevistados apresentaram dados que dão indícios das dificuldades que encontram para ensinar Filosofia (da Educação) e da compreensão que reúnem sobre os estudantes em seus contextos sociais. Ao ser perguntado sobre como deveria ser o ensino de Filosofia da Educação na Pedagogia, o professor Sísifo trouxe o problema da “ausência” de capital cultural dos estudantes como um dos entraves. A marcação estabelecida pelo professor, na verdade, não é de ‘ausência’ de capital cultural, assim pensamos, mas, no caso dos estudantes de Pedagogia, da qualificação dada a este capital cultural que, em muitos aspectos da fala, aponta se não um desconhecimento ao menos uma tentativa de não enxergar a condição desses estudantes e os problemas ligados a estratificação social desses grupos. Defendemos que nenhum indivíduo está fora de um *habitus*, compreendido enquanto um sistema de disposições (perceber, sentir, fazer e pensar) e que o leva a agir de determinada maneira (BOURDIEU, 1898).

A qualificação dada a esse “capital cultural” pareceu ter o sentido de conhecimento dos pilares da cultura ocidental, talvez, não reconhecendo outros tipos de saberes como integradores desse mesmo capital cultural. Para professor Sísifo, as aulas de Filosofia da Educação tornam-se mais desafiadoras, porque falta a esses estudantes de Pedagogia o capital cultural necessário para os desdobramentos ulteriores dos objetivos do componente curricular, embora ele reconheça que esse curso é marcado por uma vontade e um comprometimento em querer compreender. O professor Sísifo enfatiza que os estudantes possuem uma dimensão muito prática do curso de Pedagogia, coisa que ele reconhece que não é igual nos cursos de Matemática, de Química e de Física, onde os estudantes buscam uma visão mais reflexiva.

Quando você dá aula nos outros cursos, lá no XXXX, a Matemática, a Química, a Física, percebe um interesse e uma carência dessa galera de uma visão mais reflexiva. Melhor, há muito interesse do ponto de vista de alguém que tem a mente das Ciências Exatas e das Ciências Biológicas, mas a relação é diferenciada. Há um interesse maior de sugar aquele momento único, que o cara vê ali uma possibilidade de dar um upgrade cultural. Sinto isso nos alunos da Química, da Matemática e da Física. (Professor Sísifo)

A análise do professor Sísifo é deveras compreensível, ao se olhar para o contexto universitário da formação de professores e de sua inclinação a um maior acento na pesquisa em

detrimento ao ensino/prática. Talvez, por essa razão, ao ensinar Filosofia da Educação numa perspectiva teórica de História da Filosofia ou de História das Ideias Pedagógicas, sem qualquer tipo de referência ao ensino e as problemáticas concernentes a Educação Básica, seja mais oportuno em cursos como os assinalados pelo professor Sísifo – que deixou deprender uma visão aplicacionista da Pedagogia, reduzindo à grande área ao curso – nos perfis atribuídos aos seus estudantes.

[...] capital cultural é muito complicado. E não é só isso. Digo que o curso de Pedagogia também tem a questão assim. É um curso muito... é uma Ciência da Educação. Sinto essa dificuldade por parte dos alunos no curso de Pedagogia na aula de Filosofia da Educação. Percebo um esforço muito grande e uma vontade muito grande de compreender. O que há de dispersão há em todos os cursos. Trata-se de uma coisa natural. Há pessoas que não se interessam pela disciplina. No geral, vejo um comprometimento, mas é diferente. Porque acho que o aluno de Pedagogia, aqui na XXXX, tem uma visão muito pragmática da Pedagogia. Então, há algo que tento minimizar, sempre chamando para as questões mais fundamentais. Por isso que é diferente. (Professor Sísifo)

Na mesma direção, o professor Cronos diz:

A constatação que faço é que, cada vez mais, recebemos uma clientela mais fraca, desprovida de uma base sólida, sob a qual tenham sido acrescentados conteúdos que possibilitem um nível mais elevado de reflexão. Recebemos alunos que não criaram o hábito da leitura, não aprenderam a articular conceitos, suas reflexões são breves e superficiais, seus voos são curtos e de pouca altura. A consequência disso é que eles se tornam resistentes ao pensamento. Se, no geral, uma tal constatação já é assustadora, torna-se mais grave ainda quando a clientela de futuros profissionais da Educação deseja lecionar. É ou não é assustador um professor que não adestrou o seu espírito para as leituras, para o delírio, para o encantamento, tornado a sua alma um deserto, resistente à arte de pensar? (Professor Cronos)

A fala do professor Sísifo, no que diz respeito a relação entre o aprendente e a Filosofia, levou-nos a inferir que, mesmo não tendo clareza das questões que encerram as discussões sobre o perfil do estudante do curso de Pedagogia no Brasil, seu entendimento pareceu partir de uma visão se não tão clara da área ao menos passível de uma compreensão mais pontual. Isso foi possível constatar, quando, mais uma vez, o professor afirmou que, nos cursos Ciências Sociais, História e Filosofia, torna-se mais possível o ensino de Filosofia, em razão dos estudantes serem mais “senhores de si”, ou seja, possuidores de uma “maior” expertise para a reflexão. Para Sísifo, no caso da Pedagogia isso é diferente, porque, segundo sua perspectiva, os estudantes não possuem um capital cultural (nos moldes do que se julga como o melhor saber) e o curso possui uma inscrição fortemente pragmática. Esta percepção, por sua vez, marca mais uma

recorrência entre os professores entrevistados, que concebe a Pedagogia como aplicação, negando-lhe, ainda que sem saber ou perceber, sua dimensão de produtora de saberes e de práticas.

Eu acho diferente. Eu não digo assim... É muito difícil ser... que acaba que você vai falar sobre isso e está até naturalizando, fazendo uma tese de que os alunos são assim ou assado. É complicado. O que posso lhe dizer é que dar aula para licenciatura de Ciências Humanas, Ciências Sociais, História e Filosofia, eu me sinto muito confortável, porque me vejo ali. Foi um ambiente que me empolgou para entrar na universidade e estudava no campus da XXXX. Lá era Faculdade de XXXX. Acho que até mudou o nome. [...] Eu tenho esse feeling com essa galera, que conheço na palma da mão. [...] Nas Ciências Humanas, nos cursos de História e Sociologia, a galera é mais segura de si, porque a galera tem toda aquela onda do saber e do poder. (Professor Sísifo)

Ao fazer alusão ao curso de Pedagogia como um curso elitizado, o Professor Sísifo fez referência ao curso de Pedagogia da primeira instituição em que ele ingressou como professor de Filosofia da Educação, em 2004, cujos estudantes ainda não eram provenientes do “governo popular” e, por conseguinte, era possível, no seu entendimento, veicular um ensino reflexivo. Com a emergência do “governo popular”, pós Fernando Henrique Cardoso, o curso de Pedagogia, na instituição em que atualmente ensina Filosofia da Educação, não reúne mais aquele contexto de possibilidade de discussões e de reflexões filosóficas que, na representação do professor, pressupõe um capital cultural.

Quando entrei na XXXX em 2004, embora já tivesse um “governo popular”, a universidade ainda não tinha dado aquele “bum” que deu a partir de 2008 e 2007. Então, ainda estava naquela sonda do Fernando Henrique. O curso de Pedagogia ele era muito, do ponto de vista do social dos alunos, um curso relativamente elitizado. Era um outro contexto, não havia... não era... era um contexto, do ponto de vista social, muito diferente aqui da XXXX. Não que isso interfira na qualidade dos alunos, vamos dizer assim, não é esse tópico, acho que... são questões... são muitas questões que passam na cabeça e vão ficar gravadas... (Professor Sísifo)

O professor Cronos, em seu depoimento, defende um ensino de Filosofia da Educação na Pedagogia que se

[...] volte para a Filosofia, buscando saber ou trabalhar o sentido e a importância da reflexão filosófica como base de sustentação da práxis do professor. Então, minha intenção na Filosofia é tornar o professor de Educação, de qualquer área, um pedagogo delirante, a partir do encantamento que a construção do saber possa lhe possibilitar. De certa forma, nos últimos tempos, principalmente, tornei-me muito mais um desconstrutor de pensamentos do que um construtor. (Professor Cronos)

Apesar de sua assumida e interessante vinculação ao campo educacional, enquanto docente, notamos em professor Cronos, como também nos outros professores entrevistados, uma compreensão de que a Educação e Pedagogia são coisas equivalentes, ou seja, servem para designar as mesmas coisas. Parece não se manifestar a compreensão de que a Educação seria a grande área, onde aí se incluem todas as Ciências que se ocupam, em suas especificidades, de pensar a formação do humano. A Pedagogia pensa essa mesma formação do humano, mais centrada no processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos no âmbito da Educação Básica à Formação Universitária, mas também na compreensão da formação deste indivíduo na relação com a sociedade em que ele se constrói.

Isso é notório na expressão “professor de Educação”, que toma a Educação e Pedagogia como termos sinônimos. Para o referido professor, um ensino de Filosofia da Educação deve ser pautado por uma docência em que o professor se torna um desconstrutor de pensamento, reforçando, talvez, aquele lugar comum de um ensino de Filosofia da Educação conforme o desejo de quem a ministra. O professor Cronos realiza um importante trabalho de formar filosoficamente os estudantes de Pedagogia, mas ainda continua atrelado a um ensino de Filosofia da Educação como Filosofia Geral (Introdução à Filosofia). Outra coisa interessante é que, segundo seu relato, ao ensinar Filosofia da Educação, ele deixa para os professores com formação em Pedagogia a tarefa de discutir as ideias das correntes pedagógicas, apenas lhe reservando o trabalho de fazer com que os estudantes de Pedagogia delirem e desarrumem suas casas.

Quando estou ensinando Filosofia para pedagogos, em vez de trabalhar diretamente com as diversas correntes da Pedagogia, deixo essa tarefa para os pedagogos. Eu desarrumo mais a casa do que a arrumo. Eu causo mais problemas do que apresento soluções. Porque, acho que o grande papel do pedagogo é o de se perder. É instalar-se no universo da dúvida e da suspeita. E aí cada um se encarrega de se construir ou se reconstruir, de se encontrar, superar suas dúvidas, superar suas suspeitas. Enfim, arrumar a sua casa.

Não acho que o papel do professor de Filosofia é dar direção ao pedagogo e dizer como ele deve pensar. Acho que a maior contribuição que um professor de Filosofia pode oferecer aos seus alunos, futuros professores, é que, no campo da busca do conhecimento, ele deve estar aberto a todas as correntes pedagógicas ou filosóficas, a tudo que, de alguma forma, possa contribuir para ampliar a qualidade do seu trabalho pedagógico, mas jamais se tornar prisioneiro de ninguém. Quem quer pensar e, como consequência, ensinar a pensar, não pode servir a um senhor, tem que ser livre para direcionar o seu próprio voo.

Quero visitar as casas do mundo, habitando, por pouco tempo, cada uma delas. Tento fazer esse exercício em minha prática em sala de aula, não sei se sou bem-sucedido. Costumo dizer para os meus alunos: "Gente, eu chego aqui muito mais para desarrumar do que arrumar a casa de vocês". Gosto de citar para os meus alunos, no primeiro dia de aula, a frase escrita no portal da entrada do Inferno, na *Divina Comédia*, de Dante: "Ó vós que entráis, abandonai toda a esperança". (Professor Cronos)

Ao discorrer sobre o como deve ser o ensino de Filosofia da Educação na Pedagogia, o professor Cronos, ainda que com um ensino marcado por uma Filosofia sem diálogo e interlocução direta com a Educação, faz menção ao problema da doutrinação (GALLO, 2012) em Filosofia que, como em qualquer outra área, prejudica um ensino que busca a emancipação dos estudantes. Segundo essa perspectiva, o ensino de Filosofia, genuinamente filosófico, precisa assumir compromisso permanente com a crítica e a suspeita em relação a tudo. Gallo (2012) não vê problema com a doutrina a ser ensinada, contanto que esta mesma doutrina não seja assumida com a única e que não esteja fechada ao processo de se desconstruir e de se ampliar quotidianamente.

Acho que o professor de Filosofia presta um desserviço, causando danos irreversíveis ao espírito crítico de seus alunos, quando se transforma em um guru ou um orientador espiritual, usando o saber filosófico como um serviço de autoajuda, indicando para os seus alunos quais os caminhos que eles devem percorrer para alcançar a felicidade. Porque, neste caso, em nada contribui para o professor tornar-se um pensador, um desconstrutor. Não basta ser um teórico de Descartes, um teórico de Kant, um teórico de Hegel. É preciso pensar. Então, cada um acaba por transformar a sua sala de aula em uma igreja, na qual cultua o seu deus particular. Com absoluta certeza, esse não é o lugar ideal para o nascimento e o livre exercício do pensamento.

A sala de aula não é, nem nunca deve ser, lugar de culto. Não poucas vezes, na Filosofia, cultua-se um filósofo como se cultua um deus numa igreja. A sala de aula deve ser o lugar dos delírios, da rebeldia, da desobediência conceitual, lugar onde a desordem clama pela ordem, e a ordem clama pela desordem. Cada vez mais, estou convencido de que o espaço do delírio é o melhor espaço para o bom exercício da Pedagogia. Eu não acredito no pedagogo que não saiba delirar. Segundo Platão e Aristóteles, a Filosofia tem a sua origem no *thauma*, na admiração, na perplexidade. Se o professor de Filosofia quer, de fato, ensinar aos seus alunos, melhor dizendo, aos futuros professores, a filosofar, então que os ensinem a se espantar, a manter vivo o seu estado de admiração, a ter sua alma sempre perplexa diante dos silêncios das coisas e dos seres. Essa é a condição de abertura do ser.

Então, acho que, se não estou errado, o papel do professor em sala de aula é de um provocador, um agitador de ideias, aquele que, através da arte de pensar, possibilita uma abertura do ser, um desabrochar para o novo, para o devir. Entretanto, deve ficar bem claro que não cabe ao professor a responsabilidade de arrumar a casa que ele desarrumou. Essa é uma tarefa

particular, singular, cada um, em sua singularidade, deve assumir a tarefa de cuidar de si, de arrumar a sua própria casa. Assim, vou fazendo a minha caminhada como professor de Filosofia, que administra o seu trabalho para diversos cursos, inclusive o de Pedagogia. (Professor Cronos)

Ainda sobre o ensino de Filosofia como processo de desconstrução e não de doutrinação (GALLO, 2012), o professor Cronos nos diz que

[...] o fato de desconstruir o pensamento não é a única coisa importante, é só um primeiro momento. Depois, então, você convida cada sujeito a reconstruir o pensamento, porque ninguém suporta permanecer, por muito tempo, no reino da dúvida e das incertezas. Esse processo de desconstrução é o caminho e não a chegada. A dúvida é provisória, momento de transição entre o saber e a ignorância. Quem busca conhecer a verdade não pode se tornar prisioneiros de uma dessas extremidades. Absolutamente nada deve ser definitivo, nem o que eu sei, nem tampouco o que eu ensino. (Professor Cronos)

A didática do professor Cronos, segundo nossa análise, é bastante autoral e marcada por um processo, como ele mesmo diz, de uma formação em Filosofia fincada no processo de desconstrução de tudo, onde não há certezas sobre nada do ponto de vista do acesso e da produção do conhecimento. Diz que evita fazer as mesmas escolhas, em termos de textos trabalhados, para evitar qualquer indício de doutrinação ou mesmo de fixação em uma ideia. Em função de sua formação em pesquisa nos estudos de Descartes, a utilização da dúvida hiperbólica como estratégia parece inquestionável em seu depoimento. Se se for possível pensar, a partir da perspectiva de Cronos, o enamoramento ou filiação a um filósofo só pode ocorrer se for pela via da oposição as suas ideias, onde a admiração logo dá lugar à atitude de suspeita.

As falas de Cronos são indicativos fortes de que sua docência é marcada por um acesso à História da Filosofia como Filosofar (CERLETTI, 2009) como dois movimentos inseparáveis em termos de ensino filosófico. A sala de aula, portanto, deve ser um espaço de liberdade e de questionamentos intermináveis. Uma questão, portanto, que nos acomete: a dúvida e a suspeita, em relação a tudo, são condição importante que deve permear não apenas o ensino de Filosofia (da Educação), mas todo o ensino, porém, em se tratando de estudantes em formação, como assegurar e/ou auxiliar, ao final de cada processo de desconstrução, verdades razoáveis para que estes estudantes possam continuar no dia seguinte (ou na próxima aula) a operar suas vidas nas reflexões sobre si e seu campo de estudo? Quais são os impactos, em termos de ensino de Filosofia (da Educação), da desconstrução pela desconstrução?

[...] evito fazer essa escolha para que eu mesmo não me torne prisioneiro de uma delas. Tento ler, a cada semestre, um filósofo de forma diferente. É claro

que você os vê como desconstrutores do pensamento. Você pega Descartes, que está desconstruindo o pensamento que o antecedeu. Você escolhe um Hegel, ele está desconstruindo o pensamento. Você escolhe Rousseau, nem precisa dizer mais nada: na História da Pedagogia, ele desconstruiu a escola antiga, aquela que tinha na memória sua base de sustentação. Você pega Schopenhauer, Nietzsche, eles estão desconstruindo todo pensamento metafísico. E assim segue. Há poucos dias, fazia uma palestra e, ao final da mesma, disse: “Se eu tivesse no lugar em que vocês estão, colocaria tudo que eu estou falando aqui sob suspeita”. Não devemos acreditar – no sentido de colocar fé – naquilo que a gente faz e pensa em sala de aula.

A sala de aula é um território livre, onde o pensamento deve ter o direito de se buscar, se achar e se perder. O melhor serviço que um professor pode prestar aos seus alunos é não acreditar demasiadamente nele mesmo, não sacralizar as suas verdades, não tornar a sua sala de aula um altar no qual ele revela para o mundo as suas verdades. É neste sentido que a dúvida, a suspeita e a desconfiança tornam-se excelentes ferramentas de trabalho para o professor que, mesmo já sendo um professor, com responsabilidade de ensinar aos futuros professores, continua portando uma alma livre, uma alma de aluno, aberta para “a eterna novidade do mundo”. (Professor Cronos)

Há, ainda, no discurso de Cronos uma dimensão muito sutil e poética de creditar, sem empáfia ou mesmo arrogância, à Filosofia a tarefa de colaborar visceralmente com o processo de formação do indivíduo, sempre lhe garantido à possibilidade de não sucumbir a nenhuma verdade pré-estabelecida com relação a nada. Sua resposta é mais focada no papel do filósofo (mediado pela História da Filosofia) que por um adentramento na Educação, que em sentido de Filosofia da Educação passa, talvez, silenciada. Cronos retoma um outro debate, já feito em um outro momento desta tese, com relação ao papel do Estado que, ao invés de garantir a liberdade do ensino de Filosofia lhe subtrai seu forte apelo emancipador. Ainda nessa direção, Cronos afirma que, nessa intervenção do Estado (que pede a entrega do pensamento) são poucos os professores que manterão, às custas da própria vida, um ensino de Filosofia sempre pautado na desconstrução das verdades, sobretudo, das relacionadas ao Estado. Além disso, reafirma a Filosofia como processo de autoeducação, isto é, cultivo de si que ocorre, necessariamente, ao se romper com ao moral de rebanho²⁷, conforme Nietzsche (2012; 2009) nos adverte.

Entretanto, como já foi dito acima, o papel do filósofo não é conduzir, é dizer que existe, para além do mundo no qual ele se encontra prisioneiro, um outro mundo querendo ser conhecido. Não cabe ao professor tutelar a ação,

²⁷ Cf. *Além do Bem e do Mal* (2012) e *Genealogia da Moral* (2009) de Nietzsche: O autêntico cultivo de si e a verdadeira autoeducação que podem ser alcançados com a Filosofia passa por um inegociável processo de diferenciação. O homem de rebanho é definido como aquele que é resistente a quaisquer críticas. Esse rebanho do qual ele faz parte é dominado e conduzido por um tipo de moral que, para prevalecer e ser dominante, precisa que os indivíduos sejam iguais e não se diferenciem.

direcionando a razão dos seus alunos. A religião e o Estado já exercem essa função com muito mais competência do que o professor. Cabe ao professor indicar caminhos (vários caminhos). A escolha de qual caminho deve ser seguido é de inteira responsabilidade do aluno. Sabemos, desde o início, que, ao final da caminhada, poucos sobreviverão. Aos sobreviventes, cabe a responsabilidade de perpetuar – como professores – o processo de produção e transmissão do conhecimento, em um fluxo e refluxo sem fim.

Nós vivemos em uma sociedade moderna, onde o pensamento é um desserviço. Somos educados para caminhar junto ao rebanho e nunca se desgarrar. O desertor torna-se um sujeito perigoso. Vai que o rebanho passe a admirá-lo. Kant, no texto "O que é o iluminismo", diz: "a única possibilidade de o sujeito alcançar a sua maior idade é através do exercício do pensamento, no qual, cada sujeito, assumindo-se, sendo o seu próprio senhor, torna-se, de verdade, um homem." Volto a falar da importância pedagógica da máxima socrática: "Conhece-te a ti mesmo". Sem esse retorno a si, sem esse olhar que, antes de olhar para o outro, olha para si próprio, antes de querer ensinar, deseja aprender, sem essa assunção intelectual, não há progresso do sujeito pleno. Aqui, valeriam duas máximas. Primeira: quem não aprendeu a olhar para si não saberá olhar para o outro. Segunda: quem não sabe aprender não saberá ensinar. (Professor Cronos)

O professor Apolo, em seu ofício de ensinar Filosofia, por ele compreendida como formação para a atitude crítica e para a criação de conceitos, conforme Deleuze e Guattari, (1992), seus filósofos de preferência, tem um ensino de Filosofia da Educação voltado igualmente aos demais entrevistados, para a História da Filosofia, com destaque para o Filosofar (atitude crítica) vinculado a uma visão geral de Educação. Será que aprender a atitude crítica, por si só, já é intermediação suficiente para que os estudantes se dirijam para uma reflexão sobre a Educação? Apolo rompe com um ensino de Filosofia pautado unicamente na lógica da explicação (embora não o abandone), fazendo uso de estratégias de ensino, onde as diversas linguagens podem também ter espaço na sala de aula. A condução das aulas, o texto filosófico e a forma de avaliação, no caso de Apolo, são absolutamente transgressores frente ao modo habitual de se ensinar Filosofia.

A menina da dança fez uma coreografia e todo mundo entendeu qual o recado que ela transmitiu e de que modelo filosófico ela estava falando. Os alunos de Belas Artes fizeram quadrinhos. Teve um aluno que me entregou a História da Educação em quadrinhos. Falei: "você tem que publicar isso, cara!" Quer dizer, na verdade, é uma oportunidade para eles pensarem, mas também utilizando recursos de outros campos, entendeu? Por que a avaliação final, a prova, tem que ser só nesse regime certo ou errado e explique? Você não atingiu o objetivo! Gosto mais de trabalhar mais para deixar uma coisa aberta para a criação e a invenção. E a Filosofia permite isso.

Depois da maturidade, aqui na faculdade...pedi para escolher um tema, deixar uma coisa bem livre, queria que eles fizessem uma coisa que fizesse sentido para eles. Só que agora, depois dessas visões de Deleuze e outros, fiquei pensando: é uma coisa específica da minha área, é possível fazer isso, mas nas

outras áreas é mais difícil. Por que tenho que ficar só no registro da explicação? Claro que a Filosofia é criação de conceitos, mas porque que não posso também permitir que eles expressem? Porque é uma turma que você tem músico, artista (pessoal de Belas Artes), tem de tudo. Não pego só Pedagogia. As turmas são mistas, às vezes. O que estou fazendo no trabalho final é que eles possam fazer qualquer linguagem. Então, no último dia de aula, vira uma espécie de sarau. O menino fez um rap da sociedade e do cansaço... e o pessoal aplaudiu e disse: você tem que gravar isso. (Professor Apolo)

Circe, a mulher e candomblecista, que sofre para se afirmar como professora de Filosofia num espaço de poder, onde vigora um machismo extremamente agudo, defende um ensino de Filosofia da Educação como Filosofar, mais voltado para a atitude crítica por meio da História da Filosofia, porém, com um acento no segundo termo: Educação (SAVIANI, 2013). O ensino de Filosofia da Educação, segundo sua perspectiva, deve priorizar a prática, a pesquisa e o ensino, o que nos permite inferir que sua docência é marcada por um enfoque na formação política e crítica do estudante e possui um vínculo com a Educação (ainda que de forma geral). Ela faz uma marcação ao comentar que o Filosofar (atitude crítica) não deixa de gerar um impacto político. Não existe Filosofar isento de “o que” e o “como”, ou seja, não existe “Filosofia sem partido”. A professora, como assegura Rancière (2002), não concebe como legítima essa separação entre senso comum e conhecimento filosófico como condição para o ensino de Filosofia, que se assenta na ideia da desigualdade das inteligências, onde se reflete mais um problema de classe que de saber ou não saber. Em Filosofia todo mundo sabe alguma coisa.

Acho que o ensino de Filosofia na Pedagogia tem que priorizar uma articulação entre a prática, a pesquisa e o ensino. Faço trabalhos a partir de temas que impactam e que são de interesse da Pedagogia. Com Platão, Kant, Hannah Arendt, Foucault e Sartre estou fazendo uma leitura política com os alunos. Pensar a Filosofia para o curso de Pedagogia tem que implicar uma formação crítica e politizada do aluno. Você não dissocia o ato de filosofar, ou o ato de formulação de crítica, de um impacto político, ou seja, costume dizer que não concordo com a ideia de que há um senso comum. Acho que todo mundo tem um filosofar espontâneo e uma capacidade de julgar. Há, por outro lado, um processo de Educação e Cultura, do qual se herda o modelo que forma a mentalidade. (Professora Circe)

Para além do comprometimento com a Filosofia da Educação, onde a Educação fica um pouco alheia de uma articulação com a Filosofia, foi possível constatar, na maioria dos entrevistados, um ensino de Filosofia, fora de seus muros, completamente ligado a realidade,

onde pensamento e vida não se opõem. Em um contexto de alto índice de suicídio e casos de depressão, a professora Circe mobilizou textos e autores específicos da Filosofia que ajudavam a pensar a realidade, por meio de suas reais problemáticas (DELEUZE; GUATTARI, 1992). A Filosofia, em seu ensino, não pode se materializar em situações em que o outro e o seu contexto são supressumidos por elucubrações que falseiam os verdadeiros problemas e que poderia levar, em termos de reflexões, à criação de conceitos (soluções) igualmente falsos.

Na XXXX produzia muito, inclusive, as pessoas ficavam surpresas, porque eu tinha um grupo de estudo em Ética e Subjetividade, onde trabalhava com Sartre, porque na cidade tinha um alto índice de suicídio e casos de depressão nas comunidades da região de XXXX e XXXX. Decidi trabalhar algo que pudesse instrumentalizar uma discussão e esclarecer acerca. Se você tem crise existencial, como se supera isso? Então, Sartre para mim, naquele momento, era oportuno. Foram os autores (Sartre e Nietzsche) que trabalhava na XXXX, além de outras ações, como seminário. (Professora Circe)

Circe, a única professora mulher do curso com formação em Filosofia, concebe a Educação como modo de emancipação e de formação cidadã e atribui à Filosofia a tarefa de contribuir nesse sentido, independente de escolas filosóficas, tema ou filósofos. Sobretudo, Circe nos faz evocar Deleuze e Guattari (1992), em seus conceitos de reconhecimento (reproduzir sem críticas o pensamento dos outros e se deixar guiar por ele), que se contrapõe à criação de conceitos, quando diz que a liberdade ou não do pensamento cultivada pelo estudante vai reverberar na forma como será professor. A professora é enfática ao dizer que a Educação e a Filosofia não querem um ensino marcado pela reprodução passiva de sistemas.

Essa condição de desenvolvimento da crítica implica uma ação política, porque incide sobre os modos de emancipação ou de formação cidadã. Acho que a Filosofia, voltada para o curso de Pedagogia, tem que ter um impacto de uma visão filosófica que contribua para a formação cidadã, a formação emancipada, a formação de professor livre, crítico e autônomo, independentemente dessa formação ser por escolas filosóficas ou por temas ou especificamente por autores. Por exemplo, no curso de História posso trabalhar o problema do tempo. É possível trabalhar a relação entre Educação e Filosofia na tradição grega, medieval, moderna e contemporânea. Não deixa de ser um estudo por escolas, mas tem que ter esse impacto de dar uma formação, visando uma mentalidade esclarecida e crítica, porque isso constitui não só um diferencial para este aluno de graduação e de uma instituição pública, mas como também enquanto futuro docente. Um docente que não exerce a liberdade consequentemente não exercerá a livre cátedra. E se ele não exerce a liberdade, na verdade, ele está reproduzindo sistemas e isto é exatamente o que a Educação não quer, o que a Filosofia não quer. A gente quer uma transformação e um projeto de cultura, de sociedade e de racionalidade. (Professora Circe)

O ensino de Filosofia da Educação, como já sinalizado em outro momento da tese, carece de um componente de Introdução à Filosofia como condição de possibilidade de uma articulação coesa entre Filosofia e Educação, sobretudo, quando se trata de estudantes que estão no início da formação universitária. Há uma prática, muito corrente entre os professores de Filosofia, que atuam na graduação, de tomar o estudante como se já tivesse um perfil daqueles mais esperados na pós-graduação *strictu sensu*. Os estudantes criados no imaginário dos professores de Filosofia da universidade não existem na realidade. Esses professores são pouco preocupados, em sua maioria, em associar qualquer dificuldade do ensino as origens culturais, ao pertencimento social e as questões de gênero que atravessam os estudantes (CERLETTI, 2009).

Vale ressaltarmos que o problema de como “introduzir” o estudante na Filosofia é um outro entrave que, fora do contexto da Filosofia da Educação, compromete igualmente os estudantes no acesso à Filosofia. Há uma querela, dentro da Filosofia, em torno de se definir se quando se ensina Filosofia se deve garantir o acesso do estudante à História da Filosofia ou se se deve relativizá-la. Às vezes, dependendo do desenho curricular do curso, o professor só tem uma disciplina de 60 horas. Como é que ele vai dar conta disso? Assim sendo, o curso termina sendo muito panorâmico e não há um aprofundamento. Há uma perspectiva que defende a ideia de que a História da Filosofia é relativa e o que se deve levar em conta é desenvolver no estudante um espírito crítico investigativo – o que foi privilegiado por todos os professores entrevistados ao falarem como defendem que seja o ensino de Filosofia da Educação.

Kohan (2009), Marcondes (2008), Cerletti (2009), entre autores contemporâneos, tentam resolver esses impasses que estão relacionados ao ensino da Filosofia. Esses autores, que sinalizei, não defendem uma postura binária com relação ao ensino de Filosofia (se se priora a História da Filosofia, ou se se leva em conta a formação crítica). Eles pensam que a História da Filosofia é um pretexto para o Filosofar, que são dois movimentos que de algum modo plasmam o ensino da Filosofia. Eles não veem que se deva fazer uma opção por um ou por outro, porque são dois movimentos complementares. Os professores não devem abrir mão da formação conceitual, mas também não devem deixar que as questões conceituais fiquem na mera especulação.

A fala abaixo da professora Circe traduz seu profundo compromisso, em termos de planejamento, na elaboração de uma proposta de ensino que discute, pensa, pondera, exclui, inclui, autores e temporalidades possíveis, com vistas a oferecer um curso em que o estudante

e seu contexto (iniciantes) sejam levados em conta, já que esses mesmos estudantes precisam ser impactados positivamente em sua formação. Fora do contexto da Filosofia da Educação, faz-se relevante destacar a repulsa de professores de Filosofia na universidade em trabalharem com manuais. Não defendemos que uma formação em Filosofia deve ser resumida aos manuais, mas ele se faz extremamente didático, quando escolhido com critérios, para a iniciação dos estudantes, na medida em que oferecem uma visão geral dos temas da Filosofia e de suas problemáticas. A partir daí, julgamos que qualquer texto mais especializado, poderá ser melhor compreendido, não sem grandes esforços, em razão dessa introdução. A crítica em Filosofia pede um movimento de compreensão profunda do objeto criticado sob pena de não resistir.

Evito sair da área de Filosofia, mas priorizo Platão e Aristóteles. Não priorizo os pré-socráticos e o período pós-aristotélico, porque são autores que têm uma repercussão, por exemplo, mais adequada ao curso de Física. Na área de Educação, por exemplo, cultura medieval não trabalho. Na era moderna, em determinados períodos, trabalhei Descartes e Maquiavel, sempre dependendo do perfil. Ao longo dos anos, eu descobri que trabalhar Kant, Hannah Arendt, Platão, Aristóteles, Foucault e Sartre é algo regular. Já trabalhei Schopenhauer e Camus, mas alguns autores há uma dificuldade muito grande do aluno de acolher, porque é um aluno de primeiro semestre. Na verdade, no primeiro semestre, o aluno está se inserindo no espaço da universidade. Procuro fazer essa relação com autores e temas que impactam na formação e que, ao mesmo tempo, sejam adequados ao perfil do que a gente considera como aluno recém-chegado na universidade. (Professora Circe)

A mobilização de professora Circe, na constituição de um programa de ensino de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia e nas opções textuais que assume, mostra seu esforço de um diálogo/articulação da Filosofia com a Educação. O que talvez não seja o caso, já que não observamos o professor em sala de aula, mas nem sempre os textos que em seus títulos fazem referência à Educação garantem, por si só, uma articulação desta com a Filosofia. A alusão à República de Platão e ao texto “Educação e Infância em Platão” de Walter Kohan, num curso de Filosofia da Educação, é prova incontestada de um esforço de articular Filosofia e Educação. Outro dado que parece importante destacarmos é que o filósofo Platão aparece, em grande parte dos professores entrevistados, como uma referência para essa possível articulação da Filosofia com a Educação. Isso se deve a grande contribuição do filósofo idealista, que marcou profundamente o Ocidente com suas ideias, dedicando-se exclusivamente a pensar a formação integral do homem grego.

Em que pesem as contradições e os pormenores de sua obra, Platão defendia o acesso ao conhecimento como virtude (cultivo do espírito) e a Educação como responsabilidade do Estado, que deveria preparar bem os cidadãos, para que estes ocupassem os cargos estatais com

excelência, evitando que pessoas despreparadas, no exercício de sua função, legislassem em causa própria. Platão foi o segundo da tríade dos grandes filósofos clássicos, sucedendo Sócrates (469-399 a.C.) e precedendo Aristóteles (384-322 a.C.), seu discípulo. Seu sistema educacional pregava a renúncia do indivíduo em prol da comunidade – o Estado Justo. Com base nos discursos dos entrevistados e da nossa experiência, podemos inferir que Platão é quase uma unanimidade no planejamento do componente curricular de Filosofia da Educação.

Procuro construir um programa, um plano de ensino, que favoreça e que colabore para a formação do professor, porque na Pedagogia a gente está formando professores. Elejo temas e autores que impactam ou que seriam leituras obrigatórias para esses alunos. Então, Platão, em sua concepção de Educação dos jovens. Não dá para trabalhar hoje "a República" toda, com os alunos da graduação, mas trechos. Trabalho, que é um texto muito bom de Walter Kohan, "Educação e Infância em Platão". Sempre trabalho esse texto com os alunos, que é extremamente bom, porque permite o aluno fazer esse enlace, de que modo essa contribuição de Platão, ao pensar a educação cidadã. Trabalho com Hannah Arendt, "a crise da educação", que anteriormente ao começar a ensinar Filosofia, os alunos liam somente na pós-graduação. (Professora Circe)

A professora Athena, ao falar de como defende que deveria ser o ensino de Filosofia da Educação, diz que, num primeiro momento, tinha uma perspectiva mais teórica da Filosofia, porque trabalhou com muitos textos e, depois, fez um movimento de olhar para essa prática e se perguntar se não seria importante traçar um outro caminho. Não que as questões conceituais tenham ficado de lado, mas elas, de algum modo, passaram a dialogar mais com a realidade educacional dos futuros professores. Pensar o ensino de Filosofia como Oficina tornou-lhe mais atenta para fazer com que esse campo (Filosofia) estivesse mais próximo de formar o estudante, de modo que ele pudesse olhar as questões educacionais a partir da Filosofia. "A erudição não faz nenhum sentido, ainda mais em um curso que não é de Filosofia." (Professora Athena)

Athena não abre mão de uma marcação histórica no ensino de Filosofia da Educação e defende uma perspectiva de ensino (ainda fincada na História da Filosofia) que parte da contemporaneidade para a localização das questões na História da Filosofia Clássica, ou seja, o professor de Filosofia da Educação, cômico do objetivo principal do componente curricular, a saber, a compreensão das relações entre o fenômeno educativo e o funcionamento da sociedade, vai traçar coletivamente um inventário sobre os problemas atuais que dilaceram a Educação e, em razão do tempo, elege aqueles mais importantes para um recuo à História da Filosofia, vendo como os vários filósofos se ocuparam de pensar e responder as questões, sempre com o cuidado de contextualizar e evitar qualquer espécie de anacronismo.

[...] ainda tem uma marcação histórica. Era sempre a história de começar com os gregos e chegar na contemporaneidade nos últimos dias de aula. E aquilo ser um sopro que se diluía. Discutindo com meus colegas, inclusive com certa ousadia, falei assim: "por que a gente não parte da contemporaneidade?" Na verdade, não tem como não ser um olhar contemporâneo sobre tudo isso, mas, porque a gente não parte de uma demarcação de problemas da contemporaneidade, de um mapeamento da contemporaneidade, para então justificar os sentidos e o lugar de cada autor nessa trajetória da História da Filosofia? [...] a gente parte dos problemas contemporâneos e situa toda a trajetória da História da Filosofia, que vai ser mais ou menos linear, dependendo de cada um em relação aos problemas da contemporaneidade. (Professor Athena)

É digno de nota esse processo dinâmico e inacabado de construção da docência, mais especificamente em Filosofia da Educação. A professora Athena, em sua confessa formação teórica de base, com predominância na História da Filosofia, traz, em sua memória dos textos trabalhados, uma grande quantidade de filósofos que lhe ajudam a propor uma reflexão crítica, tomando a imprensa e a publicidade como ponto de partida e em razão de sua filiação teórica a Walter Benjamin. Diante das questões sinalizadas por professora Athena, parece que a Filosofia, como disse Rorty (1998), assume uma função explicitamente pedagógica, no sentido de ajudar a pensar e a ter um olhar mais acurado para esses efeitos produzidos pelas notícias do mundo midiático. Então, a Filosofia está a serviço (não no sentido de serva, mas de colaboradora), de algum modo, da formação para esse olhar mais de fundo, mais antenado e mais suspeito com relação a essas coisas que chegam, muitas vezes, de forma que não se tem tempo de pensar.

Na disciplina de Filosofia da Educação, que é a disciplina que mais tem... a que mais dei foi essa, faço uma linha histórica, mais recentemente com os sofistas, e estabeleço uma conexão com essa condição nossa de seres de pós-verdade. Dou uma introdução a essa questão da imprensa com Sócrates e Platão. Depois, pulo para o Kant e pego a antiguidade e a modernidade. Não pego Idade Média. Pulo para Kant como esse momento inaugural da Educação. Acho que agora não estou trabalhando mais o Nietzsche, mas já dei um texto sobre Educação dele ou comentadores. E depois vou para... há um tempo atrás, trabalhava a modernidade com Kant, Nietzsche e Dewey, que gosto bastante. Mais atrás ainda, trabalhava com o Paulo Freire e depois comecei a achar que trabalhava com muita gente, então, tirei fora. Na contemporaneidade, utilizo a Rosa Maria Bueno Fischer para trabalhar inserido nesse contexto publicitário. Ela tem apoio no Foucault. (Professora Athena)

No geral de sua exposição, professora Athena compreende, para além de um traçado sistemático de articular Filosofia e Educação, a Filosofia da Educação como crítica – ainda que com vetores de Filosofia Geral (sem foco no fenômeno educacional). Afirma que fala da

Filosofia, mas reconhece que tem sensibilidade para compreender que não possui intimidade com as especificidades da Educação e tudo o que faz a ela relacionado, enquanto professora de Filosofia, deve-se a uma visão geral – esse dado se mostrou evidente nas falas dos professores entrevistados que participaram da pesquisa. Num movimento de colocar a sua própria prática de ensino em exame, Athena atribui a sua sensibilidade todas as mudanças que têm se esforçado por fazer, na medida em que tem consciência de que os dilemas da Educação Contemporânea (de qualquer sociedade) precisa se tornar objeto da reflexão filosófica. Objeto não no sentido de coisa a ser manipulada, mas de realidade a ser investigada em um ato cognitivo, apreendida pela percepção e/ou pelo pensamento e que está situada em uma dimensão exterior à subjetividade cognoscente.

Penso que as mudanças que fiz tem a ver com essa sensibilidade, mas entendo que estou sempre falando como alguém da Filosofia, então, não consigo definir certas coisas como alguém que conheça ou que tenha muita intimidade, enfim, com a área de Pedagogia, a não ser naquilo que posso entender de forma geral. Mas de forma geral, comecei a pensar na minha área, que eu tinha que fazer algumas mudanças. Isso tem a ver com minha sensibilidade, o que eu sei fazer melhor e, ao mesmo tempo, essa sensibilidade para o contemporâneo. É óbvio que você tem uma base importante, mas ela se comunicava pouco com a contemporaneidade. Então, assim é o que esse tempo pede, em termos de Educação, não é? [...] A gente tem que problematizar o próprio sentido de Educação, da escola, para pensar o que fazer hoje, porque é uma escola e um profissional que entram muito em crise. Você não tem autoridade como professor, têm escolas com uma precariedade enorme, tem, muitas vezes, essa dispersão e essa falta de interesse dos estudantes com a escola. Eles estão ali, mas não sabem o porquê. Então, me preocupava muito essa questão de como a gente tenta mapear o que é do nosso tempo, para que esses profissionais cheguem na sala de aula e consigam se comunicar. (Professora Athena)

O professor Sísifo, na mesma perspectiva da Professora Athena, tem uma relação com a Filosofia da Educação fundamentalmente crítica. A enunciação da dimensão crítica, na maioria das falas dos entrevistados, deu indícios inequívocos da força da formação inicial (foco na pesquisa/teoria), no ensino de Filosofia da Educação como Filosofia Geral e/ou Introdução à Filosofia e a utilização da crítica filosófica como objetivo para afirmar inconscientemente, ainda que de forma não intencional, um ensino de Filosofia indiscriminado quanto ao curso. Embora a Filosofia tenha a crítica, a reflexão, a exegese e a especulação como objetos de investigação, isso não impede que outras áreas também se ocupem dessa tarefa com bases em seus próprios procedimentos, porém, a crítica, em Filosofia, que remonta do verbo grego *krinein*, deve ser compreendida como “separar para distinguir” o que há de característico e constitutivo em uma determinada coisa. Essa separação distinta se exerce,

remontando à ordem dos fundamentos constituintes. E é essa a crítica, que é própria da Filosofia, que a nossa tese reivindica para a Educação no ensino de Filosofia da Educação.

No contexto do curso de Pedagogia, o professor Sísifo tomou a crítica a Educação como escopo do seu ensino. Para ele, ensinar Filosofia (da Educação) é ajudar o estudante a desmistificar a escola e os procedimentos de natureza psicológica. O professor escolheu a Psicologia e a Psicanálise como objetos de sua crítica, não negando as suas respectivas contribuições à Educação (no recorte da infância), mas denuncia a pretensão de verdade absoluta que são correntes nas suas teorizações sobre quem é a criança. Como se na Filosofia também não houvesse essa pretensão, o referido professor diz: “[...] na Pedagogia, tento fazer isso. Tento colocar em cheque esses conceitos que são, às vezes, consagrados, cristalizados e exaltados pela militância em Pedagogia” (Sísifo).

Minha relação com a Filosofia da Educação é crítica. [...] A questão de desmistificar a escola e de desmistificar os procedimentos psicológicos da Psicologia. E sempre isso que tento mostrar para os meus alunos. [...] Tenho essa preocupação de tentar preparar aqueles alunos para eles conseguirem perceber algo interessante na sala de aula, do ponto de vista filosófico, para ajudá-los. [...] Então, tento desmistificar esses procedimentos da Psicologia. Falo: “é claro que é legal o que Piaget fez, o que a psicanálise freudiana fez, mas elas também não são instrumentos de verdade total. Quem sabe quem é a criança? Ninguém! Essa é a grande verdade. Há toda uma formatação da Psicologia e da Psicanálise, que é interessantíssima, que ajuda em vários aspectos, mas que não é também a verdade sobre a criança. (Professor Sísifo)

O professor prossegue, nomeando o trabalho de ensinar na Pedagogia como estado de inquietação, em razão de uma suposta ausência de capital cultural dos estudantes desse curso, afirmando, com assaz veemência, sua tendência teórica na relação com a Educação a partir da filiação a Foucault e Derrida. Esses filósofos, segundo a analítica do professor, lhes servem para a legitimação de um ensino pautado na tarefa de denunciar a escola como espaço de vigilância em Foucault e de abalar as estruturas das instituições a partir de Derrida. Essas duas teses incorporadas ao ensino são de extremada pertinência e as reconhecemos como fundamentais na constituição da escola e até mesmo da universidade, como espaços de consolidação da diferença e de pensamentos perspectivistas, opondo-se a toda forma de instauração de uma moral de rebanhos. mas, em se tratando de estudantes em formação e de uma introdução a uma determinada área, como pedagogicamente se encaminha esse processo de denúncia e de abalo das estruturas, enquanto se ensina, de modo que o estudante (em seu contexto) e os objetivos do componente curricular sejam levados em conta? Não basta apenas a um professor de Ciências Humanas abalar as estruturas. Aliado a essa possibilidade de abalar

as estruturas, de importância inquestionável, conferida pela formação teórica, ele precisa se dispor a compreender como pedagogicamente isso é possível nas várias situações de aprendizagem, ou seja, compreender como os estudantes aprendem em suas singularidades.

No dia-a-dia, você trabalhando no curso de Pedagogia é uma inquietação. Eles vão entrar em sala e é uma preocupação que tenho. Tem um texto que adoro de um professor, chamado Alexandre Filordi de Carvalho, que é "Foucault e a função do educador." Ele é um cara da Filosofia da Educação e vai falar sobre o que Foucault vai me ajudar em sala de aula. Estou dando uma disciplina eletiva que chama "Tópicos Atuais da Filosofia", em que a gente trabalha a criança na história do pensamento filosófico. Então, a minha tendência teórica e a minha relação com a Educação passam por Foucault e por Derrida. Por Foucault, nesses aspectos da hierarquização da escola como vigilância. O Derrida no aspecto que tem que transformar as instituições e abalar suas estruturas. Esse é o papel de um professor de Ciências Humanas. Isso, eu aprendi na minha tese de doutorado. O professor de Ciências Humanas, o professor de Filosofia, como eu entendo, ele tem que abalar as estruturas. (Professor Sísifo).

Nas falas de professor Sísifo, diferentemente das marcações acentuadas que aparecem como um sintoma de resistência à Pedagogia, noutra direção, a fala de professor Zeus reabilita um olhar afetivo à área ao dizer que

[...] A Filosofia e o ambiente de pedagogos, de quem se propõe a essa atividade de ensino, que é delicada, apaixonante e difícil, antes de qualquer coisa, precisa ser o ensino de amor ao diálogo, de amor as diferenças e de compreensão de que não é possível se fechar em nenhum tipo de concepção. Ela precisa ser um espaço de exercício radical da democracia. Então, como deve ser o ensino? O ensino deve ser o mais vivo possível, como uma atividade mesmo de liberdade, de expressão e de gosto para um diálogo em que as diferenças aparecem, que as diferenças se tocam, mas isso não significa dizer que nós não conseguimos conviver. Porque é exatamente essa ideia: de um diálogo em que a democracia aparece, as diferenças aparecem, se recepcionam e se acolhem reciprocamente, mantendo suas diferenças. (Professor Zeus)

Ao refletir sobre sua prática, o professor Sísifo é enfático ao dizer que, no início, suas aulas de Filosofia da Educação eram pautadas na História da Filosofia de um modo geral, ainda sob os impactos recentes de sua dissertação de mestrado sobre Nietzsche, que admitia ter um viés educacional, e que aparecia nas suas aulas por intermédio dos textos. Não podemos deixar de destacar o esforço do professor Sísifo em se construir como docente de Filosofia da Educação. O seu caso é bem característico de uma realidade do ensino de Filosofia da Educação ou de qualquer outro componente curricular específico de Filosofia, seja no curso propriamente dito, ou em outros cursos, que toma a pesquisa particular do professor como ponto de partida e

de chegada do componente curricular ministrado, onde tudo se liquefaz sob o nome de Filosofia. O próprio professor afirmou, em sua fala, que ministrou um curso de Filosofia da Educação para pedagogos, apenas com os textos de Nietzsche, e que foi questionado por colegas de que estava ministrando aula para a graduação como se fosse mestrado. O professor Sísifo considerou a experiência como fantástica. Portanto, vale ressaltar que essa turma de Pedagogia é aquela que está no início de sua docência, antes do “governo popular”, que se diferenciava por possuir capital cultural e abertura à reflexão mais teórica, o que permitia a possibilidade de um ensino em nível de pós-graduação na graduação.

Foi uma experiência muito forte com o curso de Pedagogia. [...] Comecei a dar nada muito ligado a Filosofia da Educação. Comecei a dar aula de História da Filosofia de um modo geral. Dava uma introdução à Filosofia. Tinha acabado de chegar de um mestrado em Nietzsche. Dava uma introdução à Filosofia e no final chegava no Nietzsche e seus textos. O pessoal gostava. A primeira aula suei bastante, fiquei bastante tenso, porque era diferente de XXXX. Era na XXXX. Tudo isso me impactou, quando cheguei em XXXX. Comecei a dar aula na Educação e fiquei tenso no início, mas depois o professor XXXX tinha deixado um projeto em andamento chamado "Filosofia na escola", que era um projeto muito interessante, que era um convênio que a XXXX tinha com as escolas públicas das séries iniciais, que queriam oferecer uma classe ou um período das suas aulas para a atividade chamada Filosofia.

Desde minha dissertação de mestrado, eu já conectava com Filosofia da Educação. Quando estava fazendo essa dissertação de mestrado, no início, o meu orientador de TCC, em XXXX, falou para mim o seguinte: “sua tese é legal, porque tem um respaldo em Educação.” Fazia meio que uma leitura do conceito que Nietzsche trabalhou, na sua primeira fase, que fala qual seria o papel do educador? Ele falava que você tem que produzir um homem de gênio, um homem criativo, um homem que sabe. Minha dissertação de mestrado defendia que o Nietzsche tinha um projeto pedagógico, ao longo da sua carreira, com suas ideias de gênio, espírito livre, super-homem. Nietzsche queria ensinar algo, mas uma ideia educacional em sentido amplo. Mais no sentido da conversão da vida e da Educação ligada aos valores existenciais, uma coisa assim mais voltada a Paidéia Grega.

Dava só Nietzsche e muitos professores me criticavam, mas foram experiências ótimas e fantásticas em sala de aula. Só dei Nietzsche. O pessoal falou um pouco que "parece que o senhor está dando aula para o mestrado." Dava aula para a galera do 3º e 4º período da Pedagogia, só sobre o Nietzsche e usava textos com aspecto educacional no sentido mais espiritual. Então, me tornei uma pessoa da Filosofia da Educação, nesses anos de congresso, com XXXX. Conheci o XXXX. Já tinha noção dos nomes da Filosofia da Educação. Era um ambiente que transitava. (Professor Sísifo).

A crítica de Nietzsche é de assaz pertinência para a Filosofia da Educação, em razão de sua contestação à ideia de “sujeito soberano do idealismo alemão e toda a tradição do humanismo, revolvendo as convenções que o produziram, mostrando o avesso de uma Filosofia que já não dá conta da vida, porque sucumbe à pura abstração” (HERMAN, 2002, p. 143).

Depois de Nietzsche, todas as ciências que comungam da ideia de melhoria dos indivíduos, pela via da formação, foram obrigadas a repensar seu ideal de homem e os caminhos para essa realização. Ainda segundo Herman (2002, p. 142), “Nietzsche provoca a filosofia da educação, na medida em que seu entendimento de indivíduo, verdade e razão mina todas as bases de sustentação do pensamento clássico.” Voltando ao depoimento de professor Sísifo, cabe-nos uma interrogação: qual o alcance ou não de um curso de Filosofia da Educação apenas restrito ao pensamento de Nietzsche? Como ficaria, no contexto desse curso, levando em consideração a temporalidade, as correlações possíveis e as condições de exequibilidade, a reflexão sobre os processos educativos, os sistemas educativos, a sistematização de métodos didáticos, entre outros temas relacionados com a Pedagogia no contexto de Brasil? Afinal, o foco de Nietzsche é o sistema de educação alemão.

O professor Sísifo defendeu um ensino de Filosofia da Educação marcado pela autonomia universitária (o que entendemos que não significa, em termos de componente curricular, fazer o que quiser, haja vista a importância do contexto: instituição, cursos e estudante na composição da cena da sala de aula) e pela oferta de 60% de disciplinas eletivas de Filosofia com oferta obrigatória no meio ou no final do curso. Em síntese, “aqui, por exemplo, nós somos professores, cada um tem seu interesse, e então cada um conduz a Filosofia da Educação ao seu modo. Nesse ponto, sou autonomia universitária. Acho que a Filosofia da Educação deveria ser assim” (Professor Sísifo). A liberdade de cátedra (professor Sísifo) e a construção coletiva de um planejamento autoral de ensino (que não ocorre entre os professores, porque “não há diálogo”, como afirma Professora Athena) não significa o direito de ignorar, enquanto se ensina, aspectos específicos que objetiva uma determinada formação. A liberdade de cátedra, segundo a nossa percepção, incorreu naqueles que a defenderam como um ensino de Filosofia da Educação como História da Filosofia. Essa reflexão nos faz recordar Saviani (2013), mais uma vez, ao afirmar que o ensino de Filosofia da Educação com ênfase no primeiro termo (Filosofia) é uma realidade na maioria das universidades brasileiras.

Outro elemento importante, sinalizado pelo professor Zeus, é sobre a defesa da Filosofia como uma reflexão que toma o humano como tendo valor em si mesmo e não como meio para determinados objetivos e que a Pedagogia, aliada a essa verve filosófica, rompendo com essa perspectiva aplicacionista, busca encontrar possibilidade (métodos e caminhos) que ajudem a pensar o outro não como ser de aquisições de informação unicamente, mas como um ser que se forma junto com os outros. Ou seja, o fim do sujeito kantiano iluminista (BIESTA, 2013), a

saber, in abstracto autônomo, racional e livre (que fortaleceu a ideia de indivíduo) para a emergência de uma subjetividade que se constrói na intersubjetividade.

Então, parece que o curso de Pedagogia é um local em que qualquer professor de Filosofia deve se sentir bastante à vontade. Eu me sinto bem à vontade nesse ambiente. Por outro lado, ainda me parece que ocorre uma certa dificuldade em compreender que a Filosofia faz parte de um movimento educacional e de um movimento da cultura, que está interessado no humano como um ser que não é meramente em função de uma outra coisa, mas que vale por si mesmo como próprio humano. [...] Penso que por aquilo que a Pedagogia se propõe a fazer: que é encontrar procedimentos e caminhos que possam pensar no outro. Não meramente como um ser de aquisições de informações, mas um ser que se forma em uma relação com o outro.

Essa é ideia mais fundamental que a Educação precisa discutir. Não é formação para, não é ensino de competência para, mas alguma coisa do humano que não é para nada, que é para isso mesmo que nós fazemos, que é a relação com o outro. Então, ali parece um lugar que é possível dialogar sobre isso de uma maneira mais rigorosa e séria. Mesmo porque, no momento em que temos uma educação para alguma coisa, para isso, para o mercado, para aqui e para acolá, termina se restringindo a mera instrumentalização do conhecimento. Acho que a Pedagogia é um local de formação de uma responsabilidade que tem alguma coisa vinculada a vida do conhecimento, que não é uma instrumentalização do humano. É uma coisa que se encerra naquela relação e se constitui ali como algo que não é para nada, é aquilo que se faz ali mesmo, como gesto de acordo e acolhimento. (Professor Zeus)

O professor Zeus trouxe uma reflexão que, em outras palavras, traduz o esforço investigativo dessa tese que, ao discutir o ensino de Filosofia da Educação, interroga-se sobre como esse direito à Filosofia vem sendo assegurado na formação acadêmica. Essa afirmação nos faz retomar uma descrição bastante pontual feita pelo professor Sísifo que, ao se deparar com o ensino de Filosofia na Educação Básica, percebeu que ele não funcionava e a comunicação não acontecia. Essa experiência lhe foi tão marcante que resolveu levar essa problematização para a universidade, desenvolvendo um projeto de doutorado em que pensava o papel da Filosofia e da universidade na comunidade.

[...] Vi a Filosofia não funcionando. O nome Filosofia perdido ali no espaço... os professores cansados de dar aula. Senti tudo muito ruim. Foi o que me incomodou, então, minha tese de doutorado, no início era: qual é o papel da universidade na comunidade, qual o papel da Filosofia e da universidade na comunidade? São questões que o Derrida tratou bastante em um livro chamado "Direito à Filosofia". (Professor Sísifo)

Apesar da resistência e da dificuldade do Professor Sísifo com o curso de Pedagogia é possível reconhecer seu grande esforço na construção da docência implicada com a área. Seu discurso é de um professor que, a princípio, não tinha uma boa relação com a Educação. Não fez uma opção deliberada, mas acabou se constituindo, ao longo da sua trajetória, como

professor formador. Retomando o que nos disse Cerletti (2009), o tipo de formação recebida e a ênfase dada no curso, se mais na dimensão teórica ou pedagógica, vai ter força naturalizadora na forma de composição e encaminhamento da docência. Os professores de Filosofia, como também devem ser os professores que tem o mesmo tipo de impacto na formação, não conseguem ensinar sem o recuso à teoria, sem a presença de um texto, sem a investigação de um conceito e sem uma recorrência permanente à História da Filosofia. Mesmo sem experiência com a Educação Básica, o que não se constitui em uma regra necessária e absoluta para a docência, Sísifo demonstrou uma consciência do fato de que ensina Filosofia para professores, porém, afirma que essa tentativa, de aproximação com as temáticas educacionais, só pode ocorrer por meio do invólucro teórico. O que reforça o peso da formação inicial na forma como se é docente.

Eu me sinto muito confortável dando aula na Pedagogia, embora seja um desafio para mim toda vez que pego uma turma de Pedagogia. É uma questão que está sempre comigo, de que estou formando pessoas para atuar em sala de aula. Isso é algo que não passa despercebido para mim, que é um desafio, porque tenho um perfil teórico. A minha relação com a Filosofia é teórica. Quero entender os conceitos dos filósofos e a relação entre eles. Isso só pode ser alcançado do ponto de vista teórico, porque a minha própria formação é teórica. Não fiz licenciatura e não atuei em sala de aula. Agora, é algo que, na minha responsabilidade como professor universitário, vem até a mim. A minha relação com os alunos é uma relação positiva, eu não sei se os alunos percebem, porque quando dou aula para Pedagogia, estou sempre tocando na questão da labuta do professor, da sala de aula e das suas questões mais práticas. Mas é óbvio que isso vem sobre um invólucro teórico, que é da minha formação teórica, que aprendi na universidade. Minha relação com a Filosofia é teórica.

Nunca fui alguém ligado em pesquisas qualitativas ou quantitativas. Nunca foi algo que me atraiu. Porém, não sou alguém que tem formação teórica e que chega em sala de aula e não dá importância para o fato de que está ali formando professores. Essa é uma questão que vem a mim, a toda hora, quando dou aula de Filosofia na Pedagogia. Então, tento ser didático e falar de coisas mais palpáveis, do dia-a-dia deles. Tento fazer associação com os outros textos que eles trabalham. [...] Tento fazer com que isso não aconteça, porque se os alunos percebem isso, dificulta ainda mais. Sinto que o aluno tem uma tendência a perceber que aquilo ali não vai ajudar muito na prática. É um desafio que tenho, quando vou dar aula de Pedagogia, de sempre estar tentando chamar para as questões da sala de aula, da profissão do professor e de focar nessas questões que, talvez, em outro curso passem despercebidas. (Professor Sísifo)

O professor Dionísio ao falar sobre como deveria ser o ensino de Filosofia da Educação diz que a sua defesa desse “como” não diz respeito

[...] apenas ao ensino Filosofia, mas de forma geral a todo ensino voltado 'para um curso', ou seja, um ensino 'específico', com algum grau de especificidade

ou particularismo, deveria, a meu ver, buscar se articular com o programa e as ementas desse curso de destinação. (Professor Dionísio)

Como já sinalizado, para além dos problemas relacionados às ementas que, em muitos casos, possuem propostas às avessas do que deveria ser a formação daquele componente curricular, elas precisam ser levadas em consideração (ainda que seja pela via dos ajustes, das modificações e das ressignificações possíveis) no planejamento. Dionísio propõe que, numa formação em Filosofia, fora de seus muros, o componente curricular deve ser pensado numa triangulação: 1. Filosofia, 2. Educação (no caso dos cursos de licenciatura) e as outras subáreas que compreendem o curso. O próprio professor interroga sua proposta ao dizer que “pode parecer, à primeira impressão, que se complexifica ainda mais a proposta inicial do curso: para além de Filosofia e Educação também ainda a Literatura” (Professor Dionísio) e a Linguística, no caso do curso de Letras. “Não seriam já coisas demais para uma só disciplina? Pobres alunos/as... (Professor Dionísio)”. A proposta, em termos formais, é deveras interessante, mas não podemos ignorar, como já dissemos noutra ocasião, as condições de tempo para sua execução, haja visto o fato de que os componentes curriculares de Filosofia ou de Filosofia da Educação, nas instituições participantes da pesquisa, ficam restritos a 45h ou 60h e, em um dos casos, possui apenas a obrigatoriedade de um componente curricular de Filosofia.

Segundo nossa análise, um ensino de Filosofia da Educação pautado nessa triangulação proposta só iria reforçar o caráter amplo e geral do componente curricular já veiculado, centrada na História da Filosofia, relegando a Educação a um possível silenciamento. A realidade, já apontada pelos dados, leva-nos a afirmar que as ementas normatizam a Filosofia da Educação de forma discriminada para todos os cursos de licenciatura, ou nos cursos em que ela é requerida. Observa-se, muitas vezes, que os documentos dão um direcionamento para que a Filosofia se torne algo potente no curso de Geografia, de História, de Enfermagem, entre outros, mas a prática do professor vai numa direção, em que ele ensina Filosofia de um modo indiscriminado em todos os cursos.

O professor Apolo defende um ensino de Filosofia (da Educação) atrelado aos paradigmas (Escola Nova/ Escola Cidadã) e não consegue ensinar sem fazer aquilo que julga ser o papel do filósofo, a saber, “conceituar, redescrever, reformular e criar novas metáforas” (Professor Apolo). Segundo sua fala, a ideia de paradigma é tomada como um recorte em que a Filosofia é compreendida, em função de sua história, como base geradora ou de consolidação para outros pensamentos e correntes pedagógicas. Apolo defende um ensino sempre com uma perspectiva humanista (seja qual curso for), rompe com os modelos tradicionais de aula e de

avaliação, reconhecendo que o ensino de Filosofia pode e deve transitar por outras formas de linguagem, sendo que isso irá depender do nível de sensibilidade do docente.

O ensino de Filosofia (da Educação), apesar dessas rupturas por ele sinalizadas, discorre por um viés crítico e seus autores de trabalho são aqueles que tem uma forte inscrição no campo educacional: Rousseau, Rubens Alves, Paulo Freire e José Pacheco. Em que pese as diferentes visões sobre Educação desses autores, há um elemento comum entre eles, quando defendem esta mesma Educação como libertadora e que nunca deve ficar limitada ao espaço escolar, estendendo-se para toda a vida social. Não é possível conceber e sustentar uma Educação que não tenha como escopo a superação da sociedade, em seus dilaceramentos, formando cidadãos íntegros e responsáveis pela construção de uma democracia participativa.

Ao falar de sua defesa sobre o ensino de Filosofia da Educação, o professor Prometeu faz um diagnóstico dos problemas relacionados ao curso de licenciatura em Filosofia de sua instituição (que nasce dentro de um processo de reformulação das licenciaturas no Brasil com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015), que reflete as disputas entre os campos pedagógico e disciplinar. Fala da resistência dos colegas professores em reconhecer a necessidade de ampliação da carga horária de didática e de prática pedagógica, além de assegurar as devidas articulações entre elas. “Então, por exemplo, os professores na primeira congregação não aceitaram colocar uma disciplina de didática. Achavam que o professor de Filosofia, por ter um conhecimento prático, poderiam passar os conteúdos” (Professor Prometeu). Aqui, retomamos aquela posição, muito forte em parte considerável dos professores entrevistados, de defender o saber relacional próprio da Filosofia como motivo de dispensa para qualquer aproximação com os saberes ligados à Didática.

Apesar das disputas, os professores ligados ao curso, segundo Professor Prometeu, fizeram as adaptações exigidas pela resolução e criam os componentes curriculares de Pesquisa e Prática de Ensino de Filosofia e Laboratório de Ensino em Filosofia, porém, os professores do curso de Filosofia fizeram uma advertência ao dizer que esses componentes curriculares só poderiam ser dados por um pedagogo, contando que o mesmo tivesse conhecimentos de Filosofia. Não poderia ser um pedagogo, portanto, que não tivesse uma aproximação com a Filosofia. Essa disputa encerra algumas questões importantes: esse pedagogo teria como exigência uma formação (graduação/especialização/mestrado/doutorado) em Filosofia? Esse pedagogo seria aquele que cursou Filosofia da Educação como um dos componentes curriculares de *Fundamentos da Educação* do curso de Pedagogia e, por esse motivo, todo pedagogo poderia ministrar tais componentes curriculares? E como fica essa afirmação, quando

a realidade da formação filosófica em Pedagogia, materializada pelos professores, fica restrita, quando não se reduz apenas a um sistema, à História da Filosofia, sem qualquer tipo de aproximação com a Educação? Saber da História da Filosofia é o suficiente para que o pedagogo possa ensinar componentes curriculares pedagógicos no curso de Filosofia? Esse pedagogo com conhecimentos filosóficos seria assessorado num trabalho colaborativo com os professores de Filosofia para assegurar a possibilidade de ministrar os componentes curriculares de prática em Filosofia?

Nosso curso já concluiu o processo de reformulação. Todos os cursos da XXXX estão passando por isso para atender a lei. Fizemos a ampliação da carga horária de prática didática, prática pedagógica e depois essa articulação. Aí, nós tivemos a estratégia de "vamos cumprir essa carga horária como?". Então, foram criadas a Pesquisa e Prática de Ensino em Filosofia e Laboratório de Ensino em Filosofia. Fizemos uma reformulação tipo assim: pode ser um pedagogo, não tem nenhum problema, desde que tenha conhecimentos de Filosofia. Ele não pode pegar algo completamente apartado. (Professor Prometeu)

O professor Prometeu, em sua visão de conjunto sobre o que entende por Filosofia e seu ensino, nessa exigência da lei de articular os saberes pedagógicos e os saberes disciplinares (dos respectivos cursos de licenciatura), vê tal proposta como uma descaracterização da Filosofia, mediante a sua limitação em ter que se voltar para a especificidade de cada curso em que é requerida. Defendemos justamente isso, porque é esse se voltar para a especificidade de cada curso que fará da Filosofia algo fundamental aquele fazer profissional em termos de contribuição. Não estamos a afirmar que um ensino geral de Filosofia não encerre aprendizagens a uma formação, mas um diálogo profundo entre a Filosofia (em suas subáreas que perpassam todos os conhecimentos), a especificidade da área e o fazer profissional de um curso, possibilitaria, assim julgamos, uma formação filosófica que se presentificasse permanentemente e que não tivesse apenas a duração do tempo cronológico do componente curricular.

Assim sendo, Prometeu vê a resolução da situação mais pela via da revanche do que de um trabalho colaborativo. Se querem o filósofo em outros cursos voltado para as especificidades, em Filosofia queremos pedagogos com especificidade em nossa área. Porém, esse professor (que reúne um traço que é comum em quase todos os professores de Filosofia) não tem consciência, tanto quanto deveria, que é ele que forma filosoficamente os profissionais das licenciaturas. A ausência ou não do saber filosófico na formação não tem a ver apenas com o nível de disposição ou não do estudante, na ocasião em que cursou o componente curricular, e com a insuficiência de carga horária, mas também com a dimensão pedagógica do professor

quando ensina Filosofia (da Educação). A fala lamento do professor Prometeu traduz sua oposição a um ensino de Filosofia atrelado às especificidades de outros cursos, ainda que estas mesmas especificidades estejam no próprio bojo da Filosofia. O ensino de Filosofia que privilegia as especificidades de um curso, evita o problema de um curso que versa sobre coisas interessantes, mas que não tocam o desejo dos estudantes, sobretudo, se a posição do componente de Filosofia da Educação se realizar no 1º ou no 2º semestre.

Porque o que fizeram com a Filosofia foi isso: nos cursos de saúde: "a gente quer Introdução à Filosofia desde que tenha alguma coisa ligada a área de Saúde", na Pedagogia: "a gente quer uma Filosofia desde que seja voltada para a Educação", na Física: "a gente quer uma Filosofia desde que tenha alguma coisa a ver com a Física". Aí a gente fez: "então, vamos fazer a mesma coisa", porque a gente acabou perdendo espaço. Essa articulação não é ainda um casamento consensual e está vindo por decreto. Nós, nessa nova formação, a gente colocou a disciplina Didática. Cumprimos essas exigências, fazendo essa articulação. Não é bom! Não é bom para a própria Filosofia, porque fica limitada. Acredito que a Filosofia surge, justamente, com um diálogo com todas as áreas do conhecimento e não quando você especifica: "não, a Filosofia é só isso". Como se a Filosofia se nutrisse ou se alimentasse sozinha e não dependesse de interlocuções com nada. Acho que o papel da Filosofia é justamente o contrário. É dar possibilidade e condições do professor atuar de forma crítica em diversas áreas. (Professor Prometeu)

Reconhecer a possibilidade de um ensino de Filosofia, em um dado recorte/especificidade, para uma maior articulação com uma determinada área, não é lhe impor limites, assim julgamos, mas permitir a possibilidade de se atingir, em termos filosóficos, o âmago daquela respectiva/área em suas questões. Um diálogo filosófico não ocorre, quando umas das partes envolvidas, não se sente pertencente aquela reflexão, onde o seu si mesmo e o seu fazer profissional (ainda que futuro) não encontra pontos de contato. Realidade bastante corrente no ensino de Filosofia e de Filosofia da Educação. A fala do professor Prometeu abaixo é bastante pertinente para evidenciar os impactos produzidos por um ensino de Filosofia padrão, que se faz indiscriminado para todo e qualquer curso. E reconhece a razão da perda de carga horária do componente curricular de Filosofia na Pedagogia.

A gente tem meia culpa. Essa perda da carga horária de Filosofia, no curso de Pedagogia, é muito por conta dessa nossa prática como professores. A mesma aula que damos na disciplina de Filosofia, damos também na disciplina Filosofia da Educação. (Professor Prometeu)

Ao fim da análise dessa seção, foi possível inferir sobre a relevância e atualidade dos escritos de Saviani (2013) sobre o ensino de Filosofia da Educação historicamente focado na Filosofia (1º termo) e, sendo o enfoque na Filosofia, esse ensino, na maioria dos entrevistados,

ocorreu alicerçada na História da Filosofia, por meio de uma filiação a uma corrente filosófica, mas assentada numa postura eclética, priorizando, na maioria dos casos, não uma compreensão sistemática de obras ou da História da Filosofia, mas o aprendizado da crítica filosófica (Filosofar). Apesar das temáticas educacionais terem aparecido nas falas sobre o ensino de Filosofia, isso não se constitui em material suficiente para se inferir sobre a existência de um ensino de Filosofia da Educação articulado e planejado dentro das prerrogativas do componente curricular.

Segundo Saviani (2013), a reflexão filosófica no contexto da Educação, em termos de articulação, tem como exigência a radicalidade (ir as raízes/fundamentos das questões que acometem a Educação da sociedade), o rigor (proceder a análise com base na utilização de métodos seguros, colocando em suspeita as narrativas do senso comum e as assertivas das ciências) e a globalidade (os problemas educacionais de uma determinada sociedade não podem ser compreendido e solucionados se a Educação for compreendida como algo isolado, dissociado das outras problemáticas sociais). Enfim, o desafio se torna hercúleo, porque além da inexistência de uma articulação nessas características, os entrevistados, em sua maioria, confundem Educação com Pedagogia, tomando-as como coisas sinônimas. Isso se deve ao fato de que esses mesmos professores carecem de uma compreensão epistemológica razoável da Educação (enquanto grande área) e da Pedagogia (enquanto especificidade dentro da grande área da Educação), sobretudo, aqueles que ministram o componente curricular de Filosofia da Educação.

5.3 Sobre o que ensinar em Filosofia da Educação

Dentre os pressupostos que a nossa pesquisa tem considerado, sobleva-se como a relação que o professor formador estabelece com o conhecimento filosófico, no âmbito de sua formação (em razão do que os professores ensinam e o dizem sobre o que é Filosofia), vai afetar, sem hesitar, a forma como ele a concebe enquanto campo e conseqüentemente nas formas de seu ensino. A visão dogmática sobre a História da Filosofia em seus desdobramentos, a postura de assumir um autor como único para certas leituras de mundo (não só para si como para os outros), o frenesi permanente de buscar separar tudo o que não é Filosofia da Filosofia (ao modo de uma assepsia) e de defender uma ideia de vocação filosófica para o adentramento nela, parece se constituir em um dos maiores entraves para garantir o direito de estudantes às contribuições da Filosofia – seja na escola ou na universidade. Este último aspecto, evoca a

crítica de Rancière (2008) que compreende a Filosofia como algo público e não como algo pertencente a um grupo especializado.

Do mesmo modo, temos a visão relativa que parte da História da Filosofia, mas que a compreende como interpretação possível (de natureza política) e não como algo estático. Segundo essa perspectiva, a História da Filosofia é relativizada, não no sentido de que não tem importância e níveis de verdade, mas parte de sua possível desconstrução e, por fim, a visão eclética que trabalha temas, aspectos da História da Filosofia e os filósofos (em suas obras) sem uma preocupação com a ideia de linearidade e de sistema. Essas dimensões, na formação em Filosofia, apesar de distintas, fazem parte de uma formação teórica/filosófica e a forma de ensinar Filosofia estará condicionada a essas visões que, necessariamente, podem aparecer combinadas – o que atesta a ideia de que todo ensino é híbrido em sua composição.

O professor Apolo, por exemplo, em suas falas sobre sua formação filosófica e já falando como elas aparecem em suas aulas, sinaliza uma postura relativa e eclética com relação a Filosofia e seu ensino, porém se trata de um ecletismo situado, conforme sua própria afirmação, na Filosofia Contemporânea. Afirma ainda que não ensina autor/filósofo como sistema. Transita pela Filosofia recolhendo em seu manancial tudo o que julga pertinente para gerar uma aproximação dos seus estudantes com a Filosofia até ousando sobre temas “desconhecidos”.

É difícil de responder, porque, com a maturidade, estou cada vez mais achando tudo interessante. Para você ter uma ideia, esses dias me deu uma vontade de fazer. Faço muito curso, mas não aqui, porque a gente já tem as grades. Muito dos cursos que oferecia avulso, dava autores que não conhecia, dava aula do que eu não sabia. Por exemplo, 15 dias antes, avisava: “vou dar aula de Espinoza!”. Aí, eu estudava Espinoza. Era ótimo, porque era uma oportunidade de você aprender. Ou então, vou dar aula de Leibniz. Em Filosofia, sou o professor que quero fazer Filosofia Oriental, porque não conheço bem o confucionismo e o budismo. Vejo uns colegas trabalhando com Filosofia Africana e acho tão interessante. Agora, se você me pergunta sobre a escola a que pertença, para lhe dar uma resposta mais precisa, que pelo menos lhe ajude, acho que é a linha contemporânea, isto é, não dá para dizer uma única apenas. Por exemplo, a Escola de Frankfurt me marcou muito. Para falar de nomes, para ficar mais claro, cito o Walter Benjamin na questão da experiência e da vivência, que toca em temas muito interessantes. [...] O Adorno com a Indústria Cultural. Quando li, a primeira vez, foi apaixonante. O Sartre com o Existencialismo. Os nossos brasileiros, na Educação, minhas referências, Paulo Freire e Rubem Alves. (Professor Apolo)

Ainda a citar o professor Apolo, seu depoimento traz um dado que reflete um problema interno dentro da própria Filosofia Universitária (no que diz respeito ao curso de Filosofia em específico) em seus ditos representantes. No mapa apresentado dos autores/filósofos que fazem

parte de seu repertório, o professor Apolo destaca dois filósofos, a saber, Paulo Freire e Rubem Alves, que à revelia do que pensa a academia, ele os considera filósofos em razão da perspectiva deleuziana/guattariana de que o filósofo cria conceito. Essa definição da tarefa do filósofo, por conseguinte, rompeu com as fronteiras do próprio campo filosófico, em sua pretensão de dizer quem é ou não o filósofo.

Do Rubem Alves, fui amigo e o visitava frequentemente. Fui aluno e assisti as aulas dele, que também me marcou muito. Agora, considero eles filósofos. Muita gente diz que eles não são, mas acho que eles são filósofos sim. Partindo da concepção do Deleuze, de que o papel do filósofo é criar conceitos, poxa, pelo amor de Deus, Paulo Freire criou uma série de conceitos. Ele reinventou uma série de coisas na Educação e o Rubem Alves também. E eles têm uma coisa interessante: eu os vi, uma vez, num evento que o Alves criticou o Paulo Freire: "Paulo você não é moderno, porque você fala da conscientização. Eu concordo. Mas acho que está na hora de trabalhar a inconscientização... o desejo". O Rubem Alves trabalhava muito com o pensamento por imagens. O Paulo Freire por conceitos. Não são antagônicos. Dá para fazer isso tudo. Isso também me marcou muito. (Professor Apolo)

Outro dado que merece destaque na fala do professor Apolo é que, além do ecletismo de autores que marcam a sua formação em Filosofia e aparecem fortemente em suas aulas, sua prática (que prioriza o cultivo da sensibilidade e de uma visão humanista) contraria uma outra prática, corrente na formação em Filosofia propriamente dita, que valoriza a racionalidade como principal característica do verdadeiro filósofo. Por essa razão, os temas ligados a sensibilidade são tratados quase sempre como oposição a algo que lhe é superior, a saber, a razão (em suas várias concepções e abordagens). Temas como o amor, a paixão e a loucura, embora tenham sido objetos de estudo de muitos filósofos, são silenciados quando não tratados de maneira meramente abstrata, por conta de um julgamento advindo da própria área de que se tratam de temas menores. A própria pesquisa em Filosofia, em seus temas de abordagem, revela o que é mais de interesse ou não da comunidade filosófica.

Essa preocupação com a sensibilidade e uma visão humanista, externada por professor Apolo, encontra assento nas teses de Biesta (2013) que defende que as questões filosóficas nunca são questões meramente teóricas. O autor defende uma Educação que deve ser pautada na construção irrevogável de uma humanidade concreta em contraposição ao humanismo retórico de matriz kantiana. Em contraposição a essa visão iluminista de homem, Biesta (2013) propõe uma reflexão cujo ideia de homem não é mais construída no plano da racionalidade (especulação pela especulação), mas que emerge das situações concretas. E em se tratando de ensino de Filosofia, os conceitos estudados precisam ser correlacionados com a realidade em que professores e estudantes se constroem em termos de subjetividade coletiva.

[...] estou colocando autores, por exemplo, como um coreano maravilhoso Byung Chul Han e o Agamben. Vão aparecendo e eu os incluo. Sou muito apaixonado por Filosofia e não dá para lhe dizer um autor somente. Agora, assim, o meu cerne é o seguinte: quero autores que ajudem a gente a recuperar uma sensibilidade que está se perdendo, uma humanidade, que a gente está vendo, cada vez mais, boçalizada e estúpida. [...] Você pode reparar que, todos os autores que trabalho, vão numa linha de sensibilidade e no uso de imaginário, que é o pensamento por imagens. Não é tanto explicar, mas expressar, por isso, que dialogo muito com as Artes. Gosto muito dessa aproximação da Filosofia com a Arte. (Professor Apolo)

O fato do professor Apolo dispor de uma variedade de filósofos na composição de suas aulas e de afirmar que não os toma como sistema, enquanto ensina, assumindo uma atitude eclética, não significa inferir que se trata de um ensino de Filosofia que se simplifica e se torna adaptável aos que a estudam, sem quaisquer critérios, no sentido de legitimar uma distorção, mas de entender que saindo de seus campos de produção/reprodução, os conhecimentos, sejam filosóficos ou não, precisam, em termos de forma, por parte daqueles que o ensinam, de um método e de uma linguagem que assegurem sua compreensão nas diversas etapas em que esse componente curricular é assumido como importante para a formação profissional. Tal postura, portanto, segundo o depoimento de professor Apolo, não tem nenhuma relação com a ideia de enfraquecimento conceitual ou perda de rigor frente as adaptações necessárias ao ensino, no nosso caso, no ensino de Filosofia (da Educação).

Não trabalho com autor assim como sistema. Pego, por exemplo, não dá nem para falar, que eu sou adepto da Escola de Frankfurt. Sirvo-me de alguns aspectos do Walter Benjamin, alguns aspectos de um outro autor. Eu brinco com os alunos. É uma espécie de self-service filosófico, um pouquinho de cada um, porque você tem mais liberdade e até apresentar para os alunos essas possibilidades. (Professor Apolo)

Segundo Candau e Moreira (2008), quando se dá o deslocamento, em termos de ensino, de um conhecimento de seu âmbito de origem para o conhecimento escolar, a descontextualização se faz necessária, porém, esses mesmos autores enfatizam o cuidado, enquanto se ensina, na dose de descontextualização para evitar a perda de sentido dos conhecimentos. Numa analogia possível, o mesmo ocorre no contexto dos cursos de graduação, isto é, nos cursos que não são propriamente ditos de Filosofia. Não que a Filosofia deva perder a sua natureza, em função do fato de ter se tornado “algo ensinável”, mas aqueles que a representam institucionalmente precisam garantir as condições de possibilidade para que esse conhecimento se torne acessível pela via da comunicação.

Sem essa preocupação, torna-se inviável, por parte dos estudantes, a partir das contribuições da Filosofia, refletir sobre sua atuação profissional na formação inicial, cabendo ao professor formador essa tarefa que, segundo Estrela (2010), é um dos aspectos que envolvem a ética profissional do professor. Não que os outros componentes curriculares não o façam também, mas a Filosofia, em função de sua clássica vocação pedagógica, precisa ter participação permanente e efetiva nas reflexões que envolvem a Educação. Não para comprometer a autonomia do campo educacional, mas para dar subsídios, além dos já existentes, que garantam maiores níveis de aprofundamento nas reflexões sobre o fenômeno educativo.

Ao serem indagados sobre o processo de artesanania das aulas em Filosofia da Educação, os 08 professores entrevistados, em razão do entendimento de que a docência é um processo construído por elementos anteriores e posteriores à formação inicial, apresentaram diferentes mobilizações na tessitura de suas aulas, onde foi possível depreender/inferir que não há um sentido único (e que bom que seja assim) de docência de Filosofia da Educação e do que se entende por sala de aula no cruzamento entre ensino, professor e sociedade. Não houve dúvidas sobre a importância e necessidade de um ensino de Filosofia da Educação que se materialize numa articulação profunda da Filosofia com as questões educacionais, mas isso não pode ser obtido sem um grande nível de dispersão e de fragmentação, o que não significa a impossibilidade de realização do trabalho.

Ao falar de sala de aula, o professor Dionísio a descreve como o lugar do bom encontro, define a aprendizagem como um signo obscuro e traz à baila a figura do bom professor mais como um postergador e procrastinador que um tutor/facilitador propriamente dito. Embora tenhamos compreendido o sentido do “bom” professor empregado por Dionísio, esse adjetivo, segundo nossa perspectiva, sobretudo quando se faz referência ao campo da Educação, reúne um perigo, como já denunciado por Nietzsche (2009), na obra “Genealogia da Moral”, quando realiza sua crítica a moral (em sua dimensão psicológica) a partir da filologia, por meio de um estudo exegético dos termos bom e mau. Essa exegese revela a base da hierarquização dos valores (se bons ou maus) dessa moral, que está estruturada não porque existe o bom ou o mau em si, mas em razão dos interesses de uma determinada classe que, em sentido antropológico, vai dizer o que é bom e o que é mau, conforme as disputas de envolvem a vontade de potência dos indivíduos. O que existe, portanto, não é um bom ou um mau em si com ontologias próprias, mas uma imposição de sentido, que pela vigência ao longo do tempo, faz parecer de que se trata de sentidos que pré-existem aos indivíduos.

Há professores classificados como bons que, olhados de perto e em função do perfil dos seus estudantes, podem ser bons em função de aspectos questionáveis de sua prática docente. Esse exemplo serve para inferir que o emprego dos adjetivos “bom” e “mau”, com relação a figura do professor, ao serem utilizados, precisam demarcar com minúcia seus sentidos. A música Tigresa, de Caetano Veloso, é bem tradutora e serve como analogia ao que ora falamos, quando em um de seus versos, num diálogo sensual de um homem com uma mulher, esta última diz “que o mau é bom e o bem cruel”. Em se tratando de professor, tendo em vista todos os atravessamentos inerentes à docência (em seu processo de composição/artesania) que esta tese trouxe como reflexão, parece que o mais pertinente é não classificar, mas descrever essas práticas declaradas (ALTET, 2007) e apontar os possíveis sentidos que delas emergem e esperar, como num espelho, que diante do acesso ao material produzido, os professores entrevistados possam enxergar, avaliar e re-significar suas práticas – movimento que é próprio do exercício filosófico.

A sala de aula deve ser o lugar do bom encontro, e aprender é um signo obscuro, que só mesmo o aluno terá a capacidade de elucidar para si, e assim, vai se encontrar então na figura do (bom) professor talvez mais um 'postergador', um 'procrastinador', do que propriamente um 'facilitador', um 'tutor'. (Professor Dionísio)

Ao se ensinar Filosofia (da Educação), mais importante que o produto (História da Filosofia) é a postura de investigação, embora uma coisa não exclua a outra. Em última instância, o que se ensina em Filosofia, é uma relação com o saber (DERRIDA, 1990). Por isso, como afirma professor Dionísio, a aprendizagem pode ser classificada como um signo obscuro, em se tratando de ensino de Filosofia, porque envolve a compreensão de que este ensino não é uma via de mão única como diz Roldão (2007), ao teorizar sobre o conceito de dupla transitividade. Esse conceito é de extremada relevância à nossa pesquisa, porque nesse movimento de ensino-aprendizagem, a forma como o estudante aprende deve ter igual importância quanto à forma como o professor ensina. A aprendizagem como um “signo obscuro” nos faz retomar Derrida (1990), ao dizer que a Filosofia não se transmite e não se ensina. Para ele, quem ensina afirma um gesto e o aprendiz pode ou não o perceber através de um processo de recriação – criar a própria relação autoral com o saber filosófico.

Em se tratando de aprendizagem, Cerletti (2009) afirma que não há como mensurar e nem dar garantias sobre os níveis dessa relação com o saber. Esperar-se, segundo o autor, que o professor possibilite as condições para que esse amor pelo saber possa ocorrer a partir da demonstração do seu amor, embora isso não garanta que essa paixão irá ocorrer ou não. Ensinar

Filosofia (da Educação), portanto, é ensinar uma ausência, porque um professor pode ensinar a atitude filosófica a partir de sua própria experiência, mas entre o perguntar do Filosofar, que o professor traz, e o querer Filosofar do estudante há um salto que ultrapassa a docência. Essa ausência – presente no ensino de Filosofia (da Educação) – traduz a não certeza de uma relação de amor efetiva com o saber que pode emergir no processo de ensino-aprendizagem, rompe com a imagem do professor como aquele que sabe, desconstruindo aquilo já denunciado por Rancière (2002), que toma a ideia de dissolução das desigualdades das inteligências para se pensar o ensino de Filosofia (da Educação) e, por conseguinte, a necessidade de compreender este saber da tradição filosófica como algo inacabado, passível de exame e de desconstrução contínuos.

De algum modo, o bom professor não desejará que o aluno aprenda, adiará o quanto possível esse 'aprendizado', até tocar as suas próprias regiões desconfortáveis (dele, professor), dos limites de seu próprio conhecimento da matéria. Em última análise, o que de melhor ele terá a ensinar é o que ele mesmo não sabe (o aluno, algum dia, quiçá, o saberá) (Professor Dionísio)

O sentido de aprendizagem, no contexto da sala de aula, segundo Professor Dionísio, é que o aluno, pela mediação do professor e na relação com o conhecimento, possa pensar, construir e refazer. O professor entrevistado faz uma distinção entre um “bom curso” e uma “boa” aula. Segundo o que foi possível inferir, o bom curso é aquele que leva a pensar e toma a aprendizagem (aquisição de conhecimento) como algo contínuo, enquanto a boa aula (na perspectiva de um determinado perfil de alunos) pode ser tipificada como “boa”, mesmo negando a autoria do pensamento e comprometendo a formação filosófica do estudante – que se assenta na perspectiva teórica da visão do professor.

É então como provocação, necessariamente, que se constrói o bom curso (para além da boa aula). E o que se pretende nesse caso é que o aluno construa, refaça, que ele pense. Se ele chegar a saber o que já sabe o professor é um jogo de soma zero. O bom curso o deverá levar mais além disso. (Professor Dionísio)

Sem ter tanta consciência quanto deveria, Dionísio retoma a discussão sobre o estatuto epistemológico da Pedagogia (CRUZ, 2012; SAVIANI, 2007; HOUSSAYE, 2004; LIBÂNEO, 2005) seguido da tendência de a tomar como um campo aplicacionista, que no contexto em tela aparece como “ensinar a dar aula” e não exatamente formar o “bom” professor. Em síntese, segundo Dionísio, ensinar a dar aula seria um investimento puramente didático e metodológico, que reflete sua pouca familiaridade com os estudos da Didática Crítica (CANDAUI, 2000), que nega essa dimensão instrumental de concepção da Didática e que a afirma enquanto campo e

em suas dimensões humana, política e social. Dionísio traz um outro dado interessante, traduzido na expressão formação “pouco filosófica” (menos criativa e crítica), para se referir ao caráter mais pragmático do curso. Mas quem seriam os responsáveis por essa formação filosófica senão os professores de Filosofia da Educação que atuam nesse curso?

O objetivo dessa tese, como já temos defendido, é justamente discutir essa dimensão pedagógica da formação do professor de Filosofia da Educação, de modo que o potencial teórico da Filosofia possa contribuir à área, evitando, como diz professora Athena, um ensino de Filosofia enciclopédico, marcado por um forte hermetismo que, por sua vez, compromete a comunicação e o entendimento em sala de aula e que não seduz e nem possibilita que o estudante crie uma implicação com a Filosofia. Assim sendo, os estudantes, em sua própria pele, e a área da Educação passam incólumes pela Filosofia. A formação pouco filosófica, nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas, é também um problema que advém da pouca formação pedagógica do professor de Filosofia (da Educação) em sua inserção no Ensino Superior.

Em grande medida, a verdade é que a formação pouco 'filosófica', e, portanto, pouco criativa e crítica é a tônica em boa parte dos cursos de Pedagogia do país. A questão de fundo segue sendo essa que, de fato, é espinhosa e invariavelmente promove uma clivagem nos cursos: ensinar a dar aula é formar o bom professor/a? (Professor Dionísio)

Ao falar de suas aulas de Filosofia (da Educação), Dionísio afirma que, embora tenha dado mais aulas em outras licenciaturas que na Pedagogia, não considera que essas experiências sejam essencialmente diferentes. Para ele, o problema é a calibragem do curso em decorrência do fato de ter um único componente de Filosofia na “grade”. Isso inviabiliza, como o próprio Dionísio percebe, uma entrada direta do curso nos temas filosóficos, o que exige, portanto, uma introdução sob o risco de que “as aulas farão pouco ou nenhum sentido para a maioria”. Um único componente curricular de Filosofia (da Educação) num curso de licenciatura termina por reforçar uma realidade, já predominante, de desdobrar a carga horária de 60h ou 45h entre Introdução à Filosofia e articulação com as questões educacionais (Filosofia da Educação) que, mesmo diante de um planejamento, incorre em um curso panorâmico (SAVIANI, 2013) em que o segundo termo (Educação) pode passar esquecido. Não estamos a sentenciar a carga horária como um impeditivo para a realização de um trabalho dentro do que se considera eficaz em Filosofia da Educação, mas não podemos deixar de reconhecer os problemas decorrentes de sua redução ou acoplamento no desenho curricular de alguns cursos.

Na XXXX, tive mais experiência com as licenciaturas do que nas turmas de Pedagogia. Não diria que são experiências essencialmente diferentes. A

dificuldade maior dessa disciplina na XXXX, nas licenciaturas, e quase que no inteiro do conjunto dessas, com a exceção óbvia de Filosofia e de mais um ou outro curso das licenciaturas, é que ela é a única disciplina de Filosofia na grade curricular. Assim, há um problema de calibragem. Você não pode entrar diretamente nos temas filosóficos. Ou, concomitantemente a esses, há que se dar também um curso de tipo 'Introdução à Filosofia. (Professor Dionísio)

Dionísio prossegue em sua análise, afirmando que não gosta de trabalhar em Filosofia (da Educação) com “INTRODUÇÕES”. Para ele “é como levar alguém até o início de uma estrada e dizer: 'Olha, a partir daqui você vai sozinho'. E agora?”. Ao ensinar Filosofia (da Educação), ele prefere e julga mais interessante a eleição de problemas e de temas mais pertinentes ao curso (SAVIANI, 2013) em que a formação filosófica é pretendida. Há vários sentidos de “INTRODUÇÃO” ao se pensar na aproximação do estudante com um determinado campo do conhecimento. A introdução que o ensino de Filosofia da Educação reclama é aquela compreendida como preparação necessária para imersão numa área até então nunca vista ou do qual o estudante tenha apenas noções superficiais e que repousa nos cuidados que evitam aquilo que Saviani (2013) apresenta como uma realidade do ensino de Filosofia da Educação: curso centrado em sistemas filosóficos e/ou filiação a correntes (fora do curso de Filosofia propriamente dito), postura eclética que pode incorrer em visões panorâmicas e cursos a partir de seminários e temas que igualmente incorrem em inconsistências e dispersões.

A escolha de um tema clássico ou da atualidade, numa relação de recuo à tradição filosófica, num filósofo como Aristóteles, por exemplo, pede antes uma introdução aos estudos de Platão, caso se priorize uma discussão que seja justa as teorias tomadas de empréstimo e a uma leitura coerente do presente a partir de uma respectiva temática via filósofo escolhido. Isso inviabiliza uma postura muito corrente entre estudantes, em função do formato desses cursos de Filosofia (da Educação), de fazer juízos precipitados e incoerentes sobre certos conceitos, o que revela mais desconhecimento sobre o tema/filósofo do que uma compreensão fundamentada em uma postura investigativa.

Isso termina gerando uma outra postura igualmente problemática quando as articulações com a Educação são feitas sob o solo de compreensões equivocadas da Filosofia (da Educação). Assim sendo, tal situação não pode ser pensada fora de uma discussão pedagógica de como os professores de Filosofia (da Educação) formam estudantes no contexto das licenciaturas. Dionísio trouxe uma reflexão sobre as ementas de Filosofia da Educação (que não foi objeto de nossa investigação) definindo-as como um complicador (em função de certos desalinhos, disparidades, inadequação e descontextualização), mas não vê isso como problema, porque para

além das agruras que podem ocorrer no contexto da sala de aula, o estudante pode fazer seu próprio percurso em direção à Filosofia – mesmo se for para fora dela, assim pensamos.

Assim, como falei na resposta anterior, o mais interessante me parece ser escolher alguns problemas e temas mais caros ao curso respectivo, e trabalhar com os alunos em torno deles. A ementa é, nesse caso, um complicador. Mas, sabendo como se orientar verdadeiramente na Filosofia, sabendo como a Filosofia trabalha e como usá-la, a pessoa terá depois capacidade de construir sua própria ementa filosófica (como percurso pessoal), se assim desejar. (Professor Dionísio)

O professor Dionísio, ao falar de suas aulas de Filosofia da Educação, deixou depreender que busca fazer sempre uma articulação da Filosofia, tendo em vista o curso em que se inscreve e que tem consciência, por conseguinte, do entendimento de que é professor formador na medida em que atua nas licenciaturas e que participa, apesar da formação polarizada, dos processos formativos de professores (CRUZ e ANDRÉ, 2014). A eleição de temas filosóficos que dialoguem com a especificidade do curso e que preze por uma articulação com a Educação vigora no processo de construção da docência em Filosofia da Educação do professor Dionísio. Para ele, o grande desafio da licenciatura é fazer da Filosofia da Educação uma “disciplina” do curso em que ela se faz presente no desenho curricular. Na verdade, o desafio deve/deveria ser enfrentado, muito mais do que acontece, pelos professores que atuam nos componentes curriculares de Fundamentos/Humanidades (no nosso caso a Filosofia da Educação), num processo de colaboração entre os pares, independente da natureza do respectivo componente curricular. O professor é, senão o único, o primeiro que pode possibilitar que a Filosofia (da Educação) adentre o curso do estudante, como o próprio Dionísio afirma.

A grande questão é mostrar para um aluno de Educação Física, por exemplo, como a Filosofia pensa o corpo (e o espírito), o exercício, o cansaço, o repouso, a atividade e a inatividade, a repetição e a diferença... Ou seja, você coloca a Filosofia dentro do curso do aluno. O mesmo vale para todo e qualquer curso, porque não há área com a qual a Filosofia não tenha estabelecido algum diálogo. Me parece que o grande exercício da licenciatura é então esse, ao menos para mim: fazer da disciplina de Filosofia (da Educação) uma disciplina do curso. (Professor Dionísio)

Em seu processo de artefício das aulas de Filosofia da Educação, Circe utiliza-se de temas e questões para possibilitar uma articulação com a Educação, segundo sua perspectiva de condução, em que toma as seguintes questões como reflexão a ser pensada ao longo do curso: “1. quem deve defender a Educação Pública? 2. quem foi que primeiro a pensou? 3. quais são os filósofos que realmente propõem que a Educação é responsabilidade do Estado?” As

possíveis e diversas respostas a essas questões, portanto, traduzem o esforço de Circe em construir essa articulação da Filosofia com a Educação. Apesar de não abrir mão do texto filosófico como estratégia para a construção das aulas, Circe considera importante, no contexto de ensino, a valorização da autoestima dos estudantes, que vêm de contextos familiares de extrema vulnerabilidade.

Sempre fortaleço e demonstro esses laços, mas sempre digo que ninguém caminha na Educação sem essa discussão crítica e sem visitar os autores da Filosofia. [...] Enfim, é o seguinte: toda reflexão tem como base e pano de fundo o texto filosófico. Um trabalho que usa a linguagem da arte, que faz a esse aluno se descobrir como alguém capaz de aprender, de aprender a aprender e de produzir. O trabalho que é feito, na verdade, nessa disciplina, também leva uma ideia de fortalecimento dessa autoestima do aluno, de potencializar uma autoimagem positiva, porque os alunos que recebo têm uma autoimagem negativa muito forte de si. Eles dizem: "professora é a primeira vez que ouço elogios, porque as pessoas me chamavam de burro, sobretudo, meus familiares". Pessoas da família que foram as primeiras a ingressar na universidade e que na família têm muitas pessoas que não sabem ler e escrever.

No curso noturno de Pedagogia, num certo ano, dei Introdução à Filosofia para uma turma de 10 alunas, que na família os avós, pais e tios não sabiam ler nem escrever. E com mãe jovem de 40 anos. Um cenário em que vários alunos são trabalhadores e vem para a universidade a noite, depois de um dia inteiro de trabalho. O trabalho que faço no Seminário de Filosofia e Cinema, nesse semestre, iria fazer com a turma da manhã. Também, pensei em oferecer, pelo programa, uma Oficina de Cultura e Educação Afro-brasileira com uma aluna bolsista. A turma da manhã, por ter muitos evangélicos, rejeitou, porque sempre construo as propostas com os alunos. A turma da noite acolheu. (Professora Circe)

Cronos, ao narrar sobre o processo de construção de suas aulas, afirma que não pode haver docência em Filosofia e, certamente, em quaisquer outros componentes curriculares, sem um nível de sedução. A docência em Filosofia, como afirma Cerletti (2009), deve ser contagiosa de modo que os estudantes, para além de cumprir um requisito de frequência a um componente curricular, possam cultivar esse amor pelo saber. Além do ensino por sedução, professor Cronos sinaliza a importância de um ensino de Filosofia que se materializa em uma linguagem acessível sob pena de não fortalecer esse amor. Isso nos faz retomar dois grandes desafios no que diz respeito ao ensino de Filosofia da Educação: a articulação da Filosofia com a Educação e a admissão de linguagem acessível em que essa articulação se dê de um modo claro. O ensino de Filosofia (da Educação), extra muro, precisa incorporar a ideia de introdução e/ou preparação para iniciantes, dispor de uma linguagem adequada aos seus falantes e assumir um planejamento que a articule com os campos/cursos em que ela se faz presença, sob pena de comprometer a Filosofia, a Educação e os estudantes em formação (SAVIANI, 2013).

Sem sedução, você não é professor. Todo professor, seja qual for a sua área de atuação, tem que ser um sedutor. O professor que não é capaz de seduzir os seus alunos não é capaz de trazer esses alunos para o seu campo de reflexão. Se eu ensino para pedagogos, quero seduzi-los, e, ao seduzi-los, estou ensinando-lhes, também, a seduzir seus futuros alunos. E não posso dizer que o pensamento liberta, se não dou acesso à liberdade de pensar. Não posso ensinar o que é a Filosofia, se eu não sei traduzir para eles, em linguagem acessível, o que é a Filosofia.

Então, muito mais do que os *juízos sintéticos* kantianos, eles têm que aprender a brincadeira do pensamento, a brincadeira do delírio e a brincadeira da suspeita. O ensino de Filosofia tem que fazer com que eles se desarmem, abram a sua alma para que nela possa habitar o desejo de conhecer. A abertura do ser tem que ser feita com paixão e com tesão. Nesse sentido, é preciso sair da letra fria do texto, sem abandoná-lo, mas trazer, no primeiro momento, para o campo da paixão e do amor. O amor como desejo, como busca, esse amor que faz com que Platão, que nasceu há mais de dois mil anos, ainda tenha muito a nos dizer. O Platão que só diz a um grupo de seletos de intelectuais está fadado a morrer, desaparecer. (Professor Cronos)

Voltando ao entendimento da docência como sedução e contágio (CERLETTI, 2009), Professor Afrodite, em sua fala numa das entrevistas da qual participou, enfatizou que compreende a didática “como a teorização e a proposição sobre os processos de ensino, desenvolvimento e aprendizagem de sujeitos, defendo-a como relação”. Prossegue, “afirmando que a contribuição da didática se justifica por conta de favorecer esse encontro de afetos entre professor e estudante em torno de um conhecimento num contexto situado”. Assim sendo, não pode haver sedução e contágio de estudantes frente a um determinado conhecimento sem uma relação. Ainda segundo Professora Afrodite, o professor ‘metodológica e teoricamente pode trilhar diferentes percursos para que essas relações desses sujeitos, que são relações que colocam eles em posições diferentes e, por vezes, já desequilibradas, possam acontecer. E nem sempre acontecem. Isso se dá numa perspectiva muito mais de desencontro do que de encontro”.

Ao ser indagado sobre como são suas aulas de Filosofia da Educação, Professor Apolo retoma a ideia de paixão e de afetividade pela docência permeada com dose de humor. Não consegue estabelecer uma relação de ensino dentro de uma perspectiva de transmissão em que ele fala e os estudantes só escutam. Além do uso do texto filosófico como estratégia didática, o professor reconhece que os recursos do Cinema e das Artes são fortes aliados na construção da docência em Filosofia (da Educação). O professor Apolo construiu uma identidade tão profunda com relação à docência que chegou a afirmar que pagaria para dar aula, porém, paixão, afetividade e humor não têm relação com a ideia de baratização (trocar em miúdos) da Filosofia, já que reconhecer e defender esses afetos na docência não significa ausência de rigor e fragilização da formação conceitual. Os professores de Filosofia (da Educação), em função da

tradição de seu ensino, têm uma forte inclinação para que esta seja aprendida na dureza do seu movimento hermético, que não se deve dar exemplo para a compreensão dos conceitos e que o estudante deve entender a ideia pela ideia. Então, toda tentativa de mediação, na compreensão do conceito, é vista como distorção e/ou ruptura com a Filosofia.

Então, primeiro é a paixão. Gosto de estar ali. Uma das coisas que mais gosto é entrar em uma sala e ver aquelas pessoas e tal. E tem outro elemento, que é o humor. Eles não deixam de rir, sempre uma gozação e uma brincadeira. Tem momentos que canto um trequinho de uma música. É uma coisa muito misturada com Arte, mas não é preparada... vem. Os recursos do Cinema e das Artes ajudam muito. Acho que uma coisa central é essa: eles conseguem perceber que estou feliz ali e queria que eles ficassem também. E regado ao humor e bastante afetividade. Não é uma afetividade falsa, porque gosto de estar ali. [...] Penso sempre como vou colocar a Filosofia à disposição desses professores? Como é que a Filosofia pode potencializá-los? Dá potências de ensino e de poder criar, com a Filosofia, afetos e aproximações. [...] Então, porque saio da aula e não me cansa. Saio dali e é como se tivesse saído de um bate papo com amigos, sem cerveja, sem nada, mas alegre. (Professor Apolo)

Sobre o a questão do ensino de Filosofia (da Educação) e a adequação da linguagem como uma das estratégias de eficácia para a formação filosófica, o professor Cronos cita um exemplo bastante oportuno. O acontecimento se dá no contexto de uma palestra, mas isso reflete consideravelmente a realidade do ensino de Filosofia (da Educação) nas universidades brasileiras. Aqui, faço recordar o professor Sísifo que ministrava aulas para os estudantes de graduação em Pedagogia, em nível de mestrado, como seus colegas professores contestavam, e dizia que estes mesmos estudantes conseguiam acompanhar. O que se trata, portanto, de um caso bastante atípico. Os professores de Filosofia (da Educação) não se interessam, tanto quanto deveriam, por saber como as pessoas/estudantes aprendem nas diversas fases da vida. Partem, enquanto ensinam, da representação de um estudante ficcional, que não encontra correspondência empírica nos estudantes que existem – atravessados pelos impactos da estratificação e da desigualdade sociais. A questão da comunicação em Filosofia e do uso de uma linguagem acessível nos espaços de formação deve ser pensado sempre levando em conta o contexto/perfil dos estudantes e não o nível de formação, porque até mesmo na pós-graduação *stricto sensu*, estudantes podem ter dificuldade de acompanhar certas reflexões.

Há poucos dias, fui fazer uma palestra e seria o terceiro a falar. Como manda a regra das palestras acadêmicas, faz-se a leitura de um texto, ao final, abre-se um debate sobre o assunto tratado. Tinha mais de duzentas pessoas na plateia. Na primeira fila, encontravam-se uns vinte ouvintes que faziam partes de programas de mestrado e doutorados ou de GT (Grupos de Trabalhos). Os palestrantes que me antecederam não falavam para o grande público, na sua maioria, composto de alunos da graduação, falavam para a primeira fila

daquele auditório. Falavam para os seus discípulos. Achei aquilo uma falta de respeito para com aquele grande público, que, mesmo não sendo iniciado nos assuntos ali tratados, compareceu com o intuito de participar de uma atividade acadêmica, com direito a ter acesso e entender o conhecimento que estava sendo socializado pelos palestrantes. (Professor Cronos)

Ignorar a compreensão dos ouvintes/estudantes parece ser uma prática corrente no contexto do ensino de Filosofia (da Educação), sobretudo, porque circula nos colegiados e nos programas de pós-graduação em Filosofia a ideia de vocação filosófica. Esse entendimento de vocação filosófica é bastante excludente e golpeia em cheio a dimensão pública e democrática da Filosofia. Para Rancière (2008), ensinar Filosofia significa tirá-la do mundo privado (dos que se intitulam seus donos e que residem mais especificamente no universo da pós-graduação *stricto sensu* – leitura nossa) para lhe colocar na construção coletiva de um espaço público. Quanto mais a Filosofia é ensinada sob o pano de fundo da erudição, sem que se leve em conta a necessidade de adaptação de linguagem e de conteúdo, mais ela se torna apenas acessível aos pequenos grupos que, em sua maioria, são advindos das camadas mais abastadas da sociedade. O ensino de Filosofia (da Educação), ao que parece indicar certos sintomas, perdeu o compromisso com a democratização do conhecimento filosófico. Por isso, em razão desse fato, o professor Cronos propõe a humildade no ensino de Filosofia a la Sócrates: o saber em absoluto não nos pertence e a única certeza é a própria ignorância.

Se se quer falar de uma forma muito técnica, que só os iniciados possam entender, fora do alcance dos “pobres mortais ignorantes”, que se faça intramuros, para os devotos da pequena igreja, chamada de GT (Grupo de Trabalho), do qual fazem parte. Muitas vezes, esse mesmo erro se comete em sala de aula. O professor acha que falar difícil, de forma que seus alunos não o entendam, demonstra que ele é gênio, detentor de um alto nível de saber, inacessível aos não iniciados. Se acha, de verdade, um filósofo, quem sabe, da cepa de um Platão, Descartes, Kant, Hegel, quando, na verdade, sequer sabe ser um professor. É preciso um pouco mais de humildade. Não estou falando de uma humildade subserviente, aquela que herdamos das religiões, mas daquela humildade que ensinou o primeiro grande professor da Filosofia, Sócrates: sábio não é aquele que detém o saber, mas aquele que tomou posse de sua própria ignorância. Gosto muito do que diz Descartes: “Daria tudo que sei, pela metade do que ignoro”. (Professor Cronos)

Ao falar sobre sua docência, Cronos diz que a materializa num movimento em que tudo é perpassado pela dúvida, como estratégia, onde ela é exercitada e superada, sempre em aberto, possibilitando uma ampliação *ad infinito* do conhecimento. Assume sua perspectiva teórica que fundamenta seu ensino, mas tem consciência aguda sobre a necessidade de se levar em conta o

perfil daqueles que chegam para adentrar na Filosofia. Enfatiza os perigos e os desafios de ensinar Filosofia (da Educação) para jovens que, em função das poucas experiências, carecem e tendem a buscar uma mão por segurar, o que pode acarretar, segundo seu juízo, na transformação da Filosofia em autoajuda ou no magistério como uma forma de doutrinação como Gallo (2012) nos adverte. Apesar do ensino de Filosofia ser dialógico, numa composição intersubjetiva, os estudantes precisam, de maneira singular, construir sua própria perspectiva de mundo.

Um movimento que levanta dúvida, mostra como ela deve ser exercitada e superada, deixando sempre a possibilidade de seu renascimento um pouco mais adiante. Um movimento pendular. É teórico, mas não fica só nele. Minha tentativa é fazer isso. É claro que é muito perigoso, porque você pega uma comunidade de adolescentes, em que a maioria não tem formação intelectual e todos precisam de alguém que segure em sua mão, que lhes dê uma direção. Então, é muito fácil você transformar a Filosofia em um serviço de autoajuda. E aí você está prestando um desserviço. Um professor que usa o seu magistério para escravizar almas, aumentando o seu rebanho de discípulos ou devotos, deve ser retirado de sala de aula e, por estar cometendo um crime, deve ser preso. O professor não deve se tornar um guru, um mestre, aquele que anuncia “a verdade”. Quando um aluno me pergunta, como já ocorreu de perguntar: “Professor, o que devo fazer de minha vida?”, esta é a minha resposta: “Eu não sei!” Como posso saber o que ele deve fazer da vida dele, se eu não sei o que fazer com a minha? Por sala, em média, eu tenho quarenta alunos diferentes, com quarenta subjetividades diferentes, e não sou eu que tenho a responsabilidade de regular essa multiplicidade de subjetividades distintas. É o aluno que deve ter coragem de fazer o primeiro movimento, é ele que deve ser o responsável por forjar o seu próprio destino, dar o seu sentido para o mundo no qual ergueu a sua morada. Ou ele se torna o inventor das suas próprias terras ou habitará, por todo o sempre, terras alheias. (Professor Cronos)

Ainda sobre o problema do uso de uma linguagem acessível no ensino de Filosofia, Cronos nos diz que

[...] a pior coisa para um professor é ele falar e não ser ouvido/compreendido, ou falar para quem não está nem um pouco interessado no que ele está falando. Como se o ouvinte estivesse a lhe dizer: – “Pode continuar falando, porque nada do que você está falando me interessa”. Na Filosofia, há uma certa arrogância de que a gente tem que falar para o seu par, para as confrarias. Infelizmente, a universidade é lugar de “tribos”. Tem “tribos” de todas as modalidades: de esquerda, de direita, de sexo, de religião, de gênero, de raça... Tem até tribos dos que não tem tribos. Isso acaba levando os membros das tribos a falar para si mesmos. Essas tribos não se comunicam entre elas e não há janelas. E o que é mais perigoso: essas tribos, não poucas vezes, acabam construindo um código de ética muito próprio, que as identifica e as diferencia das outras tribos, determinando como cada um dos seus membros devem se comportar. Não demora muito, a tribo eleger um líder espiritual, ao qual todos os seus devotos passam a cultuá-lo e defendê-lo, se preciso for, com a própria

vida. Acabamos de inventar a IUVA – Igreja Universal da Verdade Acadêmica. Nos congressos, com muita frequência, você vê o palestrante falando para um pequeno grupo, composto, na maioria das vezes, de dez a quinze pessoas. São todos de uma mesma tribo, cultuam um mesmo deus, encontram-se espalhados pelo país e se reúnem nesses encontros. Não vejo muito sentido nesses centros espirituais. Sempre gostei da Filosofia como um todo e tomo muito cuidado para não me tornar prisioneiro de um pensador em particular. Quero ler Platão, Kant, Hegel, Descarte – sobre o qual fiz mestrado e doutorado –, sem me tornar devoto de nenhum deles. (Professor Cronos)

O professor Apolo, nessa mesma direção, traz uma situação bastante corrente no contexto dos colegiados e da pós-graduação *stricto sensu* em Filosofia, como já sinalizado em outros momentos, de tomar os professores de Filosofia que migram por estudar temáticas ligadas a Educação (em outros programas fora dos muros da Filosofia) como filósofos menores ou traidores. Estes dizem que os professores nesse caminho já não fazem mais Filosofia, mas alquimia. Em outras palavras, não são filósofos menores, mas professores de Filosofia que buscam fazer a sua vulgarização, compreendida como um fenômeno caracterizado pela alteração de um termo científico (neste caso os conceitos filosóficos) para um vocábulo comum. Vulgarizar, em termos de ensino, significa assegurar o direito à Filosofia, rompendo com essa ideia de Filosofia como reduto encastelado, como sinalizou professor Apolo. Assumir, portanto, o ensino vulgar de Filosofia, no contexto extra e institucional, é derrubar seus muros e romper com essa ideia de vocação filosófica, que diz que alguns homens podem e outros não ser filósofos.

Quando vou no XXXX, alguns ficam me olhando, como se eu fosse uma espécie de traidor da Filosofia, mas não é verdade. Porque isso é fácil para quem já está incluído nesse clubinho e os outros que estão fora? Como é que você vai provar e demonstrar que isso tem algum valor? E tem! Às vezes, essas pessoas tiram a força da Filosofia, porque acham que a Filosofia é uma coisa para ficar em redutos encastelados. Por isso, falei que, quando a gente vinha para o XXXX, o pessoal não gostava, porque era um exercício de colocar a Filosofia no mundo. (Professor Apolo)

O ensino de Filosofia (da Educação) deve reunir, em suas várias modalidades e expressões nos desenhos curriculares, assim defendemos, introdução planejada na iniciação do estudante. No que diz respeito aos textos filosóficos, os estudantes precisam dispor, como professor Cronos sinaliza, das ferramentas necessárias à sua interpretação. Na maioria das vezes, em função dessa não preparação para iniciantes, os textos são deturpados e utilizados de maneira equivocada em seminários e em trabalhos escritos, como aponta Saviani (2013). Sem introdução planejada, os estudantes não terão como explorar, no sentido positivo, as

contribuições que a Filosofia (da Educação) pode oferecer/possibilitar. Professor Cronos considera injusto exigir de estudantes certas interpretações de textos que são até desafiadoras para quem já possui anos de expertise em Filosofia. Para ele, embora isso não seja ausência de rigor na formação filosófica, um filósofo não tem importância ao ser estudado se não é útil para aquele determinado contexto, sendo, portanto, a tarefa do professor traduzir os códigos filosóficos em linguagem esclarecedora. O que nos faz lembrar Candau (2000), quando chama a atenção para que no ensino os professores realizem a contextualização do conhecimento, uma vez que não podem ser ensinados da mesma forma como são apresentados/socializados nos institutos de pesquisa para futuros especialistas.

A Filosofia é um território difícil, um território hermético, fechado, quase inacessível. Para que você tenha acesso a ela, você tem que ter o domínio da técnica dos textos filosóficos. De preferência, os textos originais. Você trabalhou com Schopenhauer, não adianta você pegar um texto de Schopenhauer e pedir para os alunos que o interprete. Esse é um trabalho condenado ao fracasso. Os alunos não conseguirão desempenhar tal tarefa. Eles ainda não detêm as ferramentas necessárias para decodificar a trama conceitual daquele autor. Para se obter êxito nessa tarefa, é preciso muitos anos de estudos. Não poucas vezes, você estuda cinco, dez anos um Kant, por exemplo, faz, sobre ele, mestrado e doutorado, e ainda não o conhece de verdade, só conhece um pequeno território do seu pensamento que você elegeu como objeto de suas pesquisas. Como impor que um aluno, que nunca o leu, possa interpretá-lo? Sequer é justo exigir isso do aluno.

Ou você transforma Schopenhauer em um pensador que possa servir à comunidade, ou não tem serviço algum. Eu não quero, não me interessa por um Kant que só os kantianos entendem. Não me interessa conhecer Descartes que só os cartesianos entendem. Eu quero saber em que sentido Descartes pode ser útil ao professor que está na periferia, ensinando aos seus alunos. Em que sentido ele pode resgatar o *cogito* cartesiano e traduzi-lo em uma linguagem esclarecedora – “iluminar” (Aufklärung) – para um indivíduo comum, que tem sede de conhecer, tem sede de aprender a decodificar os códigos do mundo. Se não for assim, a Filosofia torna-se um conjunto de velhas e parasitárias ideias históricas, tendo com única serventia alimentar egos adoecidos, infectados pelo vírus da vaidade. Agora, reconheço que o tratamento com a Filosofia não pode ser diminuído. Uma coisa é como você pensa Filosofia, em seus estudos, em suas pesquisas particulares, outra coisa é como você fala para quem não é iniciado nessa área de conhecimento. Isso não pressupõe que o professor, para ser acessível aos alunos, seja irresponsável ou superficial com a reflexão sobre o autor que ele está trabalhando com os seus alunos. São dois momentos distintos. (Professor Cronos)

O professor Cronos, ao falar de sua escolha e atuação como professor de Filosofia (da Educação), confirma bem o sentido de ensino de Filosofia que assumimos nessa pesquisa, que concebe os conteúdos da tradição filosófica como indispensáveis para o exercício da crítica,

que incide sobre a tarefa contínua de reinterpretar, de resignificar e de ampliar a História da Filosofia (em seus filósofos e obras), evitando, como já sinalizado, a sua dogmatização. Segundo Deleuze e Guattari (1992), essa crítica é condição para a criação de outros conceitos, fazendo o ensino de Filosofia não um processo de reconhecimento, mas de criação. Professor Zeus deixou depreender essa mesma concepção de ensino de Filosofia como criação ao dizer que

[...] sempre pensa a posição do conhecimento como espaço de criação e invenção. Então, alguns colegas falam assim: "eu acho isso bem próximo da atividade artística." Porque o artista é uma figura que pode se apropriar de vários campos e desenvolver um romance, uma música ou uma poesia. Penso que o mais interesse é que os campos são diferentes. Só que eles têm pontos de contato e nós, que entramos na universidade primeiro e na condição de professores, precisamos dizer e mostrar ao aluno que a universidade é um campo de criação. Você está na Matemática, mas lembre o seguinte: tudo aquilo que você está aprendendo foi criado e concebido. Você está compartilhando uma maneira de criar e que pode se apropriar disso. Porque é bom que se aproprie. Porque você precisa também se apropriar do modo como isso foi feito, mas como é que você interage com isso? Como se relaciona com isso? (Professor Zeus)

Ainda nos detendo sobre a fala de professor Cronos, destacamos que o mesmo compreende que a pesquisa não está dissociada do ensino, sendo que o professor e o pesquisador estão juntos na mesma pessoa. Para ele, enquanto planeja, o professor deve fazer vir à tona sua alma de bacharel, ainda que só licenciado, na medida em que se esforça para compreender determinado código e as tramas conceituais que ele encerra, mas no momento em que pelo ensino, busca socializar esses códigos, estes precisam ser apresentados de modo acessível, já que entender os conceitos é parte inerente ao processo da formação filosófica. Sem essa responsabilidade por parte dos professores, os estudantes tendem a não se aproximar da Filosofia. Não é incomum estudantes terem representações negativas da Filosofia (como coisa inalcançável e inentendível) em razão de uma não preocupação com a forma/ensino em que é veiculada no contexto da escola e da universidade. O uso do texto como estratégia didática hegemônica no ensino de Filosofia, quase sempre, é feito sem critérios, com alto teor de densidade, levando os estudantes a desenvolverem uma consciência de que não são capazes de acompanhar o componente curricular, quando o problema está também no aspecto pedagógico – na forma como o professor ensina.

O professor, em um primeiro momento, tem que necessariamente fazer uma reflexão vertical. Olhar para o interior do sistema, decifrar os seus códigos, compreender a trama conceitual que o constitui. Nesse momento, ele é um bacharel, exercitando a sua pesquisa sobre um determinado tema ou autor. Num segundo momento, o docente se encontra em uma sala de aula, diante de um grupo de discentes que, diferentes dele, não têm um domínio sobre a

Filosofia. Nesse momento, o professor tem a responsabilidade de socializar os conhecimentos filosóficos, de uma forma acessível, para que todos possam entendê-los, fazer uso dos conhecimentos adquiridos, para melhor operacionalizar as suas demandas. Não se ensina Platão, mandando decorar a Teoria das Ideias, nem Kant, mandando decorar “A Estética Transcendental”, Hegel, “A Dialética do Senhor e do Escravo”. Isso é trabalho para pesquisador, não para um aluno em sala de aula. É uma arrogância, impor esse discurso árido para o aluno. O resultado é que, ao invés de se conquistar o aluno, acaba-se encontrando nele uma resistência para o filosofar. Essa atitude do aluno é bem compreensível: não desejamos aquilo que não nos faz falta. É preciso que o aluno descubra a sua falta, vá em busca de sua paixão (*pathos*), seja afetado pelo desejo pelo saber. Cabe ao professor de Filosofia ser o provocador desse momento. Se fizer isso, com qualidade e dignidade, já acho que estamos diante de um bom professor de Filosofia. (Professor Cronos)

Ao discorrer sobre a arte de suas aulas de Filosofia da Educação, como identificado em todos os professores entrevistados, em professor Prometeu o texto aparece como primeira, embora não a única, estratégia didática. Sua fala, no contexto da utilização dos textos, diz: “a minha experiência é de muito menos texto e exigir que esses poucos textos sejam lidos e compreendidos no mínimo possível”. Ele rompe como um *modus operandi*, comum na graduação em Filosofia, de um bombardeio de textos lançados sobre aos estudantes, que em função de um não acompanhamento devido e introdutório, terminam por ser lidos sem preparação prévia e sem nível de inteligência devida. Eleger e reduzir a quantidade de textos, parece ser um indicador de aprofundamento no pouco do que um quantitativo imenso permeado por inteligências superficiais.

Outra ruptura interessante é a utilização de filmes, acolhendo a linguagem do Cinema como uma forma de reflexão, atenuando, como Prometeu sinaliza, a rigidez do texto filosófico. A fala de Professor Prometeu é recorrente na centralidade que dá ao afirmar que o curso de Pedagogia é o mais desafiador para se ensinar Filosofia, em decorrência do perfil dos estudantes advindos das camadas pobres da sociedade (Gatti (2009) e dos déficits decorrentes da Educação Básica precária, porém, a análise do professor se volta, em muitos momentos da entrevista, para compreender o problema no estudante (nele mesmo/ em si mesmo) e não no estudante relacionado à sociedade que o produz e formação pedagógica do professor formador.

Tenho trabalhado muito com cinema e documentário. No nosso PIBID que coordeno, o nosso projeto é "Filosofia e Cinema na Educação Básica". Uma experiência muito boa, porque filme é uma outra linguagem e que tira, às vezes, a rigidez do texto filosófico. Faz com que você pense e trabalhe as questões filosóficas um pouco fora do texto. Então, eu elejo 4 textos, "vamos ler aqui diálogo de Platão", base para a gente entender esse processo. Textos que não estejam diretamente ligados a estrutura filosófica técnica. Tem uma dificuldade de você chegar com texto filosófico para as turmas da Pedagogia.

Primeiro, porque é outra linguagem e outra dinâmica. A Filosofia é chata nesse sentido. E a gente vai vendo isso no retorno. (Professor Prometeu)

Com relação ao uso excessivo/quantitativo e sem inteligência de textos de Filosofia nas aulas e de uma mudança de mentalidade no processo de artesanaria e construção permanente da docência, a fala de professora Athena é deveras oportuna:

Porque você tem um repertório monumental de autores que poderia eleger. De todos, você tem que eleger alguns para trabalhar com os alunos. Comecei dando aula aqui (XXXX) e as 15 aulas eram quinze textos. E se bobear eram 02 textos, porque as aulas eram de 4 tempos. Às vezes, eram dois textos, porque as aulas eram divididas assim. Com o tempo, comecei a pensar que esse ensino mais enciclopédico não dá conta, porque continua tendo um monte de coisa de fora. Claro que são marcações importantes, temporais e autorais, mas fiquei achando que isso era um volume enorme de material e tinha pouco tempo para digestão, processamento e pensamento das conexões com a sala de aula. Eu comecei a diminuir. Então, hoje dou, mais ou menos, 5 textos ao longo dessas 15 aulas. Diminuí muito, mas o conhecimento do texto é importante para nos dar uma sustentação e uma base teórica, porque estamos na academia e necessitamos disso. E é importante para a gente pensar a escola e a Educação no nosso tempo. (Professora Athena)

Ainda a dissertar sobre suas aulas, Prometeu, para falar de como concebe a tarefa do professor de Filosofia (da Educação), a define como um movimento que deve levar o estudante a pensar. E como o pensamento tem, embora a tradição filosófica tenha feito o esforço de separar/esconder, uma ligação com o desejo que, numa relação de ambivalência, traz prazer e desprazer, dependendo dos sujeitos envolvidos na dinâmica do ensino, ele (o pensamento) pode ser algo doído e recusado. Como o nosso psiquismo busca o gozo, conforme a Psicanálise, ele busca afugentar por seus mecanismos inconscientes todos os pensamentos que causam desprazer. Como também nos mostra Sócrates, a tarefa de conhecer a si mesmo não é simples e envolve profundos processos de dilaceramentos. Em outras palavras, o processo de pensar a si mesmo e o mundo (em sentido social) não pode ser obtido sem sofrimento e decepções. Foucault (1979) diz que o saber, antes de ser feito para compreender, é feito para cortar. A história de Perséfone e de um ex-aluno de professor Prometeu é bem tradutora dessa relação de amor ambivalente entre Filosofia, Pensamento e Sofrimento.

Lembro o nome de uma aluna, Perséfone, que era deveras desinteressada e indisciplinada. Chegou para mim e disse: "professor, o que o senhor está querendo que a gente faça aqui? O senhor está querendo que a gente pense, mas pensar, às vezes, dói". Com essas palavras, todo mundo riu e tal e falei: "pronto, o problema é esse, não é?" Ela começou a falar de um problema social, visto numa manchete de jornal e disse: "como que o senhor quer que a gente pense essas coisas. Essas coisas me causam mal e eu prefiro ouvir minha

música, sair para balada e me divertir. O senhor está querendo que a gente pense sobre essas coisas ruins, sobre essas coisas que me fazem mal? Eu não quero pensar sobre isso". Acho que é isso que a Filosofia faz nesse processo. Tive uma experiência gratificante e enorme. Encontrei um pai na escola de minha filha. Falou: "me desculpe, o seu nome é Prometeu?", falei: "sim! Não lembro da fisionomia?" Ele disse: "você foi meu professor". Perguntei: "Onde?" Ele respondeu: "foi meu professor lá quando estava começando e você mudou minha vida com um texto que passou para a gente com um filme Matrix. Eu fazia Ciências Sociais, quando pediu para a gente assistir Matrix e ler a República de Platão. Eu realmente comecei a pensar." Foi na XXXX em 1999. (Professor Prometeu)

Athena, que em sua artesanaria, reduziu o grande volume de textos com que trabalhava, assentado numa perspectiva enciclopédica, reconheceu, em seu exame permanente de sua prática como professora, a necessidade de romper com a forma tradicional de ensinar Filosofia (da Educação). Além de reduzir os textos de 15 para 05, a professora, ainda que se referindo ao ensino de Filosofia (da Educação) no curso de licenciatura em Artes, mudou a forma de pensar a avaliação, coisa que é muito incomum em componentes curriculares de Filosofia (da Educação), cuja avaliação é sempre voltada para a produção de um artigo ou provas relacionadas à conceitos e sistemas filosóficos sob o pano de fundo da interpretação – independente do curso.

[...] pensava essas coisas da possibilidade de trabalhos, de exercícios, de avaliação. [...] estava tentando experimentar outras possibilidades de coisas muito estruturais do cotidiano da escola, que é a avaliação em formato de aula ou exercícios. Essa coisa de como o teórico me dá ferramentas para atuar melhor no meu tempo. Então, a gente estava fazendo isso materialmente e eles fizeram comigo esses trabalhos." (Professora Athena)

Ainda que seja um caso específico do curso de Artes, ao ensinar Filosofia (da Educação), Athena fez o uso da estratégia didática do diário de bordo. Não que essa estratégia tenha abolido o uso do texto, mas ele não teve mais preponderância na totalidade da dinâmica do ensino. Nessa perspectiva do diário de bordo, registros material e visual passaram a fazer parte do repertório didático da professora. A avaliação, segundo essa linha de trabalho, poderia ser materializada num produto que estivesse relacionado e conectado aos textos trabalhados sem a recorrência a ideia de uma prova nos moldes tradicionais.

Comecei a fazer assim: dava 5 textos e começava a pensar exercícios. Uma das primeiras coisas que fiz, com dois professores de Artes, foi um negócio que, a gente conversando, chamava Diário de Bordo. Diário de bordo que, na área de Artes, é mais comum. Eles fazerem diários, porque não é só de registro

de texto, mas registro visual e material. Eles estão explorando materiais diferentes, texturas, cores e todo tipo de coisa. A gente fez um trabalho, que encaminhei e depois foi até conjunto, que era fazer esses diários de bordo. Primeiro foi trabalho final, depois botei um trabalho no meio e depois no final alguma outra coisa. Pedia para cada um ver na sua área alguma coisa de interesse e fazer conexão. (Professora Athena)

Com relação ao curso de Pedagogia, Athena fez uso de outra estratégia, a saber, a utilização da vernissage, cuja

ideia era eles escolherem um tema e também um autor de base, dentro dos que a gente tinha estudado, que apoiasse teoricamente e, eventualmente, metodologicamente o trabalho, mas que eles produzissem um trabalho final que pudesse ter o texto, mas que o texto não fosse o único elemento. E que pudesse, de alguma forma, apresentar o que tinha visto, apresentar esse tema que eles tinham escolhido. A avaliação era um pouco em cima dessa coerência entre os conceitos e o que eles tinham podido produzir de análogo nessa materialidade que eles escolheram. Teve gente que fez comida para traduzir a ideia dos 5 sentidos... a questão do olfato. (Professora Athena)

Na utilização da vernissage com o curso de Pedagogia, Athena a avalia como uma experiência que não reuniu grandes níveis de aprofundamento, onde os temas da Educação e, conseqüentemente, da Filosofia ficaram dispersos e genéricos em função de se tratar de estudantes do 1º semestre – onde se exige um ensino marcado por um aspecto mais introdutório. Avaliou que a estratégia é muito interessante, mas que é preciso ser vigilante quanto ao quando ela pode ser realizada em termos de temporalidade. Em razão de sua formação filosófica ter por base a Escola de Frankfurt, nas aulas de professora Athena, a Educação é tratada de forma geral no ensino de Filosofia da Educação, embora isso ocorra de maneira interessante ao centrar no potencial crítico da Filosofia (Filosofar) pela via da subárea da Estética. As aulas de Athena, em termos da prática declarada (ALTET, 2017), reúnem uma total disparidade com o modo usual de ensinar Filosofia, tanto na forma quanto em relação ao conteúdo. Essa sensibilidade, por ela já sinalizada, faz com o que a Filosofia dialogue com a vida (existência) e não se perca na abstração sem objeto, isto é, sem recorrência a experiência.

Dentro da Pedagogia, ficaram muito temas meio genéricos da própria Educação, das pessoas do 1º período. A ideia é que eles pudessem apresentar algum tipo de materialidade física e visual, para tratar desse tema, apoiados em alguns autores, que tivesse sido visto em sala, mas que não fosse fundamentalmente em texto. O que é isso? Começar a explorar outras possibilidades de linguagens, de conhecimento do mundo em que a palavra texto tem perdido força. Foi legal! Comecei a pensar a última aula, a saber, a

aula da avaliação, que era uma aula aberta, que chamava de vernissage e convidava a faculdade inteira. Comecei a potencializar o que a gente fazia, a abrir as portas e janelas. Começava a ver que essas salas de aula se comunicavam com o que estava fora de algum jeito. Assim, o espaço formal... têm coisas que eu não estou suportando mais, como o quadrado da sala de aula, a falta de respiro, de relação com outras coisas e com o mundo. Isso, na verdade, não é só na Filosofia, mas isso normalmente se predomina na Filosofia, porque é um curso muito teórico e tal. (Professora Athena)

Na frequência dessas rupturas, no que diz respeito ao uso da linguagem ao ensinar Filosofia (da Educação), Athena corrobora com os demais professores entrevistados ao dizer que “[...] como você vai falar com outros (estudante que não tiveram contato com a Filosofia), você vai ter que equilibrar.” Esse equilíbrio, segundo o que foi possível inferir, significa o uso de uma linguagem coloquial sem que haja a perda da força conceitual no processo de explicação. Ainda que o texto filosófico possua uma linguagem labiríntica, na medida em que concebemos o ensino como um processo de mediação, compete ao professor, inicialmente, fazer o trabalho de tradução e de aprendizado das técnicas de dissecação desses textos, deixando a conhecer a sua riqueza formativa.

No curso de Pedagogia, como uso de estratégia didática, Athena utiliza a oficina filosófica como caminho, compreendida como aquele movimento em que busca relacionar uma ideia a um corresponde empírico da realidade, ou seja, um movimento filosófico em que as reflexões partem do contexto dos estudantes. Contexto este que sempre tem uma dimensão social e nunca é uma realidade apenas de um determinado estudante. O que nos faz lembrar Deleuze e Guattari (1992), que em suas narrativas sobre a oficina dos conceitos, em Filosofia, impõe um olhar e um adentramento nas problemáticas que os estudantes trazem, sem qualquer tipo de falseamento de problemas ou de reflexões sobre coisas que não fazem parte do universo de afetações destes mesmos estudantes. A criação dos conceitos só ocorre em investigações sobre problemas reais e que mobilizam um determinado grupo.

As incertezas e as dificuldades de atuar como docente no curso de Pedagogia com o componente curricular de Filosofia da Educação, que pede uma articulação com os dois campos, parece se constituir em um desafio, quando os docentes de Filosofia (da Educação) da universidade, que atuam nas licenciaturas, não tiveram uma experiência profissional e permanente na Educação Básica, para além do Estágio Supervisionado. O que reflete, em muitos casos, em visões generalistas sobre a Educação em suas especificidades. A preocupação em “como ensinar Filosofia” não faz parte da tradição, tanto quanto deveria, da formação inicial.

Sou uma pessoa que nunca teve uma experiência com essa formação com a Escola Básica, do 1º ao 8º ou 9º ano, que é um longo percurso. Um pouco que tive foi no Ensino Médio, mas só estou problematizando e implodindo a Educação, que tem uma importância. Mas a ideia é assim: o que que eu poderia fazer dentro da Filosofia para trabalhar? Tendo em vista a minha formação e as minhas afinidades para pensar alguma coisa, que ache que seja relevante no nosso tempo. [...] E, de alguma forma, tenho que aprender a fazer um pouco disso. Pensar em oficinas de conceitos, no sentido de poder trabalhar certos conceitos e autores e pensar certas práticas ou certos olhares sobre a Educação e certos temas nas escolas. (Professora Athena)

Outro aspecto importante que se faz presente na docência de Athena é a Filosofia – em decorrência de sua formação nos estudos de Walter Benjamin (onde afirma que ele aparece mais na postura do que enquanto texto) – ser tomada como um movimento de alfabetização midiática, tendo a imprensa (em seus slogans e informações veiculados) como campo de investigação. Ainda que se distanciando da articulação entre Filosofia e Educação propriamente dita, a estratégia utilizada pela professora acentua a dimensão crítica que deve permear o filosofar, quando faz a mediação para que o estudante saiba distinguir e compreender o que é mera informação de um dado qualificado – o que evoca a dimensão pedagógica/educativa da Filosofia.

[...] a gente tinha que trabalhar com a questão da imprensa, porque trabalhava como uma espécie de alfabetização midiática, alfabetização do olhar para a imagem. Essa ideia de uma alfabetização, entre aspas, que muitos usam, assim provocativamente, porque toda a tradição acadêmica e escolar está marcada ou se sustenta sobre o texto e, contemporaneamente, o texto é um elemento entre outros. Não é deixar de dar conta do texto, da alfabetização em si, da leitura do texto e do conceitual como elemento importante. Mas a questão é que há outras linguagens, que estão tomando conta dessas subjetividades que entram na nossa sala. Nossos estudantes vêm povoados de outras coisas que não estão no texto e, por isso, não conseguem, muitas vezes, fazer as conexões. E, ao mesmo tempo, são super influenciados por isso. Acho legal para eles entenderem o que é um dado qualificado e o que é só um dado jogado na sua cabeça, que não tem nem o que fazer com isso, não consegue significar o que tem. A gente está completamente tomado por um lixo de dados pontuais, que intencionalmente não são conectados a um sentido, para que a gente fique impactado e não consiga reagir. (Professora Athena)

Essa alfabetização midiática pela via da Filosofia se justifica e se faz pertinente porque, segundo professora Athena, tomando de empréstimo a perspectiva de Gadotti, a

[...] a escola hoje é uma segunda formação... a educação inicial nativa das crianças é através da mediação dos meios de comunicação e da mediação das mídias. A escola é uma segunda escola, porque quando elas chegam, no caso, com 6 e 7 anos... Ele fez um cálculo de mil e tantos comerciais, não sei quantas

horas de TV. Então, essa formação pré-escolar midiática, já é extremamente marcante. (Professora Athena)

Indagado sobre como são planejadas e desenvolvidas suas aulas de Filosofia de Educação, o professor Sísifo voltou a defender a ideia de liberdade de cátedra, que é um direito que assiste ao professor de exteriorizar e de comunicar seus conhecimentos no exercício do magistério, garantido pelo Art. 206 da Constituição Federal de 1988, que diz que o ensino será ministrado nos seguintes princípios: II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV. Gestão democrática do ensino público na forma da lei. Embora não sendo um exemplo para o caso em questão (Professor Sísifo) e a pesquisa não tenha identificado elementos que levassem a inferir tal fato, não se pode ignorar que, em muitos contextos de ensino, os componentes curriculares têm se tornado, para além de sua proposta, espaços de divulgação da própria pesquisa particular do professor, como bem sinalizou o Professor Cronos em sua fala, o que nos levou a supor, nesses casos, o uso da liberdade de cátedra como escudo ou estelionato acadêmico.

O professor Sísifo defende um ensino de Filosofia da Educação de acordo com os interesses dos professores e, no seu caso particular, evidencia uma ponte entre História da Filosofia, que pode incidir no enfoque no primeiro termo Filosofia (SAVIANI, 2013), e a História da Educação, que pode incidir numa história linear sobre teorias e métodos educacionais, sem a perspectiva de denúncia, conforme diz Ceppas (2004).

Por exemplo, nós somos oito professores, cada um tem seu interesse e então cada um conduz a Filosofia da Educação ao seu modo. Eu, por exemplo, conduzo fazendo uma ponte entre a História da Filosofia e da História da Educação. (Professor Sísifo)

No caso da nossa entrevista com os professores de Filosofia (da Educação), foi interessante identificar, pelos sintomas manifestos (corpo e olhar), como é difícil para esta categoria falar de suas aulas - como que pedra nos sapatos – onde sempre fazem digressão para o aspecto teórico. A entrevista, no seu acontecimento, gerou um nível de desconforto, em alguns dos entrevistados, uma vez que, em outras palavras, essa tese, no que diz respeito ao ensino de Filosofia da Educação, pede um ensino articulado entre os campos dentro de um clima de dinamismo e criatividade, coisa essa que gerou um certo constrangimento, quando se vem de uma tradição de ensino de Filosofia (ainda muito vivo nas universidades), onde as aulas são sempre conduzidas, embora nunca iguais, por um movimento de leitura e de interpretação de textos como única estratégia didática possível.

Zeus, na descrição de suas aulas, afirma que “a Filosofia tem um espaço que se constrói a partir de procedimentos os mais diversos” e que “nós não temos um único modo de fazer Filosofia” e “um único estilo de Filosofia”. O que nos levou a inferir que a Filosofia (da Educação), em seu processo de democratização no contexto institucional, pode incorrer sobre diversas vias e estilos, sem que subáreas, concepções, temas, estilos e metodologias sejam tomadas como hegemônicas. No intuito de afirmar essa pluralidade de possibilidades de ensinar Filosofia (da Educação), Zeus busca, ao ensinar, difundir para os estudantes a importância da Filosofia, fazendo com que estes se vejam como herdeiros de um campo do conhecimento eminentemente formador, porém, chama à atenção para o fato de que não basta apenas receber a herança, pois tudo o que foi herdado, apesar de relevante, em se tratando de Filosofia, precisa ser colocado em atitude de suspeita.

Acho interessante que a pessoa se veja como herdeira. Ao entrar na universidade, você está herdando uma série de conhecimentos e de maneiras de pensar. Agora, o que você faz com o que herda vai depender muito... o aluno precisa se ver muito como quem também está nesse lugar e nessa possibilidade de assimilar e conceber. (Professor Zeus)

Na relação professor, texto (conceito) e estudante – na dimensão do ensino – Zeus usa o termo deslocamento para ponderar sobre os cuidados que se deve ter, ao aproximar o estudante da fortuna crítica (herança) da Filosofia. Faz uso do diálogo e da leitura, na artesanaria de suas aulas, mas sinaliza que ao tomar um texto como objeto de investigação, em um determinado tema, levando em consideração um planejamento sempre aberto, o professor precisa mostrar para os estudantes, na perspectiva do aprendizado à exegese filosófica, como um conhecimento muda ou não em seu deslocamento de uma área para outra. A apropriação de um determinado conceito, dentro da trama filosófica, pede que ele seja demarcado, em termos de sentido, em sua área de pertencimento e como ele se metamorforseia, migrando para um outro campo do saber.

Mesmo porque, quando você diz assim: “eu me aproprio aqui de um elemento que está em um texto platônico” e levo isso para sala de aula, você precisa compreender que as coisas mudam. Esses deslocamentos de um conhecimento fazem com que ele mude. É fundamental que, quando você desloca, o conhecimento muda. E o aluno precisa saber que muda. Então, não adianta está com um discurso todo arrumadinho, porque na hora do deslocamento, vem a questão que você precisar fazer uma alteração. Acho que o interessante é estar disposto a isso, a alguma coisa pronta, mas não totalmente pronta. (Professor Zeus)

Sobre o lugar do outro no ensino, professor Zeus tem consciência da importância do diálogo e da necessidade de levar em consideração, em cada contexto, o “contato que aquele grupo estabelece”. Para ele, ainda nesse entendimento da aula como uma composição intersubjetiva,

[...] quem se propõe a ensinar precisa estar preparado, mas precisa, ao mesmo tempo, ter uma certa flexibilidade em relação ao que encontra e na hora que encontra, para daí estabelecer um modo de diálogo, que pode falhar. Mas que falha muito, quando já se vai com tudo pronto.” (Professor Zeus)

Ainda nesse lugar que inclui o outro (estudante) no processo de ensinar e aprender, Zeus defende que na seara filosófica, “[...] há diversas maneiras de fazer e cada um constrói seu modo de pensar no seu tempo, como os autores também no seu tempo, ou fora do seu tempo. Construção do modo de ver e de se posicionar perante as coisas.” O que desconstrói aquele entendimento de sala de aula como espaços de monólogos, sem respeito aos ouvintes em seus contextos de possibilidade de acesso, como sinalizado por professor Cronos ao fazer alusão as suas percepções numa palestra de Filosofia a que fora chamado a falar, em que predominava um idioma filosófico que não alcançava o grande público e quiçá os iniciantes/graduandos em Filosofia. No que diz respeito à avaliação em Filosofia (da Educação) mantém sempre, após o diálogo mediado por um texto, uma atividade prática de escrita. A fala de Zeus é permeada de uma sensibilidade para a construção de um espaço de ensino colaborativo, em que os estudantes, a partir do curso a que pertencem, possam se sentir próximos da Filosofia e se apropriarem de seu potencial investigativo. Aquela sensibilidade defendida e praticada igualmente pelos professores Athena e Apolo.

Para o professor Apolo, retomando aqui a sua sensibilidade e humanismo assumidos, enquanto se ensina não se pode pegar uma turma de Física sem colocar problemas que afetem esses estudantes. O mesmo vale para o curso de Pedagogia, onde o professor diz que se faz pertinente discutir o dia a dia das escolas e o papel da Educação em seu nível de estímulo e de controle, lembrando a crítica de Foucault (1987) as instituições disciplinares e aos modos de subjetivação daí decorrentes. Ainda segundo sua fala, diz que tenta aproximar os estudantes da Filosofia (da Educação), levando em consideração as especificidades de cada grupo, sempre num clima de leveza e descontração que, olhando a tradição de ensino da Filosofia (da Educação), trata-se de uma ruptura radical na forma de concepção do seu ensino.

[...] pego uma turma da Física. Tento, ao máximo, colocar problemas que afetem mais eles. Na Química é a mesma coisa. Por isso, que são experiências interessantes, porque também vou aprendendo. A Pedagogia é quando pego uma turma só de Pedagogia. É discutir o dia a dia das escolas e o papel da

educação no seu nível de estímulo, mas também de controle. Discutir tudo! A Filosofia, tento aplicar de acordo com o grupo que estou. Como aqui o grupo é geralmente homogêneo, vou tentando atender. E eu também deixo muito em aberto, porque consigo criar um clima de total descontração. Então, eles falam mesmo. Eles ficam à vontade mesmo. (Professor Apolo)

Assim sendo, foi possível inferir, a partir das falas dos professores entrevistados: a. que não há um sentido único de docência em Filosofia da Educação; b. o texto filosófico apesar de ter presença forte no contexto da formação não se constitui, na maioria dos casos, em única estratégia didática; c. a defesa de uma linguagem coloquial no ensino de Filosofia e uma “adaptação” ao nível dos estudantes parecem ser cruciais à eficácia da formação; d. a utilização de outros modelos de avaliação que transcende a maneira usual de uma prova escrita; e. o entendimento de docência como relação que demanda, para além dos investimentos teóricos, uma dose necessária de sensibilidade, paixão, afeto e humor como estados que possibilitam o encontro ao redor do conhecimento.

5.4 Sobre quando ensinar Filosofia da Educação

Quando se trata de pensar o ensino de Filosofia da Educação, independentemente do curso em que se inscreve, parece-nos fundante uma reflexão sobre sua posição no desenho curricular para saber em que medida favorece o cumprimento da finalidade do referido componente curricular. Quando indagados sobre qual a posição devida (em termos do semestre) da Filosofia (da Educação), se no início, meio ou final do curso, os professores entrevistados sinalizaram diferentes interpretações que, em geral, expressaram suas visões sobre a Filosofia e à forma de sua apropriação por parte dos estudantes.

A reflexão sobre a posição da Filosofia da Educação²⁸, portanto, segundo nossa leitura, pode vir a garantir um nível de possibilidade de aprendizagens para aqueles que dela esperam se beneficiar – os estudantes. Há ainda um outro entendimento que nos acomete, que é pensar o seguinte: o problema, talvez, não esteja na posição do curso, mas no trabalho de mediação e de planejamento do professor, assentado mais na questão pedagógica de como o professor ensina. O que nos leva a pensar sobre a eficiência ou não do deslocamento da posição do componente curricular de Filosofia da Educação.

²⁸ Refletir sobre a posição do componente curricular de Filosofia da Educação nos desenhos curriculares dos cursos de Pedagogia representou o entendimento de que esta questão curricular envolve forças concorrenciais de poder e de legitimidade disciplinar, cuja tese não tem como objetivo tratar investidamente, em razão de seu objetivo.

A posição de início (1º semestre) da Filosofia da Educação, segundo alguns professores entrevistados, em função de um julgamento prévio, de quem ainda não conhece o perfil da turma, parece indicar uma problemática de que, pensando a articulação entre Filosofia (da Educação) e a Educação, os estudantes do curso de Pedagogia precisariam cursar um número suficiente de componentes curriculares próprios ao campo que, por sua vez, mais posteriormente, possibilitaria níveis melhores de articulação. Em oposição a esse entendimento, um professor entrevistado enfatiza que

[...] a Filosofia deve começar no primeiro semestre. Vou justificar a minha resposta: é quando se encontra o aluno portando uma alma encantada, um delirante, guiado pelo farol das utopias. É nesse território de acolhimento que a Filosofia faz as suas melhores experiências. Nesse momento, encontramos o aluno com a sua algibeira cheia de perguntas com poucas respostas. Ele tem sede de aprender. Sua alma é livre, sem cercas, sem defesas. A Filosofia é uma aproveitadora de quem não tem defesas, ela só conquista as almas desarmadas. O pedagogo, que já está no meio ou no final do curso, já se encontra cheios de resistências, adquiriu o medo de perder as suas verdades e, sem saber, já se tornou prisioneiro delas. Já não anda, fixa-se em um ponto, transforma sua verdade em verdade absoluta e evita se aproximar de qualquer outra possibilidade de verdade distinta daquela que ele escolheu para cultivar. Tornam-se, com as devidas exceções, claros resistentes ao pensamento. Já o aluno do primeiro ou segundo semestre, que se encontra tocado pela curiosidade, sem muitas dificuldades, você o conquista para a arte do delírio. A simples interpretação de um poema já o encanta. Tudo que se ensina nesse momento permanece, fixa-se na alma, são conquistas que ele carrega para toda a sua vida. Eu digo para os meus alunos que os bons livros – o mesmo vale para as boas ideias –, aqueles que lemos e que, de alguma forma nos afetaram, podemos até abandoná-los, mas eles jamais nos abandonam, porque já fazem parte da nossa formação, assentaram-se definitivamente em nossa alma. (Professor Cronos)

Não deixa de ser uma perspectiva relevante, o acesso a Filosofia (da Educação) no início do curso, porém, não podemos deixar de pensar que, essa inserção inicial na Filosofia, pode engendrar uma fixação nela mesma, que pode fortalecer ou não o diálogo com o campo educacional. Alguns dos professores entrevistados sinalizaram que a Filosofia (da Educação) no início apresenta ainda uma série de problemas relacionados ao Ensino Médio, que inviabilizam uma introdução eficaz à Filosofia, seja no acesso aos conceitos da tradição filosófica, seja na própria iniciação à compreensão da Educação enquanto um campo de conhecimento. O professor Sísifo defende

[...] que as matérias de Filosofia não devem ocorrer no 1º e nem no 2º período. Gostaria que a Filosofia 1 fosse dada no 4º período, Filosofia 2 fosse dada no 6º período e a Filosofia 3, ou quem sabe até a Filosofia 4, fosse dada no 7º e no 8º período. Acho que seria bem interessante. Acho que no 1º período a

pessoa mal saiu do Ensino Médio e já vai tratar de temas que são complexos na Filosofia e ela não vai poder fazer essa ligação com a prática. Acho que essa ligação com a prática, embora creio que os meus colegas tentam falar, parece muito difícil, porque o aluno do 1º período, quando vai pegar Filosofia contemporânea, que é comum a Filosofia de Educação 2, o aluno está no 2º período.

Penso o currículo de uma maneira diferente. Não milito na área, pois, penso de maneira quase que irresponsável. Penso em um currículo com 60% de disciplinas eletivas. Onde os alunos escolhem e nessas eletivas ter muita opção de Filosofia. Mas, enquanto isso não acontece, penso que seria importante pelo menos 4, no mínimo 3, de Filosofia durante o curso. E que elas fossem ministradas depois do 3º período. Imagino isso. Montar um currículo de Filosofia da Educação é interessante. Tem que produzir a Filosofia 1, 2, 3 e 4 em relação ao conteúdo que vai ser dado. Acho que cada professor vai conduzir de seu modo, mas ele vai saber que cada movimento ali de Filosofia 1, 2... terá que ser mais intenso.

Nesse ponto sou autonomia universitária. Acho que a Filosofia da Educação deveria ser assim. Acho muito interessante o modo como nossa área funciona aqui na XXXX. Por exemplo, nós somos 8 professores, cada um tem seu interesse e então cada um conduz a Filosofia da Educação ao seu modo. Eu, por exemplo, conduzo fazendo uma ponte entre a História da Filosofia e da História da Educação. (Professor Sísifo)

Outro aspecto da análise, no que diz respeito à posição da Filosofia (da Educação), se no início, meio ou final do curso, é sobre o desenho curricular do curso de Pedagogia das instituições participantes da pesquisa. Há instituições, em que os cursos, em seu desenho curricular e nas políticas neoliberais, de vertente fundamentalmente tecnicista, emplacaram, por determinação legal, no acoplamento de componentes curriculares distintos com a redução de sua carga horária. A UNEB, uma das instituições participantes, possui apenas um componente curricular obrigatório de Filosofia (60h), o que, segundo nosso entendimento, torna o trabalho de formação filosófica deveras desafiador, porque além das articulações com o campo educacional, o professor também precisa dedicar um tempo significativo para uma introdução à Filosofia, de modo que a articulação com as questões educacionais ocorram de maneira profunda, coerente e contextualizada, respeitando as especificados de cada campo.

Tarefa esta que julgamos hercúlea que, por sua vez, dependendo do professor, poderá levar a um curso superficial em suas articulações, ou com um mínimo de aprofundamento nos recortes feitos. A UFRJ, em seu desenho curricular, possui dois componentes curriculares de Filosofia, sendo que o primeiro se configura como um componente curricular de Introdução à Filosofia, o que não garante necessariamente um trabalho posterior, em Filosofia da Educação, de aprofundamento e ligação da Filosofia com as questões pedagógicas contemporâneas,

porém, é inegável o fato de que a existência de um componente curricular de Filosofia, anterior ao de Filosofia da Educação, à título de introdução, pode garantir um trabalho mais planejado e com tempo oportuno para uma imersão acurada nos problemas educacionais – objetivo da Filosofia da Educação.

Não estamos a defender radicalmente a necessária obrigatoriedade de um ensino linear de Filosofia (da Educação), mas de refletir sobre os cuidados que se devem ter na iniciação dos estudantes à formação filosófica. Não que a linearidade deva ser assumida em sentido dogmático, mas ela precisa ocorrer, ainda que com saltos e recortes, de modo que o estudante iniciado possa situar temporalmente os temas e as questões filosóficas clássicas, para daí ter as condições mínimas de estabelecer as relações possíveis com os dilemas do próprio campo educacional.

Só que, como atesta a própria fala da professora Athena, não há diálogo entre os professores de Filosofia (da Educação) acerca do que fazem em suas práticas (na maioria dos casos, algo sempre muito privado). Por esse motivo, o componente curricular de Filosofia (da Educação) que vigora como introdução à Filosofia da Educação, quando não ministrados pelo mesmo professor, termina ressoando como componente curricular dissociado do que veio antes, porque, às vezes, o que acontece: o primeiro semestre tem um carácter mais panorâmico, introdutório e essa não comunicação/diálogo entre os professores dos respectivos componentes curriculares subsequentes termina produzindo uma espécie de estranhamento no estudante com o campo da Filosofia (da Educação), em suas interfaces, quando este não percebe a devida conexão.

Eu acho que sim, mas isso não acontece. A gente fez um programa comum, que depois troca e cada um vê os seus acentos. Há uma ideia construída juntos, mas o que a gente entende agora é que cada um tem uma formação e elege certas coisas, porém, a gente não sabe muito um do outro, sabe, portanto, de forma genérica, mas não de forma sistematizada. Acho que só dei Filosofia no Mundo Contemporâneo uma única vez, que foi ano passado. Cheguei pressupondo uma espécie de maturidade, nessa trajetória, e quebrei a cara. Os alunos olhavam assim: “você está falando grego, que para eles estava muito solto.” E eu entendendo que poderia falar de uma forma mais livre, porque eles já teriam feito essa base. Não estou dizendo que eles não fizeram, mas a ponte não foi direta, entende? Tive que refazer algumas coisas e ir mais devagar para poder dar conta disso. Achei que já estava linearmente construído, que já tivessem feito essa trajetória de base e que agora a gente poderia um pouco saltar e brincar mais conceitualmente e não deu certo. Tive que refazer, mas sempre trabalhando com essas coisas de um modo costurado. (Professora Athena)

Isso reforça, sem hesitar, o caráter importante de se pensar a posição de um componente curricular em determinado curso, mas também a relevância de um trabalho docente que envolve a colaboração e o diálogo entre os pares – professores de Filosofia (da Educação) – de modo que a formação filosófica dos estudantes seja assegurada em seus critérios. A professora Circe afirma que é indiscutível a presença de “uma disciplina de caráter introdutório, como apreciação ou instrução acerca de conteúdos filosóficos e, depois, uma disciplina mais específica [...], mas sem que se perca a perspectiva de como o professor leciona” como condição de possibilidade.

Se tivesse essa alternativa seria colocar um pouco mais de Filosofia no início e no meio do curso. Acho que no final não seria uma ideia muito boa, porque tem o TCC e os estágios. (Professora Circe)

O professor Sísifo, por sua vez, volta a falar de autonomia universitária (liberdade de cátedra) e da liberdade que deve ser dada à Filosofia da Educação, porém, esses dois aspectos que envolvem o ensino de Filosofia da Educação, como Filosofar (História da Filosofia e das Ideias Pedagógicas + Atitude Crítica), não podem significar liberdade para se fazer o que se quer – uma vez que cada componente curricular, em seu ementário, cumpre uma função dentro de um curso. Não que as ementas devam ser compreendidas como algo estanque, mas sua ressignificação, reconstrução e ou mesmo abandono, deve dialogar com os princípios e diretrizes do campo em questão e da formação que ele intenta conferir aos estudantes.

A liberdade reclamada no ensino de Filosofia (da Educação), em muitas realidades institucionais, termina favorecendo um trabalho disperso, autônomo, no sentido de fechamento para o diálogo, e generalista, que faz Filosofia da Educação um componente de Filosofia Geral, impedindo um adentramento da Filosofia como aliada na formação crítica, pela via do acesso aos problemas que surgem da realidade (DELEUZE; GUATTARI, 1992) e na proposição de soluções para esses mesmos problemas, viabilizando uma reflexão sobre problemas falsos – que mascaram a realidade. Essa liberdade, portanto, conforme Saviani (2013), volta-se para uma ênfase no primeiro termo (Filosofia) subalternizando a Educação. Ainda segundo o próprio autor, os dois campos saem perdendo, na medida em que professores, enquanto ensinam Filosofia (da Educação) ou outro componente curricular filosófico, ficam nos limites de sua pesquisa “particular/pessoal” e sacrificam, se assim é possível dizer, a formação filosófica dos estudantes em um determinado curso.

Acho que a Filosofia da Educação tem que ter essa liberdade. Por exemplo, tenho um outro colega, Dionísio, que gosta muito do Dewey. Ele dá muito o Dewey e depois o Deleuze. Nós temos o Zeus, que conduz a Filosofia da Educação passando pelos autores que julga interessante. Tem o Apolo que gosta do Rubem Alves, tem a Athena, que é mais ligada ao Benjamim. Não

gosto dessa ideia de que você deva ter um conteúdo específico de Filosofia para a disciplina da Educação, mas penso que ela tem que estar mais presente no currículo de Pedagogia. Penso que ela tem que sair mais das séries iniciais e ir para esse vínculo entre a Filosofia e a prática, não no sentido estrito do termo, mas no sentido do que o pensamento do Nietzsche vai ajudar, no dia-a-dia, quando o aluno estiver dando aula. Até mesmo forçando a barra. Isso vai acontecer, de forma mais interessante, se o aluno tiver um background teórico melhor, que ele vai ter a partir do 4º período. Como lhe disse, não sou militante do currículo, falo por falar, mas penso que os primeiros anos, de qualquer curso de licenciatura, tem que ser prático. Na Pedagogia tem que colocar o aluno dentro da sala de aula no primeiro período. Acho que tinha que ter uma inversão. (Professor Sísifo)

O que se deixou a conhecer, nas falas em tela, foi uma incontestável formação filosófica, demonstrada no remonte a inúmeros filósofos da tradição, em seus conceitos, mas não tão evidente compreensão da especificidade da Filosofia da Educação. Ou seja, as falas do que se compreende por Filosofia da Educação traduz uma ligação desta com o campo educacional, com pouca sistematização, onde se pensa que tudo o que diz a respeito à Educação, em sentido geral, encontra nela o seu lugar. E, segundo professor Sísifo, a posição inicial do componente curricular de Filosofia da Educação só atrapalha essa exigência do estabelecimento do diálogo entre o filosófico e o educacional. Como já dito antes, o componente curricular de Filosofia da Educação deve fazer com que as noções filosóficas apreendidas possam ajudar a pensar criticamente (Filosofar) as questões educativas.

O estudante do curso de Pedagogia que está no início do curso, em um primeiro momento, só tem componentes curriculares de Humanidades/Fundamentos. Então, se a Filosofia da Educação, por exemplo, estivesse no meio do desenho curricular, daria tempo desses estudantes entrarem nas questões específicas da Pedagogia. Assim sendo, só depois eles fariam Filosofia (da Educação), quando adquirissem uma familiaridade com as questões próprias do curso, para, então, virem a compreender o quanto a Filosofia é potente e familiar a sua formação profissional.

A professora Circe apresentou-nos uma reflexão pertinente, que não se constitui em objeto pormenorizado de nossa investigação, quando lamenta o fato do empobrecimento dos currículos com a retirada, a aglutinação de diferentes campos e a redução de carga horária dos componentes curriculares de Humanidades (projeto neoliberal imposto à Educação), acarretando no esvaziamento da formação. A citada professora defende a ampliação da carga horária e da criação de outros componentes curriculares de Filosofia, não apenas para o curso de Pedagogia, mas para todas as licenciaturas, de modo que a dimensão crítica e política do ensino seja salvaguardada. Não que os componentes curriculares filosóficos sejam os únicos

que possibilitem à crítica, mas é no seio da Filosofia que o pensamento, a reflexão e a crítica se tornam objetos, por excelência, de investigação acerca de sua estrutura, possibilidade e alcance.

[...] minha estratégia é ampliar a carga horária de Filosofia nessa formação. O que que está faltando nessa formação das licenciaturas? Você vê que tem um excesso de carga horária de prática. Acho que “Ética na Formação do Professor” seria uma disciplina maravilhosa, porque vivemos uma crise Ética na relação entre professor e aluno no espaço da sala de aula, no espaço do curso de formação, na relação da sociedade como professor, das instituições com o professor. Ela (a disciplina) ajudaria na necessidade de criar um código de Ética para os profissionais da Educação, que não implica só professor, mas também coordenador e gestor. Uma discussão que tem uma formação complementar e um espaço onde o aluno possa pensar criticamente, já na sua formação, esses problemas de natureza ético-política que enfrentará no futuro como profissional. Essa disciplina implicaria num domínio de um engajamento político, de uma formação engajada politicamente, o que não é o mesmo político partidário ou ideológico. Quando digo ideológico, que hoje tem um viés muito fortemente político partidário, falo de engajamento político, ou seja, a construção de visões de mundo diferentes, em que um indivíduo vai ter o entendimento de que a atitude de um professor e a formação tem que ser obrigatoriamente crítica. Essa disciplina poderia se estender não só para o curso de Pedagogia, mas seria comum aos cursos em licenciatura em geral. (Professora Circe)

A professora Circe, ainda na citação acima, mostrou um dado assaz relevante, presente implícita e explicitamente na fala da maioria dos professores entrevistados, da exigência de componentes curriculares de Filosofia – e de Humanidades igualmente – como uma alternativa à presença hegemônica de componentes curriculares de natureza prática no curso de Pedagogia. Essa compreensão traduz uma representação geral, comum entre professores de Filosofia – e talvez seja extensiva aos professores de outras áreas – que ensinam no curso de Pedagogia, que a toma como um saber de natureza prática, fomentando o fosso entre teoria e prática, já investigado, em seus meandros, pelos estudos de Cruz (2012), Saviani (2007) e Houssaye (2004), que defendem a tese, em diferentes perspectivas, de que a Pedagogia lida diretamente com a prática, mas que isso não implica a ausência do processo de reflexão e que o saber pedagógico, apesar de ser tecido nas diversas contribuições das Ciências da Educação, ele é autoral quando realiza a síntese desses saberes. A professora Circe, ainda que sem uma devida clareza acerca da Pedagogia enquanto curso e campo, revelou um traço comum da maioria dos entrevistados que possuem uma visão aplicacionista da Pedagogia.

No que diz respeito a posição curricular da Filosofia (da Educação), ou até mesmo dos outros componentes curriculares de Filosofia, a professora Circe defende uma postura intermediária. Seu ponto de vista é de que os componentes de Filosofia sejam ofertados no

início e no meio do curso de modo que a Filosofia esteja disseminada em todo o percurso formativo.

Esse dado, trazido pela Professora Circe, foi de altíssima pertinência para a ideia de “Professor em Trânsito”, termo que cunhamos para se referir ao perfil dos professores de Filosofia no contexto das universidades participantes da pesquisa e que supomos que seja a realidade de muitas universidades brasileiras. Há professores de Filosofia (da Educação) que, por diversas razões, não atuam no curso de Filosofia propriamente dito, seja porque não conseguiram, pela via dos concursos, uma inserção na própria área, seja porque o ingresso profissional na carreira se deu pela via do que veio primeiro e o professor, pelo seu comodismo, talvez, tenha permanecido em outros cursos. Há ainda os professores de Filosofia (da Educação) que, mesmo atuando no curso de Filosofia propriamente dito, por uma exigência da universidade, têm que ministrar, voluntária ou involuntariamente, Filosofia (da Educação) em diferentes cursos de licenciatura.

A ideia de professor em trânsito se inscreve nesse cruzamento, que envolve posição do componente curricular e possíveis implicações ou não do professor no desenrolar do curso. Os componentes curriculares obrigatórios de Filosofia (da Educação) são ofertados no primeiro e no segundo semestres. Passado esse período, o professor de Filosofia (da Educação) volta a atuar em turmas sempre novas, já que são professores que fazem parte dos componentes curriculares de *Fundamentos* e estão sempre situados no início dos cursos. Esse professor está em permanente trânsito, uns até já no final do primeiro semestre, uma vez que os dados dos entrevistados nos mostraram que não é o mesmo professor que atua nos dois semestres do curso em uma das instituições participantes.

O trânsito ocorre pela pouca permanência como professor no curso independentemente dos ecos dos assuntos abordados. O professor de Filosofia (da Educação) fica um pouco impedido, pelas circunstâncias temporais, de criar uma implicação com os desafios e a formação do curso à luz da Filosofia. Esse trânsito, além de outros fatores, embora não tenha sido nosso objeto de pesquisa, traduz a ausência do professor de Filosofia (da Educação) e dos demais componentes curriculares de *Fundamentos* em orientações de trabalhos de conclusão de curso (TCC) em Pedagogia. Dito de outro modo, nominamos professor em trânsito como aquele que não cria vínculos com um curso, porque depois de um ou dois semestres, ele desaparece. No caso do professor de Filosofia da Educação, esse desaparecimento se deve a pouca carga horária do curso (a depender do desenho curricular e da quantidade de componentes curriculares); a inexistência de um componente curricular de Introdução à Filosofia; a forma

como ela, a Filosofia da Educação, é ministrada, que não faz eco nos desdobramentos posteriores do curso e a resistência do professor em criar um pertencimento ao curso, em função dos impactos de sua formação inicial, que não vê sentido e nem estimula o diálogo entre os componentes curriculares pedagógico e disciplinar (*Fundamentos*).

5.5 Sobre como ensinar Filosofia da Educação

Uma das questões cruciais da nossa pesquisa foi indagar aos professores entrevistados sobre o que há de diferente, o que se deve fazer, ao ensinar Filosofia (da Educação) na Pedagogia e nos demais cursos de licenciatura. Ou seja, o que um componente curricular com essa especificidade, que pede uma articulação com as questões educacionais, deve reunir em termos de objetivo, planejamento e avaliação? Considerando o fato de que o professor de Filosofia da Educação se insere no curso de Pedagogia, entendemos que o que ele traz como proposta de trabalho, em termos de componente curricular, deve incorporar uma compreensão da importância do campo àquele curso e suas reflexões não podem ignorar aquilo que o estudante irá fazer, no futuro, do ponto de vista profissional.

O professor que vai ministrar Filosofia da Educação, por exemplo, nos cursos de Pedagogia, de História, de Geografia, etc, deve saber, ainda que razoavelmente, sobre o que um pedagogo, historiador ou geógrafo fazem e as especificidades do componente curricular de Filosofia da Educação naquele curso. O indicativo de uma ementa não é por si só suficiente para um ensino de Filosofia da Educação discriminado quanto ao curso. A falas dos professores Cronos e Circe abaixo são bastante pontuais ao tratar do que compreendem acerca dos aspectos que devem ser levados em consideração quando se discute sobre um ensino indiscriminado de Filosofia quanto ao curso.

A gente tem que fazer uma distinção entre duas coisas: o que é real e o que não é. O professor não é muito mutante. Ele não vai mudando de acordo com os cursos que ele vai ministrando, ao contrário, na maioria das vezes, ele fundamenta uma base de sustentação do seu curso, acolhendo certas diferenças, mas se mantendo sempre nos limites do território do que ele pensa e pesquisa. Entretanto, isso também não pode ser generalizado. Acho que cada professor termina adequando a sua disciplina ao curso no qual ele está trabalhando. Não tem sentido você dar um curso de introdução à Filosofia para futuros historiadores e ofertar esse mesmo curso para uma turma de pedagogos, entende? A natureza do pedagogo é outra. Claro que ambos são professores, mas com habilitações distintas. A própria palavra “Pedagogia” já se pressupõe criança, formação de criança, trabalhar com criança. Claro que aí requer uma reflexão filosófica de adequação da Filosofia a esse universo. (Professor Cronos)

Porque se você disser assim: "Circe, você vai dar aula para um grupo de sem terra de Filosofia e outro grupo de pessoas que não sabem ler nem escrever." Eu vou dar aula de Filosofia para um grupo de pessoas que não sabem ler nem escrever. Se disser que vai fazer um trabalho com uma ONG com Filosofia, vou fazer um trabalho com um grupo social com Filosofia. Isso exige uma metodologia e uma temática, que deve se adequar ao perfil desse grupo. Acho que vai muito mais do perfil do docente e, inclusive, considero que o curso de Pedagogia deveria ter um pouco mais de Filosofia, ou seja, além da Introdução à Filosofia, ter um outro componente como Ética na Formação do Professor ou Filosofia da Educação. (Professora Circe)

O professor Cronos denotou considerável clareza ao deixar claro seu entendimento de que a defesa de um ensino de Filosofia da Educação discriminado com relação a um determinado curso não significa o esvaziamento ou o excesso de contextualização da Filosofia. A complexidade de um determinado campo, enquanto se é objeto de ensino, não pode ser relegada a um nível de relativização que beire o caricato. O que essa tese reclama, em termos de discussão, é a problematização do como essa formação em Filosofia da Educação tem ocorrido de modo que não seja empobrecida em seus conteúdos, mas que também não seja negada ou mesmo oferecida sem critérios aos estudantes. Não podemos negar que, mesmo não se tratando apenas do campo filosófico, há, na universidade, grandes estudiosos que não sabem se conectar com o mundo (das pessoas que o escutam), como nos disse professor Apolo.

Isso não significa dizer que você tem que tirar a densidade da Filosofia, para que o pedagogo possa trabalhar com crianças. Não! Você tem que dar condições ao pedagogo para que ele possa fazer as adaptações, adequando o pensamento filosófico à realidade na qual ele se encontra trabalhando. Porque um pedagogo que ensina para uma sociedade burguesa, uma escola de classe burguesa, é diferente de um pedagogo que trabalha com pessoas que se tornaram invisíveis à sociedade, àquelas que, pelas condições históricas em que se encontram, estão muito mais preocupadas em prover o pão de cada dia do que contemplar o mundo das ideias. Diante da fome, não há possibilidade de ensino. Como diz Hegel, a Coruja de Minerva só alça voo ao entardecer. Primeiro a sobrevivência, só no final da tarde, quando essa primeira necessidade foi atendida, a Filosofia se pronuncia. O pedagogo tem que estar preparado para pensar o aluno em suas diferenças, resgatando e aproximando os indivíduos, não importando a classificação e o lugar que a sociedade determinou como morada para cada um. Não se aproximam indivíduos pela geografia, mas pela posse do conhecimento que torna os homens livres e iguais. Nessa direção, o pedagogo tem muito a contribuir. Ele é um agente transformador da sociedade. (Professor Cronos)

O depoimento do professor Prometeu, quando indagado sobre a necessidade de um ensino de Filosofia da Educação discriminado para os diversos cursos, com destaque para o curso de Pedagogia, traz aspectos interessantes que enfatizam o perfil dos estudantes que

cursam Pedagogia que, segundo o professor, chegam a universidade sem à aquisição da língua escrita e com sérios problemas de interpretação – coisas relacionadas – decorrente de uma Educação Básica deficitária. Para ele, os formatos atuais de ingresso na universidade, que possibilita o acesso de estudantes, que obtém notas baixas com relação aos outros cursos de maior concorrência, para os cursos de licenciatura, terminam por reforçar um problema já diagnosticado pelos estudos de Gatti (2009), quando ela nos mostra que a maioria dos estudantes dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas, de um modo geral, advém das camadas mais pobres da sociedade e são oriundos da Educação Básica Pública, historicamente marcada por constantes políticas que interferem na sua qualidade, acarretando na constituição de um quadro de professores mal preparados que, sem hesitar e numa reação em cadeia, reproduzem esse despreparo na formação dos estudantes da Educação Básica, em suas etapas, onde o curso de Pedagogia tem papel e importância inarredáveis.

A gente tem um grande problema na Pedagogia. Um problema que não sei como tem sido encarado. A gente vê esse problema na Filosofia também, que é justamente aquela ideia: posso ter o melhor currículo, mas o currículo por si, não é o curso. O curso são os discentes. A gente tem o problema no curso de Pedagogia que é: as pessoas que vão fazer o curso de Pedagogia, geralmente, são pessoas que tem um nível de formação que vem de um ensino básico deficitário. Pessoas que estão entrando na universidade para se formarem em professores e que não sabem ler e escrever. E pelo formato atual de ingresso na universidade pode entrar. A gente deveria fazer isso aqui: ensinar a ler e a escrever também. A gente já trabalha com esse problema, ou seja, as pessoas que estão entrando para serem os professores não sabem ler nem escrever. E a gente acha que é coisa pequena. O Fundamental 1 é o que vai marcar o processo de formação dentro do âmbito institucional. E você já vai com professores que não leem, que não tem a prática de leitura, mas vão ensinar a ler e a escrever. Então, esse é um desafio e a gente tem que pensar nisso.

Acho que quando a gente pensa formação de professores, a gente deixa de lado os problemas que são de fato. [...] Então, é marcante isso: atuar na área de Pedagogia e das licenciaturas como um todo. A nota de corte é terrível, porque diz: “vamos olhar para os que estão abaixo da nota de corte, que são os que não tem o melhor desempenho”. A gente acaba fazendo essas comparações. Aqui no departamento, por exemplo, a gente tem 3 licenciaturas: Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia e você tem um bacharelado em Psicologia. E você vê nitidamente, ao sair de uma sala para outra, o nível de participação, de perguntas e de leitura. O desinteresse na área da licenciatura é muito grande, basicamente, em Pedagogia. A gente tem essa dificuldade. (Professor Prometeu)

O professor Prometeu, desde o início de seu depoimento, sempre deixou visível uma evidente resistência ao curso de Pedagogia, muito mais centrada num aborrecimento de matriz afetiva com a área que por uma compreensão rigorosa das questões que envolvem o currículo,

a epistemologia e as possibilidades profissionais do curso. Ressaltou seu estranhamento, no contexto da própria instituição a que pertence, com a ampliação, que vê como problema no curso de Pedagogia, da carga horária de componentes curriculares pedagógicos em detrimento dos componentes curriculares de Humanidades (*Fundamentos*). Enfatizou que o curso de Pedagogia tem resistido e que, na atualidade, teve a substituição do componente curricular de Fundamentos Teórico-Metodológicos por Filosofia. Segundo o professor, apesar de não parecer algo desimportante, a Filosofia não pode ser reduzida a um suporte metodológico. O fato da Filosofia reunir, em seus filósofos, uma enorme tradição de teorias ligadas à Epistemologia e/ou Teoria do Conhecimento, isso não significa sua redução a essas subáreas/abordagens.

Temos que começar com o novo currículo, com a nova carga horária ampliada, com uma carga horária de 10% da carga horária total que deve ser dedicada a disciplinas com dimensão pedagógica, além das 800 horas de estágio. Com isso o pessoal está enlouquecendo. Eu perguntei: "meus queridos, e as Humanidades? Sociologia? Filosofia? O que que vocês tão fazendo com elas?" Hoje, na XXXX, têm cursos que tiraram a Filosofia das licenciaturas. Vão sair agora, na XXXX, cursos de licenciatura que não tem Filosofia. A Pedagogia está resistindo. Retiraram a disciplina "fundamentos teóricos metodológicos" e botaram Filosofia. Será que é só isso? Um suporte metodológico? Acredito que não. Pode até contribuir, porque nem precisa ser formado em Filosofia para falar de método científico. O resultado disso é a onda que vem por decreto e que, antes do decreto, a gente já vem fazendo nas diversas áreas "não, Filosofia?", para quem fez Filosofia diz: "Filosofia? Dar Filosofia para quem?" Então, acho que a gente está perdendo o espaço em questão também da nossa atuação, de como a gente se comporta como aqueles também que já sabem tudo, esquecendo das noções gregas de que a Filosofia começa justamente para tentar combater essa arrogância do sábio que diz saber tudo. (Professor Prometeu)

Quanto ao ensino discriminado ou indiscriminado de Filosofia da Educação, os professores entrevistados demonstraram que se deve buscar os conteúdos que poderão ser mais favorecedores de um diálogo entre a Filosofia e os cursos em que ela vigora no desenho curricular. Professor Zeus denota com veemência o fato de que o ensino de Filosofia da Educação, em cada curso, deve possuir uma escuta diferente e formular suas questões levando em consideração o que é fundamental ao campo – no nosso caso a Educação. A escuta tem a ver com o lugar que o outro (estudante) ocupa em sala de aula. Sem se colocar no lugar do outro, razão pela qual se discute a importância de um ensino discriminado, a relação entre professor e estudante termina reforçando aquilo que Rancière (2002) denuncia como um ensino pautado na desigualdade das inteligências (um que sabe mais e outro que sabe menos), criando um espaço de hierarquias que levam ao processo de reconhecimento e não de criação de conceitos, conforme sinaliza Deleuze e Guattari (1992).

Cada curso exige uma escuta diferente e formula suas questões também diferentes. Um grupo de Educação Física, por exemplo, é diferente de um grupo de Administração. Acho que não dá para ficar com o pacote todo pronto, porque, num grupo de Educação Física, pego a ementa do curso, que possui um conteúdo programático todo elaborado e vejo que aquele formato não vai se encaixar totalmente ali. Então, por exemplo, no curso de Dança e de Educação Física, trabalhei a questão do corpo, propondo pensar o corpo na História da Filosofia. (Professor Zeus)

A professora Athena apresentou-nos em seu depoimento um assunto já discutido anteriormente, mas que se faz importante retomar, de um ensino pautado em acentos e conexões. Embora reconhecendo a natureza marcadamente teórica de sua formação inicial, a professora deixa claro que, em Pedagogia, não trabalha com algo em específico, mas que discute aspectos gerais que tratam da formação de professores. Ela reclama à Filosofia (da Educação) uma liberdade que, olhada de perto, incorre numa perspectiva de Filosofia Geral, quando se deveria trabalhar com Filosofia (da Educação) – o que Saviani (2007) chama de um ensino de Filosofia da Educação focado no primeiro termo (Filosofia) e que incorre, na maioria dos casos, em um ensino de Filosofia (não menos formativo por isso) que ignora o campo da Educação, quando deveria, com seu arsenal, torná-lo potente. A fala da professora deixou-nos conhecer a sua preocupação visceral com acentos e conexões que busca fazer com o campo da Educação, mas reconhece que não possui uma compreensão especializada das questões que envolvem a Pedagogia enquanto ensina Filosofia da Educação. Embora não tenha discorrido com detalhes sobre o como das conexões e dos acentos, mostrou que tem uma preocupação, enquanto ensina, em desenvolver uma sensibilidade para o trabalho e para o conhecimento dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Apesar de eu ser de uma área teórica, eu jamais iria dar algum tipo de ferramenta mais específica. Jamais! Mas assim... eu nunca pensei, não penso tanto em alguma coisa específica para ser dada no curso de Pedagogia, mas sim na formação de professores em geral, que reúne licenciaturas e Pedagogia. Quero dizer que a minha questão é exatamente essa: não tenho uma formação especializada em Pedagogia, mas a minha questão é como tento, de alguma forma, criar uma sensibilidade, primeiro para mim e depois para com eles sobre o contemporâneo. Que sujeito é esse que eu tenho na sala de aula? Porque não é igual ao sujeito do século XVIII nas primeiras formas de escola. Você falou do Kohan, dessa forma de pensar, dessa ideia da Filosofia como Filosofar, da experiência na sala de aula com experiência, não como erudição, uma experiência de pensamento, portanto, uma experiência que conecta esse sujeito com as suas questões, com o seu tempo e com a escola. Em geral, a gente tem sensibilidade para pensar o que se pode falar de mais específico para poder fazer e ajudar nas associações com a área. No caso da Pedagogia, também, estou sempre enfatizando muito essa formação de professores, enfatizando o compromisso deles com a própria formação sempre

aberta e arejada e depois com a formação que eles vão fazer com os alunos deles. Então, é bem geral, assim, a associação. (Professora Athena)

Outro dado que a Professora Athena nos apresenta é quando faz a diferença entre acento e estrutura. Embora as conexões ocorram por meio de um ensino por acentos, isso não reflete, em termos de planejamento, num ensino de Filosofia da Educação que pensa em detalhes uma articulação com a Educação para além dos aspectos gerais abordados. Não que o ensino de Filosofia da Educação deva ser linear e estanque, mas essa articulação precisa ser realizada de modo que a Filosofia seja vista como algo indispensável – não no sentido de dar validade ou não ao campo da Educação – mas de uma área que tem uma contribuição a dar nas reflexões dos problemas educacionais de toda e qualquer sociedade. Diante de 25 séculos de História, a Filosofia mesma se aprimorou em seus métodos como também se debruçou, em termos de ressignificação, sobre outros temas e assuntos a ela pertinentes, em suas subáreas, o que possibilita um ensino absolutamente discriminado com relação ao “que” de cada curso. A tradição filosófica, portanto, tem uma infinidade de temáticas que permitem um diálogo situado com toda e qualquer área do conhecimento.

Athena fala de uma formação que vai se dando ao longo do próprio exercício profissional, já que os componentes curriculares de Filosofia presentes em outros cursos, muitas vezes, por ocasião do concurso, não priorizou a especificidade da formação em Filosofia com um recorte para aquela respectiva subárea. Isso acarreta, por exemplo, em sua maioria, que todas as práticas de ensino de Filosofia fora de seus muros incorram em Filosofia Geral, que exige o professor, que ministra aula em vários cursos diferentes, de um planejamento de Filosofia (da Educação) discriminado para cada curso, carregado de um viés padronizante e homogeneizado. Isso se torna ainda mais desafiador, no que refere as dificuldades decorrentes da necessidade de um ensino discriminado de Filosofia da Educação quanto ao curso, quando se trata de turmas mistas, que reúnem diversos cursos de licenciatura. O que termina se constituindo como saída para esse impasse, na maioria dos casos, é um ensino de Filosofia da Educação como História da Filosofia (Geral) com perspectiva panorâmica.

Ao ser questionada sobre o fato de ensinar ou não Filosofia da Educação de um modo discriminado, a professora Athena disse:

E aí acabou a entrevista, não é? Acho que são acentos, diferenças de acentos não de uma estrutura completamente diferenciada. Se eu vou para a Geografia é uma coisa, não é? Eu posso tentar pensar conexões. Mas a maioria dos cursos, que a gente ministra aula, mistura todas as licenciaturas. Então, realmente, você vai se formando como professor para trabalhar com uma base geral que, ao mesmo tempo, não seja esse genérico e esvaziado, mas na relação

com o trabalho, procuro fazer a conexão com os cursos de cada um. (Professor Athena)

O professor Zeus, ao apresentar sua visão sobre o que compreende por ensino de Filosofia (da Educação) discriminado quanto ao curso de Pedagogia, falou sobre a importância de ensinar Filosofia num curso em que se é possível, juntamente com o grupo, pensar a Educação e o exercício da docência. Traz um dado de que nem todos os estudantes, em função do caráter heterogêneo que perpassa as escolhas e que fazem opção pela Pedagogia, pensam em exercer a atividade da docência. Segundo o referido professor, a presença da Filosofia na Pedagogia, favorece um clima que o deixa livre, por se tratar de um campo que dialoga sobre valores, formação humana, perspectivas de mundo e da relação com o outro.

[...] Percebi que é interessante o contato com um grupo que se propõe a pensar educação, a exercer uma atividade educacional. É muito interessante perceber também que as escolhas dos alunos nem sempre estão vinculadas aquela atividade escolhida. Todo grupo é bastante heterogêneo e seria ingenuidade imaginar que a escolha dos estudantes, pelo curso de Pedagogia, seja vinculada a um tipo de interesse por essa atividade de formação do ser humano pela via do ensino escolar e dos valores. Agora, uma vez a Filosofia ali, parece que é um ambiente em que um filósofo deve se sentir mais à vontade, porque parece um ambiente em que se pode dialogar sobre valores, formação humana, perspectivas de mundo, posicionamentos no mundo e o modo como o ser humano pode se repensar e se refazer a partir de uma relação com o outro. Então, o que é interessante no curso é uma série de temas ligados à teoria dos valores. Então, o ambiente da Pedagogia e a sala de aula favorecem uma série de diálogos. (Professor Zeus)

O comentário do professor Zeus apresenta um viés que apresenta direções possíveis quanto ao fato de ser a Pedagogia um campo propício para o ensino de Filosofia, porque trabalha com a formação do humano (em suas perspectivas escolar e humana). Comungamos da veracidade dessa informação, na medida em que compreendemos a vinculação histórica entre a Filosofia e a Pedagogia e dos temas comuns que lhes são próprios. Não há dúvidas de que a Filosofia, em geral, é absolutamente pedagógica, mas há textos dos filósofos que tratam especificamente da formação da criança e do adolescente. Isso, portanto, traz um indicativo de que a Filosofia da Educação, no contexto do curso de Pedagogia, após uma introdução à Filosofia (condição necessária para o que vem depois), encontre um espaço de discussão crítica das contribuições da Filosofia, em seu secular arcabouço teórico, que sejam mais próximas ao campo educacional. O professor Zeus demonstra clareza sobre a necessidade de uma Filosofia articulada com os campos em que é inserida, sobretudo, em se tratando do curso de Pedagogia.

Acho que um curso universitário precisa ser um curso em que o professor tenha liberdade de fazer alteração de um momento para outro, desde que o mesmo se coloque à disposição para isso. Na medida do possível, coloco-me nesse lugar, porque me interessa muito o que vai acontecer ali do começo ao fim e o contato com aquele grupo. Existe um grupo de 20 ou 40 pessoas e eu preciso me relacionar a partir de alguma coisa que possa gerar interesse entre o que pretendo fazer e o que eles também pretendem. Então, por exemplo, um estudante de Administração não vai se interessar pela dimensão da Ética. Isso não gera interesse. Penso que todo espaço tem uma certa preparação necessária, mas é necessário estar aberto a adaptação. Os alunos do curso de Pedagogia da noite são diferentes dos estudantes de Pedagogia da manhã e da tarde, que é diferente dos estudantes de Pedagogia de um PARFOR ou de um campus da XXXX de uma cidade do interior. (Professor Zeus)

Não se pode jamais negligenciar a categoria lugar, onde você vai e com quem. Porque um lugar muda o seu planejamento inclusive e isso é interessante. Perceber o lugar, o quando, o onde e o com quem definem também um formato. Então, quanto mais um estudante de Pedagogia tiver acesso aos lugares de atuação, onde e com quem, sem dúvida, vai poder pensar a sua formação de maneira muito mais diversificada. [...] O meu discurso, como lhe falei, muda muito. Em uma aula de Filosofia da Educação para a galera de Química e de Matemática, falo mais de Filosofia da Ciência. Foco mais nas questões científicas. Na Pedagogia, mudo o foco da minha fala. A gente tem que fazer essa meia culpa também nos outros cursos. (Professor Sísifo)

O professor Prometeu, em suas falas marcadas por resistência ao curso de Pedagogia, quando indagado sobre a diferença de ensinar Filosofia da Educação na Pedagogia e em outros cursos, traz uma análise cujos elementos já são por demais discutidos e equacionados pela literatura educacional em seus grandes estudiosos. Considera que seu papel como professor formador é fazer com que os estudantes da Pedagogia vejam os problemas e as soluções do próprio campo, mas como isso se torna possível, em se tratando de um ensino de Filosofia da Educação, quando não se tem a clareza suficiente para entender o próprio campo da Pedagogia e as políticas nacionais de formação de professores? O referido professor faz um diagnóstico, já apresentados pelos estudos de Gatti (2009), sobre o perfil dos pedagogos que, em razão de advirem das camadas mais pobres da sociedade brasileira, chegam as universidades sem saber ler e escrever, que estudam menos e obtêm pontuações abaixo da média com relação aos outros cursos.

Em que pese a relevância conhecida dos dados, ele atribui que esse sintoma é ignorado pelos professores da Pedagogia, que veem esses aspectos como um tabu e que reclamam somente para si a tarefa de formar os pedagogos, não concebendo o processo como algo colaborativo. O professor parece confundir as especificidades do curso (de maneira bastante generalista) com os indicadores que atestam o perfil de seus estudantes, ou seja, as dificuldades

de acompanhar as prerrogativas de um curso, em função de um perfil social, não comprometem, em termos de ideia, a epistemologia e os objetivos que se intentam alcançar.

O que se faz preciso pensar é: como a Pedagogia (em geral) pode formar pedagogos com qualidade apesar desses condicionamentos e, no nosso caso, como a Filosofia (em particular), de um modo situado e discriminado, pode formar filosoficamente os estudantes pedagogos? Responder a essa questão é importante para que os estudantes pedagogos possam compreender, problematizar e propor soluções para os desafios do próprio campo, não de um modo particular e privado, como se a Filosofia bastasse a si mesma e não necessitasse de compreender as demandas dos outros campos do conhecimento, mas num processo de reflexão sempre colaborativa.

A Filosofia (da Educação), ou seja, todo e qualquer componente curricular de Filosofia, deslocado da própria formação do filósofo, em suas possibilidades, não encontra espaço de potencialização sem compreender razoavelmente as problemáticas inerentes aquele campo e ao seu fazer profissional. Se é “verdade” que o estudante de Pedagogia em formação, diante do perfil apresentado pelo Professor Prometeu, faz pensar sobre os riscos que se corre, quando esses mesmos estudantes, no futuro, irão atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (etapas fundamentais e estruturantes no processo de alfabetização e de letramento), qual é mesmo a contribuição da Filosofia (da Educação) nesse cenário? Defendemos que a formação inicial, a disposição dos estudantes e um trabalho colaborativo entre os professores podem modificar aspectos identificados no perfil inicial desses estudantes. Se é “verdade” que a responsabilidade do estudante (futuro pedagogo) não é menor que a do professor formador, isso nos leva a defender que este mesmo professor formador, dada a sua forma de atuação e de implicação com o curso, participa igualmente e indiretamente nos impactos dessa formação, tendo em vista como ela se reverbera na Educação Básica, mesmo sendo um professor formador de apenas um ou dois componentes curriculares.

Quem são essas pessoas que estão aí para se formar? Como costumo dizer para eles: "oh, meu papel nesse curso é, justamente, ajudar vocês a verem os problemas e as soluções para a área da atuação de Pedagogia. A gente vai, de certa forma, instrumentalizar esse olhar crítico. A gente tem que dar atenção a isso aqui". Você chegar para um professor de Pedagogia: "venha cá, como é que você vê o fato de que os alunos que estão se formando, nessa comunidade de Pedagogia, são os que estudam menos, que tem um desempenho abaixo das outras áreas, que leem menos, que escrevem menos, que escrevem mal? Como é que vocês veem isso?" Eles dizem: "não é bem assim". Como não é bem assim? E a gente tem que encarar isso. Primeiro, pela aquela pretensão que eu disse: nós é que vamos formar.

[...] É fundamental dar atenção a isso, porque foi como disse: “a primeira experiência do indivíduo vai ser, justamente, no Ensino Fundamental I. Vão

ser esses profissionais que vão estar lá. Quer dizer, eles têm essa responsabilidade que não é menor do que a responsabilidade do professor formador. A gente precisa pensar isso como um problema e não encarar como um tabu. Reconhecer isso é difícil, mas é um problema que tem que ser encarado. (Professor Prometeu)

O depoimento do professor Prometeu traz à discussão a temática da Estratificação Social, que é um conceito sociológico utilizado para classificar os indivíduos ou grupos a partir da análise das condições socioeconômicas. Entendemos que, para aqueles que pensam e defendem uma educação pública, crítica, emancipadora e inclusiva, os olhares para os dados da estratificação social deveriam fomentar a compreensão dos porquês desses perfis de estudantes nos diversos cursos, que serve também como base para entender a configuração da sociedade em hierarquias e na formação das desigualdades sociais do qual a formação filosófica pode muito contribuir. É importante que os professores formadores se mostrem sensíveis à compreensão das causas (sobretudo no contexto do ensino de Filosofia da Educação) dos perfis dos seus estudantes, como condição necessária para as mudanças de estratégias na busca por dirimir esses entraves que inviabilizam uma formação de qualidade, ao invés de assumirem uma postura de recusa e de negacionismo desses estudantes, que chegam à universidade com dificuldades de aprendizagem, em decorrência de uma Educação Básica abandonada pelo poder público e, por isso mesmo, sem condições de oferecer melhores condições de ensino. Ter noções razoáveis dos dados da estratificação social é importante para saber dos atravessamentos e das vicissitudes que os estudantes enfrentam para sobreviver dada sua condição social.

5.6 Política, Formação de professores e relação entre saberes disciplinar e pedagógico

Um das razões que dirige esta tese repousa no entendimento que os saberes pedagógico e disciplinar (aqui o caso da Filosofia) precisam dialogar constantemente, como dois ramos de conhecimento que podem se potencializar no serviço a uma formação filosófica que efetivamente possibilite o estudante, pela via do ensino, numa aproximação com a Filosofia para além do semestre em que ela se realiza. Não se trata, porém, de uma diluição e/ou fusão desses saberes (pedagógico e disciplinar), subtraindo-lhes suas próprias especificidades, mas de uma relação cujas contribuições possam garantir melhores condições de ensino para a formação a que se destina. Afinal, defendemos a ideia de que os professores que atuam nos componentes curriculares de “Fundamentos da Educação”, nos cursos de licenciatura, precisam

desenvolver uma maior consciência de que são professores formadores e não apenas de uma respectiva “disciplina”. E se isso faz sentido, os saberes “disciplinares” não podem ser desenvolvidos de maneira asséptica e alheios às problemáticas da Educação Básica.

A dicotomia (disciplinar X pedagógico / ensino X pesquisa) e seus impactos no ensino são decorrentes das ideias e encaminhamentos, em termos macro, da política de formação de professores e da importância que ela tem nos expedientes de Estado e, posteriormente, nas universidades. As falas dos professores entrevistados, em diferentes vetores, mostraram os desafios no enfrentamento desse fosso (ensino/pesquisa) cuja impossibilidade parece repousar mais em um problema de abertura para o diálogo que do entendimentos de questões epistemológicas aí implicadas. No que diz respeito à criação de um curso de licenciatura em Filosofia, do qual acompanhou o processo de estruturação e aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), a fala da professora Circe é bastante oportuna e fundamental para evidenciar essa histórica dissociação, em termos de formação nas licenciaturas, entre o disciplinar/teoria/pesquisa e o pedagógico/prática/ensino.

O que que aconteceu no curso de Filosofia: quando ele foi concebido houve uma dificuldade muito grande de entendimento entre os professores que queriam que o curso não tivesse disciplinas pedagógicas, originalmente, só estágio como era na XXXX. Pensaram um bacharelado de Filosofia, mas com o nome de licenciatura. Então houve uma resistência muito grande dos professores em inserir essa carga horária de disciplinas pedagógicas, o que acarretaria na reprovação do projeto. Então, criaram algumas disciplinas, chamaram-nas de Laboratório de Ensino, de Prática de Pesquisa e de Ensino de Filosofia, mas as ementas originais foram alteradas. Essa determinação é legal (Federal e Estadual), que determina que tem que incluir o conteúdo de disciplinas pedagógicas no curso. Mas isso não era algo instalado e o próprio ensino superior tinha uma formação, na minha época, na XXXX, voltada para a pesquisa apesar de ser licenciatura. (Professora Circe)

Nessas lutas concorrenciais, nota-se, na fala de um outro professor entrevistado que as disputas traduzem mais uma relação de poder – com inclinação à compreensão do fato pela via das disposições emocionais, ou dos ínfimos constituintes – que por ausência de um entendimento, em se tratando de um curso de licenciatura, de que todos os professores deveriam ser responsáveis pela formação do estudante (futuro professor). Essa conscientização, certamente, fomentaria um trabalho coletivo que iria garantir níveis de excelência no aprendizado da pesquisa e na reunião de outros elementos advindos desses saberes articulados que facultassem a possibilidade de um ensino de Filosofia (da Educação) mais autoral e intersubjetivo. Vale ressaltar que o tensionamento dessas perspectivas (disciplinar e pedagógica) na conformação de um curso não é algo específico da licenciatura em Filosofia,

mas de todos os cursos de formação de professores (licenciaturas em geral). Pelas das falas dos professores entrevistados e dada a nossa formação inicial em Filosofia, é possível inferir que os cursos de licenciatura, no contexto da formação propriamente dita em Filosofia, são na prática conduzidos para uma formação em bacharelado. Quando perguntado sobre as relações entre os componentes curriculares disciplinar e pedagógico, a saber, da Faculdade de Educação e os colegiados dos respectivos cursos de licenciatura na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), neste caso o curso de Filosofia, o professor nos diz que elas

[...] não se comunicavam. Literalmente, não se comunicavam. Por incrível que pareça, as duas faculdades, até hoje, não se comunicam. A Faculdade de Filosofia e de Educação não se comunicavam, apesar de ambas pertencerem a uma mesma universidade: XXXX. Pelo menos, no meu tempo. Escuto burburinhos de que, nos dias atuais, tudo permanece igual. Elas não se gostavam, não se admiravam e, como consequência, não pesquisavam em parceria, sequer compartilhavam suas pesquisas. Sem exagero, é possível dizer que uma olhava para a outra com um certo desdém. Então, os licenciandos faziam as disciplinas da Faculdade de Educação, mas sem um vínculo acadêmico. Cumpriam uma obrigação curricular, mas sem maiores envolvimento teóricos. De certa forma, a graduação era uma licenciatura, mas a alma do curso era de bacharelado. Formalmente, cumpriam-se as obrigações determinadas pela legislação que orienta a formação de cada curso, mas a Pedagogia pouco seduzia o coração dos filósofos.

No limite, aprendíamos a pesquisar Filosofia, e íamos às salas de aula, já no exercício da profissão, aprender a ser professor. Éramos portadores de uma licenciatura, mas não sabíamos ser professores. No meu caso específico, o estágio obrigatório, disciplina do curso de licenciatura, ofertado pela Faculdade de Educação, foi o vínculo maior que eu tive com a licenciatura propriamente dita, já que, parte da carga horária do estágio se cumpre na sala de aula, fazendo as primeiras experiências na docência. Apesar dessa breve convivência, tinha a cabeça e a alma de pesquisador, fui jogado em sala de aula para aprender a ser professor. Aprendi a ser professor, não na universidade, mas na sala de aula. Aprendi a caminhar, caminhando. Apesar de minha graduação ter sido uma licenciatura, o resto de minha formação acadêmica desviou-se para o bacharelado, mas voltado para o campo da pesquisa do que para o ensino. Apesar de estar lotado em um Departamento de Educação, a Educação nunca esteve como objeto de minhas pesquisas acadêmicas. Este é um problema. Você ensina para futuros educadores, mas a Educação, em si, não faz parte de seus projetos de pesquisas. (Professor Cronos)

A fala de Professor Cronos nos trouxe um dado sobre os impactos dessa cisão entre os campos disciplinar e pedagógico de um curso de licenciatura: representação equivocada do potencial e do alcance do saber pedagógico na formação dos estudantes, sempre marcada por uma compreensão pouco aprofundada (tanto dos professores formadores como dos estudantes que se encontram em formação), que se forma mentalmente com pouca clareza acerca do

campo, dos objetivos e das finalidades de um curso, que se estrutura legalmente como sendo licenciatura. Essa representação acarreta na disparidade entre formação e o seu fazer profissional, onde o estudante é induzido a subalternizar o ensino em detrimento da pesquisa, mas inevitavelmente terminará, caso não abandone a área, atuando na Educação Básica ou no Ensino Superior. Sua atuação profissional, certamente, reproduzirá essa representação construída ao longo da formação inicial que, embora tenha força, nunca é definitiva em todos os casos.

A Faculdade de Educação (aqui o professor Cronos faz menção a sua própria instituição de trabalho, mas é uma realidade em muitas universidades públicas brasileiras), em seu processo de acolhida de estudantes oriundos de diversos cursos de licenciaturas, termina cometendo um erro, na medida em que voluntária ou involuntariamente, submete-se, no particular, ao componente curricular que o professor ministra, adequando-se a sua formação e não o contrário. “A universidade torna-se um território onde você vai exercitar o que você está pensando e pesquisando, não o lugar onde você toma o curso, a estrutura, a ordem teórica do curso que você ministra como objeto de suas pesquisas acadêmicas” (Professor Cronos).

É verdade que a nossa pesquisa, em seus resultados, mostrou que, apesar de uma formação em pesquisa (pós-graduação) não voltada para a Educação, isso não inviabilizou, por uma exigência do trabalho docente, a construção, ainda que marcada por digressões e dispersões, de um vínculo com o campo educacional. Com relação a dicotomia entre os campos filosófico e pedagógico, presentes enquanto se ensina Filosofia (da Educação) – seja no próprio curso ou em cursos outros – o professor Cronos, como forma de superação do fosso, propõe uma formação em Educação e reconhece, de maneira enfática, a importância da vinculação entre esses dois campos. E tal percepção nos aponta para o fato de que a formação de professores, de responsabilidade das universidades, é peça-chave na articulação de formas e de caminhos que possibilitem a comunicação entre esses campos.

Vou lhe falar uma coisa. Penso que a melhor coisa que poderia ocorrer, para um professor de Filosofia, em uma turma de Educação, é que ele tivesse duas formações: uma em Filosofia, outra em Educação. Não importa para que lado inclinaria a maior formação, mas o importante mesmo é que ele tivesse uma formação acadêmica nesses dois campos do saber. A Filosofia requer a Educação, a Educação requer a Filosofia. O importante seria que um mesmo docente, responsável pela formação de futuros professores, tivesse a alma dividida, flertando, constantemente, sem nenhum pudor, com esses dois campos de produção espiritual. O filósofo que ensina para Educação, na maioria das vezes, com as devidas exceções, claro, torna-se um pesquisador da Filosofia, não da área de Educação. Acaba, quase sempre, não estabelecendo uma interface entre esses dois campos do saber: a Filosofia e a Educação. Como consequência, esses campos do conhecimento não se

encontram, não se comunicam, caminham por caminhos independentes. A universidade acaba se tornando um território – verdadeiros feudos acadêmicos – demarcado por cada professor/pesquisador, ou por um grupo particular de professores que pesquisam e compartilham entre os membros de seu rebanho os resultados dos seus trabalhos. (Professor Cronos)

Ainda sobre o tensionamento entre ensino e pesquisa, no que concerne à formação de professores, o professor Cronos define que o professor de Filosofia (da Educação) “bem preparado” é aquele que possui uma formação em Educação – embora ele não tenha entrado em detalhes. No todo de sua fala, essa formação em Educação implica não somente numa formação em ensino superior, mas também numa trajetória profissional como docente na Educação Básica e de pesquisas desenvolvidas na área de Educação. Esse tensionamento, em sua origem, é fomentado pelas universidades que, segundo Severino (2007), não buscam equilibrar os tripés que são indispensáveis para o pleno desenvolvimento de uma universidade: ensino, pesquisa e extensão. Os bacharelados, em decorrência dessa tradição de supervalorização à pesquisa, terminam por ganhar centralidade exclusiva no fazer profissional do docente, onde o ensino fica se não esquecido, ao menos, fortemente precarizado.

Acho que o professor de Filosofia, mais bem preparado, é o que vem com uma formação em Educação, se a ele couber a responsabilidade de ser docente, de trabalhar na formação de futuros professores. Isso impõe a ele ter, ao mesmo tempo, um estudo de densidade filosófica, mas voltado a uma reflexão sobre Educação. O problema é que nós, professores de Filosofia, somos bacharéis ensinando as licenciaturas, sem nenhuma concepção ou formação na área de Educação, e mais, o que é pior, carregando um certo preconceito contra as licenciaturas: herança da catequese, no campo da pesquisa, que recebemos na graduação. Os bacharéis não gostam de licenciatura. Olham para as licenciaturas como se fosse algo inferior, de menor qualidade acadêmica, como se a universidade estivesse reduzida à pesquisa, como se o verdadeiro espírito da universidade não estivesse assentado nessa tríade: ensino, pesquisa e extensão. Na teoria, todos falam e defendem essa tríade, mas, na prática, o que vemos é um certo individualismo, cada um cercando o seu quintal, estabelecendo o seu campo de pesquisa, voltado muito mais para as suas demandas particulares do que visando à extensão. Claro, tem algumas exceções, estas só confirmam a regra. A universidade gosta de pesquisa, a universidade não gosta de sala de aula. A universidade está abandonando a sala de aula. A universidade está esquecendo de formar professores. (Professor Cronos)

Ainda nessa discussão sobre a relação entre pesquisa e ensino no contexto das licenciaturas, o Professor Cronos nos trouxe, em sua fala, uma reflexão bastante oportuna sobre como essa relação ensino e pesquisa se acentua, quando não deveria, por ocasião do ingresso de professores formadores na pós-graduação *stricto sensu*. Segundo sua avaliação, ainda que reconheça as possibilidades de exceções que confirmem a regra, o ingresso como docente na

pós-graduação termina por ser o coroamento da vinculação, por excelência, à pesquisa, em razão dessa dissociação equivocada entre pesquisa e ensino que, segundo a nossa perspectiva de análise dos dados, não são dimensões opostas, mas complementares de um processo que envolve pesquisa e ensino como movimentos inseparáveis do processo ensino e aprendizagem (foco específico da Didática). Ensinar pressupõe pesquisa (não se deveria ensinar o que não se conhece por caminhos acurados e sistemáticos de estudos) e pesquisa exige socialização de seus resultados (que se dá pela via do ensino nas várias etapas da Educação Básica e na extensão universitária, onde se exige conhecimento de como as pessoas aprendem nas várias idades da vida).

Não é raridade, no contexto dos professores de Filosofia que atuam na Educação Básica, que são herdeiros de uma formação em bacharelado, o desejo de ingressar na pós-graduação (mestrado e doutorado) como uma forma de se libertar das agruras e desafios da Educação Básica (da dimensão do ensino especificamente). A pós-graduação não é compreendida, em muitos casos, como um processo de formação que, pela via da investigação, permita a este professor outras condições de enfrentamento dessa realidade. Ela é vista como uma transição, como a própria fala de Professor Cronos atesta, para a pesquisa avançada. Ao chegar na graduação, por sua vez, esse estudante/professor encontra um traço comum à Educação Básica, a saber, a dimensão do ensino, que já está posta, ou deveria, em termos de conscientização, pois, na medida em que se faz um concurso para docente numa universidade, está explícito que, embora com certo descaso, o ensino é uma dimensão que lhe é constitutiva. Ainda que com diferenças, graduação e Educação Básica se confundem no que diz respeito a demanda de ensino.

Como nos aponta Mialaret (1981), essa diferença (e não oposição) entre progressão lógica e progressão psicológica não pode ser ignorada. Essa diferença serve-nos a compreender, em termos de ensino, que há uma distância entre conteúdos e o tempo subjetivo dos estudantes como também entre os professores e estudantes. E grande parte da resistência ao ensino, deve-se, segundo Mialaret (1981), a um contato superficial dos estudantes com a formação pedagógica. A resistência ao ensino, ainda segundo o autor, é decorrente da ausência de uma reflexão de ordem filosófica, histórica e sociológica direcionada a instituição escolar, seu papel na sociedade e os objetivos da Educação, além de uma imersão na história dos métodos e da iniciação prática dos diferentes métodos e técnicas pedagógicas que otimizem a comunicação como também o acesso há um conjunto de conhecimentos científicos sobre os problemas psicológicos que permitem o professor conhecer as estruturas e o funcionamento dos estudantes

– que são o alvo da ação educativa. Esse estranhamento com tudo que envolve o ensino, por sua vez, faz com que o docente, em alguns casos, migre para a pós-graduação, dedicando o mínimo de seu potencial docente ao ensino – já que ele é inevitável.

Vamos analisar um pequeno caso particular – que eu chamaria de deformação – no departamento onde eu ensino, mas que, com absoluta certeza, poder ser estendido a quase todas – senão todas – as universidades do Brasil. Quando o professor faz concurso para ensinar na universidade, quase em sua totalidade, o faz para ensinar na graduação. Com o passar do tempo, tendo em conta suas titulações, bem como suas afinidades no campo da pesquisa, ele acaba se vinculado, como professor, à uma pós-graduação, através dos cursos de mestrados ou doutorados. Pronto, caiu no território das pesquisas avançadas. Neste caso, ele deveria usar parte de sua carga horária para a graduação e a outra parte para a pós-graduação. Mas, de fato, não é o que acontece. Ao entrar na Pós, ele esquece a graduação, acha-se fazendo parte de uma classe superior: a dos pesquisadores. Lecionar na graduação torna-se algo de menor valor, algo inferior, que deve ficar sob a responsabilidades dos professores que estão iniciando as suas carreiras. A maioria desses “seres iluminados”, que escolheram o seu *Olimpo* particular para habitar, travam uma luta mortal para não mais voltarem a ensinar nas graduações. Dessa forma, a graduação quase nunca recebe, em sua formação, a contribuição dos resultados das pesquisas desses professores. A consequência dessa desastrosa política é que a graduação e a pós-graduação não conversam entre si, não colaboram em busca do principal objetivo da universidade, no caso específico que estamos tratando aqui, de uma faculdade voltada para a formação dos futuros professores. (Professor Cronos)

A fala de professora Circe é mais uma constatação dessa cultura de negação do ensino no cenário da Filosofia:

Nas disciplinas pedagógicas se ensina de qualquer jeito, porque é embutida a ideia de que o bacharelado é melhor. Então, a licenciatura é vista como algo que não é bom, porque o bacharelado é melhor. Ainda que exista um esforço como a iniciação científica, o PIBID e outras ações de extensão que envolvem o ensino de Filosofia como forma de pensar, tudo é visto num tom depreciativo. O diálogo é conflituoso, porque os professores estabelecem que o ensino de Filosofia é esse conhecimento puro e não tem essa interface com a área de Pedagogia e nem com outras áreas, ainda que ao serem entrevistados, os professores declarem algo diferente. Então, o curso de Pedagogia não está apoiando só a mim e a Filosofia, mas todos os professores que queiram fazer, que queiram inovar e que queiram transformar. A estrutura do curso de Filosofia é muito engessada. O curso de Filosofia coloca uma estrada no meio entre as disciplinas filosóficas e as disciplinas pedagógicas, fomentando a construção de uma mentalidade negativa por parte dos alunos em relação a tudo aquilo que é ensino. Aí você pensa: "onde é que esse aluno vai atuar?" Na Educação Básica em suas várias etapas. (Professora Circe)

Diante da pouca importância destinada ao ensino – nessa política de formação de professores, chancelada pela maioria das universidades públicas brasileiras, mesmo diante da

luta e da resistência de muitos professores que defendem a universidade pública como lugar da formação de professores – os estudos de Gatti (2016) têm apontado dados preocupantes de um paulatino entreguismo da formação de professores (em suas mais diferenciadas licenciaturas) as instituições privadas, que oferecem cursos encurtados e aligeirados à revelia do que é permitido por lei. O cenário, portanto, apresentado pela autora é: 80% dos professores formados em instituições particulares, com 400 horas de estágio cumpridas sem vigilância acerca do seu cumprimento e, no caso da Pedagogia, 60% dos cursos são feitos à distância, onde muito se perde da relação com as crianças. As instituições privadas, em sua maioria, no que diz respeito às licenciaturas, estão muito mais centradas numa formação técnica/clientelista que na formação de qualidade, que pressupõe também uma formação onde a pesquisa deveria também ser valorizada. A fala de Professor Cronos reflete um entendimento bastante preciso sobre a formação de professores, quando diz que

[...] as universidades públicas estão perdendo o controle das licenciaturas, que lhes pertenciam antes, para as universidades privadas. E estas têm, num completo desrespeito à formação do professor, levado os cursos de licenciaturas para a *EAD* (Educação à Distância). Com todo defeito, é nas universidades públicas que as licenciaturas têm recebido os melhores cuidados. Se existe uma pesquisa, mesmo que incipiente, ela é produzida nas universidades públicas. [...] As universidades privadas não estão preocupadas com a qualidade de ensino. Para essas empresas, a Educação é uma mercadoria e, como tal, deve gerar lucros. A tríade, base que fundamenta o espírito da universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão nas IES (Instituições de Ensino Superior) privadas está comprometida.

Neste sentido, temos que concordar com Bernadete Gatti, quando diz que as “nossas Faculdades não sabem formar professores”. Infelizmente, essa não é uma especulação, mas sim uma constatação real: não estamos formando professores. O que oferecemos ao mercado são portadores de diplomas de professoras sem a mínima qualidade para o bom exercício da profissão. Estamos dizendo aos nossos professores: “Vão para a sala de aula ensinar o que vocês não aprenderam!”

Os nossos professores, de verdade, estão precisando voltar a ser alunos. É preciso começar de novo. Faltam-lhes conhecimentos de humanidade e apropriação do conhecimento reflexivo, aquele derivado da invenção do conceito, que os autoriza ao exercício do pensamento. Falta-lhes a descoberta de como construir a Educação, como fazer da Educação um projeto libertador, que crie as condições necessárias para que possam cuidar de si e transformar o mundo no qual habitam. Educar não é a ociosa tarefa de reproduzir conhecimentos, é, acima de tudo, a arte de criar conhecimentos, a arte de, no bom exercício do delírio, inventar novos mundos. Ou a Educação liberta, ou ela escraviza. As universidades particulares estão escravizando a Educação e nós estamos deixando isso acontecer. (Professor Cronos)

A fala de Professor Cronos aponta o acesso ao conhecimento de Humanidades e a apropriação do conhecimento reflexivo, aquele que deriva da invenção/criação do conceito (DELEUZE; GUATTARI, 1992), como condição de fazer da Educação um projeto libertador. E a razão de ser de nossa tese, repousa numa preocupação aguda com o ensino de Filosofia da Educação, articulado com a Educação, que contribua com as reflexões que atravessem, no sentido de problematização, a formação de professores, nessa “contemporaneidade antiga”, golpeada em seu âmago por uma ação política que a toma como algo que não carece de grande profissionalização, reforçando aquele entendimento, já contestado pela literatura pedagógica, que toma a Educação como algo doméstico e ao alcance de qualquer pessoa. Um ensino de Filosofia da Educação para não cair em lugar comum de uma História das Ideias Pedagógicas ou de uma História da Filosofia, sem vínculo com a realidade educacional, precisa de uma formação de professores que, como diz Gatti (2016), seja eficaz e com ênfase nas práticas de ensinar.

O não rompimento de fronteira, entre o teórico (o que) e o ensino (como) em Filosofia e quiçá em outros cursos, termina por resumir o ensino de Filosofia (da Educação) ao estudo de textos (absolutizados como única estratégia didática) com vistas à captação máxima de sua objetividade. Assim sendo, o Colegiado dos cursos de licenciatura (no nosso caso, o curso de Filosofia) deveria ser uma grande ponte para a instituição e/ou fortalecimento do diálogo entre os componentes curriculares de natureza disciplinar e pedagógica. O que se torna um grande desafio, na medida em que o Colegiado, na maioria das vezes, válida, dissemina e materializa a visão dicotômica entre ensino e pesquisa defendida pelos professores.

Então, a imagem que é construída no feudo do colegiado de Filosofia em relação a essa ação política, implica em práticas de poder perversas, de fragmentar, de apodrecer, entre aspas, de contaminar a relação professor-aluno. [...] Eles dizem: “Aqui é aula de Filosofia. Vai lá fazer a disciplina de Educação e cumprir essa exigência, mas não com algo tão fundamental para sua formação de licenciado em Filosofia ou enquanto professor de Filosofia”. Perdemos muito com isso! (Professora Circe)

Para externar essa relação de poder, em sua ideologia que separa o ensino da pesquisa, na universidade (no geral) e no curso de Filosofia (no particular), a professora Circe sinaliza exemplos de sua dificuldade em realizar um ensino de Filosofia mais voltado para o contexto do estudante, porque o colegiado silencia e sabota tudo o que intenta tornar a Filosofia mais situada e menos etérea. Tudo o que é relacionado ao ensino, em se tratando de um curso de Filosofia, tem seu lugar no Estágio Supervisionado de modo que a Filosofia seja preservada de qualquer impureza. A professora Circe, embora não iremos abordar o assunto, sinaliza que o

impedimento de ensinar Filosofia de um modo mais contextualizado e a extensão universitária (em decorrência de um projeto ligado ao regime de trabalho de dedicação exclusiva) assomase a outras resistências: o fato de ser mulher e candomelecionista. Nesse horizonte de tensão, o estudante torna-se o maior prejudicado, quando lhe subtraem, pela via do desprezo ao ensino, o acesso ao conhecimento filosófico, em decorrência da falta de didática de muitos professores, que recusam suas contribuições muito mais por representação veiculada que por uma compreensão epistemológica da área.

[...] Dei uma disciplina no curso de Filosofia, certa vez, e queria fazer uma oficina dos alunos de Filosofia com jovens da comunidade. Busquei articular para que a instituição trouxesse os jovens e fizesse uma oficina de Filosofia com esses alunos. O colegiado barrou, dizendo: "não pode! Isso é só o estágio que faz." Então, às vezes, você quer inovar e é barrado em alguns cursos. Onde isso historicamente é barrado é só no curso de Filosofia. Nos cursos de Comunicação, Saúde, Pedagogia, etc, isso é tranquilo. Já dei aula no curso de Ciências da Vida, uma disciplina de 45 horas de Filosofia e Ética Profissional e nunca tive problema. Faço adequação com os conceitos de biopoder, a noção de ética, concepção de vida, utilizando os autores que defendem o que é Ciência e o que são as Ciências Humanas. Faço adaptação de temas e autores voltados para a ementa e para o perfil. O que acontece: existem relações de poder, de caráter ideológico e de disputa de espaço na instituição de ensino. Qualquer instituição de ensino, nesse sentido, não é diferente. E no curso de Filosofia isso acontece de modo mais visceral, porque existe a prática de perseguição e de boicote.

Há, no campo político desse curso, práticas perversas de tentativa de quase desqualificar e desmoralizar o trabalho do professor. Existem relações de poder que são perversas, porque entra o preconceito por eu ser uma professora e ser candomelecionista e ser a única professora mulher do curso de Filosofia da XXXX, o que acarreta em preconceito e resistência a tudo que faço no meu trabalho. Há um preconceito com meu projeto de extensão, porque muitos professores acham que a extensão é uma coisa menor. Quando fui transferida para XXXX, o curso de licenciatura em Filosofia estava em fase de implementação. Um professor, que não convém citar o nome, disse: "aqui ela vai pegar as "disciplinas lixo" do colegiado de Filosofia: "as disciplinas pedagógicas de licenciatura". Nunca vai ensinar Estética!". (Professora Circe)

Com relação a separação entre os saberes disciplinar e pedagógico e a sua não comunicação no processo de formação, as falas dos Professores Prometeu e Zeus são mais uma constatação de que a superação desse binarismo é condição *sine qua non* para um processo formativo em que, de maneira equilibrada, ensino e pesquisa se fortaleçam a serviço da docência. A prática do professor de Filosofia (da Educação) é deveras privada e quase sempre não há um trabalho coletivo junto com os pares. A fala de Zeus é bastante relevante para definir o solipsismo corrente no cenário acadêmico filosófico, onde a prática do professor, na maioria

dos casos, consegue atravessar os limites da Filosofia, mas não do próprio egoísmo. O professor, em anos de experiência no ensino de Filosofia (da Educação), diz que os pares possuem dificuldades de escuta e que é difícil localizar de onde essa problemática surge. Se a escuta entra em declínio entre os professores da Filosofia e entre estes e os professores de outros campos, paira um clima de não escuta igualmente e não há como não inferir que essa não escuta também irá reverberar quando se ensina Filosofia (da Educação), reforçando, assim, a crítica de Rancière (2002) a Sócrates e a todo ensino tradicional, que são pautados na desigualdade das inteligências e na negação do lugar do outro no processo de ensino e não na compreensão do espaço de sala de aula como uma composição intersubjetiva, como nos diz Cerletti (2009).

O conflito entre Filosofia e Educação existe entre os professores. Se fizemos uma reunião entre professores de Filosofia e professores de Pedagogia nós veremos. E ainda veremos o porquê o conflito se dá. Primeiro, nós temos dificuldade de escuta mesmo. Isso é fato. É difícil precisar onde surge e por que surge. (Professor Zeus)

Não há diálogo. Ou melhor, só há diálogo para reforçar o fosso. Por decreto, nós tivemos que mudar isso. Boa parte dos professores, do colegiado de Filosofia da XXXX, fizeram curso na XXXX. E na XXXX funcionava assim: as disciplinas filosóficas no Departamento de Filosofia e as outras faziam no Departamento de Educação. Tipo assim: “ah, vão lá fazer isso, porque tem que fazer. Mas não é nada de importante.” (Professor Prometeu)

Essa separação, historicamente construída, entre os saberes disciplinar e pedagógico no que tange à formação de professores ainda persiste com força e o enfoque na dimensão teórica/disciplinar, por parte dos concursos, para ingresso na Educação Básica, sobretudo nas escolas públicas, ainda atribuem maior peso e prestígio aos conteúdos disciplinares frente as experiências de atuação na Educação Básica. Numa compreensão não tão sistemática sobre as discussões que envolvem a relação entre os saberes disciplinar e pedagógico na pesquisa educacional, o professor Prometeu demonstrou uma certa alegria e suspeita quanto aos critérios, tendo em vista o fato de sua aprovação num concurso público para professor, onde a licenciatura não era obrigatória e que, na condição de bacharel, obteve o primeiro ou segundo lugar, chegando, assim, a colocar em dúvida a importância da licenciatura para ser professor.

O professor Prometeu deixou vir à tona o entendimento de que no contexto em que a formação pedagógica é vista como algo menor, no próprio campo da formação de professores, era de se esperar que as políticas de ingresso (concursos públicos e outros processos simplificados) priorizassem aquilo que vigora como mentalidade hegemônica na própria formação em licenciatura – o aprendizado da pesquisa. Este cenário já vem mudando em termos de Educação Menor como diz Sílvia Galo (2012), compreendida como uma prática de

resistência dos professores que não veem sentido na legitimação dessa dicotomia e que buscam caminhos na tentativa de sua eliminação, por meio de um trabalho coletivo, nas condições do possível, mesmo na ausência de um projeto político nacional que vislumbre por decreto e ações - Educação Maior (GALLO, 2012) - a superação desta mesma dicotomia.

Fiz o concurso e acho que fui aprovado em 1º ou 2º lugar na época. Falei: "pô, se eu não fiz a licenciatura e passei em um concurso e tive esse desempenho, será que eu preciso realmente fazer uma licenciatura?" Passei a questionar esse processo de formação, tipo: "será que as nossas licenciaturas estão, de fato, formando para atuar, já que acabei tendo um desempenho maior do que pessoas que fizeram licenciatura?". (Professor Prometeu)

Por outro lado, frente aos impactos dessa separação entre a formação disciplinar e a formação pedagógica (como se essa dimensão por ser prática não tivesse também teoria), o Professor Zeus parece traduzir o sentido de Educação Menor apresentado por Gallo (2012), enquanto práticas individuais que vão paulatinamente minando o que é hegemônico, fomentando um clima de desconstrução de ideias e de práticas que contribuem para um trabalho, em termos de formação de professores, em que as hierarquias se desequilibram e permitem compreender que a dimensão prática e a dimensão teórica são indissociáveis. Com relação à dimensão pedagógica, o professor Zeus deixa claro que não a vê em oposição a dimensão teórica, mostrando, apesar de sua formação inicial ter sido fortemente marcada por ela, que vem se construindo como professor formador por meio de uma abertura sensível ao trabalho coletivo. O que reforça a ideia de docência como um processo sempre inacabado, que se estrutura e se dinamiza na relação com o outro – esse outro que coloca em suspensão tudo o que é linear e previamente definido.

Então, essa é a minha questão: o conflito não é mais meu. Estou resolvido quanto a minha prática, enquanto professor e, ao mesmo tempo, aberto a sugestões e qualquer encontro com o outro, que possa me dizer alguma coisa que melhore minha prática. Vou escutar e nisso não vejo nenhum problema. Nós nos construímos como professores de Filosofia ao longo do tempo e os alunos constroem, fazem e colocam suas questões. A não ser que tenha um professor extremamente fechado e isso pode acontecer em qualquer área. Mas, a própria condição que o outro nos coloca, nos leva para um campo de reflexão fora do previsto. Você precisa reorganizar o que diz e o que ouve e isso muda tudo. Uma aula, um encontro, um diálogo é muito dinâmico. Aquele que se encontra muito armado sempre vai sofrer muito, porque, na verdade, o outro desarma. E o que é interessante é isso: o que é interessante da Educação é o contato, ver alguma coisa que se passa ali e se cria uma transformação que é mútua e recíproca. Os alunos criam questões, indagações e costuras que são muito curiosas e muito viscerais também. (Professor Zeus)

O professor Zeus, apesar de ter demonstrado uma tranquilidade no conflito em questão, trouxe elementos outros para pensarmos a relação do "QUE" com o "COMO" no que tange ao

ensino de Filosofia (da Educação) e que se aplica aos outros cursos de licenciatura. Segundo a análise do professor, ainda que seja possível um diálogo com o campo pedagógico (em seus professores), em última instância, este campo não pode ser um imperativo categórico (KANT, 1983), no sentido de “dever ser”, ou seja, de uma conduta de ensino (em termos didáticos) que seja obrigada à adequação a uma morna metodológica dada. Para Zeus, o campo pedagógico tem sua importância apenas no aspecto propositivo, porque

uma coisa me parece clara: não é possível que quem não exercita um certo modo de fazer, quem não exercita aquele modo de fazer a partir de certas condições, dizer como é que esse modo de fazer deve ser feito. Você só pode sugerir. Então, sendo professor de Filosofia, preciso saber como você faz e posso sugerir alguma coisa, mas dizer o modo como você vai fazer é muito difícil. (Professor Zeus)

Conforme a análise de professor Zeus, somente os professores de Filosofia (da Educação), ao fim e ao cabo, podem viabilizar o “como” se ensina Filosofia (da Educação), porque além de sua atuação cotidiana com o campo, eles conhecem o “que” dessa formação. Assim sendo, como um professor de Didática (com formação em Pedagogia), nesse diálogo, pode contribuir na formação do estudante de licenciatura em Filosofia, de forma não imperativa, se os professores de Filosofia subalternizam à formação pedagógica? Como um professor de Filosofia (da Educação), que atua no Estágio Supervisionado, pode realizar um trabalho um pouco mais eficaz, no contexto da Educação Básica, sem a colaboração dos professores que integram a formação pedagógica? Ou como isso se torna possível quando, em muitos casos, esses mesmos professores nunca chegaram a atuar profissionalmente na Educação Básica? Responder a essas perguntas é algo um tanto difícil, quando os envolvidos (sobretudo os professores de Filosofia) já estão convencidos, ainda que por desconhecimento, de que o saber pedagógico nada tem a contribuir e que o aprendizado da pesquisa é o único objetivo a se buscar num processo de formação de professores – ainda que o curso, em termos formais, se dirija profissionalmente à docência.

Esse conflito existe porque, às vezes, o lado que se pretende esboçar a metodologia e o procedimento não conhece o procedimento e o modo de fazer daquele que faz. É claro que pode ocorrer de um professor de Filosofia passar a vida inteira com o mesmo autor para os mais diversos cursos. Isso pode acontecer com qualquer professor e de qualquer área. Não é assim a melhor prática, porque você precisa ouvir aquele espaço e precisa ter a noção do lugar e do onde. O onde é fundamental sempre. Agora, quando alguém se diz "eu sei o modo de fazer" e o outro diz "olha, eu faço isso em uma certa circunstância e essa certa circunstância me diz o modo de fazer". Penso que a circunstância diz alguma coisa. Só que o problema que nós observamos, aqui, é da tentativa de não ver como é que funciona essa experiência dentro da

Filosofia com os estudantes de outros cursos. Acho que precisa partir daquele espaço o modo como isso se dá em comunidade e não a partir de uma concepção prévia de dizer "não, não funciona!". (Professor Zeus)

O conflito entre pesquisa e ensino nos cursos de formação de professores, decorrente das representações distorcidas construídas em torno do ensino, ainda que num contexto de hipervalorização da pesquisa, termina por empurrar os professores, seja porque é um curso de licenciatura, seja porque a sobrevivência se impõe como necessidade, à docência. O professor Prometeu, diante de todos os relatos de desapontamento com relação à dimensão do ensino, terminou por se inserir na docência e, entre aceitações e resistências, sobretudo quanto ao curso de Pedagogia, passou a se construir como professor formador ao longo de sua trajetória. Sua fala, a seguir, é deveras oportuna para descrever seu processo de conscientização desse lugar de professor formador nas licenciaturas da instituição em que trabalha.

Mas ainda fui muito impulsionado pela questão profissional. Depois de não ter horizonte de atuação na Filosofia, disse: "vou abandonar! vou dar um tempo!" Tive quase que um convite, na época, para prestar seleção para atuar como professor substituto na XXXX. Falei: "pô, já que não precisa da licenciatura, então vou tentar." Fiz, passei e fiquei durante dois anos. Fui novamente abraçado, digamos assim, pelo ensino. Por isso, digo que me tornei professor no percurso e não foi uma escolha que tive inicialmente. Inicialmente, minha ideia era não por diversas razões: a dificuldade de atuar como professor no Brasil, tanto no aspecto do retorno financeiro quanto das condições de atuação, que são muito precárias. Mas acabei sendo envolvido. (Professor Prometeu)

Segundo o relato de Professor Prometeu e dentro de uma contínua perspectiva de que a existência dos componentes curriculares de Humanidades teria a missão de salvar e não de contribuir à formação do estudante pedagogo, é possível notar um sentimento (queixa) e não uma argumentação que fundamentasse esse lugar em que coloca a Pedagogia. Os professores de Filosofia (da Educação) que participaram da pesquisa, à exceção desse caso particular, não possuem o entendimento e nem experiências interpessoais, em função da relação cotidiana com os professores da Pedagogia, de que estes têm a pretensão de dizer o como se deve ensinar e a partir de quais métodos. O que é notório e que os dados da análise atestam com evidência é um clima de disputa que, ao invés de apostar num trabalho colaborativo, reforça, não sem prejuízos à formação, a dicotomia. Com relação ao trabalho do professor pedagogo, Professor Prometeu expõe o seguinte:

Fazia parte do fórum e questionava, no contexto das licenciaturas, o que que a gente está fazendo com a Filosofia. Não só com a Filosofia, mas com outros

componentes da área de Humanas. Então, a gente está formando técnicos, como dizia um colega meu, dadores de aula. Vocês estão dizendo: “vão dar aula e eu vou dar aqui as técnicas de como dar aula.” Mas e a formação desse profissional que vai dar aula? Tem gente que acha que não é necessário. Como vejo que eles estão achando que não é necessário? Porque estão diminuindo a carga horária dentro do currículo. Então, é mais importante, hoje, investir em uma carga horária que vai dar conta das tecnologias do que ficar tendo aula de Filosofia. Aí, passei a dar mais aula de Filosofia nesse sentido. Me afastei de conteúdos que me vinculassem as correntes pedagógicas e passei a pensar a Educação a partir dos filósofos. Então, vamos ter aula de Platão.

Foi uma briga, porque já tínhamos que ir já sinalizando a nova lei que seria aprovada em 2015. A gente já tinha que contemplar algumas coisas no sentido de fazer essa completa articulação entre os conteúdos específicos e a prática pedagógica. E o que veio acrescentar mais ainda elementos à briga: a dimensão pedagógica que deveria perpassar por todos os conteúdos. Foi tipo assim: a gente não quer isso. Tive que fazer uma mediação entre o que a lei determinava e o que os professores queriam e não poderiam. Deveria ser um curso de licenciatura com essa pegada mais didática e pedagógica. Eu tenho críticas também, mas se se quer um curso de licenciatura, vai ter que ser assim. Tenho a tentativa de quebrar essa barreira, mas são processos de formação. Cito o exemplo da Filosofia que tive acesso, em que as disciplinas e os conteúdos voltados para a prática pedagógica, são menores. Ouço os colegas dizerem: "não, o próprio exercício filosófico já é um exercício educativo", voltando a perspectiva até idealista. (Professor Prometeu)

O mesmo dilema se instaura no processo de formação do filósofo no contexto de um curso de licenciatura, quando se fala do desenho curricular do curso (que julga dispensável a Didática) e a coordenação do Estágio Supervisionado por professores de Filosofia que nunca tiveram prática de estágio e, em muitos casos, como a própria pesquisa atesta, sequer tiveram experiências profissionais de atuação na Educação Básica. O que nos direciona para a reafirmação de que só um trabalho colaborativo entre os pares pode favorecer um trabalho coeso de formação desse estudante, em que o aprendizado do ensino e da pesquisa estejam assegurados. A existência de um saber relacional que vem da própria Filosofia, como sinalizou professor Zeus, não a exime de uma aproximação com a produção da pesquisa educacional sobre a Didática (em suas especificidades), quando se trata de um curso de licenciatura que deve/deveria preparar professores para a atuação na Educação Básica.

Assim sendo, um trabalho colaborativo do professor de Filosofia (da Educação) assessoraria o professor de Pedagogia no Estágio Supervisionado do curso de Filosofia (na “ausência” do *que*), ou o professor de Pedagogia assessoraria o professor de Filosofia no Estágio Supervisionado (na “ausência” do *como*). O que nos leva a concluir que o problema não é quem ministra ou não Estágio Supervisionado, se filósofo ou pedagogo, mas o nível de abertura dos envolvidos para um diálogo que fortaleça o planejamento e o posterior ensino.

Acho que o que acontece com a Pedagogia é isso: forçar a barra. "Nós podemos formar todo mundo para ser professor". Tem um divisor de águas, que é justamente essa realidade. [...] Diante das críticas, inclusive aqui, os professores de Pedagogia, em relação ao curso de Filosofia, dizem: "você vão fazer um curso de licenciatura sem Didática? Vamos ver o que vai dar. Quero ver como é que vai ser esse processo de estágio de vocês coordenado por um professor de Filosofia que não tem prática em Estágio." São professores que atuaram e atuam no ensino de Filosofia, por que que ele não pode atuar como professores de Estágio? Por que tem que ser um pedagogo? Que não tem experiência nenhuma como dar aula de Filosofia. [...] Atuei no curso de Pedagogia, por um bom tempo, e costumava fazer advertência aos alunos: "oh, o que vou falar com relação ". Fiz críticas realmente a como se pensava esse processo de formação de professor no curso de Pedagogia. Percebo que há uma certa... Tenho que ter cuidado com termo.

Acho que não pode. É difícil mudar essa mentalidade. Há uma resistência de ambas as partes. Eu, por exemplo, quando vou fazer a divisão tenho limitações, porque é a minha experiência na atuação do ensino. Acho que a pessoa que vai atuar na área de Estágio tem que ter uma prática, tem que ter tido contato com esse espaço e com essa sala de aula. Isso é fundamental para essa faixa etária do Ensino Médio. A gente tem hoje, por exemplo, uma área de ensino de Filosofia que, inclusive, depois de muita resistência, foi reconhecido pela ANPOF. Há muita resistência justamente por conta desse preconceito, mas é um fato. [...] Colocam isso como tabu e não quer encarar esse problema. Não tem como não encarar esse problema. (Professor Prometeu)

A referência do professor Prometeu ao preconceito com relação ao ensino, como um fato na área de Filosofia, é algo inegável e as falas recolhidas, aqui, fundamentam sua assertiva. Isso é notório até mesmo nos dados da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF) que, em 18 encontros/edições, ocorridos a cada dois anos, somente em 2012 passou a ter, na sua grade de programações, encontros com discussões relacionadas ao Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Não faz parte da tradição da pesquisa em Filosofia ocupar-se de temáticas ligadas ao ensino, uma vez que as temáticas hegemônicas estão situadas nas subáreas, a saber, Metafísica, Epistemologia/Teoria do Conhecimento, Lógica, Ética, Filosofia Política e Estética. Temáticas relacionadas ao ensino estão ausentes nos manuais de Filosofia, o que atesta que a área, em sentido acadêmico, sempre dedicou ao ensino um status de menor prestígio. Coisa essa que, apesar das mudanças no campo, ainda persiste com força.

CONCLUSÃO

[...] o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo. O que se opõe de modo excludente à prática, é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a prática sem teoria e o verbalismo é a teoria sem prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo (SAVIANI, 2007, p. 260).

Recentemente, no início do mês de maio, feriado do dia do trabalho (01/05/2021), estávamos no metrô da cidade de Salvador/Bahia, quando nos deparamos com três jovens mulheres, estudantes do Ensino Médio, a conversarem sobre o ensino remoto. A nossa parada se aproximava, quando uma das jovens fez a seguinte enunciação: “estou gostando de algumas matérias, mas a Filosofia não rola. Até tentei acompanhar algumas aulas, mas decidi largar o áudio rolando, enquanto fazia outras coisas mais importantes. Ninguém consegue entender aquele cara e ele parece não se incomodar com isso”. Enquanto seguíamos para nossa casa, uma das frases de professor Cronos martelava, no bom sentido, nossas cabeças: “não desejamos aquilo que não nos faz falta.” Mesmo sendo um caso específico do Ensino Médio, o ensino de Filosofia da Educação, no contexto das licenciaturas, apresenta-se de forma semelhante no que diz respeito ao uso linguagem, sempre marcado por um hermetismo que termina por não seduzir o estudante a morar na Filosofia. O professor Apolo também foi lembrado ao dizer que temos “grandes especialistas em Filosofia que não sabem se conectar com o mundo”.

Numa tarde de sol intenso (27/04/2021), olhando o mar da janela de um hotel em Stella Maris, entrelaçados à necessidade do descanso e o do compromisso de terminarmos uma tese, uma recordação da formação inicial em Filosofia nos veio à tona, por intermédio da fala do professor de Filosofia da Educação que dizia: “a proposta de uma disciplina de Filosofia da Educação não se sustenta, porque a Filosofia em si mesma já é um projeto de Educação”. Em que pese a relevância dessa afirmação, defendemos “apesar de” a importância e permanência do componente curricular de Filosofia da Educação, sem contudo negar a fala do professor, a partir de duas considerações: **a.** a Filosofia possui uma clássica vocação pedagógica, sendo, portanto, autoeducação, porém, **b.** os seus desdobramentos desde a Grécia Antiga (Paideia) até a contemporaneidade (em suas diferentes sociedades e visões de Educação) pedem uma aproximação/articulação da Filosofia com a Educação, já que são outros tempos e outros formatos não só de conceber o que é Filosofia como também o que é Educação. O que faz a Filosofia da Educação emergir como um ponto de contato antigo, atual e articulado entre essas duas temporalidades educacionais (Filosofia como Paideia e a Educação Contemporânea de uma determinada sociedade administrada pelos Estados).

O que nossa tese quis reclamar com todo o investimento feito: a democratização do acesso a Filosofia; um ensino de Filosofia (da Educação) que leve em conta um diálogo crítico e permanente com a Educação em seus dilemas contemporâneos (políticas de Estado/Educação, objetivos, tipos de homem que se pretende formar e os caminhos/métodos utilizados); um ensino de Filosofia (da Educação) que não ignore o como as pessoas aprendem ao longo da vida a partir de seus atravessamentos sociais; um ensino de Filosofia (da Educação) que não reproduza a separação entre pesquisa e ensino; o uso de uma linguagem acessível, a partir do contexto do estudante, porém, em substância, a partir dos princípios do que se entende por Filosofia, faz-se arbitrário, como sinalizou professor Zeus, quando o diálogo que temos na cantina é um e no GT é outro, ou seja, a linguagem acessível não significa enfraquecer a Filosofia ou a restringir aos outros, por uma compreensão da existência de inteligências desiguais; um ensino de Filosofia (da Educação) que incorpore outras formas de acesso à Filosofia (filmes, obras de arte, música, etc) e que não se resuma ao texto como única estratégia didática; um ensino de Filosofia (da Educação) que adote outros modos de avaliação possíveis (diário de bordo, oficinas, vernissage, etc) e que não tome apenas a prova escrita, via reprodução de ideias, como única forma de reconhecimento da aprendizagem, o que ao certo nunca se sabe em Filosofia se o estudante aprendeu a Filosofar (que é mais uma relação com o saber que um produto adquirido e/ou mensurável); um ensino de Filosofia (da Educação) que leve em consideração, no contexto das licenciaturas, a especificidade dos cursos em que se inscreve, enquanto partícipe particular de uma dada formação.

A pesquisa mostrou (embora alguns aspectos sejam uma constatação corriqueira da denúncia dos problemas do campo educacional por parte dos estudiosos), em seus resultados, que os entraves que dizem respeito ao ensino, nos cursos de licenciatura, no nosso caso o curso de Pedagogia, não podem ser discutidos ou dirimidos fora de um olhar acurado para a formação de professores que acontece nas universidades. Apesar de certas reflexões da nossa pesquisa parecerem óbvias, isso não significa que elas são compreendidas e assumidas no desenvolvimento profissional da docência. O que nos levou a concluir que esta pesquisa teve/tem o compromisso de acordar os envolvidos com a questões de seu campo para o óbvio ignorado, quando este se faz importante para o aperfeiçoamento singular e coletivo da docência. Entendemos que o ensino da Filosofia (da Educação) na Pedagogia necessita passar por um processo de investigação por parte dos professores, num exame crítico sobre suas contribuições ou não, dada a forma de sua concepção e de seu ensino. Haja visto o fato de que um componente curricular possuidor do status de *Fundamentos da Educação* e, em geral, de posição inicial no

currículo de um curso, não pode ser ignorado frente às exigências de sua colaboração às determinadas áreas do conhecimento em que tem presença no desenho curricular.

Dos dados analisados, foi possível inferir, a partir das recorrências, das divergências e das confluências, os seguintes resultados sobre a docência dos professores formadores de Filosofia:

- a. A constatação do caráter plural dos elementos que constituem as diversas formas de docência não implica numa aceitação passiva de como ela se materializa no contexto educacional formal, mas ajuda a compreender os porquês de sua razão, garantindo que a crítica, tendo em vista possíveis melhoramentos, seja devidamente situada;
- b. Os professores formadores em Filosofia parecem não se sentir tanto quanto deveriam, formadores de professores, mas professores de uma respectiva disciplina (componente curricular), mesmo atuando em cursos de licenciatura. E tal comportamento é decorrente da própria formação universitária recebida, que reflete essa cisão entre os saberes disciplinar e pedagógico;
- c. Os professores formadores de Filosofia parecem desconhecer as funções profissionais específicas relativas ao trabalho do pedagogo e possuem informações incipientes da Pedagogia enquanto campo, compreendendo-a como Educação em geral.
- d. As falas dos entrevistados apontaram para uma formação filosófica que é ministrada de maneira indiscriminada quanto ao curso, embora planejada, que termina por inviabilizar, de uma forma mais potente e articulada, o cruzamento/diálogo da Filosofia e a área do conhecimento/curso em que ela é requerida;
- e. Cada professor, em função da tessitura de sua formação, vai adaptando o curso ao seu componente curricular de atuação e não o contrário;
- f. A predominância do ensino de Filosofia da Educação como Filosofia Geral (História da Filosofia);
- g. Ficou evidente nos professores entrevistados, mesmo diante de uma opção pela docência em Filosofia da Educação, como exigência de um Colegiado e não por liberdade, um esforço no enfrentamento de assegurar a especificidade do componente curricular de Filosofia da Educação (articulação com as questões educacionais contemporâneas) por meio de um planejamento pautado na mobilização de estudos;
- h. A ruptura dos professores como o *modus operandi* tradicional e ainda vigente de proceder a avaliação em Filosofia, que possui o texto como objeto hegemônico de estratégia didática e a prova como único viés de avaliação da formação filosófica

dispensada. As falas dos professores mostram a utilização do uso do diário de bordo, da oficina dos conceitos, da vernissage, da leitura de obras de arte e de filmes, permitindo outros modos de linguagens na composição da cena professor/estudante em sala de aula;

- i. Os professores entrevistados, em suas falas, mostraram um nível assaz acentuado de autoconhecimento profissional (dos limites e das dificuldades impostos pelo componente curricular de Filosofia da Educação) e de enfrentamento responsável na mobilização de saberes e fazeres para cumprimento de seus fins.

Após esse longo período de pesquisa, ficou evidente a importância dos professores tomarem sua prática de ensino como objeto diário de análise e os infinitos elementos psicológico, histórico, social, histórico, cultural e religioso que plasmas à docência em concomitância com a formação inicial, o que nos levou a constatação da docência como algo híbrido, isto é, não há um tipo puro de docência e/ou de ser professor. Isso reforça o fato de que o processo histórico, necessariamente, interfere na constituição da docência. A entrevista, por sua vez, imprimiu seu caráter formativo, onde entrevistadores e entrevistados, professores formadores de Filosofia (da Educação), puderam contar com um repertório mais rico sobre as questões da formação de professores para lidarem com os desafios que envolvem a docência.

As primeiras indagações²⁹, não tão bem formuladas e fundamentadas, de que me ocupei de pensar nessa tese, ocorreram em função da minha inserção profissional como professor de Filosofia (da Educação) nos cursos de licenciatura da universidade a que pertencço. Foi na minha entrada como professor de Filosofia da Educação, no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias (DCHT) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde comecei a me aproximar das questões pedagógicas (no sentido de as problematizar de maneira mais apropriada e sistematizada), por meio da imersão na literatura educacional. As afirmações dos meus pares sobre os estudantes na relação com o objeto da aprendizagem filosófica (sempre assentadas na ideia de vocação filosófica e da não percepção estratégica dos elementos sociais que diferenciavam os estudantes entre si) resultaram nesse conjunto de reflexões que a pesquisa possibilitou conhecer em todas as partes que a constitui. Como disse professor Cronos, o curso tinha a alma de bacharelado, mesmo sendo um curso de licenciatura. Esta tese, por sua vez, discutiu aspectos de minha constituição como professor formador de Filosofia no âmbito dos cursos de licenciatura, ou seja, de minha inserção profissional como professor formador de Filosofia (da Educação) no ensino superior da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

²⁹ Aqui, começo a falar na primeira pessoa do singular.

Em razão da minha experiência como catequista, no universo do Catolicismo, que marcou e marcará minha vida para sempre, como também fora sinalizada por professor Apolo, que também vivenciou tal experiência, e junto com minha longa e atual estada como professor na Educação Básica (etapa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio) foi possível, não como uma regra necessária, assumir os cursos, enquanto docente de Filosofia da Educação, com a alma de licenciatura. Apesar de uma formação em bacharelado, onde a pesquisa era e continua sendo a menina dos olhos dos professores, a própria Filosofia me ensinou a ter uma relação desprendida para com ela.

Penso que, como sinal de grande serviço à Filosofia e à Educação, faz-se preciso estabelecer, nos envolvidos com a docência, uma relação não dogmática com o conhecimento, com vistas a se protegerem (professores) e a protegerem os outros (estudantes) de quaisquer indícios de um ensino de Filosofia (da Educação) pautado na doutrinação – julgando sistemas, obras e filósofos como portadores ou não da verdade, ao invés de uma defesa implacável da existência, em Filosofia, de todas as perspectivas de mundo possíveis, mesmo que algumas cheguem a causar espanto. A fala do professor Cronos, traduz o que penso sobre o sentimento que deve dirigir o professor na sua relação com o conhecimento: “[...] sempre gostei da Filosofia como um todo e tomo muito cuidado para não me tornar prisioneiro de um pensador em particular. Quero ler Platão, Kant, Hegel, Descarte – sobre o qual fiz mestrado e doutorado –, sem me tornar devoto de nenhum deles”.

Essa não relação dogmática com o conhecimento (na minha vida de estudante e na minha atuação profissional), de algum modo, ajudou-me a não fortalecer/legitimar esses binários e dicotomias presentes no contexto da formação de professores: bacharelado X licenciatura, teoria X prática, ensino X pesquisa, saber disciplinar X saber pedagógico, universidade X escola. A pesquisa em Filosofia, em seus inúmeros intérpretes, alguns citados aqui, já mostrou que a Filosofia é pública, que sua natureza é o compartilhamento (O mito de caverna de Platão) e que sua democratização se faz necessária, por outro lado, a pesquisa mais especificamente educacional, em seus estudiosos, tem mostrado a necessidade de superação desses binários, insistindo numa perspectiva colaborativa de trabalho na formação de professores, assentada muito mais em lutas e disputas concorrenciais que por ausências ou dificuldades de entendimento epistemológico. O problema, talvez, seja mais de cunho subjetivo que epistemológico. A atividade de pesquisa, na medida em que é realizada por humanos, não é só constituída pela razão, mas por outros componentes que tem a ver com o desejo (embora fortemente ignorado). E desejo envolve ambivalência, resistência, ego, poder, submissão, etc.

Isso é interessante sinalizar, pois a ciência (nos vários ramos do conhecimento) pode apontar caminhos de melhoria, mas a dimensão política (que tem a ver com o desejo) pode sabotar e resistir a essas mudanças.

O que essa pesquisa, pela tese que buscou defender, propõe a título de “finalização”, não da discussão levantada (que continuará a ser pensada, revista e ampliada), mas do cumprimento temporal que lhe é devido, no que diz respeito ao “como” da Filosofia da Educação? Sem hesitar, defendemos a adoção de pistas na escolha dos professores de Filosofia da Educação, nunca as compreendendo (as pistas) como único caminho de superação dos problemas de um ensino de Filosofia da Educação com ênfase no primeiro termo Filosofia (SAVIANI, 2013), que pode ser considerado a pedra de toque dessa pesquisa, que buscou preservar um princípio que advém da própria Filosofia da Educação: articulação da Filosofia com a Educação. Em razão da Educação ser algo que, embora reúna traços comuns, é diferente em cada sociedade e quiçá diferente igualmente dentro do próprio território, a Filosofia da Educação, nessa articulação, é sempre algo particular e específico.

As pistas que supomos, como condição de inserção profissional à docência em Filosofia da Educação no ensino superior, mais especificamente, nos cursos de licenciaturas são:

a. Um dos professores entrevistados, Cronos, nos deu a conhecer o primeiro dos critérios:

Vou lhe falar uma coisa. Penso que a melhor coisa que poderia ocorrer, para um professor de Filosofia, em uma turma de Educação, é que ele tivesse duas formações: uma em Filosofia, outra em Educação. Não importa para que lado inclinaria a maior formação, mas o importante mesmo é que ele tivesse uma formação acadêmica nesses dois campos do saber. A Filosofia requer a Educação, a Educação requer a Filosofia. O importante seria que um mesmo docente, responsável pela formação de futuros professores, tivesse a alma dividida, flertando, constantemente, sem nenhum pudor, com esses dois campos de produção espiritual (Professor Cronos);

b. Os concursos podem priorizar, além da formação inicial em Filosofia (condição inegociável), um olhar sobre a pesquisa (em nível de pós-graduação *stricto sensu*/*lato sensu*) do professor, pois estas pesquisas estão situadas dentro das subáreas da Filosofia que podem garantir um ensino em que a articulação com a Educação possa ser assegurada. Por exemplo: uma especialização, um mestrado ou um doutorado com uma pesquisa em que houve uma investigação sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio, no curso de Pedagogia, no curso de Artes, etc. A tomada do ensino como objeto de pesquisa, independente do recorte, pode ser um indício que sinaliza abertura para um diálogo com a Educação. O professor Sísifo escreveu um projeto de doutorado em Filosofia, em

decorrência de sua vinculação a um projeto de Filosofia com Crianças na universidade a que pertencia e a frequência a um curso de Filosofia, extra universidade, que ministrava para professores da Educação Básica, de uma comunidade carente. Nesse momento,

[...] começou a surgir essa minha relação íntima com a escola XXXX de XXXX. Vi a Filosofia não funcionando. O nome Filosofia perdido ali no espaço. Os professores cansados de dar aula. Senti tudo muito ruim. Foi o que me incomodou, então, minha tese de doutorado, no início era: qual é o papel da universidade na comunidade, qual o papel da Filosofia e da universidade na comunidade? [...] e falei: "olha, queria discutir o papel da Filosofia e da universidade na comunidade. [...] e entrei no doutorado na XXXX. [...] Tive uma experiência mais institucional com a Filosofia que até então não tinha feito. Foi o que me estimulou a fazer a tese de doutorado que foi assim: o que é a Filosofia e para quê que ela serve na prática daqueles professores? Então, eu era aquele cara arrogante da universidade, que estava ali querendo dar aula para aqueles professores cansados de dar aula. Senti esse clima no ar... (Professor Sísifo);

- c. Os concursos podem priorizar, além da formação inicial em Filosofia já sinalizada, professores que possuam especialização, mestrado e doutorado em Educação, quando o ensino estiver dirigido aos cursos de licenciatura. O professor Apolo, um dos entrevistados, resolveu fazer o mestrado e o doutorado em Educação, porque estava fortemente convencido de que a sala de aula (independentemente da etapa) era o seu lugar “natural” e que até pagaria para dar aula;
- d. Os concursos podem priorizar professores que, embora tenham cursado o Estágio Supervisionado na formação inicial, possuam experiências profissionais de atuação na Educação Básica, o que possibilitaria, segundo Cochran-Smith & Litle (1999) práticas e experiências em sala de aula mais enriquecedoras. Se as licenciaturas têm como destinação principal à docência na Educação Básica, ou seja, o ensino, como professores formadores de Filosofia podem desenvolver um trabalho de formação filosófica articulado à Educação se houve pouco contato com a Educação Básica? Como professores formadores de Filosofia podem atuar eficazmente na formação de professores, já trazendo de antemão representações que subalternizam o ensino, ou que concebem a escola como lugar de aplicação do que é produzido nas universidades? É possível que uma longa atuação na Educação Básica pode ser um indício de maior eficácia do ensino do professor formador de Filosofia nas licenciaturas – não como experiências a serem reproduzidas, mas como subsídios de formação para a constituição de uma docência autoral. Importância que se estende, certamente, a todos os professores formadores de outros campos disciplinares (*Fundamentos da Educação*) e que atuam nas licenciaturas;

e. Os Colegiados de Filosofia poderiam assumir, ainda mais, um papel significativo na tentativa de dissolução dos tensionamentos acarretados pela formação inicial (separação/oposição entre os saberes disciplinar e pedagógico) e que se reverberam nas práticas de ensino, por meio de um trabalho coletivo que busque superar, com vistas à qualidade de um processo de formação, essas disputas que revelam ativismo e verbalismo, como nos disse Saviani (2007).

Por fim, como é do destino imutável de Sísifo, que a pedra elevada ao topo volte a rolar ininterruptamente. E que na repetição, que nunca é igual, possamos compreender, examinar, abandonar ou reconstruir nossas perspectivas de mundo (princípio *sine qua non* da Filosofia), evitando todo e qualquer movimento que incida em tomar a verdade, não como processo de invenção e ficção, mas como adequação. E compreendida como movimento de adequação, a Filosofia renuncia ao seu potencial de autoeducação (individual e coletiva) e de crítica à cultura em todas as suas invenções: homem, sociedade e estado.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ARISTÓTELES. **A política**. Rio Grande do Sul (Pelotas): Editora Escala, 2006.
- _____. **Metafísica**. São Paulo: EDIPRO, 2012.
- ALTET, Marguerite. **A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação**. Cadernos de pesquisa. v.47, n.166, p.1196-1223, out./dez. 2017.
- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de professores: artes e técnicas, ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- BACELAR, Kleverton. **Schopenhauer e a impossibilidade da educação moral: comentário do capítulo XXVIII dos Paralipomena**. Colóquio Internacional sobre Schopenhauer. PUC/Rio de Janeiro, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.
- BERND, Niquet. **Kant: a força do pensamento autônomo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.
- BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- BRESSOUX, Pascal. **As pesquisas sobre o efeito-escola**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-88, dez. 2003.
- BOSCH, Eulália. **Quem educa quem?: educação e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989
- BUENO, Belmira Oliveira. Magistério e lógica de destinação profissional. In: Demartini, Zeila de Brito Fabri (Org). **Memórias na Educação**. Revista Educação & Linguagem, Ano 8, nº 11, São Bernardo do Campo, SP: UMESP, Jan-Jun. 2005.
- BURKE, Peter. **Seitas e igrejas na história do conhecimento**. Folha de São Paulo, 27/Agosto/2000.

CANDAU, Vera Maria et al. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CEPPAS, Filipe. **Anotações para a prática de ensino de filosofia da educação**. PUC-Rio / UGF, 2004.

COCHRAN-SMITH, Marilyn.; LYTLE, Susan. L. **Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities**. Review of Research in Education, v. 24, p. 249-305, 1999.

CASSIRER, Ernst. **El problema del conocimiento en la filosofía y en la ciencia**. Espanha: Fondo de Cultura Econômica, vol. 04, 1993.

CERLETTI, Alejandro A. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CERLETTI, Alejandro A. Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, Walter. **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CERLETTI, Alejandro A; KOHAN, Walter O. **A Filosofia no ensino médio**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

_____. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação. n.º. 24. set/dez 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 10 dez. de 2018.

_____. **A universidade operacional**. Folha de São Paulo. Caderno Mais. 09/05/99.

_____. **Ensinar, aprender, fazer filosofia**. Revista do ICHL. Goiânia, 2 (1) 1-10, jan/jun. 1982, mimeo.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Teoria e prática no curso de pedagogia**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n. 1, p. 149-164, 2012.

_____. **Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

_____. **Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores**. Cadernos de pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1166-1195, out./dez., 2017.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Ciclos em Debate**. 1. ed. Niterói: Intertexto, 2008. vol. 1. 104 p.

_____. **A escola e seu projeto político-pedagógico**. Presença pedagógica, n.4, jan./fev. 2003, p. 13-19.

CRUZ, Giseli Barreto da. **70 anos do curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de 17 pedagogos primordiais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1187-1205, set./dez. 2009.

CRUZ, Giseli Barreto et al. **Didática na formação inicial de professores: concepções e práticas de professores formadores na visão de estudantes**. Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 3, n. 1, p. 3-17, jan./mar., 2018.

CRUZ, Giseli Barreto et al. **Ensino de didática: entre recorrentes e urgentes questões**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2014.

CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Ensino de Didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores**. Educação em revista, Belo Horizonte, v. 30, n. 04, p. 181-203, outubro-dezembro de 2014.

CRUZ, Giseli Barreto da; CAMPELO, Talita da Silva. **O professor formador e o ensino de didática no curso de Geografia: a perspectiva dos alunos**. Rev. Diálogo Educ, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 851-870, out./dez., 2016.

CRUZ, Giseli Barreto da; MAGALHÃES, Priscila Andrade. **O ensino de didática e a atuação do professor formador na visão de licenciados de educação artística**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 483-498, abr./jun., 2017.

CUNHA, Maria Isabel. Impasses contemporâneos para a pedagogia universitária no Brasil: implicações para os currículos e a prática pedagógica. In: LEITE, Carlinda (Org.). **Sentidos de pedagogia no ensino superior**. Porto: Legis, 2010, p. 11-28. (Ciências da Educação).

DAVANI, M. C. **La formación docente en cuestion: política y pedagogia**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

_____. La crise de l'enseignement de la philosophie. In: **La droit a la philosophie**. Paris: Galilée, 1990.

_____. **La droit a la philosophie**. Paris: Galilée, 1990.

_____. **La carte postale**. Paris: Flammarion, 1980.

DERRIDA, Jacques *et al.* **La grève des philosophes. École et philosophie**. Paris: Osiris, 1986.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

ECO, Humberto. **Interpretação e Superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

EFESO, de Heráclito. **Os Pré-socráticos: fragmentos, doxografia e comentários**. São Paulo: Editora Nova Cultural/Coleção os pensadores, 2000.

FÁVERO, Altair Alberto et al. **Um olhar sobre o ensino da Filosofia**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1979.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013.

FULLAT, Octavi. **Filosofias da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GATTI, Bernardete Angelina. **Nossas faculdades não sabem formar professores**. Revista Época, 06/11/2016.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; Barreto, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernardete. A.; NUNES, M. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009. (Textos FCC, n. 29).

GATTI, Bernardete. A.; NUNES, M. M. R.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de Filosofia**. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2012.

LIPOVERSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

GOLDSCHMIDT, V. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação de sistemas filosóficos. In: **A religião de Platão**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

GUÉROULT, M. Lógica, arquitetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos. In: **Transformação**. São Paulo, 30 (1): 235-246, 2007.

HAMELINE D. “L’école, le pédagogue et le professeur”. In: Houssaye J. et al. **La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd’hui**. Paris, ESF éditeur, 1993.

_____. Artigo “Pédagogie”. In: **Encyclopaedia Universalis**, 1985.

HASSOUN, J. F. **Los contrabandistas de la memoria**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor: 1996.

HASSOUN, Jean et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HERMANN, Nadja. Nietzsche: uma provocação para a Filosofia da Educação. In: GHIRALDELLI, Paulo Jr. **O que é Filosofia da Educação?** Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da Razão**. São Paulo:UNESP, 2016.

HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida? In: HOUSSAYE, J. et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IGLÉSIAS, Maura. **O que é Filosofia e para que serve**. São Paulo: Zahar Editora, 1986.

JAEGER, W. **Paidéia**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2006.

KANT, Emmanuel. **Crítica da razão pura**. Coleção os pensadores. Tradução Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger 2ª. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Crítica da Razão Prática**. Lisboa: Edições 70, 1999.

_____. **A crítica do juízo**. São Paulo: Editora Forense, 2012.

_____. **A Paz Perpétua**. Trad. Marco Antonio de Zingano. São Paulo: L&PM Editores S/A, 1989.

KANT, Emmanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.

_____. **Textos Seletos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

_____. **Lógica**. Trad. De Gottlob Benjamin Jasche de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

_____. **Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KOHAN, Walter O et al. **Políticas do ensino de Filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, Walter O. **Ensino de Filosofia – perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

_____. **Sócrates e a educação: o enigma da Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

KOHAN, Walter O. **Filosofia: o paradoxo de aprender a ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

KUIAVA, Edvaldo Antônio et al. **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2008.

LARROSA, J. Sobre la enseñanza de la filosofía. In: **La experiência de la lectura. Estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Laertes, 1998.

_____. **Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividade, formación**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 2013.

LETT, James. Emic-etic distinctions. In: LEVINSON, David; EMBER, Melvin (Eds.). **Encyclopedia of cultural anthropology**. New York, NY: Henry Holt and Company, 1996. p. 382-383.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, G. S./GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006 843.

LYOTARD, J. F. **Por que filosofar?** Barcelona: Paidós/ICE-UAB, 1989.

LYOTARD, J. F. **La posmodernidad**. Barcelona: Gedisa, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do Bem e do Mal**. Rio de Janeiro: Editora Lafonte, 2012.

_____. **Genealogia da Moral**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. [edição de bolso]

_____. **Assim Falou Zaratustra**. Tradução de Mario da Silva. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

_____. **Ecce Homo**. Tradução de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM, 2008.

_____. **A Gaia Ciência**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Schopenhauer como educador**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

_____. **Escritos sobre educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

MARCONDES, Danilo. É possível ensinar filosofia? E se possível, como? In: KOHAN, Walter. **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MARCONDES, Danilo; FRANCO, Irley. **A Filosofia: o que é? para que serve?** Rio de Janeiro: Zahar: PUC/Rio, 2011.

MAYER, Rui C. **Letras Canibais: um escrito de crítica ao humanismo em educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

MARX, Karl. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MIALARET, Gaston. **A formação de professores**. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, Sandra; NASCIMENTO, A. (orgs.) **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2008 [17-48].

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth M. (Org). **Justiça social: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido et al. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido et al. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação**. Vol. 1, São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação**. Vol. 2, São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo**. Relatório Técnico - CNPq (Pesquisa Coletiva - Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo: [s.n], 2014.

_____. (org.). **Pedagogia e pedagogo: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (org.). **Saberes pedagógicos a atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. (coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Pará: EDUFPA, 2015.

PONS, A. **Dicionário de Ética e Filosofia Moral**. Vol. 2. In: (Org) Monique Canto-Sperber. Renascimento. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

PUCCI, Bruno et al. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

RISO, Gabriela; HUSSAK, Pedro. **Pensando a formação: escritos de filosofia e educação**. Rio de Janeiro: EDUR: NAU, 2009.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e currículo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROLDÃO, M. C. **A formação de professores como objecto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas**. Revista Eletrônica de Educação, v.1, n. 1, p. 50-118, set.2007.

ROLDÃO, M. C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 12, nº 34, p. 94-181, jan./abril.2007.

RORTY, Amélie Oksenberg. Philosophers on Education: New Historical Perspectives. In: RORTY, Amélie Oksenberg. (Org.) **The Ruling History of Education**. London/New York: Routledge, 1998.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. **O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagens êmica, ética e dialética**. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 38, n. 04, p. 865-879, out./dez. 2012.

SANTANA, Kleverton Bacelar. **Schopenhauer e a impossibilidade da educação moral: comentário do capítulo XXVIII dos Paralipomena**. Colóquio Internacional sobre Schopenhauer. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

SANTANA, Edilson. **Filosofar é preciso**. São Paulo: DPL Editora, 2007.

SARTRE, Jean Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Cadernos de Pesquisa, v.37, n. 130, p. 99-134, jan/abril. 2007.

_____. **Educação: do senso comum à reflexão filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

_____. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, jan., 2007, (p. 99-134).

SCHOPENHAUER, ARTHUR. **Parerga y Paralipomena I.** Tradução de Pilar López de Santa María. Madrid: Editorial Trotta, 2006.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Metafísica do Amor. Metafísica da Morte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre o fundamento da moral.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2001.

_____. **El mundo como voluntad y representación II.** Editorial Trotta: Madrid, 2005.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHWAB, Gustav. **As mais belas histórias da antiguidade clássica. Os Mitos da Grécia e de Roma.** RJ. Paz e Terra, 1994.

SEVERINO, J. A. **Metodologia do Trabalho Científico.** 21a . edição. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVEIRA, Raquel Viviani. Ensino da filosofia e disciplinamento. In: Kohan, W. et al. **Ensino de filosofia: perspectivas.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002, pp.119-142.

SOFISTE, Juarez Gomes. **Sócrates e o ensino da Filosofia: investigação dialógica: uma pedagogia para a docência de Filosofia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas.** Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

SZYMANSKI, Heloísa. **A entrevista na educação: a prática reflexiva.** Heloísa Szymanski (org.), Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Célia Almeida Rego Prandini. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TERHART, E. **Formas de saber pedagógico y acción educativa ou qué es lo que forma en la formación del profesorado?** Revista de educación, nº 284, p. 133-158, 1987.

VALLE, Lílian do. **Os enigmas da educação: a paideia democrática entre Platão e Castoriadis**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

VIEIRA, Jair Lot. **Constituição Federal**. São Paulo: Editora Edipro, 2020.

VIERTLER, Renate Brigitte. Métodos antropológicos como ferramenta para estudos em etnobiologia e etnoecologia. In: AMOROZO, Maria C. de Mello; MING, Liu Chang; SILVA, Sandra Pereira da (Orgs.). **Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas**. Rio Claro: UNESP/CNPq, 2002. p. 11-29.

WEISSMANN, Karl. **Vida de Schopenhauer**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1980.

WILKINSON, Philip. **Guia Ilustrado Zahar: Mitologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tratado logico-filosófico: investigações filosóficas**. Portugal: Editora Calouste Gulbenkian, 2008.

XAVIER, Ingrid Müller; KOHAN, Walter Omar. **Filosofar: aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ZEICHNER, K. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. Revista Educação, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 01: Quadros de sistematização da interpretação dos dados

Quadro 06: Processo de escolarização e opção pela Filosofia

Objetivo: Compreender como processo de escolarização direcionou, induziu e inspirou ou não na escolha pela Filosofia.

Questões: Saber onde se deu o processo de escolarização do professor, se em instituição pública, privada, confessional ou comunitária, saber onde se deu o processo de graduação e pós-graduação – área de concentração e pesquisa.

Resposta dos entrevistados:

1. Opção pela Filosofia por vocação (*vocare*); opção pela Filosofia com motivação advinda de fora dos espaços de escolarização; opção pela Filosofia pela mediação de um professor (dentro do espaço de escolarização); opção pela Filosofia pela via do gosto pela leitura e pela Literatura; opção pela Filosofia enquanto busca de problematização do humano; opção pela Filosofia em decorrência de uma inclinação natural ao questionamento; opção pela Filosofia em decorrência da insuficiência da escola técnica.

Possíveis categorias analíticas ou reflexões:

1. Indicativos pessoais, psicológicos, históricos e sociais na escola pela profissão (ALTET, 2017). Não existe destinação natural à Filosofia, pois as escolhas, na totalidade dos entrevistados, apontaram determinantes históricos;
2. Efeito professor (BRESSOUX, 2003);
3. A mediação filosófica pela figura do professor na escolha pela Filosofia; a liberdade primordial da Filosofia e o processo de sua institucionalização (KOHAN, 2009);
4. O elemento filosófico é sem lugar e não é propriedade das instituições, embora possa ocorrer dentro delas (KOHAN, 2009). As escolhas pela Filosofia, na totalidade dos entrevistados, deram-se por motivações dentro e fora do processo de escolarização;
5. A Filosofia enquanto produto (sistemas filosóficos/institucionalização) e o Filosofar (atitude crítica investigativa natural ao humano) não se encontram em oposição. São movimentos relacionados e que potencializam à Filosofia e o Filosofar (CERLETTI, 2009; MARCONDES, 2011; KOHAN, 2009).

Fonte: elaboração própria

Quadro 07: Da opção pela Filosofia ao processo de atuação profissional docente

Objetivo: Compreender como do processo de opção pela Filosofia ocorreu o ingresso na docência.

Questões: Saber das representações acerca da docência; saber das motivações que levaram a opção pela docência; saber das experiências e dos aprendizados conferidos ou não pela via da inserção na Educação Básica.

Resposta dos entrevistados:

1. Opção pelo bacharelado como manifestação de um não interesse pela docência dada as representações equivocadas sobre o ensino; opção pela docência em razão dos ditames da sobrevivência; opção pela docência por uma identificação com ela anterior a formação inicial; opção pela docência em função do enfoque de pesquisa dado pelo curso, mesmo se tratando de um curso de licenciatura;
2. Ingresso no ensino superior com a experiência do estágio da formação inicial, sem nunca ter atuado profissionalmente na Educação Básica; ingresso no ensino superior após anos de atuação profissional na Educação Básica; ingresso no ensino superior após 1 semestre de atuação profissional na Educação Básica;
3. Aprendeu a ser docente pela experiência no estágio na Educação Básica; aprendeu a ser docente enquanto catequista na Igreja Católica, aprendeu a ser docente nas experiências profissionais na Educação Básica; aprendeu a ser docente pela memória da prática dos professores na Educação Básica e da formação inicial;
4. Opção pela pós-graduação sem relação com temáticas ligadas à Educação, mesmo em atuação profissional anterior/atual na Educação Básica; opção pela pós-graduação como movimento de migração para o ensino superior (professores em exercício e professores em formação inicial).

Possíveis categorias analíticas ou reflexões:

1. A identidade docente como um processo de construção, que se dá por lógicas subjetivas que estão na gênese das representações – algo sempre aberto, dinâmico e inacabado. Sendo, portanto, a docência um processo híbrido e mobilizado por diferentes fontes (BELMIRA, 2005).
2. A lógica da destinação profissional tem bases históricas (ALTE, 2017).
3. A docência é tecida nas insuficiências da formação de professores, que é marcada pela dissociação entre teoria (pesquisa) e prática (ensino), com descaso maior para essa última (GATTI, 2010).
4. A aprendizagem da docência pela observância de como os próprios professores atuaram na Educação Básica e na formação inicial.
5. O conhecimento prático dos professores serve como objeto de exame e de reflexão dos conhecimentos implícitos em sua prática pelos estudantes. Sem experiência na Educação Básica as aulas dos professores formadores ficam menos enriquecedoras. A docência não é aprendida apenas na formação inicial (COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999).
6. Ainda que curta, a experiência profissional na Educação Básica contribuiu no aprendizado da docência no ensino superior.

Fonte: elaboração própria

Quadro 08: Marcas da formação filosófica no ensino de Filosofia da Educação

Objetivo: Compreender as marcas da formação filosófica na prática de ensino de Filosofia.

Questões: Saber se se predomina a dimensão teórica (História da Filosofia/Filósofos/ Sistemas Filosóficos); saber se se predomina a dimensão relativista (Filosofar/ Crítica à História da Filosofia); saber se se predomina a dimensão eclética (História da Filosofia/Produto e Filosofar/Crítica).

Resposta dos entrevistados:

1. O ensino se dá pela via da perspectiva eclética com mais acento/enfoque no Filosofar;
2. Os filósofos de interesse aparecem mais na pesquisa pessoal e nos grupos de estudos;
3. Os textos utilizados em sala, muitas vezes, são outros e favorecem uma articulação com a Educação;
4. O ensino se dá por acentos e de um modo indiscriminado quanto a especificidade do curso;
5. O ensino, independente da perspectiva abraçada, deve ter uma exigência de aprofundamento.

Possíveis categorias analíticas ou reflexões:

1. A perspectiva eclética pode não ser crítica e ser tão dogmática quanto a perspectiva que só prioriza a formação conceitual/teórica;
2. O ensino de Filosofia se dá de um modo discriminado e indiscriminado quanto ao curso, em que se faz presença no desenho curricular, com mais destaque para o modo indiscriminado;
3. As perspectivas de ensino teórica, relativista e/ou eclética não podem eximir o professor da construção de um planejamento que intente desenvolver no estudante uma postura crítica perante o conhecimento.

Fonte: elaboração própria

Quadro 09: Razões para ser professor de Filosofia da Educação na Pedagogia

Objetivo: Conhecer as motivações para a docência em Filosofia da Educação.

Questões: Saber das diferentes motivações que influenciaram na escolha e as implicações daí decorrentes.

Resposta dos entrevistados:

1. Escolha por obrigatoriedade de um colegiado; escolha por questões geográficas/deslocamentos; escolha por agenda pessoal; escolha por obrigação do PIT (Plano Individual de Trabalho); escolha por maior liberdade de ensino e de avaliação conferida por outros colegiados que não são de Filosofia; escolha pelo desejo que a Filosofia (dada a sua importância) ajude a Educação a criar conceitos.

Possíveis categorias analíticas ou reflexões:

Na maioria dos professores entrevistados, vigorou a escolha por obrigatoriedade e por outros aspectos que não passavam pelo desejo voluntário.

1. Necessidade de planejamento para assegurar o específico do componente curricular;
2. A não oferta regular do componente curricular de ingresso na universidade gera a necessidade/imposição de ministrar outros componentes curriculares correlatos;
3. A constituição do professor em trânsito, que não cria vínculos com o curso, em razão do curto tempo dos componentes curriculares de Fundamentos da Educação nos cursos de licenciatura. No caso da Filosofia gira em torno de 01 (um) a 02 (dois) semestres, dependendo do desenho curricular do curso. A rotatividade não favorece a criação de vínculos;
4. O tempo de planejamento não implica, tendo em vista a busca do específico, em ausência de dispersão e de digressão. A imposição do componente curricular não garante o saber professado e as diferentes possibilidades de sua ensinabilidade (ROLDÃO, 2007);
5. A Educação vigora como apêndice em razão do enfoque na Filosofia/ secundarização da Educação (SAVIANI, 2013). O ensino de Filosofia centrado nela mesma incorre em reconhecimento e não em criação de conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1992);
6. Compreensão da Pedagogia como Educação em geral.

Fonte: elaboração própria

Quadro 10: O processo de constituição do professor formador de Filosofia da Educação

Objetivo: Conhecer as motivações para a docência em Filosofia da Educação.

Questões: Saber das diferentes motivações que influenciaram na escolha e as implicações daí decorrentes.

Resposta dos entrevistados:

1. Escolha por obrigatoriedade de um colegiado; escolha por questões geográficas/deslocamentos; escolha por agenda pessoal; escolha por obrigação do PIT (Plano Individual de Trabalho); escolha por maior liberdade de ensino e de avaliação conferida por outros colegiados que não são de Filosofia; escolha pelo desejo que a Filosofia (dada a sua importância) ajude a Educação a criar conceitos.

Possíveis categorias analíticas ou reflexões:

Na maioria dos professores entrevistados, vigorou a escolha por obrigatoriedade e por outros aspectos que não passavam pelo desejo voluntário.

1. Necessidade de planejamento para assegurar o específico do componente curricular;
2. A não oferta regular do componente curricular de ingresso na universidade gera a necessidade/imposição de ministrar outros componentes curriculares correlatos;
3. A constituição do professor em trânsito, que não cria vínculos com o curso, em razão do curto tempo dos componentes curriculares de Fundamentos da Educação nos cursos de licenciatura. No caso da Filosofia gira em torno de 01 (um) a 02 (dois) semestres, dependendo do desenho curricular. A rotatividade não favorece a criação de vínculos;
4. O tempo de planejamento não implica, tendo em vista a busca do específico, em ausência de dispersão e de digressão. A imposição do componente curricular não garante o saber professado e as diferentes possibilidades de sua ensinabilidade (ROLDÃO, 2007);
5. A Educação vigora como apêndice em razão do enfoque na Filosofia/ secundarização da Educação (SAVIANI, 2013). O ensino de Filosofia centrado nela mesma incorre em reconhecimento e não em criação de conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1992);
6. Compreensão da Pedagogia como Educação em geral.

Fonte: elaboração própria

Quadro 11: A relação entre Filosofia, Pedagogia e Educação

Objetivo: Compreender a Filosofia enquanto um dos fundamentos teóricos da Pedagogia para pensar sobre a Educação.

Questões: Saber se os entrevistados têm conhecimento dessa vinculação/relação histórica da Filosofia com a Pedagogia e se essa discussão tem entrada no ensino de Filosofia da Educação.

Resposta dos entrevistados:

1. Não existe uma relação pacífica (luta de egos e litígios permanentes); existe uma relação em que a Filosofia e a Pedagogia buscam demarcar e ampliar seu território epistemológico em detrimento do outro; a Filosofia é formadora de sujeitos; a Filosofia é mãe de todas as ciências e ofereceu as bases para sua emancipação; Platão é o filósofo que melhor possibilita uma articulação do filosófico com o pedagógico; qualquer área pode se apropriar da Filosofia como também de outras áreas; a relação entre o pedagógico e o filosófico tem sempre o formativo como pano de fundo; a Filosofia possui potencial educativo; o professor de Filosofia tem que ter formação pedagógica para atuar na Educação Básica; a importância da colaboração entre os saberes filosófico e pedagógico; a Filosofia sem prática se distancia da realidade, inviabilizando a partilha do conhecimento; ser filósofo já é sê professor; não há como pensar a Filosofia fora da dimensão do ensino; a Pedagogia é uma Ciência da Educação (caráter aplicacionista); o distanciamento da Filosofia de seu viés formativo, pela via da institucionalização, a fez enveredar por caminhos fortemente técnicos (subalternização de outras subáreas e do ensino); os professores e estudantes precisam saber sobre a importância da Filosofia no curso de Pedagogia.

Possíveis categorias analíticas ou reflexões:

1. Filosofia como autoeducação – clássica vocação pedagógica (RORTY, 1998; CERLETTI, 2009);
2. A Pedagogia se desenvolve numa reflexão ligada à Filosofia/Ética (SAVIANI, 2007);
3. A Filosofia como voz teórica e fundamento da Pedagogia (CRUZ, 2011);
4. Sobre reconhecer a Filosofia como fundamento: a possível autonomia não implica necessariamente em ruptura com o fundamento, ser fundamento não significa ser superior e negar a autonomia, a ideia de fundamento não deveria incorrer em hierarquização.
5. Nas licenciaturas, todos os professores são responsáveis pela formação dos estudantes e não apenas aqueles que são responsáveis pelos componentes curriculares de natureza pedagógica (CERLETTI, 2009);
6. A relação de litígio entre Filosofia e Pedagogia é mais um problema interpessoal que epistemológico, que presta um desserviço à Educação;
7. A transformação conferida pela Filosofia não ocorre se não há clareza de comunicação no seu ensino;
8. Os professores precisam saber como os conteúdos disciplinares de sua área devem/podem ser ensinados fora de seus espaços de elaboração/produção: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular (SHULMAN, 2004/1987);
9. Conceber a Pedagogia como Educação e como campo aplicacionista, reunida numa visão geral e indiferenciada, não garante um ensino de Filosofia da Educação planejado e articulado em seu objetivo;

10. Conhecer a vinculação clássica entre Filosofia e Pedagogia não garante um ensino de Filosofia da Educação que também inclua atenção/ênfase no segundo termo, a saber, a Educação (SAVIANI, 2013);
11. Os professores de Filosofia criticam a agenda política de cunho tecnicista voltada para a Educação, mas sua forma de ensino é técnica igualmente e muito pouco ajuda o estudante a pensar;
12. A forma geral de formação (Paideia) é maior que a perspectiva institucional (centrada em um aspecto dessa formação geral).

Fonte: elaboração própria

Quadro 12: A relação entre o aprendente e o objeto filosófico

Objetivo: Compreender como os professores entrevistados, enquanto ensinam, levam em consideração o contexto dos aprendizes e o objetivo do componente curricular de Filosofia da Educação (articulação com a Educação/formação em Filosofia).

Questões: Saber como os professores entrevistados fazem para ensinar Filosofia da Educação a partir do contexto dos estudantes.

Resposta dos entrevistados:

1. Há uma ausência de capital cultural nos estudantes do curso Pedagogia em detrimento de outros cursos (Matemática, Química, Física), onde a visão reflexiva é mais desejada e fácil de ser trabalhada, embora no curso de Pedagogia exista uma vontade de querer compreender; ensinar Filosofia da Educação como História da Filosofia ou História das Ideias Pedagógicas é mais fácil em cursos em que os estudantes não possuem muita inclinação para a reflexão; há uma clientela de estudantes sem base sólida que não leem e que são resistentes ao pensamento, o que torna a coisa séria, já que esses estudantes serão professores; o ensino de Filosofia (da Educação) como processo de desconstrução, onde a admiração deve dar lugar a suspeita; a sala de aula como um espaço de liberdade e questionamentos; a necessidade de ruptura com as formas tradicionais de ensino e de avaliação; o pensamento no mundo moderno é visto como um desserviço; o ensino tem como condição conhecer a si mesmo e aprender como condição de ensinar; o ensino de Filosofia (da Educação) deve ter um enfoque político e crítico (formação cidadã); o ensino de Filosofia (da Educação) não é isento do “que” e nem do “como”; o ensino de Filosofia (da Educação) como História da Filosofia (reprodução passiva de sistemas filosóficos); a utilização de uma linguagem na graduação que é mais propícia à pós-graduação; o ensino de Filosofia (da Educação) deve levar os estudantes e o curso em conta; o ensino de Filosofia (da Educação) deve levar a uma preocupação com o uso da linguagem, pois a erudição não faz nenhum sentido; dispor da sensibilidade como abertura para o trabalho em Filosofia da Educação (refletir sobre a própria prática); o ensino de Filosofia da Educação como liberdade de cátedra; a necessidade da construção coletiva de um planejamento (Filosofia/Comunidade/Universidade), onde os professores dialoguem; o ensino de Filosofia da Educação deve olhar para as ementas e o específico do curso – demandas curriculares/integração/disputas.

Possíveis categorias analíticas ou reflexões:

1. Visão aplicacionista da Pedagogia e o hábito de tomar a Pedagogia como Educação (Grande Área), coisa já superada no campo, conforme os estudos de Cruz (2012), Houssaye (2004) e Saviani (2007);
2. O problema da doutrinação no ensino de Filosofia (GALLO, 2012);
3. A moral de rebanho – processo de indiferenciação dos sujeitos – romper com o rebanho/autoeducação (NIETZSCHE, 2009, 2012);
4. O ensino de Filosofia na relação com o Estado. O Estado como instância que subtrai o potencial de liberdade da Filosofia. A Filosofia tem sua própria legalidade, mesmo que inserida em espaços institucionalizados (KOHAN, 2009);
5. Não se separa senso comum de conhecimento filosófico – desigualdades das inteligências. Há um problema de classe e não de saber ou não saber. Em Filosofia, todos sabem alguma coisa (RANCIÈRE, 2002);
6. A Filosofia deve partir de problemas reais e sensíveis para evitar problemas e soluções falsos (DELEUZE; GUATTARI, 1992);

7. O estudante não é visto em seus atravessamentos cultural e social (CERLETTI, 2009);
8. A idealização de um estudante fictício;
9. A formação recebida tem força naturalizadora. O peso da formação inicial na forma como se é docente (CERLETTI, 2009).

Fonte: elaboração própria

Quadro 13: O que ensinar em Filosofia da Educação: História da Filosofia (filósofos/obras ou sistemas) ou a Filosofar?

Objetivo: Compreender o “que” vigora no ensino de Filosofia da Educação: História da Filosofia, Filosofar, autores/obras ou sistemas?

Questões: O “que” ensinar em Filosofia da Educação?

Resposta dos entrevistados:

1. Posso uma postura relativa e eclética com relação a Filosofia situada na Filosofia Contemporânea. Não ensino autor/filósofo como sistema. Transito pela Filosofia recolhendo em seu arsenal tudo o que julgo pertinente para gerar uma aproximação dos estudantes com a Filosofia até ousando sobre temas “desconhecidos”;
2. Priorizo o cultivo da sensibilidade e de uma visão humanista. [...] Estou colocando autores, por exemplo, como um coreano maravilhoso Byung Chul Han e o Agamben. Vão aparecendo e eu os incluo. Sou muito apaixonado por Filosofia e não dá para lhe dizer um autor somente;
3. Quero autores que ajudem a gente a recuperar uma sensibilidade que está se perdendo, uma humanidade, que a gente está vendo, cada vez mais, boçalizada e estúpida;
4. Todos os autores que trabalho, vão numa linha de sensibilidade e no uso de imaginário, que é o pensamento por imagens. Não é tanto explicar, mas expressar, por isso, que dialogo muito com as Artes. Gosto muito dessa aproximação da Filosofia com a Arte;
5. É uma espécie de self-service filosófico, um pouquinho de cada um, porque você tem mais liberdade e até apresentar para os alunos essas possibilidades;
6. Em última análise, o que de melhor ele terá a ensinar é o que ele mesmo não sabe (o aluno, algum dia, quiçá, o saberá?);
7. Busco realizar um ensino menos enciclopédico;
8. Assim, há um problema de calibragem. Você não pode entrar diretamente nos temas filosóficos, ou concomitantemente a esses, há que se dar também um curso de tipo 'Introdução à Filosofia';
9. A grande questão é mostrar para um aluno de Educação Física, por exemplo, como a Filosofia pensa o corpo (e o espírito), o exercício, o cansaço, o repouso, a atividade e a inatividade, a repetição e a diferença... Ou seja, você coloca a Filosofia dentro do curso do aluno. O mesmo vale para todo e qualquer curso, porque não há área com a qual a Filosofia não tenha estabelecido algum diálogo. Me parece que o grande exercício da licenciatura é então esse, ao menos para mim: fazer da disciplina (de Filosofia da Educação) uma disciplina do curso;
10. O mais interessante me parece ser escolher alguns problemas e temas mais caros ao curso respectivo e trabalhar com os alunos em torno deles;
11. Busco fazer sempre uma articulação da Filosofia, tendo em vista o curso em que se ela inscreve;
12. Considero importante, no contexto de ensino, a valorização da autoestima dos estudantes, que vêm de contextos familiares de extrema vulnerabilidade;
13. Sem sedução, você não é professor. Todo professor, seja qual for a sua área de atuação, tem que ser um sedutor. O professor que não é capaz de seduzir os seus alunos não é capaz de trazer esses alunos para o seu campo de reflexão;
14. Muito mais do que os *juízos sintéticos* kantianos, eles têm que aprender a brincadeira do pensamento, a brincadeira do delírio e a brincadeira da suspeita. O ensino de Filosofia tem que fazer com que eles se desarmem, abram a sua alma para que nela possa habitar o desejo de conhecer. A abertura do ser tem que ser feita com paixão e com tesão. Nesse sentido, é preciso sair da letra fria do texto, sem abandoná-lo, mas trazer, no primeiro momento, para o campo da paixão e do amor. O amor como desejo, como busca, esse amor que faz com

que Platão, que nasceu há mais de dois mil anos, ainda tenha muito a nos dizer. O Platão que só diz a um grupo de seletos intelectuais está fadado a morrer, desaparecer;

15. A pior coisa para um professor é ele falar e não ser ouvido/compreendido, ou falar para quem não está nem um pouco interessado no que ele está falando. Como se o ouvinte estivesse a lhe dizer: – “Pode continuar falando, porque nada do que você está falando me interessa”. Na Filosofia, há uma certa arrogância de que a gente tem que falar para o seu par, para as confrarias. Infelizmente, a universidade é lugar de “tribos”. Tem “tribos” de todas as modalidades: de esquerda, de direita, de sexo, de religião, de gênero, de raça... Tem até tribos dos que não tem tribos. Se se quer falar de uma forma muito técnica, que só os iniciados possam entender, fora do alcance dos “pobres mortais ignorantes”, que se faça intramuros, para os devotos da pequena igreja, chamada de GT (Grupo de Trabalho), do qual fazem parte. Muitas vezes, esse mesmo erro se comete em sala de aula. O professor acha que falar difícil, de forma que seus alunos não o entendam, demonstra que ele é gênio, detentor de um alto nível de saber, inacessível aos não iniciados. Se acha, de verdade, um filósofo, quem sabe, da cepa de um Platão, Descartes, Kant, Hegel;
16. Quando vou no XXXX, alguns ficam me olhando, como se eu fosse uma espécie de traidor da Filosofia, mas não é verdade. Porque isso é fácil para quem já está incluído nesse clubinho e os outros que estão fora? Como é que você vai provar e demonstrar que isso tem algum valor? E tem! Às vezes, essas pessoas tiram a força da Filosofia, porque acham que a Filosofia é uma coisa para ficar em redutos encastelados. Por isso, falei que, quando a gente vinha para o XXXX, o pessoal não gostava, porque era um exercício de colocar a Filosofia no mundo;
17. Tenho consciência da importância do diálogo e da necessidade de levar em consideração, em cada contexto, o “contato que aquele grupo estabelece;
18. A Filosofia é um território difícil, um território hermético, fechado, quase inacessível. Para que você tenha acesso a ela, você tem que ter o domínio da técnica dos textos filosóficos. De preferência, os textos originais. Você trabalhou com Schopenhauer, não adianta você pegar um texto de Schopenhauer e pedir para os alunos que o interprete. Esse é um trabalho condenado ao fracasso. Os alunos não conseguirão desempenhar tal tarefa. Eles ainda não detêm as ferramentas necessárias para decodificar a trama conceitual daquele autor. Para se obter êxito nessa tarefa, é preciso muitos anos de estudos;
19. Ou você transforma Schopenhauer em um pensador que possa servir à comunidade, ou não tem serviço algum. Eu não quero, não me interessa por um Kant que só os kantianos entendem. Não me interessa conhecer Descartes que só os cartesianos entendem. Eu quero saber em que sentido Descartes pode ser útil ao professor que está na periferia, ensinando aos seus alunos. Em que sentido ele pode resgatar o *cogito* cartesiano e traduzi-lo em uma linguagem esclarecedora – “iluminar” (Aufklärung) – para um indivíduo comum, que tem sede de conhecer, tem sede de aprender a decodificar os códigos do mundo. Se não for assim, a Filosofia torna-se um conjunto de velhas e parasitárias ideias históricas, tendo com única serventia alimentar egos adoecidos, infectados pelo vírus da vaidade;
20. O professor, em um primeiro momento, tem que necessariamente fazer uma reflexão vertical. Olhar para o interior do sistema, decifrar os seus códigos, compreender a trama conceitual que o constitui. Nesse momento, ele é um bacharel, exercitando a sua pesquisa sobre um determinado tema ou autor. Num segundo momento, o docente se encontra em uma sala de aula, diante de um grupo de discentes que, diferentes dele, não têm um domínio sobre a Filosofia. Nesse momento, o professor tem a responsabilidade de socializar os conhecimentos filosóficos, de uma forma acessível, para que todos possam entendê-los, fazer uso dos conhecimentos adquiridos, para melhor operacionalizar as suas demandas. A pesquisa não está dissociada do ensino, sendo que o professor e o pesquisador estão juntos na mesma pessoa;
21. Não se ensina Platão, mandando decorar a Teoria das Ideias, nem Kant, mandando decorar “A Estética Transcendental”, Hegel, “A Dialética do Senhor e do Escravo”. Isso é trabalho para pesquisador, não para um aluno em sala de aula. É uma arrogância, impor esse discurso árido para o aluno. O resultado é que, ao invés de se conquistar o aluno, acaba-se

encontrando nele uma resistência para o filosofar. Essa atitude do aluno é bem compreensível: não desejamos aquilo que não nos faz falta. É preciso que o aluno descubra a sua falta, vá em busca de sua paixão (*pathos*), seja afetado pelo desejo e pelo saber. Cabe ao professor de Filosofia ser o provocador desse momento. Se fizer isso, com qualidade e dignidade, já acho que estamos diante de um bom professor de Filosofia;

22. Há diversas maneiras de fazer e cada um constrói seu modo de pensar no seu tempo, como os autores também no seu tempo, ou fora do seu tempo. Construção do modo de ver e de se posicionar perante as coisas. O que desconstrói aquele entendimento de sala de aula como espaços de monólogos, sem respeito aos ouvintes em seus contextos de possibilidade de acesso;
23. A gente tem que trabalhar com a questão da imprensa, porque trabalhava como uma espécie de alfabetização midiática, alfabetização do olhar para a imagem;
24. Quem se propõe a ensinar precisa estar preparado, mas precisa, ao mesmo tempo, ter uma certa flexibilidade em relação ao que encontra e na hora que encontra, para daí estabelecer um modo de diálogo, que pode falhar. Mas que falha muito, quando já se vai com tudo pronto.

Possíveis categorias analíticas ou reflexões:

1. A visão dogmática sobre a História da Filosofia em seus desdobramentos;
2. A visão relativa que parte da História da Filosofia, mas que a compreende como interpretação possível (de natureza política) e não como algo estático;
3. A visão eclética que trabalha temas, aspectos da História da Filosofia e os filósofos (em suas obras) sem uma preocupação com a ideia de linearidade e de sistema;
4. Filosofia da Educação como Filosofar, ou seja, processo de desconstrução (viés crítico);
5. Essas dimensões, na formação em Filosofia, apesar de distintas, fazem parte de uma formação teórico filosófica e a forma de ensinar Filosofia estará condicionada a essas visões (dogmática, relativa e eclética) que, necessariamente, podem aparecer combinadas – o que atesta a ideia de que todo ensino é híbrido em sua composição;
6. A criação de conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1992), atividade própria da Filosofia, faz todo docente filósofo;
7. A relação que o professor formador estabelece com o conhecimento filosófico, no âmbito de sua formação, vai afetar a forma como ele a concebe enquanto campo e conseqüentemente nas formas de seu ensino;
8. A postura de assumir um autor como único para certas leituras de mundo (não só para si como para os outros);
9. O frenesi permanente de buscar separar tudo o que não é Filosofia da Filosofia (ao modo de uma assepsia) e de defender uma ideia de vocação filosófica, que se constitui em um dos maiores entraves para garantir o direito dos estudantes às contribuições da Filosofia – seja na escola ou na universidade;
10. A crítica de Rancière (2008) que compreende a Filosofia como algo público e não como algo pertencente a um grupo especializado;
11. A existência de uma prática corrente na formação em Filosofia propriamente dita, que valoriza a racionalidade como principal característica do verdadeiro filósofo. Os temas ligados a sensibilidade são tratados quase sempre como oposição a algo que lhe é superior, a saber, a razão (em suas várias concepções e abordagem). Temas como o amor, a paixão e a loucura, embora tenham sido objetos de estudo de muitos filósofos, são silenciados quando não tratados de maneira meramente abstrata;
12. As questões filosóficas nunca são questões meramente teóricas (BIESTA, 2013);
13. Segundo Candau e Moreira (2008), quando se dá o deslocamento, em termos de ensino, de um conhecimento de seu âmbito de origem para o conhecimento escolar, a descontextualização se faz necessária, porém, esses mesmos autores enfatizam o cuidado, enquanto se ensina, na dose de descontextualização para evitar a perda de sentido dos conhecimentos;

14. A postura eclética não significa inferir que se trata de um ensino de Filosofia que se simplifica e se torna adaptável aos que a estudam, sem quaisquer critérios, no sentido de legitimar uma distorção da coisa, mas de entender que saindo de seus campos de produção/reprodução, os conhecimentos, sejam filosóficos ou não, precisam, em termos de forma, por parte daqueles que o ensinam, de um método e uma linguagem que assegurem sua compreensão nas diversas etapas em que esse componente curricular é assumido como importante para a formação profissional;
15. A ética profissional do professor (ESTRELA, 2010);
16. A importância e necessidade de um ensino de Filosofia da Educação que se materialize numa articulação profunda da Filosofia com as questões educacionais não pode ser obtido sem um grande nível de dispersão e de fragmentação, o que não significa a impossibilidade de realização do trabalho;
17. Em última instância, o que se ensina em Filosofia, é uma relação com o saber (DERRIDA, 1990);
18. Ao se ensinar Filosofia (da Educação), mais importante que o produto (História da Filosofia) é a postura de investigação, embora uma coisa não exclua a outra;
19. A compreensão de que este ensino não é uma via de mão única como diz Roldão (2007), ao teorizar sobre o conceito de dupla transitividade;
20. A aprendizagem como um “signo obscuro” nos faz retomar Derrida (1990), ao dizer que a Filosofia não se transmite e não se ensina. Para ele, quem ensina afirma um gesto e o aprendiz pode ou não o perceber através de um processo de recriação – criar a própria relação autoral com o saber filosófico;
21. Em se tratando de aprendizagem filosófica, Cerletti (2009) afirma que não há como mensurar e nem dar garantias sobre os níveis dessa relação com o saber. Entre o perguntar do Filosofar, que o professor traz e o querer Filosofar do estudante, há um salto que ultrapassa a docência;
22. Ensinar Filosofia (da Educação), portanto, é ensinar uma ausência;
23. O professor é, senão o único, o primeiro que pode possibilitar que a Filosofia adentre o curso do estudante;
24. É professor formador na medida em que atua nas licenciaturas e que participa, apesar da formação polarizada, dos processos formativos de professores (CRUZ e ANDRÉ, 2014);
25. A docência em Filosofia, como afirma Cerletti (2009), deve ser contagiosa de modo que os estudantes, para além de cumprir um requisito de frequência a um componente curricular, possam cultivar esse amor pelo saber;
26. A paixão, a afetividade e o humor em sala de aula não têm relação com a ideia de baratização (trocar em miúdos) da Filosofia, pois reconhecer e defender esses afetos na docência não significa ausência de rigor e de fragilização da formação conceitual;
27. O ensino de Filosofia (da Educação), extra muro, precisa incorporar a ideia de introdução e/ou preparação para iniciantes, dispor de uma linguagem adequada aos seus falantes e assumir um planejamento que a articule com os campos/cursos em que ela se faz presença, sob pena de comprometer a Filosofia, a Educação e os estudantes em formação (SAVIANI, 2013);
28. Os professores de Filosofia (da Educação) não se interessam, tanto quanto deveriam, por saber como as pessoas/estudantes aprendem nas diversas fases da vida. Partem, enquanto ensinam, da representação de um estudante ficcional, que não encontra correspondência empírica nos estudantes que existem – atravessados pelos impactos da estratificação e da desigualdade sociais;
29. A ideia de vocação filosófica é bastante excludente e golpeia em cheio a dimensão pública e democrática da Filosofia. Para Rancière (2008), ensinar Filosofia significa tirá-la do mundo privado (dos que se intitulam seus donos e que residem mais especificamente no universo da pós-graduação stricto sensu – leitura nossa) para lhe colocar na construção coletiva de um espaço público;
30. Os professores de Filosofia que migram por estudar temáticas ligadas a Educação (em outros programas fora dos muros da Filosofia) são considerados como filósofos menores ou

traidores. Estes dizem que os professores nesse caminho já não fazem mais Filosofia, mas alquimia;

31. Candau (2000) chama a atenção para que no ensino, os professores realizem a contextualização do conhecimento, uma vez que não podem ser ensinados da mesma forma como acontece nos institutos de pesquisa para futuros especialistas;
32. Sobre o lugar do outro (estudante) no ensino (Cerletti, 2009);
33. O saber, antes de ser feito para compreender, é feito para cortar (FOUCAULT, 1979). O pensamento tem, embora a tradição filosófica tenha feito o esforço de separar/esconder, uma ligação com o desejo que, numa relação de ambivalência, traz prazer e desprazer, dependendo dos sujeitos envolvidos na dinâmica do ensino, ele (o pensamento) pode ser algo doído e recusado.

Fonte: elaboração própria

Quadro 14: Quando ensinar Filosofia da Educação: início, meio ou fim do curso?

Objetivo: Compreender a posição do componente curricular de Filosofia da Educação, tendo em vista melhores condições de ensino-aprendizagem.

Questões: Qual deve ser a posição curricular da Filosofia da Educação?

Resposta dos entrevistados:

1. A Filosofia deve começar no primeiro semestre [...], quando se encontra o aluno portando uma alma encantada, um delirante, guiado pelo farol das utopias. É nesse território de acolhimento que a Filosofia faz as suas melhores experiências. No início do semestre, encontramos o aluno com a sua algibeira cheia de perguntas com poucas respostas. Ele tem sede de aprender. Sua alma é livre, sem cercas, sem defesas. A Filosofia é uma aproveitadora de quem não tem defesas, ela só conquista as almas desarmadas; o aluno do primeiro ou segundo semestre, que se encontra tocado pela curiosidade, sem muitas dificuldades, você o conquista para a arte do delírio; o pedagogo, que já está no meio ou no final do curso, já se encontra cheios de resistências, adquiriu o medo de perder as suas verdades e, sem saber, já se tornou prisioneiro delas. Já não anda, fixa-se em um ponto, transforma sua verdade em verdade absoluta e evita se aproximar de qualquer outra possibilidade de verdade distinta daquela que ele escolheu para cultivar. Tornam-se, com as devidas exceções, claro, resistentes ao pensamento;
2. As matérias de Filosofia não devem ocorrer no 1º e nem no 2º período. A Filosofia 1 deve ser dada no 4º período, Filosofia 2 deve ser dada no 6º período e a Filosofia 3, ou quem sabe até a Filosofia 4, deve ser dada no 7º e no 8º período. Acho que seria bem interessante. Acho que no 1º período a pessoa mal saiu do Ensino Médio e já vai tratar de temas que são complexos na Filosofia e ela não vai poder fazer essa ligação com a prática. Acho que essa ligação com a prática, embora creio que os meus colegas tentam falar, parece muito difícil, porque o aluno do 1º período, quando vai pegar Filosofia contemporânea, que é comum a Filosofia de Educação 2, o aluno está no 2º período. Isso vai acontecer, de forma mais interessante, se o aluno tiver um background teórico melhor, que ele vai ter a partir do 4º período;
3. Acho que cada professor vai conduzir de seu modo (a Filosofia da Educação), mas ele vai saber que cada movimento ali de Filosofia 1, 2... terá que ser mais intenso. [...] Nesse ponto sou autonomia universitária. Acho que a Filosofia da Educação deveria ser assim;
4. Defendo uma postura intermediária em que componentes curriculares de Filosofia sejam ofertados no início e no meio do curso de modo que a Filosofia esteja disseminada em todo o processo formativo;
5. Defendo a ampliação da carga horária e da criação outros componentes curriculares de Filosofia, não apenas para o curso de Pedagogia, mas para todas as licenciaturas, de modo que a dimensão crítica e política do ensino seja salvaguardada;
6. É indiscutível a presença de “uma disciplina de caráter introdutório, como apreciação ou instrução acerca de conteúdos filosóficos e, depois, uma disciplina mais específica [...], mas sem que se perca a perspectiva de como o professor leciona” como condição de possibilidade;
7. Penso o currículo de uma maneira diferente. Não milito na área, pois, penso de maneira quase que irresponsável. Penso em um currículo com 60% de disciplinas eletivas. Onde os alunos escolhem e nessas eletivas ter muita opção de Filosofia. Mas, enquanto isso não acontece, penso que seria importante pelo menos 4, no mínimo 3, de Filosofia durante o curso. E que elas fossem ministradas depois do 3º período. Imagino isso;
8. Se tivesse essa alternativa seria colocar um pouco mais de Filosofia no início e no meio do curso. Acho que no final não seria uma ideia muito boa, porque tem o TCC e os estágios;

Possíveis categorias analíticas ou reflexões:

1. Quando indagados sobre qual a posição devida da Filosofia (da Educação), se no início, meio ou final do curso, os professores entrevistados sinalizaram diferentes interpretações que, em geral, expressaram suas visões sobre a Filosofia e à forma de sua apropriação por parte dos estudantes;
2. Pensando a articulação entre Filosofia (da Educação) e a Educação, os estudantes do curso de Pedagogia precisariam cursar um número suficiente de componentes curriculares próprios ao campo que, por sua vez, mais posteriormente, possibilitaria níveis maiores de articulação;
3. O problema, talvez, não esteja na posição do curso, mas no trabalho de mediação e de planejamento do professor, assentado mais na questão pedagógica de como o professor ensina. O que nos leva a pensar sobre a eficiência ou não do deslocamento da posição da Filosofia da Educação;
4. Uma das instituições participantes da pesquisa, no desenho curricular, possui apenas um componente curricular obrigatório de Filosofia (60h), o que, segundo nosso entendimento, torna o trabalho de formação filosófica deveras desafiador, porque além das articulações com o campo educacional, o professor também precisa dedicar um tempo significativo para uma introdução à Filosofia, de modo que a articulação com as questões educacionais ocorram de maneira profunda, coerente e contextualizada, respeitando as especificidades de cada campo;
5. A ideia de professor em trânsito se inscreve nesse cruzamento, que envolve posição do componente curricular e possíveis implicações ou não do professor no desenrolar do curso. Os componentes curriculares obrigatórios de Filosofia (da Educação) são ofertados no primeiro e no segundo semestres. Passado esse período, o professor de Filosofia (da Educação) volta a atuar em turmas sempre novas, já que são professores que fazem parte dos componentes curriculares de *Fundamentos* e estão sempre situados no início dos cursos. Esse professor está em permanente trânsito, uns até já no final do primeiro semestre, uma vez que os dados dos entrevistados nos mostraram que não é o mesmo professor que atua nos dois semestres do curso nas instituições participantes;
6. O trânsito do professor ocorre pela pouca permanência como professor no curso independentemente dos ecos dos assuntos abordados. O professor de Filosofia (da Educação) fica impedido, pelas circunstâncias temporais, de criar uma implicação com os desafios e a formação do campo à luz da Filosofia;
7. A autonomia universitária (liberdade de cátedra) não pode significar liberdade para se fazer o que quer – uma vez que cada componente curricular, em seu ementário, cumpre uma função dentro de um curso. Não que as ementas devam ser compreendidas como algo estanque, mas sua ressignificação, reconstrução e ou mesmo abandono, deve dialogar com os princípios e diretrizes do campo em questão e da formação que ele intenta conferir aos estudantes;
8. A liberdade reclamada no ensino de Filosofia (da Educação), em muitas realidades institucionais, termina favorecendo um trabalho disperso, autônomo, no sentido de fechamento para o diálogo, e generalista, que faz Filosofia da Educação um componente de Filosofia Geral, impedindo um adentramento da Filosofia como aliada na formação da crítica, pela via do acesso aos problemas que surgem da realidade e na proposição de soluções para esses mesmos problemas, viabilizando uma reflexão sobre problemas falsos – que mascaram a realidade (DELEUZE; GUATTARI, 1992);
9. Essa “liberdade de cátedra”, portanto, conforme Saviani (2013), volta-se para uma ênfase no primeiro termo (Filosofia) subalternizando a Educação. Ainda segundo o próprio autor, os dois campos saem perdendo, na medida em que professores, enquanto ensinam Filosofia (da Educação) ou outro componente curricular filosófico, ficam nos limites de sua pesquisa “particular/pessoal” e sacrificam, se assim é possível dizer, a formação filosófica dos estudantes em um determinado curso;

10. O componente curricular de Filosofia da Educação deve fazer com que as noções filosóficas apreendidas possam ajudar a pensar criticamente (Filosofar) as questões educativas;
11. O ensino de Filosofia (da Educação) fora de seus muros incorre, na maioria dos casos, em Filosofia Geral. O professor, por ministrar aulas em vários cursos diferentes e, em alguns contextos, ter turmas mistas com várias licenciaturas, exime-se de um planejamento de Filosofia discriminado quanto ao curso, viabilizando um ensino com viés padronizante e homogêneo.

Fonte: elaboração própria

Quadro 15: Como ensinar Filosofia da Educação?

Objetivo: Compreender e identificar aspectos do “como” os professores entrevistados ensinam Filosofia da Educação.

Questões: Como ensinar em Filosofia da Educação?

Resposta dos entrevistados:

1. Cada professor adapta a disciplina ao curso que está trabalhando; o professor faz a universidade se submeter a sua pesquisa particular e não o contrário; não faz sentido oferecer o mesmo curso de Filosofia da Educação para todas as licenciaturas; o desafio de ensinar Filosofia da Educação em turmas mistas; a Filosofia precisa se adaptar, em termos de método, ao público a que se destina; a dificuldade de ensinar Filosofia da Educação para o perfil dos estudantes de Pedagogia (não sabem ler, escrever e interpretar); deve-se buscar os conteúdos que poderão ser mais favorecedores de um diálogo entre a Filosofia e os cursos em que ela vigora no desenho curricular; posso ter o melhor currículo, mas o currículo por si não é o curso. O curso são os discentes; a resistência ao curso de Pedagogia é mais centrada num aborrecimento de matriz afetiva com a área que por uma compreensão rigorosa das questões que envolvem o currículo, a epistemologia e as possibilidades profissionais do curso;
2. O empobrecimento do curso em relação à ampliação da carga horária de componentes curriculares pedagógicos em detrimento dos componentes curriculares de Humanidades; cada curso exige uma escuta diferente e formula suas questões também diferentes; a escuta tem a ver com o lugar do outro (estudante) no processo de ensino; em Pedagogia não trabalho com algo em específico, mas discuto aspectos gerais que tratam da formação de professores; tenho uma preocupação com acentos e conexões que busco fazer com o campo da Educação, mas não possuo uma compreensão especializada das questões que envolvem à Pedagogia enquanto ensino de Filosofia da Educação; busco fazer uma experiência de pensamento, portanto, uma experiência que conecta esse sujeito com as suas questões, com o seu tempo e com a escola; tenho sensibilidade para pensar o que se pode falar de mais específico para poder fazer e ajudar nas associações com a área;
3. No caso da Pedagogia, estou sempre enfatizando muito essa formação de professores, enfatizando o compromisso deles com a própria formação sempre aberta e arejada e depois com a formação que eles vão fazer com os alunos deles; a Pedagogia favorece um clima que me deixa livre, por se tratar de um campo que dialoga sobre valores, formação humana, perspectivas de mundo e da relação com o outro; o curso universitário precisa garantir que o professor tenha liberdade de fazer alteração de um momento para outro; coloco-me nesse lugar do outro, porque me interessa muito o que vai acontecer ali do começo ao fim e o contato com aquele grupo; não se pode jamais negligenciar a categoria lugar, onde você vai e com quem, porque o lugar muda o seu planejamento inclusive e isso é interessante. Perceber o lugar, o quando, o onde e o com quem definem também um formato. Então, quanto mais um estudante de Pedagogia tiver acesso aos lugares de atuação, onde e com quem, sem dúvida, vai poder pensar a sua formação de maneira muito mais diversificada; em uma aula de Filosofia da Educação para a galera de Química e de Matemática, falo mais de Filosofia da Ciência. Foco mais nas questões científicas. Na Pedagogia, mudo o foco da minha fala. A gente tem que fazer essa meia culpa também nos outros cursos.

Possíveis categorias analíticas ou reflexões:

1. O professor de Filosofia da Educação deve compreender/conhecer o fazer profissional e o curso em que está inserido;
2. A ementa por si só não garante um ensino de Filosofia da Educação discriminado quanto ao curso;
3. A defesa de um ensino de Filosofia da Educação discriminado com relação a um curso não significa o esvaziamento ou o excesso de contextualização da Filosofia;
4. A complexidade de um determinado campo, enquanto se é objeto de ensino, não pode ser relegada a um nível de relativização de seu hermetismo que beire o caricato;
5. A maioria dos estudantes dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas advém das camadas mais pobres da sociedade e são oriundos da Educação Básica Pública, historicamente marcada por constantes políticas que interferem na sua qualidade, acarretando na constituição de um quadro de professores mal preparados que reproduzem esse despreparo na formação dos estudantes da Educação Básica, em suas etapas, onde o curso de Pedagogia tem papel e importância inarredáveis (GATTI, 2009);
6. Diante de 25 séculos de História da Filosofia, a Filosofia mesma se aprimorou em seus métodos como também se debruçou, em termos de resignificação, sobre outros temas e assuntos a ela pertinentes, em suas subáreas, o que possibilita um ensino absolutamente discriminado com relação ao “que” de cada curso;
7. Ensino pautado na desigualdade das inteligências em que um sabe mais e outro que sabe menos (RANCIÈRE, 2002), criando um espaço de hierarquias que leva ao processo de reconhecimento e não de criação de conceitos, conforme sinaliza Deleuze e Guattari (1992);
8. Os professores confundem a especificidade do curso de Pedagogia com os problemas decorrentes da estratificação social que acometem os estudantes.

Fonte: elaboração própria

Quadro 16: Relação entre saberes disciplinar e pedagógico e a política de formação de professores no Brasil.

Objetivo: Compreender as causas da relação/separação entre os saberes disciplinar e pedagógico no contexto da política de formação de professores.

Questões: O que separa e o que une esses saberes disciplinar e pedagógico?

Resposta dos entrevistados:

1. O que que aconteceu no curso de Filosofia: quando ele foi concebido houve uma dificuldade muito grande de entendimento entre os professores que queriam que o curso não tivesse disciplinas pedagógicas, originalmente, só estágio como era na XXXX. Pensaram um bacharelado de Filosofia, mas com o nome de licenciatura. Então houve uma resistência muito grande dos professores em inserir essa carga horária de disciplinas pedagógicas, o que acarretaria na reprovação do projeto. Então, criaram algumas disciplinas, chamaram-nas de Laboratório de Ensino, de Prática de Pesquisa e de Ensino de Filosofia, mas as ementas originais foram alteradas. Essa determinação é legal (Federal e Estadual), que determina que tem que incluir o conteúdo de disciplinas pedagógicas no curso. Mas isso não era algo instalado e o próprio ensino superior tinha uma formação, na minha época, na XXXX, voltada para a pesquisa apesar de ser licenciatura;
2. [...] não se comunicavam. Literalmente, não se comunicavam. Por incrível que pareça, as duas faculdades, até hoje, não se comunicam. A Faculdade de Filosofia e de Educação não se comunicavam, apesar de ambas pertencerem a uma mesma universidade: XXXX. Escuto burburinhos de que, nos dias atuais, tudo permanece igual. Elas não se gostavam, não se admiravam e, como consequência, não pesquisavam em parceria, sequer compartilhavam suas pesquisas. Sem exagero, é possível dizer que uma olhava para a outra com um certo desdém. Então, os licenciandos faziam as disciplinas da Faculdade de Educação, mas sem um vínculo acadêmico. Cumpriam uma obrigação curricular, mas sem maiores envolvimento teórico. De certa forma, a graduação era uma licenciatura, mas a alma do curso era de bacharelado. Formalmente, cumpriam-se as obrigações determinadas pela legislação que orienta a formação de cada curso, mas a Pedagogia pouco seduzia o coração dos filósofos;
3. A universidade torna-se um território onde você vai exercitar o que você está pensando e pesquisando, não o lugar onde você toma o curso, a estrutura, a ordem teórica do curso que você ministra como objeto de suas pesquisas acadêmicas;
4. No limite, aprendíamos a pesquisar Filosofia, e íamos às salas de aula, já no exercício da profissão, aprender a ser professor. Éramos portadores de uma licenciatura, mas não sabíamos ser professores. No meu caso específico, o estágio obrigatório, disciplina do curso de licenciatura, ofertado pela Faculdade de Educação, foi o vínculo maior que eu tive com a licenciatura propriamente dita, já que, parte da carga horária do estágio se cumpre na sala de aula, fazendo as primeiras experiências na docência. Apesar dessa breve convivência, tinha a cabeça e a alma de pesquisador, fui jogado em sala de aula para aprender a ser professor. Aprendi a ser professor, não na universidade, mas na sala de aula. Aprendi a caminhar, caminhando;
5. Apesar de minha graduação ter sido uma licenciatura, o resto de minha formação acadêmica desviou-se para o bacharelado, mas voltado para o campo da pesquisa do que para o ensino. Apesar de estar lotado em um Departamento de Educação, a Educação nunca esteve como objeto de minhas pesquisas acadêmicas. Este é um problema. Você ensina para futuros educadores, mas a Educação, em si, não faz parte de seus projetos de pesquisas;
6. Vou lhe falar uma coisa. Penso que a melhor coisa que poderia ocorrer, para um professor de Filosofia, em uma turma de Educação, é que ele tivesse duas formações: uma em Filosofia, outra em Educação. Não importa para que lado inclinaria a maior formação, mas o importante mesmo é que ele tivesse uma formação acadêmica nesses dois campos do saber. A Filosofia requer a Educação, a Educação requer a Filosofia. O importante seria que um mesmo docente,

- responsável pela formação de futuros professores, tivesse a alma dividida, flertando, constantemente, sem nenhum pudor, com esses dois campos de produção espiritual;
7. O filósofo que ensina para Educação, na maioria das vezes, com as devidas exceções, claro, torna-se um pesquisador da Filosofia, não da área de Educação. Acaba, quase sempre, não estabelecendo uma interface entre esses dois campos do saber: a Filosofia e a Educação. Como consequência, esses campos do conhecimento não se encontram, não se comunicam, caminham por caminhos independentes. A universidade acaba se tornando um território – verdadeiros feudos acadêmicos – demarcado por cada professor/pesquisador, ou por um grupo particular de professores que pesquisam e compartilham entre os membros de seu rebanho os resultados dos seus trabalhos;
 8. O professor de Filosofia (da Educação) “bem preparado” é aquele que possui uma formação em Educação. Acho que o professor de Filosofia, mais bem preparado, é o que vem com uma formação em Educação, se a ele couber a responsabilidade de ser docente, de trabalhar na formação de futuros professores. Isso impõe a ele ter, ao mesmo tempo, um estudo de densidade filosófica, mas voltado a uma reflexão sobre Educação. O problema é que nós, professores de Filosofia, somos bacharéis ensinando as licenciaturas, sem nenhuma concepção ou formação na área de Educação, e mais, o que é pior, carregando um certo preconceito contra as licenciaturas: herança da catequese, no campo da pesquisa, que recebemos na graduação. Os bacharéis não gostam de licenciatura. Olham para as licenciaturas como se fosse algo inferior, de menor qualidade acadêmica, como se a universidade estivesse reduzida à pesquisa, como se o verdadeiro espírito da universidade não estivesse assentado nessa tríade: ensino, pesquisa e extensão. Na teoria, todos falam e defendem essa tríade, mas, na prática, o que vemos é um certo individualismo, cada um cercando o seu quintal, estabelecendo o seu campo de pesquisa, voltado muito mais para as suas demandas particulares do que visando à extensão. Claro, tem algumas exceções, estas só confirmam a regra. A universidade gosta de pesquisa, a universidade não gosta de sala de aula. A universidade está abandonando a sala de aula. A universidade está esquecendo de formar professores;
 9. A relação de tensão entre ensino e pesquisa se acentua por ocasião do ingresso de professores formadores na pós-graduação *stricto sensu*. O ingresso como docente na pós-graduação termina por ser o coroamento da vinculação, por excelência, à pesquisa, em razão dessa dissociação equivocada entre pesquisa e ensino que, não são dimensões opostas, mas complementares de um processo que envolve pesquisa e ensino como movimentos inseparáveis do processo ensino e aprendizagem (foco específico da Didática). Ensinar pressupõe pesquisa (não se deveria ensinar o que não se conhece por caminhos acurados e sistemáticos de estudos) e pesquisa exige socialização de seus resultados (que se dá pela via do ensino nas várias etapas da Educação Básica e na extensão universitária e que exige conhecimento de como as pessoas aprendem nas várias idades da vida);
 10. Vamos analisar um pequeno caso particular – que eu chamaria de deformação – no departamento onde eu ensino, mas que, com absoluta certeza, poder ser estendido a quase todas – senão todas – as universidades do Brasil. Quando o professor faz concurso para ensinar na universidade, quase em sua totalidade, o faz para ensinar na graduação. Com o passar do tempo, tendo em conta suas titulações, bem como suas afinidades no campo da pesquisa, ele acaba se vinculando, como professor, à uma pós-graduação, através dos cursos de mestrados ou doutorados. Pronto, caiu no território das pesquisas avançadas. Neste caso, ele deveria usar parte de sua carga horária para a graduação e a outra parte para a pós-graduação. Mas, de fato, não é o que acontece. Ao entrar na Pós, ele esquece a graduação, acha-se fazendo parte de uma classe superior: a dos pesquisadores. Lecionar na graduação torna-se algo de menor valor, algo inferior, que deve ficar sob a responsabilidades dos professores que estão iniciando as suas carreiras. A maioria desses “seres iluminados”, que escolheram o seu *Olimpo* particular para habitar, travam uma luta mortal para não mais voltarem a ensinar nas graduações. Dessa forma, a graduação quase nunca recebe, em sua formação, a contribuição dos resultados das pesquisas desses professores. A consequência dessa desastrosa política é que a graduação e a pós-graduação não conversam entre si, não colaboram em busca do principal objetivo da universidade, no caso específico que estamos tratando aqui, de uma faculdade, voltada para a formação dos futuros professores;

11. [...] as universidades públicas estão perdendo o controle das licenciaturas, que lhes pertenciam antes, para as universidades privadas. E estas têm, num completo desrespeito à formação do professor, levado os cursos de licenciaturas para a *EAD* (Educação à Distância). Com todo defeito, é nas universidades públicas que as licenciaturas têm recebido os melhores cuidados. Se existe uma pesquisa, mesmo que incipiente, ela é produzida nas universidades públicas. As universidades privadas não estão preocupadas com a qualidade de ensino. Para essas empresas, a Educação é uma mercadoria e, como tal, deve gerar lucros. A tríade, base que fundamenta o espírito da universidade, o ensino, a pesquisa e a extensão nas IES (Instituições de Ensino Superior) privadas está comprometida. Estas IES não estão preocupadas com a pesquisa nem com a extensão. Suas práticas estão – com uma qualidade bastante suspeita –, no limite das salas de aulas, para os cursos de mais prestígios, aqueles que ampliam as suas margens de lucros. Outros cursos, principalmente as licenciaturas, ficam condenados às ofertas virtuais, em qualquer lugar onde chegue a internet e que o aluno tenha um computador para acessar a rede e assistir às suas aulas;
12. As consequências dessa política para a Educação são catastróficas. Forma-se um número cada vez maior de professores, mas sem qualquer responsabilidade com a qualidade desses profissionais. Esses profissionais – que estão sendo produzidos em série nesses cursos de EAD – não estão preparados para atuar como professores. No limite, na maioria das vezes, sequer estão qualificados para serem alunos de licenciatura em uma universidade que tenha compromisso com a qualidade do ensino. Entregar um diploma de professor a esses alunos é um crime. Neste sentido, temos que concordar com Bernadete Gatti, quando diz que as “nossas Faculdades não sabem formar professores”. Infelizmente, essa não é uma especulação, mas sim uma constatação real: não estamos formando professores. O que oferecemos ao mercado são portadores de diplomas de professoras sem a mínima qualidade para o bom exercício da profissão. Estamos dizendo aos nossos professores: “Vão para a sala de aula ensinar o que vocês não aprenderam!”;
13. Os nossos professores, de verdade, estão precisando voltar a ser alunos. É preciso começar de novo. Faltam-lhes conhecimentos de humanidade e apropriação do conhecimento reflexivo, aquele derivado da invenção do conceito, que os autoriza ao exercício do pensamento. Falta-lhes a descoberta de como construir a Educação, como fazer da Educação um projeto libertador, que crie as condições necessárias para que possam cuidar de si e transformar o mundo no qual habitam. Educar não é a ociosa tarefa de reproduzir conhecimentos, é, acima de tudo, a arte de criar conhecimentos, a arte de, no bom exercício do delírio, inventar novos mundos. Ou a Educação liberta, ou ela escraviza. As universidades particulares estão escravizando a Educação e nós estamos deixando isso acontecer. Estamos sendo cúmplices do crime contra a Educação. Não é à toa que, nas pesquisas sobre a qualidade de Educação, somos um dos países com um dos índices mais baixos. Não há salvação para o Brasil fora da Educação. Ou salvamos a Educação, ou condenamos o Brasil a um nanismo em todos os seus aspectos. De nossa vergonha nacional, há de brotar um grito de guerra, traduzido em uma convocação geral, que deve ecoar em cada canto do Brasil: vamos salvar a Educação!;
14. Então, a imagem que é construída no feudo do colegiado de Filosofia em relação a essa ação política, implica em práticas de poder perversas, de fragmentar, de apodrecer, entre aspas, de contaminar a relação professor-aluno. [...] Eles dizem: “Aqui é aula de Filosofia. Vai lá fazer a disciplina de Educação e cumprir essa exigência, mas não com algo tão fundamental para sua formação de licenciado em Filosofia ou enquanto professor de Filosofia”. Perdemos muito com isso!;
15. O colegiado silencia e sabota tudo o que intenta tornar a Filosofia mais situada e menos etérea. Tudo o que é relacionado ao ensino, em se tratando de um curso de Filosofia, tem seu lugar no Estágio Supervisionado de modo que a Filosofia seja preservada de qualquer impureza;
16. Não há diálogo. Ou melhor, só há diálogo para reforçar o fosso. Por decreto, nós tivemos que mudar isso. Boa parte dos professores, do colegiado de Filosofia da XXXX, fizeram curso na XXXX. E na XXXX funcionava assim: as disciplinas filosóficas no Departamento de Filosofia e as outras faziam no Departamento de Educação. Tipo assim: “ah, vão lá fazer isso, porque tem que fazer. Mas não é nada de importante”;

17. Esse conflito existe porque, às vezes, o lado que se pretende esboçar a metodologia e o procedimento não conhece o procedimento e o modo de fazer daquele que faz. É claro que pode ocorrer de um professor de Filosofia passar a vida inteira com o mesmo autor para os mais diversos cursos. Isso pode acontecer com qualquer professor e de qualquer área. Não é assim a melhor prática, porque você precisa ouvir aquele espaço e precisa ter a noção do lugar e do onde. O onde é fundamental sempre. Agora, quando alguém se diz "eu sei o modo de fazer" e o outro diz "olha, eu faço isso em uma certa circunstância e essa certa circunstância me diz o modo de fazer". Penso que a circunstância diz alguma coisa. Só que o problema que nós observamos, aqui, é da tentativa de não ver como é que funciona essa experiência dentro da Filosofia com os estudantes de outros cursos. Acho que precisa partir daquele espaço o modo como isso se dá em comunidade e não a partir de uma concepção prévia de dizer "não, não funciona!"

Possíveis categorias analíticas ou reflexões:

1. Os saberes pedagógico e disciplinar (aqui o caso da Filosofia) precisam dialogar constantemente, como dois ramos de conhecimento que podem se potencializar no serviço a uma formação filosófica, que efetivamente possibilite o estudante, pela via do ensino, numa aproximação com a Filosofia para além do semestre em que ela se realiza. Não se trata, porém, de uma diluição e/ou fusão desses saberes (pedagógico e disciplinar), subtraindo-lhes suas próprias especificidades, mas de uma relação cujas contribuições possam garantir melhores condições de ensino para a formação a que se destina;
2. Os professores que atuam nos componentes curriculares de “Fundamentos da Educação”, nos cursos de licenciatura, precisam desenvolver uma maior consciência de que são professores formadores e não apenas de uma respectiva “disciplina”. Os saberes “disciplinares” não podem ser desenvolvidos de maneira asséptica e alheia às problemáticas da Educação Básica;
3. O tensionamento dessas perspectivas (disciplinar e pedagógica) na conformação de um curso não é algo específico da licenciatura em Filosofia, mas de todos os cursos de formação de professores (licenciaturas em geral), porém, em função das falas dos sujeitos da pesquisa e da nossa formação inicial em Filosofia, foi possível inferir que os cursos de licenciatura, no contexto da formação propriamente dita em Filosofia, são na prática conduzidos para uma formação em bacharelado;
4. A cisão entre os campos disciplinar e pedagógico de um curso de licenciatura: representação equivocada do potencial e do alcance do saber pedagógico na formação dos estudantes, sempre marcada por um negacionismo infante (tanto dos professores formadores como dos estudantes que se encontram em formação), que se forma mentalmente sem qualquer compreensão acurada do campo, dos objetivos e das finalidades de um curso que se estrutura legalmente como sendo licenciatura. Essa representação acarreta na disparidade entre formação e o seu fazer profissional, onde o estudante é induzido a subalternizar o ensino em detrimento da pesquisa, mas inevitavelmente terminará, caso não abandone a área, atuando na Educação Básica ou no Ensino Superior. E em sua atuação, certamente, reproduzirá essa representação construída ao longo da formação inicial que, embora tenha força, nunca é definitiva em todos os casos;
5. Esse tensionamento (saber disciplinar X saber pedagógico), em sua origem, é fomentado pelas universidades que, segundo Severino (2007), não buscam equilibrar os tripés que são indispensáveis para o pleno desenvolvimento de uma universidade: ensino, pesquisa e extensão. Os bacharelados, em decorrência dessa tradição de supervalorização à pesquisa, terminam por ganhar centralidade exclusiva no fazer profissional do docente, onde o ensino fica se não esquecido, ao menos, fortemente subalternizado;
6. O desejo de ingressar na pós-graduação (mestrado e doutorado) como uma forma de se libertar das agruras e desafios da Educação Básica (da dimensão do ensino especificamente). A pós-graduação não é compreendida, em muitos casos, como um processo de formação que, pela via da investigação, permita a este professor outras condições de enfrentamento dessa realidade. Ela é vista como uma transição para a pesquisa avançada;
7. Como nos aponta Mialaret (1981), essa diferença (e não oposição) entre progressão lógica e progressão psicológica não pode ser ignorada. Essa diferença importante, em termos de ensino,

- de que há uma distância entre conteúdos e o tempo subjetivo dos estudantes como também entre os professores e estudantes. E grande parte da resistência ao ensino, deve-se, segundo Mialaret (1981), um contato superficial dos estudantes com a formação pedagógica;
8. Diante da pouca importância destinada ao ensino – nessa política de formação de professores, chancelada pela maioria das universidades públicas brasileiras, mesmo diante da luta e da resistência de muitos professores que defendem a universidade pública como lugar da formação de professores – os estudos de Gatti (2016) têm apontado dados preocupantes de um paulatino entreguismo da formação de professores (em suas mais diferenciadas licenciaturas) as instituições privadas, que oferecem cursos encurtados e aligeirados à revelia do que é permitido por lei. O cenário apresentado pela autora é: 80% dos professores formados em instituições particulares, com 400 horas de estágio cumpridas sem vigilância acerca do seu cumprimento e, no caso da Pedagogia, 60% dos cursos são feitos à distância, onde muito se perde da relação com as crianças. As instituições privadas, em sua maioria, no que diz respeito às licenciaturas, estão muito mais centradas numa formação técnica/clientelista que na formação de qualidade, que pressupõe também uma formação, onde a pesquisa deveria também ser valorizada;
 9. O acesso ao conhecimento de Humanidades e a apropriação do conhecimento reflexivo, aquele que deriva da invenção/criação do conceito (DELEUZE; GUATTARI, 1992), como condição de fazer da Educação um projeto libertador. Impõe-se a necessidade de numa preocupação aguda com o ensino de Filosofia da Educação, articulado com a Educação, que contribua com as reflexões que atravessem, no sentido de problematização, a formação de professores, nessa “contemporaneidade antiga”, golpeada em seu âmago por uma ação política que a toma como algo que não carece de grande profissionalização, reforçando aquele entendimento, já contestado pela literatura pedagógica, que toma a Educação como algo doméstico e ao alcance de qualquer pessoa;
 10. Um ensino de Filosofia da Educação para não cair em lugar comum de uma História das Ideias Pedagógicas ou de uma História da Filosofia, sem vínculo com a realidade educacional, precisa de uma formação de professores que, como diz Gatti (2016), seja eficaz e com ênfase nas práticas de ensinar;
 11. O Colegiado dos cursos de licenciatura (no nosso caso, o curso de Filosofia) deveria ser uma grande ponte para a instituição e/ou fortalecimento do diálogo entre os componentes curriculares de natureza disciplinar e pedagógica. O que se torna um grande desafio, na medida em que o Colegiado, na maioria das vezes, valida, dissemina e materializa a visão dicotômica entre ensino e pesquisa defendida dos professores;
 12. A prática do professor de Filosofia (da Educação) é deveras privada e quase sempre não há um trabalho coletivo junto com os pares. Há a presença do solipsismo no cenário acadêmico filosófico, onde a prática do professor consegue atravessar os limites da Filosofia, mas não do próprio egoísmo;
 18. A predominância de uma visão aplicacionista da Pedagogia, sem uma compreensão epistemológica que diferencia a Pedagogia e Didática, concebendo-as como uma coisa só: mera aplicação de técnica e um conjunto de metodologias de como fazer. Se por ignorância (no sentido de não conhecer/saber) ou se por resistência e indiferença a tudo que remeta ao pedagógico, há um desprezo pela vasta produção educacional existente, que já superou essa visão aplicacionista da Pedagogia;
 19. Os professores formadores em Filosofia do componente curricular de Estágio Supervisionado (no contexto do curso de Filosofia propriamente dito), não pode realizar um trabalho um pouco mais eficaz, na Educação Básica, sem a colaboração dos professores que integram a formação pedagógica;
 20. Os professores formadores que não chegaram a atuar profissionalmente na Educação Básica, já estão um pouco convencidos, ainda que por desconhecimento, de que o saber pedagógico nada tem a contribuir e que o aprendizado da pesquisa é o único objetivo a se buscar num processo de formação de professores – ainda que o curso, em termos formais, se dirija profissionalmente à docência;
 21. O conflito entre pesquisa e ensino nos cursos de formação de professores, decorrente das representações distorcidas construídas em torno ensino, ainda que num contexto de

hipervalorização da pesquisa, termina por empurrar os professores, seja porque é um curso de licenciatura, seja porque a sobrevivência se impõe como necessidade, à docência.

Fonte: elaboração própria

APÊNDICE 02: Resultados, quadros e comentários da revisão de literatura

Quadro 17 - Produções acadêmicas do grupo de trabalho: filosofar e ensino do filosofar no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia – ANPOF – ano de 2016 a 2017³⁰.

Títulos e autores dos artigos	Quantidade encontrada	Quantidade selecionada
	15	15
01- Sobre o ensino de Filosofia – João Carlos Sales – 2016 – (UFBA)		
02- Sobre o ensino de Filosofia – Plínio Junqueira Smith – 2016 – (UNIFESP)		
03- Da obrigatoriedade à identidade: um apelo à maioria da Filosofia no Ensino Médio – Eduardo Barra – 2016 – (UFPR)		
04- A Filosofia como disciplina curricularmente obrigatória: ruína de estrada romana – Ronald Augusto – 2016 – (UFRGS)		
05- Ensino mutilado com o fim da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia – Vladimir Safatle – 2016 – (USP)		
06- O projeto de universidade do golpe do Ensino Médio – Adriano Correa – 2016 – (UFG)		
07- Por que não defendo a obrigatoriedade da Filosofia no Ensino Médio? – João Virgílio Galleriani Cutter – 2016 – (USP)		
08- Desviando o debate: por que tirar a obrigatoriedade de Filosofia? – Érico Andrade – 2016 – (UFPE)		
09- Sobre a importância da Filosofia na formação básica – Edgar Lyra – 2016 – (PUC/RIO)		
10- A Filosofia enquanto estudos e práticas – Sílvio Carneiro – 2017 – (UFABC)		
11- Uma escola para chamar de nossa – Ronai Rocha – 2016 – (UFSM)		
12- Ensino de Filosofia e currículo – Marcelo Carvalho – 2016 – (UNIFESP)		
13- O “hábito da Filosofia” (ou sobre a Filosofia no Ensino Médio) – Juvenal Savian Filho – 2016 – (UNIFESP)		
14- Formação filosófica e democracia - Marcelo Senna Guimarães (UNIRIO); Márcia Vitória Alencar (USP); Patrícia Del Nero Velasco (UFABC); Sílvio Carneiro (UFABC) – 2016		
15- Organizar, ocupar e resistir! O ‘lugar’ da reflexão filosófica no protagonismo dos/as estudantes-jovens paranaenses – Ademir Aparecido Pinhelli Mendes, Edson Rezende Teixeira, Geraldo Balduino Horn e Valéria Arias (NESEF-UFPR) – 2016		

Fonte: elaboração própria

Nos artigos 01 e 02 da seleção aqui empreendida (SALES, 2016; SMITH, 2016), foi possível depreendermos uma noção de Filosofia atrelada a uma tradição disciplinar específica, mediante a exigência de um diálogo incessante com obras clássicas e temáticas próprias, por

³⁰A limitação de dois anos, em termos de determinação temporal para a seleção dos artigos, deve-se ao próprio site que, durante o período de acesso, mostrou-se desatualizado com relação às produções relacionadas ao ensino de Filosofia no Ensino Médio, porém, vale ressaltarmos que os encontros nacionais da ANPOF de nº (XV/2012, XVI/2014, XVII/2016 e XVIII/2018) tiveram no seio de sua programação, pela primeira vez, encontros com discussões relacionadas ao Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Sendo, portanto, uma atividade recente na tradição da ANPOF, o que justifica o número ainda crescente em termos de pesquisadores vinculados à temática e ao “Grupo de Trabalho: Filosofar e Ensino do Filosofar”. *Observação: revisão atualizada e sem alterações feita em 12/08/2019.* Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/>. Acesso em: 13 de agosto de 2019.

meio da aprendizagem de métodos rigorosos de leitura, ou seja, da Filosofia como guardião do conceito, cujo ensino, na medida em que é compreendido como “método de leitura”, não incita continuamente à reflexão crítica. Aqui, repousa algo que merece atenção, ao se considerar que a formação pelos conceitos por si só leva à postura da reflexão crítica.

Os artigos, em diferentes propostas, atribuem um papel formativo a esta forma de ensino de Filosofia, mas não explicitam, em detalhes, como esse processo de formação se materializa no próprio estudante e no contexto da escola. As aulas formadoras em Filosofia, que classifica o professor como “bom”, segundo essa narrativa, não tem relação com a experiência, ainda que ela possa ter um caráter que empolgue as mentes sedentas de saber. Prosseguindo na análise, a má preparação em Filosofia, no que se refere ao conceito, faz com que a adoção de atividades lúdicas, como a utilização de filmes e poemas, ou temas de interesse imediato, por mais relevantes que sejam, terminem por comprometer a formação conceitual. Afinal, segundo essa perspectiva, as condições para a eficácia do ensino estão condicionadas à formação em pesquisa.

Nos artigos 03, 04, 05, 06, 07 e 08 (BARRA, 2016; AUGUSTO, 2016; SAFATLE, 2016; CORREA, 2016; CUTTER, 2016; ANDRADE, 2016), ainda que por diferentes percursos, o enfoque girou em torno das discussões relacionadas à obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Ensino Médio que, na recente reforma da BNCC, retirou a Filosofia como componente curricular obrigatório, subtraindo-lhe o lugar de obrigatoriedade conquistado no ano de 2008 com a lei nº 11.684. Por este motivo, a Filosofia volta a ser diluída nos demais componentes curriculares das Ciências Humanas, perdendo seu estatuto de componente curricular autônomo, no sentido de ter um corpus teórico próprio e uma carga horária dedicada à sua realização.

Em que pese essa discussão, estes mesmos autores colocam em atitude de suspeita, apesar de não abrirem mão dela, a tão famigerada obrigatoriedade. O que vigorou nessas narrativas foi uma preocupação sobre os prejuízos e retrocessos dessa retirada da Filosofia, sem entrar nas questões cruciais relacionadas ao seu ensino. Concluíram que a obrigatoriedade é elemento indispensável para inclusão da Filosofia no Ensino Médio, embora não seja condição necessária, haja visto o fato de que, em muitas situações, o ensino da Filosofia, no contexto de sua obrigatoriedade, se restringiu a ser mais componente curricular de natureza histórica, em função de seu caráter transmissivo e acrítico, o que terminou por se tornar uma exigência reflexões que discutissem sobre o que é Filosofia, para que ela serve e como se forma professores para seu ensino.

O artigo 09 (LIRA, 2016) trouxe uma perspectiva singular, frente aos trabalhos selecionados, por sua defesa, ainda que não confessa explicitamente, de que a transversalidade da Filosofia, em função de sua retirada de condição obrigatória na atual reforma da BNCC, seria mais filosófica que disciplinar, já que pelo viés interdisciplinar e com temas transversais, ela estaria disseminada por todo o currículo escolar. No todo da argumentação, o texto apontou os problemas que encerram uma opção pela transversalidade do ensino da Filosofia, no que diz respeito ao professor, já que se deixará de exigir um profissional com formação na área e essa transversalidade ficará a critério de professores de outros componentes curriculares. Tal postura, traria prejuízos a existência da Filosofia nesse cenário, porém, faz-se preciso levantar questões que nos interpelem a pensar: em que medida a formação em Filosofia garante um ensino filosófico por parte do professor? A formação do filósofo não poderia ocorrer em espaços alheios à formação acadêmica?

A argumentação versou sobre a utilidade da Filosofia no contexto do Ensino Médio, quando destaca que ela deve oferecer caminhos para que os estudantes possam saber lidar com a pluralidade de argumentos e perspectivas existentes, sem que a Filosofia possa se assentar sobre o dogmatismo das escolas e se assemelhe à condição de catequese como se faz nas igrejas. O ensino de Filosofia não se justificaria pela relevância de se estudar autores consagrados, mas pelo perspectivismo que estes autores, via mediação do professor, podem produzir nos alunos de modo que estes possam olhar filosoficamente para as teorias, seja na sua reconstrução ou no abandono do seu sentido. As discussões sobre o ensino de Filosofia não podem ignorar a instituição do pensamento autoral, ou seja, à fundação do perspectivismo.

O artigo 10 (CARNEIRO, 2017), na mesma linha de entendimento, marcou uma centralidade na discussão acerca do ensino de Filosofia, ao lhe tomar como legítimo na medida em que é assumido como ensino de “história filosófica da Filosofia”. No Ensino Médio, a determinação de autores, temas, problemas e conceitos parece ser menos importante, quando o mais necessário é propiciar aos estudantes o desenvolvimento de um modo filosófico de pensar e de proceder pela habilidade discursivo-argumentativa e pela busca de novas perspectivas na compreensão dos eventos do presente. Aqui, o recuo à História da Filosofia é relevante, mas, ao menos tempo, secundário, anunciando, também, uma perspectiva de assumir a Filosofia como um conhecimento que deve ser transversal frente a outros componentes curriculares.

Os artigos 11 e 12 (ROCHA, 2016; CARVALHO, 2016) assumiram uma perspectiva que não abre mão do caráter intransponível da História da Filosofia como fonte do sentido propriamente filosófico do ensino, porém, não vê como problema sua relativização, quando

esse ensino se realiza por meio da abordagem de temas de interesse contemporâneo com vistas à produção de outros cenários formativos. Assim sendo, o cerne dessas produções concebeu o ensino como tecido entre História da Filosofia e Filosofar num processo contínuo de indissociação.

Dando sequência, os artigos 13, 14 e 15 (FILHO, 2016; GUIMARÃES *et al*, 2016; MENDES *et al*, 2016) apresentaram uma reflexão de altíssima relevância sobre as características da atividade filosófica que, dada a sua natureza, permite que ela seja ampliada, enquanto cerne discursivo sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio, para se pensar nas universidades em nível de graduação e pós-graduação. Segundo a perspectiva desses artigos, o ensino de Filosofia não pode abrir mão de elementos que lhe são inarredáveis: o aprendizado no tratamento que deve ser dado aos conceitos e o exercício da análise crítica que, longe de ser uma prática de rapapés teóricos, é um movimento que questiona o objeto tomado a partir da compreensão de sua dinâmica interna de construção e de funcionamento. Em se tratando de Filosofia, a crítica emerge de uma compreensão de fundo das situações diversas da realidade, pois a validade filosófica da crítica, que é a própria da Filosofia, está condicionada a um olhar, a partir de dentro, do objeto sob suspeita. É da natureza da Filosofia, enquanto um modo rigoroso de pensar a partir de um método, desnaturalizar e desmistificar o mundo e tudo a ele relacionado.

O desenvolvimento do pensamento crítico permanente é avesso a quaisquer dogmatismos, isto é, a instituição do pensamento autoral e a formação ética para a construção da cidadania são reclames necessários que devem nortear a prática de ensino em todos os componentes curriculares e, no caso da Filosofia, este se impõe como exigência, já que a Filosofia é a própria crítica por definição. Sem essa distinção, a Filosofia se confunde com o ensino transmissivo prefigurado pelas perspectivas tradicionais, onde impera a lógica da reprodução que, no caso em questão, representa a morte da Filosofia.

No contexto da universidade, a formação em Filosofia, como nas diversas áreas do conhecimento, quer ser uma continuação do modo de aperfeiçoamento do exercício da criticidade iniciada no Ensino Médio, porém, há de se questionar se o Ensino Médio garante as condições dessa possibilidade, quando professores não formados em Filosofia, o que necessariamente não impede um ensino filosófico, são os responsáveis pelo seu ensino ou quando, na maioria das vezes, ela tende a se tornar uma componente curricular semelhante aos demais da área de Ciências Humanas, com forte apelo historicizante, transmissivo e reprodutivista. A ambiência da aula de Filosofia deve ser marcada por um clima que, se não

plenamente, deve favorecer uma postura de não preconceito e suspeita com relação a tudo. O radicalismo é tamanho que nem Deus e suas variantes estão imunes à dúvida, que não se limita diante de nenhuma verdade estabelecida.

O que se espera, portanto, de uma aula filosófica não passa necessariamente por uma questão de obrigatoriedade disciplinar, de uma vertente transversal da Filosofia no currículo ou até mesmo da necessidade da ampliação de sua carga horária, embora a obrigatoriedade seja importante para lembrar aos envolvidos, mais diretamente com as questões educacionais, (professores e governo) sobre a importância da construção de um ensino filosófico (Filosofar) para o aperfeiçoamento da democracia de uma determinada sociedade.

Quadro 18 - Produções acadêmicas do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – ano de 2008 a 2018³¹.

Títulos e autores dos artigos	Quantidade encontrada	Quantidade selecionada
	900	13
01- Dos lugares da Filosofia da Educação: reforma educacional, praticismo e formação (Tese) – Gilson Luis Voloski – 2013 – (UFSC)		
02- Filosofia da Educação: limites e possibilidades na formação do pedagogo (Dissertação) – Raimunda Lucena Melo Soares – 2012 – (UFPA)		
03- Análise do projeto político pedagógico do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília: 1994-2006 (Dissertação) – Rosana Kataoka Puccinelli – 2008 – (UNESP)		
04- Surdo professor: formação por meio da Filosofia e da constituição de um espaço pedagógico (Dissertação) – Nilma Moreira da Penha – 2017 – (UFES)		
05- Exercício estético-filosófico na formação continuada de professores (Tese) – Paloma Dias Silveira – 2014 – (UFRGS)		
06- Saberes dos professores de Filosofia do Ensino Médio: entre a formação e a prática (Dissertação) – Priscilla Krone Martins Coratti Sarsano de Godói – 2013 – (UCS)		
07- Filosofia da Educação na formação do pedagogo: discurso de autonomia e fabricação de heteronomia (Tese) – Marilene de Melo Vieira – 2010 – (USP)		
08- A formação de professores em e para Direitos Humanos na perspectiva filosófica de Emmanuel Levinas (Dissertação) – Adecir Pozzer – 2013 – (UFSC)		
09- Pensamento pedagógico de Otto Friedrich Bollnow diante da Filosofia da existência e da Filosofia da esperança (Dissertação) – Ezir George Silva – 2011 – (UFPE)		
10- A presença da Filosofia platônica na Pedagogia do estado novo (Dissertação) – Tatiane da Silva – 2013 – (USP)		
11- O ensino de Filosofia na Pedagogia da alternância: desafios e perspectivas numa escola do noroeste do Espírito Santo (Dissertação) – Suézio de Oliveira – 2016 – (UFES)		
12- Impactos da aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio sobre a formação filosófica do pedagogo: um estudo de caso na UFPA (Tese) – Lélío Favacho Braga – 2017 – (UNJ)		
13- O ensino de Filosofia e o Filosofar e a possibilidade de uma experiência filosófica na atualidade (Tese) – Cláudio Roberto Brocanelli – 2010 – (UNESP)		

Fonte: elaboração própria

Na tese 01 (VOLOSKI, 2013), a proposta de investigação foi de compreender o lugar da Filosofia da Educação no curso de Pedagogia com destaque para a relação entre teoria e prática, sendo esta última compreendida como aplicação e validade da teoria. Para o alcance do objetivo, buscou analisar, a partir da literatura de fundamentação, um conjunto de ideias que colocam a teoria e a prática como movimentos indissociáveis de pensar e intervir no processo educacional. Sua defesa delineou-se por um entendimento de que a Filosofia pode ser uma ferramenta indispensável na superação desse fosso, por meio do sentido de práxis apresentado por Marx, entendido como pensamento e ação na relação entre o homem e a natureza. O

³¹ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 13 de agosto de 2019.

pensamento nessa perspectiva, portanto, deve estar profundamente relacionado à dimensão concreta. A metodologia do texto se circunscreve eminentemente ao campo teórico.

Na dissertação 02 (SOARES, 2012), o enfoque investigativo se deu por uma reflexão acerca dos limites e possibilidades da Filosofia da Educação, dada a sua perspectiva crítica, na formação do pedagogo com vistas a solução de problemas educacionais, porém, vale destacarmos que a Filosofia da Educação, enquanto componente curricular do rol de *Fundamentos da Educação* do curso de Pedagogia, apesar de seu viés crítico ao pensar as questões educacionais, não possui a pretensão, ainda que ela esteja subjacente as suas investidas, de resolver os problemas educacionais. Ela, a saber, a Filosofia da Educação, dada a sua tradição, juntamente com outros componentes curriculares, assume esse caráter de buscar as causas e pensar as soluções para os problemas educacionais, porém, em última instância, o problema *stricto sensu* da Educação não pertence à Filosofia da Educação. Este texto, portanto, aproximou-se da nossa pesquisa, sobretudo, no que diz respeito a sua metodologia, que recolheu depoimentos dos professores de Filosofia sobre os limites e possibilidades da Filosofia da Educação pelo prisma da prática de ensino, uma vez que isso já se encontrava assegurado em termos de ementa e/ou projeto de curso.

A dissertação 03 (PUCCINELLI, 2008) teve como cerne a análise do projeto político pedagógico do curso de Pedagogia, com vistas a um estudo comparativo entre o perfil do profissional pedagogo prefigurado pelo documento e aquele assegurado por meio das práticas curriculares empreendidas. A análise restringiu-se ao curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília.

Na dissertação 04 (PENHA, 2017), a análise discorreu sobre os desafios da formação do professor surdo por intermédio da Filosofia e da constituição de um espaço pedagógico, porém, o uso semântico da Filosofia assumido a concebeu como um coletivo de experiência que a toma como um conjunto de orientações práticas, atribuindo-lhe um sentido de sabedoria acumulada frente a certos problemas práticos.

A tese 05 (SILVEIRA, 2014) propôs um exercício estético-filosófico para professores em formação continuada a partir dos estudos de Henri Bergson, mais especificamente, dos conceitos de memória, imaginação, tempo, ética, estética, autoria e dialogismo. O estudo se dirigiu para professores da Educação Infantil, onde o exercício estético-filosófico, enquanto espaço de grupo de estudos e de formação continuada de professoras da Educação Infantil, possibilitou a criação de um modo de trabalhar em sala de aula que conduz a autoria do pensamento dos estudantes.

Na dissertação 06 (GODÓI, 2013), o enfoque de pesquisa se desenvolveu em torno da compreensão dos saberes docentes que são mobilizados pelos professores de Filosofia do Ensino Médio no intuito de pensar a formação do professor de Filosofia e as formas de ensino realizadas. O estudo demonstrou, no campo investigado, que o componente curricular de Filosofia não é ministrado por professores com formação na área e que esta situação se constitui como obstáculo para seu ensino e para a consolidação de sua visibilidade e importância no currículo escolar.

Na tese 07 (VIEIRA, 2010), a investigação deteve-se a pensar sobre as contribuições da Filosofia da Educação na construção da autonomia dos estudantes por meio da análise das práticas dos professores, diante do pressuposto de que a organização, a estrutura e os conteúdos desse componente curricular não potencializava a interrogação e nem a possibilidade de construção da autonomia dos estudantes, consistindo tão-somente em discurso de autonomia e fabricação da heteronomia. Os resultados da pesquisa acenaram fortemente para o fato de que a única Filosofia da Educação, capaz de contribuir para a construção do sujeito reflexivo e do espaço democrático, é a que se interroga, incessantemente, por meio da instalação permanente e estratégica de uma crise das verdades e das certezas dos professores e estudantes.

Na dissertação 08 (POZZER, 2013), empreendeu-se uma investigação sobre a formação dos professores em direitos humanos a partir da obra de Emmanuel Levinas. Tratou-se de um trabalho de natureza teórica, em que se mapeou as teses da teoria ética do referido filósofo e de como elas poderiam, no contexto da formação de professores, contribuir para pensar a formação na perspectiva de uma Pedagogia da Alteridade. As dissertações 09 e 10 (SILVA, 2011; SILVA, 2013) foram marcadas por uma perspectiva bibliográfica de abordagem, onde a primeira se dedicou a examinar a possível interação entre os fenômenos estáveis e instáveis das estruturas da vida e dos processos educativos, a partir dos pressupostos da Filosofia da Existência e da Filosofia da Esperança no pensamento pedagógico de Otto Friedrich Bollnow, enquanto a segunda apresentou um reexame dos livros, a saber, O estado autoritário e a realidade nacional de Azevedo Amaral (1938), O estado nacional de Francisco Campos (1941) e Tendências da educação brasileira de Lourenço Filho (1940), por meio da análise retórica fundamentada em Chaïm Perelman, visando investigar a presença de marcos discursivos platônicos em seus argumentos.

A dissertação 11 (OLIVEIRA, 2016) empreendeu-se por um estudo situado no âmbito da Pedagogia da Alternância no intuito de compreender os desafios e possibilidades de ensinar e aprender Filosofia numa escola de Ensino Médio. Na tese 12 (BRAGA, 2017), a investigação

deteve-se sobre os impactos da aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio e sua eventual influência sobre a formação filosófica dos futuros professores do curso de Pedagogia de uma determinada instituição. Segundo nossa leitura, em termos de resultados, o trabalho apresentou uma importante relação de causa e efeito no que tange ao ensino de Filosofia no Ensino Médio e nas licenciaturas, ainda que seu destaque tenha sido o curso de Pedagogia. A iniciação à Filosofia, na Educação Básica, pode ser um determinante para definir a relação desses estudantes com a área no contexto da universidade. A tese 13 (BROCANELLI, 2010) realizou um investimento na análise do ensino da Filosofia e do Filosofar, a partir de alguns pensamentos filosóficos que marcaram a reflexão sobre a Educação nos séculos XX e XXI, além de ter destacado o problema da experiência do homem na atualidade em três dimensões: a banalização da vida, a subserviência ao consumismo desenfreado e a expropriação da experiência. Ao resgatar a antiga relação entre Filosofia e Educação, propôs-se a pensar em experiências que possibilitem a reflexão filosófica dos estudantes frente à realidade contemporânea em contraposição a um ensino de natureza unicamente transmissiva.

Quadro 19 - Produções acadêmicas do grupo de trabalho de filosofia da educação (GT17) no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd³².

Títulos e autores dos artigos	Quantidade encontrada	Quantidade selecionada
	64	11
01- As convicções pedagógicas do professor do curso de Pedagogia: contribuições do olhar bergsoniano - Tatiana Cristina dos Santos de Araújo (UFPE) e Ferdinand Rohr – 2008 – (UFPE)		
02- Conquista da liberdade e desenvolvimento moral - um estudo comparativo entre os pensamentos de Kant e Habermas e suas implicações para a Educação - Cláudia Fenerich de Carvalho – 2008 – (PUC/RJ)		
03- Das figuras do amor pedagógico e suas manifestações nas experiências contemporâneas de formação humana - Nyrluce Marília Alves da Silva – 2013 – (UFPE)		
04- Os sentidos da docência no pensamento de Tomás de Aquino - Liliane Barros de Almeida – 2013 – (UFG)		
05- Corpo e aprendizagem: um diálogo acerca do movimento humano - Ana Cristina Zimmermann – 2007 – (UFSC)		
06- Autonomia e Educação: um percurso em Cornelius Castoriadis - Daniel Bardini Dürks (UNIJUÍ) e Sidinei Pithan da Silva (UNIJUÍ) – 2007		
07- Sentidos do fazer e da formação do(a) professor(a) de Filosofia do Ensino Médio - Celso João Carminati – 2004 – (UNIVALI)		
08- O operar pedagógico sob o primado da comunicação: a Pedagogia em perspectiva auto-fundante - José Pedro Boufleuer – 2007 – (UNIJUÍ)		
09- Educação, formação cultural e pluralidade de perspectivas entre outros (en)cantos das sereias - Maiane Liana Hatschbach Ourique (UFSM) e Amarildo Luiz Trevisan (UFSM) – 2007		
10- Teoria crítica, formação estética e Educação: reflexões sobre crítica da economia política, formação estética e o conceito de professor reflexivo-transformativo – Werner Markert – 2007 – (UFC)		
11- Anotações para a prática de ensino de Filosofia da Educação - Filipe Ceppas – 2004 – (PUC-RJ)		

Fonte: elaboração própria

No artigo 01 (ARAUJO, 2008; ROHR, 2008), os autores se propuseram a uma reflexão sobre a formação de professores, em sentido mais amplo, com vistas a compreender como se dá processo de construção das suas convicções pedagógicas, que terminam por se tornar princípios que orientam sua ação pedagógica cotidiana. Do ponto de vista teórico, esse percurso foi desenvolvido à luz do pensamento de Henri Bergson, na medida em que os autores buscaram construir uma interpretação relacionada à Educação, uma vez que o filósofo não possui escritos, pelo menos explicitamente, sobre questões educacionais, porém, isso não impede que seus intérpretes assim procedam. Segundo os autores, os fenômenos que repercutem de maneira significativa na vida dos professores encontram-se na intuição que, conforme a hipótese levantada, contribui para que muitas das experiências que ocorrem ao longo da vida fiquem registradas na memória, atuando decisivamente na construção das convicções pessoais.

³²A busca foi realizada sem indicação temporal, o que possibilitou o acesso a todos trabalhos disponibilizados no banco de dados. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/716/383>. Acesso em: 13 de agosto de 2019.

Os autores prosseguem, ao definir a convicção como uma postura pessoal e íntima, que envolve uma reflexão profunda sobre princípios objetivos e subjetivos que orientam não só a prática do docente, mas sua própria vida em sentido geral. Acreditam que o contraste das características objetivas e subjetivas reúne um alto teor de complexidade que, para se chegar a uma convicção, o pensamento faz infindas cadências, em seus princípios, que apesar de distintos e não terem unidade fundamentam as escolhas que se manifestam sobre o discurso da convicção. O artigo, em seu aspecto metodológico, para chegar à compreensão de como as convicções dos professores universitários do curso de Pedagogia são construídas, adotou, além dos textos de Henri Bergson, a entrevista como instrumento de coleta de dados.

No artigo 02 (CARVALHO, 2008), a autora realizou um estudo, por meio de um quadro comparativo, entre as ideias de liberdade e de desenvolvimento moral nos pensamentos de Kant e Habermas, situando-os, respectivamente, no contexto moderno/metafísico e contemporâneo/pós-metafísico, estabelecendo as semelhanças e as diferenças entre eles e esclarecendo suas implicações para a Educação. O enfoque desse texto é nas possibilidades e implicações de uma aplicação da ética discursiva no contexto normativo da ação pedagógica a partir dos escritos de Kant e Habermas.

Em síntese, a autora buscou apontar as implicações de ambas as formulações da liberdade e do desenvolvimento moral para a Educação e estabelecer suas condições, funções e objetivos ao interpretar o sentido que a Educação Contemporânea assume diante da conquista da liberdade e do desenvolvimento moral segundo a formulação habermasiana, comparando-a com a formulação kantiana. Em termos metodológicos, o artigo se desenvolveu por meio de um estudo bibliográfico a partir da análise e da interpretação de textos de Filosofia e de Filosofia da Educação, de acordo com os procedimentos estabelecidos por Severino (2000), a saber, análise textual, análise temática, análise interpretativa, problematização e síntese, com vistas a investigação dos parâmetros normativos que a ética do discurso oferece para a ação pedagógica.

No artigo 03 (SILVA, 2013), a autora investigou a categoria do amor pedagógico em seus reverberamentos nas experiências formativas vividas por quatro estudantes, em suas relações com professores, para daí apresentar as implicações educacionais. O cerne do estudo foi mostrar que o amor é um elemento estruturante na Educação e possibilitador de, na relação estudante/professor, transformações ético-existenciais com viés político, configurando-se como uma matriz fundamental de reflexões sobre a formação humana. Em síntese, a autora apresentou uma breve reflexão histórica sobre a relação do tema do amor com o legado da formação ocidental e a pertinência de realizar uma genealogia do amor na Educação e investigar as

manifestações de suas figuras na imanência das experiências educativas da atualidade. Além do aporte teórico que serviu ao desenvolvimento do texto, o percurso metodológico também contou com narrativas de estudantes obtidas por meio de entrevistas.

No artigo 04 (ALMEIDA, 2013), a autora realizou um estudo dos fundamentos que constituem o pensamento e as concepções de São Tomás de Aquino em relação à Educação, ao buscar entender e discutir o processo de ensino e aprendizagem sob a ótica desse grande mestre da Idade Média, ressaltando a dimensão da docência e a importância da leitura de seus textos para a formação do professor, sobretudo, no Ensino Superior. Para esse autor medieval, a profissão docente exige um compromisso radical com a busca do saber e um respeito ao estudante no processo de aprendizagem. O texto da autora, por sua vez, empreendeu uma organização das obras de São Tomás, recolhendo delas, via interpretação, o que se poderia chamar de escritos sobre Educação, destacando a importância e relevância do filósofo cristão no cenário educacional. A metodologia do artigo se deu pelo viés da revisão de bibliografia.

No artigo 05 (ZIMMERMANN, 2007), a autora procedeu uma reflexão, a partir das contradições suscitadas pelo debate acadêmico, sobre o movimento humano, não pela via da valorização de uma ciência que se rendeu à técnica, mas da aprendizagem que atribua sentido ao movimento como humano, em sentido fenomenológico, rompendo com a ideia de automatização. Ao romper com essa visão mecanicista do corpo, a autora propõe reflexões que possam sugerir a recuperação do espaço da corporeidade nas experiências de aprendizagem como elemento coletivo, o reconhecimento do potencial expressivo do corpo e do papel da expressividade na construção de conhecimentos.

A sugestão apresentada pelo texto, não necessariamente quer explicar o movimento humano, mas, a partir dele, verificar a possibilidade de estabelecer um diálogo filosófico, inscrito sobretudo na Educação, que redirecione os questionamentos na compreensão do movimento humano. Se a aprendizagem se dá no coletivo não precisamos necessariamente de uma teoria da aprendizagem motora, mas de uma teoria da aprendizagem que considere o movimento como a própria expressão do ser humano. Para essa análise, a autora pautou-se nas ideias de Merleau-Ponty, tendo a revisão de bibliografia como metodologia.

No artigo 06 (DÜRKS, 2007; SILVA, 2007), a temática se inscreve numa discussão sobre as concepções do projeto de autonomia arquitetado por Cornelius Castoriadis e sua vinculação com a Educação. Os autores construíram sua argumentação em torno da vinculação entre o projeto de autonomia individual e sua dimensão social. O objetivo, a partir de Castoriadis, foi a necessidade de pensar a Educação como uma prática social instituída e

instituinte, que configura certas possibilidades de ampliar a autonomia dos sujeitos. Isto implica em ampliar suas possibilidades de conhecer, explicar e compreender o mundo, bem como de realizar escolhas, pensar, deliberar e ser responsável por ele. O texto assumiu a defesa do caráter necessário, em se tratando de Educação, da relação entre autonomia (individual) e participação social – no sentido de que os sujeitos autônomos precisam atuar politicamente na construção da pólis. O artigo se erigiu por meio da revisão de bibliografia.

No artigo 07 (CARMINATI, 2004), o autor desenvolveu uma reflexão sobre o ensino, a formação e a prática pedagógica do professor de Filosofia, a partir da leitura de Marilena Chauí (1982), em sua crítica ferrenha ao fato de que o ensino, no contexto geral e, na universidade, em específico, está submetido a uma lógica de resultados, onde professores se sentem aprisionados por uma racionalidade instrumental. Infelizmente para muitos, segundo a filósofa, trabalhar dessa maneira é prova de honestidade moral e seriedade intelectual, mesmo que isto lhes custe a morte da arte de ensinar, do prazer de pensar, sentindo-se com a consciência tranquila e do dever cumprido. A partir desse cenário, o autor busca compreender o papel do filósofo na contemporaneidade, o lugar da Filosofia (diante das intervenções estatais) e de como é possível trabalhar filosoficamente diante de uma universidade estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tendo o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis de mercado como condição (CHAUÍ, 1999).

O forte do texto gira em torno da reflexão sobre os caminhos que a docência tem tomado, ao ser pensada como habilitação rápida para graduados que, conforme Chauí (1999), precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho, do qual serão expulsos, em poucos anos, pois se tornarão, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis, ou como movimento de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. A docência passa a ser concebida unicamente como transmissão e adestramento, perdendo, assim, sua marca essencial: a formação.

No artigo 08 (BOUFLEUER, 2007), o autor propôs uma discussão situada no âmbito da Filosofia da Educação, que tem como papel fundante refletir sobre as contribuições e/ou impactos causados pelos escritos filosóficos no campo da Educação. Essa discussão, portanto, alavancada pelo autor, teve como objetivo colocar em questão a noção, certamente hegemônica, que concebe a Pedagogia como um fazer utilitário e instrumental, que opera ao modo de uma técnica ou estratégia, isto é, a Pedagogia concebida como um fazer derivado e constituído teórica e praticamente como um corolário de princípios estabelecidos fora dela. O texto insurge-se na defesa da noção de Pedagogia que a toma como um fazer autofundante, na medida em

que ela produz, na relação entre educador e educando, o próprio sentido e conteúdo do seu fazer, sendo que, a rigor, não se poderia falar de um conteúdo previamente dado em função do qual a Pedagogia se realizaria.

No artigo 09 (OURIQUE, 2007; TREVISAN, 2007), os autores se propuseram a uma reflexão, num primeiro momento, sobre as mudanças provocadas pelas tecnologias no modo como compreendemos os contextos, os relacionamentos e a sociedade atual. Diante de tal fato, a saber, da emergência de uma razão instrumental aliada à técnica no campo educacional, é possível perceber essas mudanças na medida em que a função da escola e sua credibilidade em arbitrar o conhecimento se complexificam. Ainda segundo os autores, na contemporaneidade, a escola tem recebido muitas tarefas que eram desempenhadas pela família ou pela sociedade como um todo, tais como a Educação para o consumo e a leitura midiática. Assim sendo, concluíram que o descompasso entre as demandas sociais, as linguagens contemporâneas e as práticas pedagógicas institucionalizadas fazem com que as recorrentes propostas educacionais não sejam mais sentidas como objetivos reais.

Esses apontamentos iniciais apresentados pelos autores serviram para delinear a discussão em torno dos dilemas vividos pela Educação diante de sua proposta formativa em consonância com a própria invenção da escola como uma construção tipicamente moderna. A partir daí, surge uma demanda de pensamento que intenta compreender, como se torna possível assegurar a dimensão formativa da escola diante das novas relações de trabalho oriundas da burguesia, em sua necessidade de inserção e produção social. Por isso, o cerne do texto é fazer uma reflexão, no intuito de compreender, as aporias modernas que tem produzido um dilacerante mal-estar na Educação. Para a materialização desse trabalho de natureza teórica, os autores tomaram a interpretação do conceito de *bildung* (formação cultural do homem grego), no pensamento de Adorno e Horkheimer, principais expoentes da Escola de Frankfurt, e das contribuições dos escritos de Habermas para pensar o problema da unidade na pluralidade, no sentido de pensar as articulações entre a tradição pedagógica e as novas tarefas da Educação.

No artigo 10 (MARKERT, 2007), o autor teve por objetivo engendrar uma discussão sobre a atualização da Teoria Crítica na Educação com enfoque na formação do professor crítico e reflexivo. A partir dos pressupostos da Teoria Crítica muitos autores discutem um “programa crítico-reflexivo” que, segundo Libâneo (2002), traduz o compromisso com uma cultura de apropriação teórico-crítica das realidades sociais e culturais para a formação do professor reflexivo-transformativo. O autor do texto afirmou que no “programa crítico reflexivo,” como reflexão dialética, encontra-se uma condensação de questões teóricas e práticas relevantes, a

partir da Teoria Crítica, onde o trabalho do professor é sempre vinculado aos contextos político e sociocultural, sempre imbuído na dialética entre ação instrumental e comunicativa, carecendo sempre de um contexto teórico de uma cultura crítica, que propicia à autonomia (LIBÂNEO, 2002, p. 76).

Em síntese, o autor do texto pretendeu relacionar à reflexão da dialética da teoria crítica na elaboração de um conceito de professor reflexivo-transformativo através de aspectos teóricos que se referem às contribuições do seminário (Arbeitstagung) pela passagem dos 100 anos de Adorno, organizado em 2003, por Andreas Gruschka e Ulrich Oevermann, na J.W.Goethe Universidade de Frankfurt, e das suas perspectivas para a formação cultural emancipatória. A metodologia utilizada foi pautada na revisão de bibliografia dos textos escolhidos para a realização da investigação.

No artigo 11 (CEPPAS, 2004), o autor discorre sua reflexão sobre o objetivo da Filosofia da Educação, em sua tarefa de avaliar globalmente as mais diversas ou mais representativas teorias que disputam por oferecer uma visão geral sobre a natureza da Educação. Em sua argumentação, o autor defendeu que a Filosofia da Educação não pode ser identificada apenas com a história das ideias pedagógicas, sua compilação ou a defesa dessas correntes. A ela, cabe o trabalho genuinamente filosófico não de apontar a perspectiva pedagógica correta, mas de compreender, na perspectiva da denúncia e do compromisso com a transformação social, numa dimensão fortemente crítica, as concepções de homem e de formação que estão subjacentes na organização educacional de uma determinada sociedade.

Por fim, o autor chama a atenção para o fato de que, independente das divergências das perspectivas pedagógicas, onde pouco tem importância se estamos diante de uma teoria sociológica sobre a relação entre escola e sociedade, ou se diante de uma teoria psicológica sobre o desenvolvimento da cognição na criança, no que diz respeito a formação de professores, a Filosofia da Educação tem como responsabilidade, diante de uma certa demanda de instrumentalização do conhecimento, da reflexão sobre o como formar professores melhores diante das várias ideias existentes no mercado, chamando os professores formadores à responsabilidade com a tarefa de garantir aos estudantes (futuros professores) aquilo mesmo que deve dirigir os professores que formam professores: o esforço constante do espírito investigativo coerente.

APÊNDICE 03: Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 LEPED – LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO
 DE PROFESSORES
 GEPED – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE
 PROFESSORES
 COORDENAÇÃO: PROF^a GISELI BARRETO DA CRUZ

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PESQUISA DE DOUTORADO ANDRÉ PEDREIRA

EIXO	PERGUNTAS MOBILIZADORAS	CHECK LIST
<p>Trajatória de Formação e Atuação Profissional</p> <p>(ÊNFASE NO PROFESSOR FORMADOR)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como foi o seu percurso na escolarização básica e de que maneira ele o direcionou, induziu, inspirou para a Filosofia? 2. Como foi o seu percurso na graduação, no mestrado e no doutorado e de que maneira ele o direcionou, induziu, inspirou para ser professor de Filosofia da Educação? 3. Quais foram as suas experiências profissionais anteriores ao seu ingresso como professor efetivo e DE da UFRJ ou UNEB e de que maneira elas o direcionaram, induziram, inspiraram para ser professor de filosofia da educação? 	<p>Tempo: Até 30 minutos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Onde estudou? Se no público e/ou privado? Se em escola confessional, comunitária e/ou de elite? 2- Onde fez a graduação, qual foi o curso, se licenciatura e/ou bacharelado? Onde fez o mestrado e o doutorado? Área de concentração e de pesquisa? 3- Espaços e tempos de exercício profissional? Se trabalhou como professor na Educação Básica?
<p>Concepções de Filosofia</p> <p>(ÊNFASE NA FORMAÇÃO FILOSÓFICA DO PROFESSOR FORMADOR)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Quais escolas filosóficas você reconhece que têm presença forte na sua formação e atuação enquanto professor que ensina Filosofia da Educação no curso de Pedagogia? 	<p>Tempo: Até 15 minutos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- A que escola pertence? 2- Se deixa ver como essa escola filosófica atravessa a sua atuação de professor.
<p>Filosofia da Educação, Pedagogia e Formação de Professores</p> <p>(ÊNFASE NA FORMACAO FILOSÓFICA DO PEDAGOGO PROFESSOR)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Por que ser professor de Filosofia da Educação na Pedagogia? 6. Como você defende que seja o ensino de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia considerando que esse curso forma o professor e o gestor educacional para as etapas da Educação Básica? 7. Como você compreende a Filosofia enquanto um dos fundamentos teóricos da Pedagogia para pensar sobre a Educação? 8. Como você faz para ensinar? Como são as suas aulas? O que nela acontece? É diferente ensinar Filosofia da Educação na Pedagogia e nas demais licenciaturas? Quais são os autores com os quais você leciona Filosofia da Educação na Pedagogia? 	<p>Tempo: Até 30 minutos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Observar a presença de um ensino marcado pela História da Filosofia e/ou pelo Filosofar. 2- Observar se se reconhece como professor formador de professores? 3- Observar se identifica a função profissional do pedagogo. 4- Observar o que prevalece na sua prática de ensino de Filosofia da Educação.

APÊNDICE 04: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LEPED – LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GEPED – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

COORDENAÇÃO: PROFª GISELI BARRETO DA CRUZ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Ser Professor de Filosofia da Educação no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Nome do Pesquisador responsável: Prof. Drd. André Luiz Simões Pedreira

Natureza da pesquisa: Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade compreender como a formação filosófica, em sua dimensão pedagógica, é trabalhada na formação de professores com base nas concepções defendidas por professores formadores que ensinam Filosofia da Educação na Pedagogia.

Participantes da pesquisa: Professores (as) que lecionaram o componente curricular de Filosofia da Educação no Curso de Pedagogia, durante período compreendido entre os anos de 2008 a 2018. Trata-se, portanto, de uma pesquisa que possui duas instituições públicas de ensino superior como campo empírico.

Envolvimento na pesquisa: Sua adesão implicará no consentimento da entrevista que será gravada e transcrita posteriormente. Você tem total liberdade para recusar à participação na pesquisa, além disso, aceitando-a inicialmente, poderá decidir em não continuar com sua participação nas fases subsequentes. Sempre que desejar, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone do pesquisador coordenador do projeto ou através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Procedimentos metodológicos: O processo de coleta de dados consistirá em entrevista com todos os sujeitos, sendo, portanto, o único instrumento de coleta de dados da pesquisa.

Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Pela natureza da pesquisa, os riscos que existem estão relacionados ao possível desconforto ou constrangimento do participante. Faz-se necessário reiterar que você tem total liberdade para recusar sua participação, assim como solicitar a exclusão dos seus dados, retirando seu consentimento, sem qualquer penalização ou prejuízo. Ocorrendo desconforto social, moral ou emocional na realização da entrevista, você tem total liberdade de se negar a responder e, até mesmo, a prosseguir com sua contribuição. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores envolvidos terão acesso aos dados na íntegra. No texto final serão utilizados nomes fictícios, sem identificação das participantes, e apenas trechos da entrevista. Os resultados deste estudo comporão o relatório final da pesquisa e poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos profissionais.

Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que a sua participação neste estudo possibilite momentos de reflexão sobre o seu próprio processo de desenvolvimento profissional. E você terá acesso ao conhecimento que será produzido a partir desta pesquisa.

Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem. No entanto, se ainda tiver dúvida a respeito da sua participação na pesquisa, não assine esse termo.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi uma segunda via deste termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Nome do Participante da pesquisa:

Assinatura do Participante da pesquisa:

Assinatura do Pesquisador responsável

Pesquisador responsável: Prof. Drd. André Luiz Simões Pedreira - Telefone: (071)991963016
– E-mail: andreluiz.pedreira@hotmail.com

Caso as participantes queiram denunciar ou reclamar sobre a ética da referida pesquisa, estes devem procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no seguinte endereço: Av. Pasteur, 250, Campus Praia Vermelha – Botafogo – Rio de Janeiro/RJ – Prédio da Decania do CFCH – 3ª andar – Sala 30. O telefone para contato é: (021) 3938-5167.

APÊNDICE 05: Exemplar de uma entrevista transcrita

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM PROFESSOR CRONOS

Data: 07/06/2019

Local: XXXX – XXXX (XXXX)

Entrevistador: Prof. André Pedreira

Entrevistada: Prof. Cronos

Duração da entrevista: 49min:05s

André – Queria que o senhor descrevesse como foi seu percurso de escolarização na Educação Básica, enfatizando de que maneira ele lhe direcionou, lhe impulsionou ou lhe conduziu a optar pela Filosofia.

Cronos – Bem, há poucos dias, escrevi um texto que refez esse percurso, depois, posso até lhe passar. Ele vai fazer parte de um livro que estou lançando em breve, ainda com o título provisório: *Confissões quase filosóficas*. Em determinado momento, descrevi o percurso que fiz em minha formação filosófica. Nunca gostei muito do conceito “acaso”. É como se ele tirasse a autonomia e o controle sobre as minhas escolhas e os meus projetos de vida, tornando-me um mero fantoche da *Deusa da Fortuna*. Entretanto, não se pode negar, o acaso vai batendo à nossa porta, quase que nos conduzindo por estradas que não sabemos onde vão dar. Durante todo o meu percurso profissional, sempre fui um professor de sala de aula, claro, seguindo a trajetória acadêmica que a universidade impõe, com os cursos de qualificação, especialização, mestrado e doutorado. Essas coisas são exigências acadêmicas, mas o fundamental é que, durante todo esse período, estive no exercício do magistério, ensinando Filosofia para diversos cursos: a maioria deles, licenciaturas. Eu sou, literalmente, o que se poderia chamar de um “professor raiz”. Claro que fiz pesquisas, publiquei artigos e livros, mas o meu chão, a partir do qual demarquei todas as minhas demandas acadêmicas, sempre foi a sala de aula. Do dia em que passei no concurso para a universidade até os dias atuais sempre estive em sala de aula.

André – Perfeito! Quando o senhor fez concurso para ser professor na instituição pública em que trabalha, ou quando se inseriu profissionalmente dentro de um contexto do ensino superior, já sabia previamente qual seria o curso em que iria atuar?

Cronos – Não!

André – Na medida em que o senhor não sabia exatamente qual era o curso que iria atuar depois da sua graduação, o mestrado e o doutorado foram pensados ou teve algum tipo de preocupação, em termos de pesquisa, com o fato de sua inserção nos cursos de licenciatura ou foram dois movimentos distintos?

Cronos – Foram dois movimentos distintos. A universidade é uma camisa de força determinada por departamentos. Então, o movimento departamental não é tão simples. Quando você faz concurso, você é locado num departamento, e este, com o tempo, torna-se a sua prisão. É claro que você pode, com muito esforço, mobilizar-se e fazer a transição entre departamentos da própria instituição. Mas, no meu caso, eu fiz concurso para uma universidade que é, prioritariamente, voltada para a Educação. Em qualquer departamento que escolhesse, estaria voltado para a Educação. Além do mais, a minha própria graduação, uma licenciatura, já indicava, em certa medida, a direção de minha caminhada profissional. Ao escolher fazer

licenciatura, estava escolhendo ser professor. A universidade na qual ensino, só recentemente, criou o curso de Filosofia, motivo pelo qual quase sempre ensinei Filosofia para não filósofos, para graduandos em outros cursos: geógrafos, historiadores, pedagogos, entre outras licenciaturas. Então, todo o meu percurso, de certa forma, foi voltado para as licenciaturas, não necessariamente em Pedagogia, mas em outros campos do conhecimento, mas sempre trabalhando com a formação de futuros professores.

Só recentemente, abriu o curso de licenciatura em Filosofia. No início, não tínhamos nem o mestrado e nem o doutorado em Educação. Apesar de minha graduação ter sido uma licenciatura, o resto de minha formação acadêmica desviou-se para o bacharelado, mas voltado para o campo da pesquisa do que para o ensino. Fiz mestrado e doutorado em Descartes, na área de Teoria do Conhecimento. Eu sou doutor em Descartes. Apesar de estar lotado em um departamento de Educação, a Educação nunca esteve como objeto de minhas pesquisas acadêmicas. Este é um problema. Você ensina para futuros educadores, mas a Educação, em si, não faz parte de seus projetos de pesquisas. De certa forma, acho que talvez este seja um grande erro das Faculdades de Educação: você acaba fazendo com que a faculdade, no particular, as disciplinas que você ministra, adequem-se à sua formação e não o contrário. A universidade torna-se um território onde você vai exercitar o que você está pensando e pesquisando, não o lugar onde você toma o curso, a estrutura e a ordem teórica do curso que você ministra como objeto de suas pesquisas acadêmicas. Assim, o filósofo que ensina para Educação, na maioria das vezes, com as devidas exceções, claro, torna-se um pesquisador da Filosofia e não da área de Educação. Acaba, quase sempre, não estabelecendo uma interface entre esses dois campos do saber: a Filosofia e a Educação. Como consequência, esses campos do conhecimento não se encontram, não se comunicam, caminham por caminhos independentes. A universidade acaba se tornando um território – verdadeiros feudos acadêmicos – demarcado por cada professor/pesquisador, ou por um grupo particular de professores que pesquisam e compartilham entre os membros de seu rebanho os resultados dos seus trabalhos.

André – Tem uma coisa que é bastante curiosa, que queria que o senhor falasse um pouco, porque, às vezes, existe uma ideia de que, em se tratando de Filosofia, a própria questão que envolve o seu ensino tem que ser filosófica. Partindo dessa premissa, não haveria uma única didática para se pensar a Filosofia. Cada professor teria uma perspectiva teórica e, por sua vez, um modo específico de ensinar. Na Filosofia, o fato de não haver essa possibilidade de uma didática universal (ou até mesmo uma única didática específica) é o que faz dela algo interessante, porque cada um vai ter que fazer um movimento para afinar sua perspectiva, porém, nunca em uma perspectiva dogmática. As perspectivas se tensionam, porque o tensionamento é próprio da Filosofia em movimento, mas elas não deixam de legitimar esse mesmo tensionamento como a própria constituição do ato de Filosofar. No contexto do curso de Filosofia, quando o senhor teve acesso à formação acadêmica, no bacharelado e na licenciatura, havia uma conexão entre a formação no bacharelado e as disciplinas pedagógicas, que eram especificamente ligadas ao ensino, ou não existia diálogo entre essas dimensões da formação?

Cronos – Não se comunicavam. Literalmente não se comunicavam. Por incrível que pareça, as duas faculdades, até hoje, não se comunicam. A Faculdade de Filosofia e de Educação não se comunicavam, apesar de ambas pertencerem a uma mesma universidade: XXXX. Pelo menos, no meu tempo. Escuto burburinhos de que, nos dias atuais, tudo permanece igual. Elas não se gostavam, não se admiravam e, como consequência, não pesquisavam em parceria e sequer compartilhavam suas pesquisas. Sem exagero, é possível dizer que uma olhava para a outra com um certo desdém. Então, as licenciandos faziam as disciplinas na Faculdade de Educação,

mas sem um vínculo acadêmico. Cumpriam uma obrigação curricular, mas sem maiores envolvimento teórico. De certa forma, a graduação era uma licenciatura, mas a alma do curso era de bacharelado. Formalmente, cumpriam-se as obrigações determinadas pela legislação que orientavam a formação de cada curso, mas a Pedagogia pouco seduzia o coração dos filósofos. No limite, aprendíamos a pesquisar Filosofia e íamos às salas de aula, já no exercício da profissão, aprender a ser professor. Éramos portadores de uma licenciatura, mas não sabíamos ser professores. No meu caso específico, o estágio obrigatório, disciplina do curso de licenciatura, ofertado pela Faculdade de Educação, foi o vínculo maior que tive com a licenciatura propriamente dita, já que, parte da carga horária do estágio se cumpre na sala de aula, fazendo as primeiras experiências na docência. Apesar dessa breve convivência, tinha a cabeça e a alma de pesquisador. Fui jogado em sala de aula para aprender a ser professor. Aprendi a ser professor, não na universidade, mas na sala de aula. Aprendi a caminhar, caminhando.

André – Por mais que o estudante de licenciatura tenha uma formação em bacharelado e se forme em pesquisador, na prática, sua destinação primeira é o ensino. O senhor acha que, se esse diálogo fosse restabelecido ou se esse diálogo ocorresse, ele iria ser um elemento facilitador, para que um professor-pesquisador, de característica genuinamente pesquisadora, pudesse dialogar melhor com os alunos no contexto das licenciaturas?

Cronos – Vou lhe falar uma coisa. Penso que a melhor coisa que poderia ocorrer, para um professor de Filosofia, em uma turma de Educação, é que ele tivesse duas formações: uma em Filosofia e outra em Educação. Não importa para que lado inclinaria a maior formação, mas o importante mesmo é que ele tivesse uma formação acadêmica nesses dois campos do saber. A Filosofia requer a Educação, a Educação requer a Filosofia. O importante seria que um mesmo docente, responsável pela formação de futuros professores, tivesse a alma dividida, flertando, constantemente, sem nenhum pudor, com esses dois campos de produção espiritual.

André – No contexto da universidade: graduação, mestrado ou doutorado?

Cronos – Sim! No contexto da universidade. Não é puxando saco para você, ex-aluno, que veio da Filosofia, fez seu mestrado em Educação e se encontra fazendo seu doutorado na mesma área. Acho que o professor de Filosofia, mais bem preparado, é o que vem com uma formação em Educação, se a ele couber a responsabilidade de ser docente e de trabalhar na formação de futuros professores. Isso impõe a ele ter, ao mesmo tempo, um estudo de densidade filosófica, mas voltado a uma reflexão sobre Educação. O problema é que nós, professores de Filosofia, somos bacharéis ensinando nas licenciaturas, sem nenhuma concepção ou formação na área de Educação. E mais, o que é pior, carregando um certo preconceito contra as licenciaturas: herança da catequese, no campo da pesquisa, que recebemos na graduação. Os bacharéis não gostam de licenciatura. Olham para as licenciaturas como se fosse algo inferior, de menor qualidade acadêmica, como se a universidade estivesse reduzida à pesquisa, como se o verdadeiro espírito da universidade não estivesse assentado nessa tríade: ensino, pesquisa e extensão.

Na teoria, todos falam e defendem essa tríade, mas, na prática, o que vemos é um certo individualismo, cada um cercando o seu quintal, estabelecendo o seu campo de pesquisa, voltado muito mais para as suas demandas particulares do que visando à extensão. Claro, tem algumas exceções, estas só confirmam a regra. A universidade gosta de pesquisa, a universidade não gosta de sala de aula. A universidade está abandonando a sala de aula. A universidade está esquecendo de formar professores. Vamos analisar um pequeno caso particular, que eu

chamaria de deformação, no departamento onde ensino, mas que, com absoluta certeza, pode ser estendido a quase todas, senão todas, as universidades do Brasil. Quando o professor faz concurso para ensinar na universidade, quase em sua totalidade, o faz para ensinar na graduação. Com o passar do tempo, tendo em conta suas titulações, bem como suas afinidades no campo da pesquisa, ele acaba se vinculado, como professor, à uma pós-graduação, através dos cursos de mestrado ou doutorado. Pronto, caiu no território das pesquisas avançadas. Neste caso, ele deveria usar parte de sua carga horária para a graduação e a outra parte para a pós-graduação. Mas, de fato, não é o que acontece. Ao entrar na Pós, ele esquece a graduação, acha-se fazendo parte de uma classe superior: a dos pesquisadores. Lecionar na graduação torna-se algo de menor valor, algo inferior, que deve ficar sob a responsabilidade dos professores que estão iniciando as suas carreiras. A maioria desses “seres iluminados”, que escolheram o seu *Olimpo* particular para habitar, travam uma luta mortal para não mais voltar a ensinar nas graduações. Dessa forma, a graduação quase nunca recebe, em sua formação, a contribuição dos resultados das pesquisas desses professores. A consequência dessa desastrosa política é que a graduação e a pós-graduação não conversam entre si e não colaboram em busca do principal objetivo da universidade, no caso específico que estamos tratando, aqui, de uma faculdade voltada para a formação dos futuros professores.

André – Um adendo sobre a formação de professores no Brasil: a pesquisadora Bernadetti Gatti, em suas pesquisas, trouxe dados para dizer que, hoje, a grande maioria das pessoas que se formam nas licenciaturas, de um modo geral, no Brasil, formam-se em rede privada, porque a universidade pública, em função de sua política, está entregando, de maneira paulatina, essa responsabilidade para a iniciativa privada.

Cronos – Isso não deixa de ser verdade. As universidades públicas estão perdendo o controle das licenciaturas, que lhes pertenciam antes, para as universidades privadas. E estas têm, num completo desrespeito à formação do professor, levado os cursos de licenciaturas para a *EaD* (Educação a Distância). Com todo defeito, é nas universidades públicas que as licenciaturas têm recebido os melhores cuidados. Se existe uma pesquisa, mesmo que incipiente, ela é produzida nas universidades públicas. As universidades privadas não estão preocupadas com a qualidade de ensino. Para essas empresas, a Educação é uma mercadoria e, como tal, deve gerar lucros. A tríade, base que fundamenta o espírito da universidade, a saber, o ensino, a pesquisa e a extensão, nas instituições de ensino superior (IES) privadas está comprometida. Estas IES não estão preocupadas com a pesquisa nem com a extensão. Suas práxis estão – com uma qualidade bastante suspeita – no limite das salas de aulas, para os cursos de maiores prestígios, aqueles que ampliam as suas margens de lucros. Os outros cursos, principalmente as licenciaturas, ficam condenados às ofertas virtuais, em qualquer lugar onde chegue a internet e que o aluno tenha um computador para acessar a rede e assistir às suas aulas.

As consequências dessa política para a Educação são catastróficas. Forma-se um número cada vez maior de professores, mas sem qualquer responsabilidade com a qualidade desses profissionais. Esses profissionais – que estão sendo produzidos em série nesses cursos de EaD – não estão preparados para atuar como professores. No limite, na maioria das vezes, sequer estão qualificados para serem alunos de licenciatura em uma universidade que tenha compromisso com a qualidade do ensino. Entregar um diploma de professor a esses alunos é um crime. Neste sentido, temos que concordar com Bernadete Gatti, quando diz que as “nossas faculdades não sabem formar professores”. Infelizmente, essa não é uma especulação, mas sim uma constatação real: não estamos formando professores. O que oferecemos ao mercado são portadores de diplomas de professoras sem a mínima qualidade para o bom exercício da profissão. Estamos dizendo aos nossos professores: “Vão para a sala de aula ensinar o que vocês

não aprenderam!” Os nossos professores, de verdade, estão precisando voltar a ser alunos. É preciso começar de novo. Faltam-lhes conhecimentos de humanidade e apropriação do conhecimento reflexivo, aquele derivado da invenção do conceito, que os autoriza ao exercício do pensamento. Faltam-lhes a descoberta de como construir a Educação, como fazer da Educação um projeto libertador, que crie as condições necessárias para que possam cuidar de si e transformar o mundo no qual habitam. Educar não é a ociosa tarefa de reproduzir conhecimentos, é, acima de tudo, a arte de criar conhecimentos, a arte de, no bom exercício do delírio, inventar novos mundos. Ou a Educação liberta, ou ela escraviza. As universidades particulares estão escravizando a Educação e nós estamos deixando isso acontecer. Estamos sendo cúmplices do crime contra a Educação. Não é à toa que, nas pesquisas sobre a qualidade da Educação, somos um dos países com um dos índices mais baixos. Não há salvação para o Brasil fora da Educação. Ou salvamos a Educação, ou condenamos o Brasil a um nanismo em todos os seus aspectos. De nossa vergonha nacional, há de brotar um grito de guerra, traduzido em uma convocação geral, que deve ecoar em cada canto do Brasil: vamos salvar a Educação!

André – Quais foram as experiências profissionais que o senhor fez antes de ingressar na XXXX, que lhe induziu para ser professor de Filosofia da Educação?

Cronos – Nenhuma!

Cronos – Cem por cento da minha formação acadêmica foi na XXXX – XXXX/XXXX. Lá fiz o meu mestrado e o meu doutorado. Minha graduação em Filosofia foi realizada na XXXX. Meu período de formação que antecede à minha entrada para a universidade foi realizado na Escola Pública.

André – O senhor teve algum tipo de experiência anterior à universidade, atuando como professor de Educação Básica?

Cronos – Não! Apenas no estágio como uma exigência da graduação.

André – Quais são as escolas filosóficas que têm presença forte na sua formação filosófica e que também estão presentes na sua atuação como professor de Filosofia? Ou seja, quais são as escolas filosóficas que aparecem no momento em que você ensina Filosofia nos cursos de licenciatura ou no curso de Pedagogia, por exemplo?

Cronos – Veja, existem dois tipos de escolas para um professor de Filosofia. As escolas pedagógicas, aquelas identificadas como comportamentalistas, construtivistas, montessoriana, tradicional, tendências democráticas, entre outras. Além de pensar esses caminhos da Pedagogia, recorremos a outros territórios de reflexão. Pensamos Platão, Descartes, Kant, Hegel, Rousseau e quase que a História da Filosofia e sua interface com a Pedagogia em geral, e o acréscimo de um ou mais desses pensadores nessas correntes pedagógicas supracitadas. Então, como pensar Platão na Pedagogia? O professor de Filosofia faz mais esse exercício - exemplo particular meu. Quando estou ensinando Filosofia para pedagogos, em vez de trabalhar diretamente com as diversas correntes da Pedagogia, deixo essa tarefa para os pedagogos, volto-me para a Filosofia, buscando saber ou trabalhar o sentido e a importância da reflexão filosófica como base de sustentação das práxis do professor. Então, minha intenção na Filosofia é tornar o professor de Educação, de qualquer área, um pedagogo delirante, a partir do encantamento que a construção do saber possa lhe possibilitar. De certa forma, nos últimos tempos, principalmente, tornei-me muito mais um desconstrutor de pensamentos do que um construtor.

Eu desarrumo mais a casa do que a arrumo e causo mais problemas do que apresento soluções. Porque acho que o grande papel do pedagogo é o de se perder. É instalar-se no universo da dúvida e da suspeita. E aí cada um se encarrega de se construir ou se reconstruir, de se encontrar, superar suas dúvidas, superar suas suspeitas, enfim, arrumar a sua casa. Não acho que o papel do professor de Filosofia é dar direção ao pedagogo e dizer como ele deve pensar. Acho que a maior contribuição que pode um professor de Filosofia oferecer aos seus alunos, futuros professores, é que, no campo da busca do conhecimento, ele deve estar aberto a todas as correntes pedagógicas ou filosóficas, a tudo que, de alguma forma, possa contribuir para ampliar a qualidade do seu trabalho pedagógico, mas jamais se tornar prisioneiro de ninguém. Quem quer pensar e, como consequência, ensinar a pensar, não pode servir a um senhor e tem que ser livre para direcionar o seu próprio voo. Quero visitar as casas do mundo, habitando, por pouco tempo, cada uma delas. Tento fazer esse exercício em minha prática em sala de aula e não sei se sou bem-sucedido. Costumo dizer para os meus alunos: "Gente, eu chego aqui muito mais para desarrumar do que arrumar a casa de vocês". Gosto de citar para os meus alunos, no primeiro dia de aula, a frase escrita no portal da entrada do Inferno, na *Divina Comédia*, de Dante: "Ó vós que entraís, abandonai toda a esperança".

Acho que o professor de Filosofia presta um desserviço, causando danos irreversíveis ao espírito crítico de seus alunos, quando se transforma em um guru ou um orientador espiritual, usando o saber filosófico como um serviço de autoajuda, indicando para os seus alunos quais os caminhos que eles devem percorrer para alcançar a felicidade. Porque, neste caso, em nada contribui para o professor tornar-se um pensador, um des-construtor. Não basta ser um teórico de Descartes, um teórico de Kant, um teórico de Hegel. É preciso pensar. Então, cada um acaba por transformar a sua sala de aula em uma igreja, na qual cultua o seu deus particular. Com absoluta certeza, esse não é o lugar ideal para o nascimento e o livre exercício do pensamento. A sala de aula não é, nem nunca deve ser, lugar de culto. Não poucas vezes, na Filosofia, cultua-se um filósofo como se cultua um deus numa igreja. A sala de aula deve ser o lugar dos delírios, da rebeldia, da desobediência conceitual, lugar onde a desordem clama pela ordem e a ordem clama pela desordem. Cada vez mais, estou convencido de que o espaço do delírio é o melhor espaço para o bom exercício da Pedagogia. Não acredito no pedagogo que não saiba delirar. Segundo Platão e Aristóteles, a Filosofia tem a sua origem no *thauma*, na admiração e na perplexidade. Se o professor de Filosofia quer, de fato, ensinar aos seus alunos, melhor dizendo, aos futuros professores, a Filosofar, então que os ensinem a se espantar, a manter vivo o seu estado de admiração e a ter sua alma sempre perplexa diante do silêncio das coisas e dos seres. Essa é a condição de abertura do ser.

Então, acho que, se não estou errado, o papel do professor em sala de aula é de um provocador, um agitador de ideias, aquele que, através da arte de pensar, possibilita uma abertura do ser, um desabrochar para o novo e para o devir. Entretanto, deve ficar bem claro que não cabe ao professor a responsabilidade de arrumar a casa que ele desarrumou. Essa é uma tarefa particular, singular, cada um, em sua singularidade, deve assumir a tarefa de cuidar de si, de arrumar a sua própria casa. Assim, vou fazendo a minha caminhada como professor de Filosofia, que administra o seu trabalho para diversos cursos, inclusive o de Pedagogia. Apesar de você ter me visto, com muita frequência, entre os professores que mais ministram aulas para os cursos de Pedagogia, essa é só uma primeira impressão, mas não é a mais verdadeira. Pedagogia não é o curso que mais trabalhei em minha caminhada no magistério. Mas, por incrível que pareça, no semestre passado, assumi uma turma de Pedagogia. A constatação que faço é que, cada vez mais, recebemos uma clientela mais fraca, desprovida de uma base sólida, sob a qual tenham sido acrescentados conteúdos que possibilitem um nível mais elevado de reflexão. Recebemos alunos que não criaram o hábito da leitura, não aprenderam a articular conceitos, suas reflexões

são breves e superficiais, seus voos são curtos e de pouca altura. A consequência disso é que eles se tornam resistentes ao pensamento. Se, no geral, uma tal constatação já é assustadora, torna-se mais grave ainda quando a clientela de futuros profissionais da Educação deseja lecionar. É ou não é assustador um professor que não adestrou o seu espírito para as leituras, para o delírio e para o encantamento, tornando a sua alma um deserto, resistente à arte de pensar?

André – Quais teóricos, ou escolas filosóficas, o senhor elege como importantes esse movimento de fazer com que os pedagogos se desestabilizem e se desconstruam? Teria um quadro de teóricos ou de conceitos que, de algum modo, disporia para poder fazer esse movimento?

Cronos – Ter, pode ter, mas evito fazer essa escolha para que eu mesmo não me torne prisioneiro de uma delas. Tento ler, a cada semestre, um filósofo de forma diferente. É claro que você os vê como desconstrutores do pensamento. Você pega Descartes, que está desconstruindo o pensamento que o antecedeu. Você escolhe um Hegel, ele está desconstruindo o pensamento. Você escolhe Rousseau, nem precisa dizer mais nada: na História da Pedagogia, ele desconstruiu a escola antiga, aquela que tinha na memória sua base de sustentação. Você pega Schopenhauer e Nietzsche e eles estão desconstruindo todo pensamento metafísico. E assim segue. Mas o fato de desconstruir o pensamento não é a única coisa importante. É só um primeiro momento. Depois, então, você convida cada sujeito a reconstruir o pensamento, porque ninguém suporta permanecer, por muito tempo, no reino da dúvida e das incertezas. Esse processo de desconstrução é o caminho e não a chegada. A dúvida é provisória, momento de transição entre o saber e a ignorância. Quem busca conhecer a verdade não pode se tornar prisioneiros de uma dessas extremidades. Absolutamente nada deve ser definitivo, nem o que eu sei, nem tampouco o que eu ensino.

Há poucos dias, fazia uma palestra e, ao final da mesma, disse: “Se eu tivesse no lugar em que vocês estão, colocaria tudo que eu estou falando aqui sob suspeita”. Não devemos acreditar – no sentido de colocar fé – naquilo que a gente faz e pensa em sala de aula. A sala de aula é um território livre, onde o pensamento deve ter o direito de se buscar, de se achar e de se perder. O melhor serviço que um professor pode prestar aos seus alunos é não acreditar demasiadamente nele mesmo, não sacralizar as suas verdades e não tornar a sua sala de aula um altar no qual ele revela para o mundo as suas verdades. É neste sentido que a dúvida, a suspeita e a desconfiança tornam-se excelentes ferramentas de trabalho para o professor que, mesmo já sendo um professor, com responsabilidade de ensinar aos futuros professores, continua portando uma alma livre, uma alma de aluno, aberta para “a eterna novidade do mundo”.

André – O senhor acha que a posição da Filosofia, no primeiro semestre de Pedagogia, é uma posição interessante? Ou ela deveria estar no meio do curso, quando o aluno já estivesse mais inserido dentro das questões e querelas educacionais?

Cronos – Acho que a Filosofia deve começar no primeiro semestre. Vou justificar a minha resposta: é quando se encontra o aluno portando uma alma encantada, um delirante, guiado pelo farol das utopias. É nesse território de acolhimento que a Filosofia faz as suas melhores experiências. Nesse momento, encontramos o aluno com a sua algibeira cheia de perguntas com poucas respostas. Ele tem sede de aprender. Sua alma é livre, sem cercas, sem defesas. A Filosofia é uma aproveitadora de quem não tem defesas. Ela só conquista as almas desarmadas. O pedagogo, que já está no meio ou no final do curso, já se encontra cheios de resistências, adquiriu o medo de perder as suas verdades e, sem saber, já se tornou prisioneiro delas. Já não

anda, fixa-se em um ponto. Transforma sua verdade em verdade absoluta e evita se aproximar de qualquer outra possibilidade de verdade distinta daquela que ele escolheu para cultivar. Tornam-se, com as devidas exceções, claro, resistentes ao pensamento. Já o aluno do primeiro ou segundo semestre, que se encontra tocado pela curiosidade, sem muitas dificuldades, você o conquista para a arte do delírio. A simples interpretação de um poema já o encanta. Tudo que se ensina nesse momento permanece, fixa-se na alma, são conquistas que ele carrega para toda a sua vida. Eu digo para os meus alunos que os bons livros – o mesmo vale para as boas ideias – aqueles que lemos e que de alguma forma nos afetaram, podemos até abandoná-los, mas eles jamais nos abandonarão, porque já fazem parte da nossa formação, assentaram-se definitivamente em nossa alma.

André – O senhor afirmou que, em sua prática de sala de aula, quer muito mais instaurar a dúvida do que formar nietzschianos, cartesianos, etc... Parece-me que o mais importante é que o aluno seja capaz de submeter esses próprios textos – com que, de algum modo, ele se inicia na Filosofia – ao próprio exame, para que ele possa até fundar uma nova perspectiva do que, até então, ele só se debruçava. Então, poderia dizer que a sua prática de ensino, como professor de Filosofia, não é nem fundada rigorosamente em uma História da Filosofia e também não é fundada absolutamente na aprendizagem da atitude crítica. Parece-me que é um movimento de entremeio.

Cronos – Um movimento que levanta dúvida, mostra como ela deve ser exercitada e superada, deixando sempre a possibilidade de seu renascimento um pouco mais adiante. Um movimento pendular. É teórico, mas não fica só nele. Minha tentativa é fazer isso. É claro que é muito perigoso, porque você pega uma comunidade de adolescentes, em que a maioria não tem formação intelectual e todos precisam de alguém que segure em sua mão e que lhes dê uma direção. Então, é muito fácil você transformar a Filosofia em um serviço de autoajuda. E aí você está prestando um desserviço. Um professor que usa o seu magistério para escravizar almas, aumentando o seu rebanho de discípulos ou devotos, deve ser retirado de sala de aula e, por estar cometendo um crime, deve ser preso. O professor não deve se tornar um guru, um mestre, aquele que anuncia “a verdade”. Quando um aluno me pergunta, como já ocorreu de perguntar: “Professor, o que devo fazer de minha vida?”, esta é a minha resposta: “Eu não sei!” Como posso saber o que ele deve fazer da vida dele, se eu não sei o que fazer com a minha? Por sala, em média, tenho quarenta alunos diferentes, com quarenta subjetividades diferentes, e não sou eu que tenho a responsabilidade de regular essa multiplicidade de subjetividades distintas. É o aluno que deve ter coragem de fazer o primeiro movimento, é ele que deve ser o responsável por forjar o seu próprio destino, dar o seu sentido para o mundo no qual ergueu a sua morada. Ou ele se torna o inventor das suas próprias terras ou habitará, por todo o sempre, terras alheias.

André – Das muitas vezes em que você foi ser professor no curso de Pedagogia, qual era o porquê de ser professor de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia?

Cronos – Primeiro, por obrigação. Você tem um PIT (Plano Individual de Trabalho Docente), no qual você tem que preencher uma determinada carga horária e, às vezes, a oferta da disciplina tem que corresponder às demandas de sua agenda. Então, em um semestre, você pega uma determinada disciplina, no semestre seguinte, essa mesma disciplina já não se encaixa em sua disponibilidade de horário e você terá que pegar outra disciplina. Isso faz com que você trabalhe com um leque de várias disciplinas, não se fixando, por muito tempo, em uma mesma disciplina. Entretanto, esse não é e nem deve ser, pelo menos para mim, um grande problema. Meu primeiro grande problema é o do desejo, do tédio e do gosto. Para mim não importa qual é a

disciplina e qual o curso que estou ministrando. Agora, é claro que, quando entro em uma sala de Pedagogia, causa em mim um encantamento, porque a Filosofia nasce com a Pedagogia, o papel da Filosofia é o ensino, o primeiro movimento da Filosofia é o de esclarecimento, libertar os prisioneiros das sombras, das aparências e das ilusões.

Na história das ideias, Platão é o primeiro pedagogo do Ocidente. É ele que, através de Sócrates, eleva o sujeito das trevas à luz. É aquele que, mesmo já sendo senhor do conhecimento, retorna ao fundo da caverna para resgatar aqueles que se encontram prisioneiros da ignorância. Entretanto, como já foi dito acima, o papel do filósofo não é conduzir, é dizer que existe, para além do mundo no qual ele se encontra prisioneiro, um outro mundo querendo ser conhecido. Não cabe ao professor tutelar a ação, direcionando a razão dos seus alunos. A religião e o Estado já exercem essa função com muito mais competência do que o professor. Cabe ao professor indicar caminhos (vários caminhos). A escolha de qual caminho deve ser seguido é de inteira responsabilidade do aluno. Sabemos, desde o início, que, ao final da caminhada, poucos sobreviverão. Aos sobreviventes, cabe a responsabilidade de perpetuar – como professores – o processo de produção e transmissão do conhecimento, em um fluxo e refluxo sem fim. Nós vivemos em uma sociedade moderna, onde o pensamento é um desserviço. Somos educados para caminhar junto ao rebanho e nunca desgarrar. O desertor torna-se um sujeito perigoso. Vai que o rebanho passe a admirá-lo. Kant, no texto "O que é o iluminismo", diz: "a única possibilidade de o sujeito alcançar a sua maior idade é através do exercício do pensamento, no qual, cada sujeito, assumindo-se, sendo o seu próprio senhor, torna-se, de verdade, um homem." Volto a falar da importância pedagógica da máxima socrática: "Conhece-te a ti mesmo". Sem esse retorno a si, sem esse olhar que, antes de olhar para o outro, olha para si próprio, antes de querer ensinar, deseja aprender, sem essa assunção intelectual, não há progresso do sujeito pleno. Aqui, valeriam duas máximas. Primeira: quem não aprendeu a olhar para si não saberá olhar para o outro. Segunda: quem não sabe aprender não saberá ensinar.

André – Considerando o fato de que o professor de Filosofia da Educação se insere em um curso de licenciatura, mas especificamente no curso de Pedagogia, entende-se que o que ele traz como proposta de trabalho, em termos de componente curricular, deve comungar um pouco da compreensão do que aquele estudante vai fazer, no futuro, do ponto de vista profissional. Então, é interessante que o professor que vai ministrar Filosofia da Educação no curso de História saiba o que o historiador faz, saiba o que o geógrafo faz e o que um pedagogo faz e, às vezes, observa-se que o professor de Filosofia, que atua no curso de licenciatura, tem um modo indiscriminado de ensinar Filosofia, trabalhando com as mesmas teorias em todos os cursos. Partindo do pressuposto que, por exemplo, o pedagogo trabalha com crianças, é gestor de escola e está no contexto da Educação Básica como um todo, como é que o senhor defende que deveria ser o ensino de Filosofia da Educação nas licenciaturas e no curso de Pedagogia? O que esse ensino deveria priorizar?

Cronos – A gente tem que fazer uma distinção entre duas coisas: o que é real e o que é ideal. O que é real é o que você acabou de falar. O professor não é muito mutante. Ele não vai mudando de acordo com os cursos que ele vai ministrando, ao contrário, na maioria das vezes, ele fundamenta uma base de sustentação do seu curso, acolhendo certas diferenças, mas se mantendo sempre nos limites do território do que ele pensa e pesquisa. Entretanto, isso também não pode ser generalizado. Acho que cada professor termina adequando a sua disciplina ao curso no qual ele está trabalhando. Não tem sentido você dar um curso de Introdução à Filosofia para futuros historiadores e ofertar esse mesmo curso para uma turma de pedagogos, entende? A natureza do pedagogo é outra. Claro que ambos são professores, mas com habilitações distintas. A própria palavra "Pedagogia" já se pressupõe criança, formação de criança, trabalhar

com criança. Claro que aí requer uma reflexão filosófica de adequação da Filosofia a esse universo.

Isso não significa dizer que você tem que tirar a densidade da Filosofia, para que o pedagogo possa trabalhar com crianças. Não! Você tem que dar condições ao pedagogo para que ele possa fazer as adaptações, adequando o pensamento filosófico à realidade na qual ele se encontra trabalhando. Porque um pedagogo que ensina para uma sociedade burguesa, uma escola de classe burguesa, é diferente de um pedagogo que trabalha com pessoas que se tornaram invisíveis à sociedade, àquelas que, pelas condições históricas em que se encontram, estão muito mais preocupadas em prover o pão de cada dia do que contemplar o mundo das ideias. Diante da fome, não há possibilidade de ensino. Como diz Hegel, a Coruja de Minerva só alça voo ao entardecer. Primeiro a sobrevivência, só no final da tarde, quando essa primeira necessidade foi atendida, a Filosofia se pronuncia. O pedagogo tem que estar preparado para pensar o aluno em suas diferenças, resgatando e aproximando os indivíduos, não importando a classificação e o lugar que a sociedade determinou como morada para cada um. Não se aproximam indivíduos pela geografia, mas pela posse do conhecimento que torna os homens livres e iguais. Nessa direção, o pedagogo tem muito a contribuir. Ele é um agente transformador da sociedade.

André – Como é que o senhor, enquanto professor de Filosofia, que tem uma forte presença no contexto dos cursos de licenciatura especificamente, vê essa relação entre Pedagogia e Filosofia? Ou seja, da Filosofia como um dos fundamentos teóricos da Pedagogia?

Cronos – Há um litígio entre a Pedagogia e a Filosofia. Da mesma forma que os filósofos não gostam dos pedagogos, os pedagogos não gostam dos filósofos. E esse embate fica evidente quando esses dois grupos se reúnem para pensar uma matriz curricular em comum. Todos, cada um do seu lado, querem demarcar e ampliar o seu território epistemológico em detrimento do outro. Os filósofos reclamam que os pedagogos, quando pensam uma matriz curricular, por exemplo, para licenciatura em Filosofia, priorizam as disciplinas de Pedagogia, deixando, em um segundo plano, as disciplinas de Filosofia; por sua vez, os pedagogos queixam-se de que os filósofos desdenham da importância das disciplinas pedagógicas, aquelas voltadas para o ensino no currículo dos futuros professores de Filosofia. Faz-se bastante ruído na comunicação desses campos do saber. Trava-se uma luta de egos. Ao fim e ao cabo, ganha quem impuser e ampliar o seu território sobre o do outro. Na verdade, nessa trama urdida de egos inflados, a grande vítima é a Educação.

Supera-se esse conflito indicando que o curso é de licenciatura, tem uma identidade própria e visa a um objetivo específico: formar professores. A resolução 02/2015 prescreve isso. Neste caso, um licenciado em Filosofia deve ter formação pedagógica para ensinar na Educação Básica. Acho que essa relação litigiosa entre a Pedagogia e a Filosofia é um desserviço para a Educação. A Pedagogia e a Filosofia nasceram juntas e devem continuar juntas, estabelecendo, entre esses dois campos do saber, uma relação de colaboração. São duas faces de uma mesma moeda. Pensar a Pedagogia sem a colaboração da Filosofia é mutilá-la, reduzindo a uma prática cega, destituída das bases conceituais que a justifica e a fundamenta, do outro lado, pensar a Filosofia sem uma prática pedagógica é mantê-la distante da realidade, é construir um pensamento tão vazio e estéril, que sequer se comunica com o mundo (mesmo dilema da Pedagogia). Sócrates, livre da caverna, ao contemplar o sol, retorna ao fundo da caverna para anunciar àqueles que eram prisioneiros das sombras uma verdade que eles ignoravam. A alma do filósofo divide-se em duas: uma busca o conhecimento, a outra o compartilha. Ser filósofo já é ser professor.

André – Fui seu aluno e já escutei narrativas de outros colegas, que também foram seus alunos, de que o senhor é um referencial de professor de ensino de Filosofia. Essa avaliação tem por base a ideia de que a Filosofia é compreendida claramente em suas falas. Quanto mais um professor garante que o aluno compreenda uma informação, mais esse aluno tende a dizer que esse professor é um professor referencial para ele. Nas relações com os colegas (na época da universidade), percebi e corroboro que a garantia de que o professor é bom, é perceptível, quando ele fala de modo que o aluno entende, sem comprometer a dimensão conceitual do texto que serve como objeto para a aula.

Lembro-me, no contexto da XXXX, que você era bem falado por esse comportamento de fazer com que os filósofos fossem compreendidos. Suas falas introdutórias preparavam a gente para a imersão nos textos. Prof.^a XXXX também. Havia uma crítica, naquela época, de que professores que eram muito cuidadosos com isso certamente estavam se esquecendo de ser pesquisadores, ou seja, de formar o bacharel. Coisa que não era verdade, porque vocês conseguiam fazer esse movimento, sem comprometer nem um e nem outro. Queria que o senhor me falasse, um pouco, como construiu essa dimensão pedagógica, que é muito presente quando ensina Filosofia. O senhor se sente professor formador comprometido em formar professores que irão atuar na Educação Básica?

Cronos – A pior coisa para um professor é ele falar e não ser ouvido/compreendido, ou falar para quem não está nem um pouco interessado no que ele está falando. Como se o ouvinte estivesse a lhe dizer: – “Pode continuar falando, porque nada do que você está falando me interessa”. Na Filosofia, há uma certa arrogância de que a gente tem que falar para o seu par e para as confrarias. Infelizmente, a universidade é lugar de “tribos”. Tem “tribos” de todas as modalidades: de esquerda, de direita, de sexo, de religião, de gênero, de raça... Tem até tribos dos que não tem tribos. Isso acaba levando os membros das tribos a falar para si mesmos. Essas tribos não se comunicam entre elas e não há janelas. E o que é mais perigoso: essas tribos, não poucas vezes, acabam construindo um código de ética muito próprio, que as identifica e as diferencia das outras tribos, determinando como cada um dos seus membros devem se comportar. Não demora muito, a tribo elege um líder espiritual, ao qual todos os seus devotos passam a cultuá-lo e defendê-lo, se preciso for, com a própria vida. Acabamos de inventar a IUVA – Igreja Universal da Verdade Acadêmica. Nos congressos, com muita frequência, você vê o palestrante falando para um pequeno grupo, composto, na maioria das vezes, de dez a quinze pessoas. São todos de uma mesma tribo, cultuam um mesmo deus, encontram-se espalhados pelo país e se reúnem nesses encontros. Não vejo muito sentido nesses centros espirituais. Sempre gostei da Filosofia como um todo e tomo muito cuidado para não me tornar prisioneiro de um pensador em particular. Quero ler Platão, Kant, Hegel, Descarte – sobre o qual fiz mestrado e doutorado – sem me tornar devoto de nenhum deles.

A Filosofia é um território difícil, um território hermético, fechado e quase inacessível. Para que você tenha acesso a ela, você tem que ter o domínio da técnica dos textos filosóficos. De preferência, os textos originais. Você trabalhou com Schopenhauer, não adianta você pegar um texto de Schopenhauer e pedir para os alunos que o interprete. Esse é um trabalho condenado ao fracasso. Os alunos não conseguirão desempenhar tal tarefa. Eles ainda não detêm as ferramentas necessárias para decodificar a trama conceitual daquele autor. Para se obter êxito nessa tarefa é preciso muitos anos de estudos. Não poucas vezes, você estuda cinco, dez anos um Kant, por exemplo, faz sobre ele mestrado e doutorado e ainda não o conhece de verdade. Só conhece um pequeno território do seu pensamento que você elegeu como objeto de suas pesquisas. Como impor que um aluno, que nunca o leu, possa interpretá-lo? Sequer é justo exigir isso do aluno. Ou você transforma Schopenhauer em um pensador que possa servir à

comunidade, ou não tem serviço algum. Eu não quero, não me interesso por um Kant que só os kantianos entendem. Não me interessa conhecer Descartes que só os cartesianos entendem. Eu quero saber em que sentido Descartes pode ser útil ao professor que está na periferia, ensinando aos seus alunos. Em que sentido ele pode resgatar o *cogito* cartesiano e traduzi-lo em uma linguagem esclarecedora – “iluminar” (Aufklärung) – para um indivíduo comum, que tem sede de conhecer e tem sede de aprender a decodificar os códigos do mundo. Se não for assim, a Filosofia torna-se um conjunto de velhas e parasitárias ideias históricas, tendo com única serventia alimentar egos adoecidos e infectados pelo vírus da vaidade. Agora, reconheço que o tratamento com a Filosofia não pode ser diminuído. Uma coisa é como você pensa Filosofia, em seus estudos, em suas pesquisas particulares, outra coisa é como você fala para quem não é iniciado nessa área de conhecimento.

Isso não pressupõe que o professor, para ser acessível aos alunos, seja irresponsável ou superficial com a reflexão sobre o autor que ele está trabalhando com os seus alunos. São dois momentos distintos. O professor, em um primeiro momento, tem que necessariamente fazer uma reflexão vertical. Olhar para o interior do sistema, decifrar os seus códigos, compreender a trama conceitual que o constitui. Nesse momento, ele é um bacharel, exercitando a sua pesquisa sobre um determinado tema ou autor. Num segundo momento, o docente se encontra em uma sala de aula, diante de um grupo de discentes que, diferentes dele, não têm um domínio sobre a Filosofia. Nesse momento, o professor tem a responsabilidade de socializar os conhecimentos filosóficos, de uma forma acessível, para que todos possam entendê-los, fazer uso dos conhecimentos adquiridos e para melhor operacionalizar as suas demandas. Não se ensina Platão, mandando decorar a *Teoria das Ideias*, nem Kant, mandando decorar “*A Estética Transcendental*”, Hegel, “*A Dialética do Senhor e do Escravo*”. Isso é trabalho para pesquisador, não para um aluno em sala de aula. É uma arrogância impor esse discurso árido para o aluno. O resultado é que, ao invés de se conquistar o aluno, acaba-se encontrando nele uma resistência para o Filosofar. Essa atitude do aluno é bem compreensível: não desejamos aquilo que não nos faz falta. É preciso que o aluno descubra a sua falta, vá em busca de sua paixão (*pathos*), seja afetado pelo desejo e pelo saber. Cabe ao professor de Filosofia ser o provocador desse momento. Se fizer isso, com qualidade e dignidade, já acho que estamos diante de um bom professor de Filosofia.

André – Estamos a falar, antes de tudo, de formação de professor que depois irão atuar na Educação Básica. Assim sendo, para que a Filosofia se torne, de algum modo, um elemento potente, nas formações em que é requerida, o professor precisa garantir esse movimento de fazer com que os filósofos sejam compreendidos sem negligência dos seus conceitos.

Cronos – Sem sedução, você não é professor. Todo professor, seja qual for a sua área de atuação, tem que ser um sedutor. O professor que não é capaz de seduzir os seus alunos não é capaz de trazer esses alunos para o seu campo de reflexão. Se eu ensino para pedagogos, quero seduzi-los, e, ao seduzi-los, estou lhes ensinando, também, a seduzir seus futuros alunos. E não posso dizer que o pensamento liberta, se não dou acesso à liberdade de pensar. Não posso ensinar o que é a Filosofia, se eu não sei traduzir para eles, em linguagem acessível, o que é a Filosofia. Então, muito mais do que os *juízos sintéticos* kantianos, eles têm que aprender a brincadeira do pensamento, a brincadeira do delírio e a brincadeira da suspeita. O ensino de Filosofia tem que fazer com que eles se desarmem e abram a sua alma para que nela possa habitar o desejo de conhecer. A abertura do ser tem que ser feita com paixão e com tesão. Nesse sentido, é preciso sair da letra fria do texto, sem abandoná-lo, mas trazer, no primeiro momento, para o campo da paixão e do amor. O amor como desejo e como busca. Esse amor que faz com

que Platão, que nasceu há mais de dois mil anos, ainda tenha muito a nos dizer. O Platão que só diz a um grupo de seletos de intelectuais está fadado a morrer e a desaparecer.

Há poucos dias, fui fazer uma palestra e seria o terceiro a falar. Como manda a regra das palestras acadêmicas, faz-se a leitura de um texto, ao final, abre-se um debate sobre o assunto tratado. Tinha mais de duzentas pessoas na plateia. Na primeira fila, encontravam-se uns vinte ouvintes que faziam partes de programas de mestrado, de doutorados ou de GT (Grupos de Trabalhos). Os palestrantes que me antecederam não falavam para o grande público, na sua maioria, composto de alunos da graduação. Falavam para a primeira fila daquele auditório. Falavam para os seus discípulos. Achei aquilo uma falta de respeito para com aquele grande público, que, mesmo não sendo iniciado nos assuntos ali tratados, compareceu com o intuito de participar de uma atividade acadêmica, com direito a ter acesso e entender o conhecimento que estava sendo socializado pelos palestrantes. Se se quer falar de uma forma muito técnica, que só os iniciados possam entender, fora do alcance dos “pobres mortais ignorantes”, que se faça intramuros, para os devotos da pequena igreja, chamada de GT (Grupo de Trabalho), do qual fazem parte. Muitas vezes, esse mesmo erro se comete em sala de aula. O professor acha que falar difícil, de forma que seus alunos não o entendam, demonstra que ele é gênio, detentor de um alto nível de saber, que é inacessível aos não iniciados. Se acha, de verdade, um filósofo, quem sabe, da cepa de um Platão, Descartes, Kant, Hegel, quando, na verdade, sequer sabe ser um professor. É preciso um pouco mais de humildade. Não estou falando de uma humildade subserviente, aquela que herdamos das religiões, mas daquela humildade que ensinou o primeiro grande professor da Filosofia, Sócrates: sábio não é aquele que detém o saber, mas aquele que tomou posse de sua própria ignorância. Gosto muito do que diz Descartes: “Daria tudo que sei, pela metade do que ignoro”. Bem, acho que já falei demais, podemos ficar por aqui. Pode ser?

André – Sim! Gostaria de lhe agradecer pela sua colaboração. Tenho um excelente material para análise. Obrigado!

ANEXOS

ANEXO 01: Significado dos codinomes dos professores entrevistados³³

AFRODITE – é a deusa do amor, da beleza e da sexualidade na antiga religião grega. Responsável pela perpetuação da vida, prazer e alegria. Historicamente, seu culto na Grécia Antiga foi importado da Ásia, influenciado pelo culto de Astarte, na Fenícia, e de sua cognata, a deusa Ishtar dos acádios. Ambas eram deusas do amor, e seus atributos e rituais foram incorporados no culto grego a Afrodite. Na era romana, seria a vez de Afrodite ser a influência, dando origem à sua equivalente romana, a deusa Vênus. Na mitologia grega, a versão mais famosa do seu nascimento contada por Hesíodo, ela nasceu quando Cronos cortou os órgãos genitais de Urano e arremessou-os no mar. Da espuma (*aphros*) surgida ergueu-se Afrodite. No entanto para Homero, anterior a Hesíodo, ela era filha de Zeus e Dione. Durante o período de Platão, os gregos haviam solucionado este conflito afirmando que Afrodite tem dois aspectos diferentes, sem individualizar o culto: a primeira Afrodite Urânia, seria a Afrodite celeste, do amor divino. A filha de Zeus seria a Afrodite do amor comum, do povo, denominada Afrodite Pandemos, de onde emanava o amor físico e desejos lascivos.

Os principais mitos envolvendo a deusa são a saga da Guerra de Troia, onde ela protegeu a cidade de Troia e os amantes Helena e Páris; sua perseguição a mortais que a ofenderam, como Psiquê e Hipólito; as bênçãos dadas a fiéis como Pigmaleão para viverem com suas amadas e seus diversos casos amorosos, como Ares e Adônis. Afrodite recebeu vários epítetos, principalmente porque seus cultos variavam em cada cidade grega. Recebeu os nomes de *Citere* ou *Citereia* e *Cípria* por dois locais onde seu culto era célebre na Antiguidade, Citera e Chipre, onde cada um deles alega ser o local de nascimento da deusa. Afrodite ainda recebia muitos outros nomes locais, como *Acidália* e *Cerigo*, utilizadas em regiões específicas da Grécia. Mesmo com os cultos diferentes, os gregos reconheciam a semelhança geral entre todas como sendo a única Afrodite. Juntamente com Apolo, representa o ideal de beleza dos gregos antigos. Ela foi constantemente reproduzida nas Artes, da Antiguidade à Idade Contemporânea, dada a oportunidade dos artistas imaginarem uma beleza divina. Nos dias atuais, seu mito continua exercendo influência na cultura, e muitas vertentes do neopaganismo voltaram a lhe prestar culto. Afrodite possuía um cinturão mágico de grande poder sedutor e o poder de sua paixão era irresistível. As lendas mostram frequentemente a deusa ajudando seus amantes a superar todos os obstáculos.

APOLO – foi um dos mais importantes deuses da Grécia Antiga, sendo conhecido como deus do sol, das artes, da música, da profecia, da medicina, etc. Era filho de Zeus com Leto e era conhecido por sua beleza e por ser um exímio arqueiro. Apolo também tocava lira e foi aquele que matou a serpente Píton. Quando cresceu, Apolo se vingou de Píton por ela ter perseguido a mãe. Ele perseguiu a criatura até alcançá-la, em Delfos, e a matou. Píton devastara as terras e os vilarejos de Delfos por muitos anos e, então, em agradecimento a Apolo, o povo construiu-lhe um templo, em celebração da vitória contra a serpente. Por sua vez, Apolo concedeu às

³³ Cf. MADELINE, Miller. **Circe: Feiticeira. Bruxa. Entre o castigo dos deuses e o amor dos homens.** São Paulo: Editora: Planeta do Brasil Ltda, 2017. Cf. WILKINSON, Philip. **Guia Ilustrado Zahar: Mitologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

sacerdotisas do templo, conhecidas como pitonisas, o dom da profecia. Muitos gregos iam ao templo de Apolo, em Delfos, para consultar o oráculo e descobrir que o futuro lhes reservava. Recebe também a característica de deus da profecia, como também da ordem e da justiça. O nascimento de Apolo foi bastante complicado. Isso porque Hera, a esposa legítima de Zeus, descrita como extremamente ciumenta e vingativa, fez de tudo para impedir o trabalho de parto de Leto. Mesmo assim, o parto não foi nada fácil, já que a enciumada Hera prendeu no Olimpo a deusa dos partos, Ilítia. Apolo fazia os homens conscientes de seus pecados e era o agente de sua purificação ritual. Presidia sobre as leis da Religião e sobre as constituições das cidades. Era o símbolo da inspiração profética e artística, sendo o patrono do mais famoso oráculo da Antiguidade, o Oráculo de Delfos, e líder das musas.

ATHENA – filha de Zeus e conhecida como a deusa da sabedoria, da guerra e da justiça. Palas Athena era a protetora da cidade grega de Athenas, onde até hoje é possível visitar as ruínas do seu templo chamado de Partenon. Segundo a mitologia grega, Athena nasceu da cabeça de Zeus, o senhor dos deuses e, por isso, era sábia e corajosa. Era filha da primeira esposa de Zeus, a astuciosa Métis, sendo a filha preferida dele. Uma das principais divindades do panteão grego e um dos doze deuses olímpicos, Athena recebeu culto em toda a Grécia Antiga e em toda a sua área de influência, desde as colônias gregas da Ásia Menor até as da Península Ibérica e norte da África. Sua presença é atestada até nas proximidades da Índia. Por isso, seu culto assumiu muitas formas, além de sua figura ter sido sincretizada com várias outras divindades das regiões em torno do Mediterrâneo, ampliando a variedade das formas de culto.

Foi padroeira de várias cidades, mas se tornou mais conhecida como a protetora de Athenas e de toda a Ática. Também protegeu vários heróis e outras figuras míticas, aparecendo em uma grande quantidade de episódios da mitologia. Como uma das deusas mais representadas na arte grega, sua simbologia exerceu profunda influência sobre o pensamento grego, em especial nos conceitos relativos à justiça, à sabedoria e à função civilizadora da cultura e das artes, cujos reflexos são perceptíveis até nos dias de hoje em todo o ocidente. Sua imagem sofreu várias transformações, ao longo dos séculos, incorporando novos atributos, interagindo com novos contextos e influenciando outras figuras simbólicas. Foi usada por vários regimes políticos para legitimação de seus princípios e penetrou inclusive na cultura popular. Sua intrigante identidade de gênero tem sido de especial apelo para os escritores ligados ao feminismo e à psicologia e algumas correntes religiosas contemporâneas voltaram a lhe prestar verdadeiro culto.

CIRCE – era, na mitologia grega, uma feiticeira, em versões racionalizadas do mito, uma especialista em venenos e drogas. Também aparecia como uma deusa ligada à feitiçaria, assim como sua mãe Hécate. Circe é considerada a deusa da lua nova, do amor físico, da feitiçaria, dos encantamentos, dos sonhos precognitivos, das maldições, das vinganças, da magia negra, da bruxaria e dos caldeirões. Era filha do deus Hélios e da ninfa Perseis, irmã dos deuses Perses, Pasifae e Aietes. Também podendo ser filha de Hécate e Hélios. Circe era uma mulher estranha: não parece ter herdado uma fração sequer do enorme poder de seu pai e, muito menos, da beleza estonteante de sua mãe, a ninfa Perseis. Deslocada entre deuses e seus pares, os titãs, Circe procura companhia no mundo dos homens, onde descobre possuir o poder da feitiçaria, sendo capaz de transformar seus rivais em monstros e de aterrorizar os próprios deuses. Sentindo-se ameaçado, Zeus decide bani-la a uma ilha deserta, onde Circe aprimora suas habilidades de bruxa, domando perigosas feras e cruzando caminho com as mais famosas figuras de toda a mitologia grega: o engenhoso Dédalo e Ícaro, seu filho imprudente, a sanguinária Medeia, o terrível Minotauro e Odisseu. Os perigos são muitos para uma mulher condenada a viver sozinha em uma ilha isolada. Sem se dar conta, Circe acaba despertando a ira tanto dos homens quanto dos deuses. Para proteger o que mais ama, Circe deverá usar toda a sua força e decidir, de uma vez por todas, se pertence ao reino dos deuses ou ao dos mortais,

que ela aprendeu a amar. Circe é um triunfo da ficção, um épico repleto de dramas familiares, intrigas palacianas, amor e perda. Acima de tudo, é uma celebração da força indomável de uma mulher em meio a um mundo comandado pelos homens.

CRONOS – deus do tempo e rei dos titãs. É o mais jovem dos titãs, filho de Urano, o céu estrelado, e Gaia, a terra. Foi o único a ter coragem de ajudar sua mãe Gaia a se livrar dos castigos de seu pai Urano. Cronos tornou-se rei supremo dos deuses no lugar seu pai e gerou muitos filhos com sua esposa-irmã Réia. Cronos era forte, desumanamente forte, capaz de dominar a maioria dos outros titãs e deuses causalmente, bem como de treinar o próprio Atlas em combate físico. Seu filho herdou isso do pai, capaz de feitos de força descomunal, comparável num geral aos filhos do próprio Atlas, embora proporcionalmente inferior. Segundo a mitologia grega, Cronos, deus do tempo, devorava os próprios filhos para que nenhum deles pudesse um dia lhe roubar o trono. Salvo pela mãe, Réia, Zeus conseguiu escapar ao trágico destino que o aguardava, vindo posteriormente a destronar o pai e a se tornar rei dos deuses. A guerra entre Zeus e seu pai durou dez anos, até que ele, junto com seus irmãos Poseidon e Hades, subiram ao Olimpo e destruíram Cronos. Zeus compartilhou com seus irmãos Hades e Poseidon o domínio do mundo e cada um se tornou um governante. As principais narrações gregas colocam Cronos como o deus do tempo após o episódio em que castrou seu pai Urano, o deus do céu, tornando-se a representação do cosmo. A lenda conta que Urano, com medo de ser destronado, obrigava sua esposa Gaia a segurar seus filhos no útero, sem dá-los à luz.

DIONÍSIO - é considerado também o deus grego da natureza, dos ciclos vitais, das atividades relacionadas ao prazer material, da fecundidade, da insanidade, dos ritos religiosos, do vinho, da alegria e do teatro. Inspirador da fertilidade, ele também é chamado de deus da libido e na mitologia romana seu nome é Baco. Era filho de Zeus e da princesa tebana Semele, filha de Cadmo. Ele foi o único ser divino gerado por uma mortal. Hera, irmã e esposa do deus de todos os deuses, possuída pelo ciúme, armou uma cilada para a mãe de Dionísio. Possuía os conhecimentos e segredos do plantio e colheita da uva. Possuía também os segredos da produção do vinho. É representado nas pinturas e esculturas como um jovem belo e de cabelos longos, quase sempre alegre pelo efeito da embriaguez por vinho. Em muitas representações, aparece segurando um cacho de uva ou uma taça de vinho. Quando não aparece nu, está coberto por um manto feito de pele de leopardo ou leão. O culto a Dionísio ocorreu em várias regiões da Grécia Antiga, chegando até Creta. Eram grandes festas ou encenações teatrais. A alegria, os prazeres da vida e os efeitos do vinho eram temas recorrentes nas festividades dionisíacas. Era comum também a oferenda de animais como coelhos e pássaros. Era representado nas cidades gregas como o protetor dos que não pertencem à sociedade convencional e, portanto, simboliza tudo o que é caótico, perigoso e inesperado, ou seja, tudo que escapa da razão humana e que só pode ser atribuída à ação imprevisível dos deuses.

PROMETEU – era filho do titã Jápeto e irmão do desventurado Atlas. Na impetuosa e violenta família dos titãs, Prometeu era o mais ponderado. É considerado o criador dos primeiros homens, o que os moldou em barro (tal como é referido no mito de Prometeu), mas esta lenda não figura na Teogonia, onde Prometeu é simplesmente o benfeitor da humanidade e não o seu criador. Foi por amor aos homens que Prometeu enganou Zeus. Na antiga mitologia grega, Prometeu era o deus do fogo. Ele também era um mestre artesão, além de ser uma divindade muito esperta. Multi-sábio, foi ele quem deu pensamento aos homens, pois estes faziam tudo sem razão. Todas as técnicas e artes humanas são devidas a Prometeu, o previdente. Aqui, o mito revela o fundo a partir do qual brota a sabedoria humana: o sofrimento e a dor. Roubou o fogo dos deuses e entregou aos homens. O fato é que o domínio do lume era fundamental para garantir uma melhor qualidade de vida aos nossos ancestrais. Assim, Zeus, o

soberano do Olimpo, puniu Prometeu acorrentando-o ao Cáucaso, onde todos os dias uma águia (ou abutre) dilacerava seu fígado que, todos os dias, regenerava-se. Para Zeus, foi uma afronta Prometeu ter roubado o fogo divino, pois, até então, o fogo era algo restrito aos deuses e, a partir disso, os homens puderam experimentar um pouco do poder dos deuses em suas próprias mãos. Prometeu representa também um símbolo da luta pela civilização e a cultura, pois, diz a lenda que com o fogo ele outorgou também à humanidade, as artes e as ciências. A aventura da busca do conhecimento e a matéria-prima da liberdade, imprimiram na mente humana, desde os tempos antigos, um claro sentido de tragédia.

SÍSIFO – Na mitologia grega, Sísifo é filho do rei Éolo, da Tessália, e Enarete. Era considerado o mais astuto de todos os mortais. Foi o fundador e primeiro rei de Éfira, depois chamada Corinto, onde governou por diversos anos. Casou-se com Mérope, filha de Atlas, sendo pai de Glauco e avô de Belerofonte. Sísifo tinha a reputação de ser o mais habilidoso e esperto dos homens e por esta razão dizia-se que era pai de Ulisses. Sísifo despertou a ira de Zeus, quando contou ao deus dos rios, Asopo, que Zeus tinha sequestrado a sua filha Egina. Zeus mandou o deus da morte, Tântatos, perseguir Sísifo, mas este conseguiu enganá-lo e prender Tântatos. A prisão de Tântatos impedia que os mortos pudessem alcançar o reino das trevas, tendo sido necessário que fosse libertado por Ares. Foi então que Sísifo, não podendo escapar ao seu destino de morte, instruiu a sua mulher a não lhe prestar exéquias fúnebres. Quando chegou ao mundo dos mortos, queixou-se a Hades, soberano do reino das sombras, da negligência da sua mulher e pediu-lhe para voltar ao mundo dos vivos apenas por um curto período, para a castigar. Hades deu-lhe permissão para regressar, mas quando Sísifo voltou ao mundo dos vivos, não quis mais voltar ao mundo dos mortos. Hermes, o deus mensageiro e condutor das almas para o além, decidiu então castigá-lo pessoalmente, infligindo-lhe um duro castigo, pior do que a morte. Sísifo recebeu esta punição: foi condenado a, por toda a eternidade, rolar uma grande pedra de mármore com suas mãos até o cume de uma montanha, sendo que, toda vez que ele estava quase alcançando o topo, a pedra rolava novamente montanha abaixo até o ponto de partida, por meio de uma força irresistível, invalidando completamente o duro esforço despendido. Por esse motivo, a expressão "trabalho de Sísifo", em contextos modernos, é empregada para denotar qualquer tarefa que envolva esforços longos, repetitivos e inevitavelmente fadados ao fracasso - algo como um infinito ciclo de esforços que, além de nunca levarem a nada útil ou proveitoso, também são totalmente desprovidos de quaisquer opções de desistência ou recusa em fazê-lo.

ZEUS – filho de Cronos e Réia. Tornou-se o rei dos deuses após liderá-los, destronando os Titãs. "Zeus" significa "céu" e, como o deus do céu, ele controlava o tempo e usava os raios como arma. Hera, a deusa do casamento e do nascimento, era ao mesmo tempo sua esposa e irmã. No entanto, Zeus teve muitas outras conquistas amorosas e, por esse motivo, deixava Hera muito enciumada. O deus teve amantes humanas e divinas. A primeira paixão de Zeus foi pela ninfa do mar Métis. Embora a esperta ninfa tenha trocado de forma várias vezes, tentando escapar de Zeus, ele consegue fazer amor com ela. Quando Métis engravidou, Gaia, a deusa da terra, profetizou que ela inicialmente daria à luz a uma menina e depois um menino, que se tornaria o regente do céu. Temendo isso, Zeus engoliu Métis ainda grávida, adquirindo, portanto, a sua sabedoria. A criança, a deusa Atena, nasceu da cabeça de Zeus. Além de Métis, Zeus teve muitas amantes deusas que lhe deram filhos. Tênis, uma titânida, deu à luz as Horas e as Parcas, Eurínome, uma ninfa do mar, gerou as Graças e Mnemósina, outra titânida, foi a mãe das nove Musas. Essas uniões passageiras foram eclipsadas pelo longo relacionamento de Zeus e Hera, com quem teve três filhos: Ares, o deus da guerra, Hebe, que servia os copos de néctar aos deuses, e Ilítia, deusa do nascimento. Um quarto filho, Hefesto, o "ferreiro coxo dos deuses", é atribuído a Hera apenas, embora alguns digam que Zeus o concebeu secretamente,

tomando a forma de um cuco. Como é apropriado a um deus com frequência denominado "juntador de nuvens", o casamento de Zeus era tempestuoso. Hera chegou a abandoná-lo certa vez, mas Zeus a reconquistou com um truque: encomendou a estátua de uma mulher e a cobriu com o véu nupcial, para que parecesse real, e a apresentou como sua nova esposa. Hera ficou furiosa e correu até o local para atacar a rival, mas, ao descobrir o engodo, sua raiva se transformou em risadas. Em outra ocasião, quando Hera o desafiou, Zeus a amarrou com correntes e a suspendeu com bigornas penduradas nos pés. O apetite sexual de Zeus provocava ciúme descomunal em Hera e ela perseguia suas amantes incansavelmente. Quando a deusa Leto engravidou de Apolo e Artémis, Hera proibiu todas as terras de a abrigarem e ela teve de percorrer o mundo inteiro até achar a ilha flutuante de Delos. Hera transformou Calisto e Io, também amante de Zeus, em urso e vaca, respectivamente. Zeus mudava de forma para seduzir a mulher que desejava. Com Alcmena dormiu sob a forma de seu marido, Anfítrion, gerando o herói Heracles. Com Europa transformou-se num touro. Quando Dânae foi trancada numa câmara de bronze, Zeus apareceu-lhe como uma chuva de ouro, mas para seduzir Sêmele ele simplesmente se disfarçou de mortal.

ANEXO 02: Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ser Professor de Filosofia da Educação na Formação do Licenciando em Pedagogia

Pesquisador: André Luiz Simões Pedreira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 03686118.0.0000.5582

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.059.730

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de doutoramento de cunho qualitativo, com uso de entrevistas a professores formadores de professores em duas universidades públicas, e que parte do pressuposto de que "o professor de Filosofia e dos demais componentes curriculares considerados de Fundamentos da Educação não se sentem professores formadores tanto quanto poderiam e deveriam, mas professores de disciplina. O que, segundo nosso entendimento, compromete a contribuição desse componente curricular no processo formativo do futuro professor."

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Compreender como a formação filosófica em sua dimensão pedagógica é trabalhada na formação de professores, na perspectiva das concepções defendidas por professores formadores que ensinam Filosofia na Pedagogia.

Objetivos específicos:

- 1) Discutir a dimensão pedagógica da formação filosófica do professor;
- 2) Analisar concepções de ensino de Filosofia disseminadas por professores formadores em Filosofia na Pedagogia, no contexto dos cursos da UFRJ e da UNEB.
- 3) Examinar o lugar e a importância da Filosofia na formação do pedagogo a partir das concepções defendidas pelos professores formadores participantes.

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.059.730

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Estão contemplados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Está completamente enquadrada nos critérios éticos atualmente em vigor.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão adequados.

Recomendações:

Onde está escrito 'cópia' no trecho "Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.", sugere-se trocar por 'SEGUNDA VIA'.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto está aprovado, e reforça-se o cumprimento da recomendação acima.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1258849.pdf	28/11/2018 18:24:35		Aceito
Folha de Rosto	rosto.pdf	21/11/2018 20:08:54	André Luiz Simões Pedreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	consentimento.docx	16/11/2018 09:06:42	André Luiz Simões Pedreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	15/11/2018 14:13:40	André Luiz Simões Pedreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ


Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

Continuação do Parecer: 3.059.730

RIO DE JANEIRO, 05 de Dezembro de 2018



Assinado por:
Mônica Pereira dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Av Pasteur, 250-Prata Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com