



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



WILLIAMS NUNES DA CUNHA JUNIOR

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM
FENOMOLÓGICA PARA A COMPREENSÃO DE SENTIDOS**

MACEIÓ
2018

WILLIAMS NUNES DA CUNHA JUNIOR

**O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM
FENOMONOLÓGICA PARA A COMPREENSÃO DE SENTIDOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Linha de Pesquisa: Processos Educativos

Núcleo: Filosofia e Educação / Ensino de Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Junot Cornélio de Matos.

MACEIÓ
2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4 - 661

- C972e Cunha Junior, Williams Nunes da.
O ensino de filosofia no ensino médio: uma abordagem fenomenológica para a compreensão de sentidos / Williams Nunes da Cunha Junior. – 2018.
106 f. : il.
- Orientador: Junot Cornélio Matos.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2018.
- Bibliografia: f. 88-92.
Apêndice: 93-106.
1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Fenomenologia. 3. Sentidos (Filosofia).
4. Educação – Filosofia. 5. Ensino médio. I. Título.

CDU: 37.046.14:1

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM
FENOMENOLÓGICA PARA A COMPREENSÃO DE SENTIDOS

WILLIAMS NUNES DA CUNHA JUNIOR

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 03 de agosto de 2018.

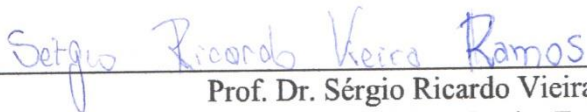
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Junot Cornélio Matos (PPGE/UFAL)
(Orientador)



Prof. Dr. Walter Matias Lima (PPGE/UFAL)
(Examinador Interno)



Prof. Dr. Sérgio Ricardo Vieira Lima (CAP/UFPE)
(Examinador Externo)

À Maria Cristina e Williams Nunes.

Meus pais, sem os quais não seria o que hoje sou.

À Dariely Lays e Peter William.

Esposa e filho, os quais me ensinam todos os dias o significado de amar.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, ao “Deus Desconhecido”, a quem busco conhecer todos os dias. O Incompreensível que minha razão procura compreender, numa investigação incansável, ainda que muitas vezes apenas a fé seja capaz de suplementar o que a razão não é capaz.

Aos meus pais, dona Maria Cristina e seu Williams Nunes, os quais com esforço e dedicação me educaram para ser o que hoje sou. Sem o amor, o cuidado, o exemplo de coragem, os princípios e valores ensinados, não seria alguém capaz de me indignar com as injustiças e de lutar por um mundo melhor, no qual cada ser viva sua existência de forma autêntica, sem se perder na impropriedade.

À minha irmã, Juliane Cristina, a qual sempre foi uma fiel e grande amiga nas estradas da vida. Obrigado por tantas vivências! Às minhas sobrinhas, Maysa Nunes e Júlia Aparecida, as quais sempre renovam minhas esperanças e minha disposição de me colocar nas fileiras dos que lutam por aquele mundo novo.

À minha querida e amada esposa, por todo apoio e paciência durante esse percurso, por ter aturado minhas chatices e estresses durante todo o caminho, pelas vezes em que foi se deitar sozinha enquanto eu penava nas veredas da escrita ou das leituras. Obrigado! “*Cause all of me loves all of you*” – Porque tudo em mim ama tudo em você!

Ao meu amigo Givanildo Silva, por ter sempre me incentivado a iniciar esta jornada, por tantas vezes em que me cutucou para que eu avançasse nos estudos acadêmicos e ingressasse no mestrado. Com certeza, isso muito me ajudou a não me acomodar.

Aos meus diretores, Henrique Matias, Mariluce Ribeiro, Fábio Santos, Silvania Ferreira, minha “diretora forte”; às minhas coordenadoras, Rilley Gutausks e Daniela Pimentel, pelo apoio e compreensão nos momentos de escrita desse trabalho.

Aos meus amigos de caminhada acadêmica da turma de mestrado do ano de 2016, em especial, Aparecido Oliveira, Ayza Ramalho, Artur Nascimento, Luciano Amorim, Salézia Magna, Salatiel Trajano, Wilton Carneiro, Adilson Rocha, Henrique Nunes e tantos outros, por todo o aprendizado adquirido durante esses dois anos de formação.

Aos meus professores, Walter Matias, Inalda Santos, Anderson Menezes, Sandra Regina, Geórgia Cêa, com os quais tive a honra de compartilhar momentos fabulosos de aprendizado sobre a educação brasileira, a relação entre filosofia e educação, a pesquisa educacional e a relação entre educação, trabalho e estado.

Ao professor Wilson Sampaio, pela oportunidade de aprender com ele a arte da docência, por meio do estágio realizado na disciplina por ele ministrada. Por todo aprendizado sobre os fundamentos filosóficos da educação, minha gratidão.

Ao professor Sérgio Ramos, pela colaboração dada durante o processo de elaboração desse trabalho, por suas notas, comentários e sugestões que permitiram olhar o que antes não via.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo auxílio de bolsa concedido durante a realização desses estudos, o que foi de significativa importância para o processo de pesquisa.

Enfim, ao meu nobre e paciente orientador, Junot Matos, por toda paciência e compreensão durante o processo de orientação, por todo conhecimento compartilhado, por todo o auxílio concedido: muito obrigado!

*“Mas caso me proibam de passar
por ser eu diferente ou indesejado
mesmo assim passarei.
Inventarei a porta e o caminho.
E passarei sozinho.”*

Lêdo Ivo – A Passagem

RESUMO

O objetivo de nossa pesquisa é investigar os sentidos que professores e alunos possuem sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Buscamos perceber como docentes e discentes percebem os sentidos do ensino de Filosofia em suas experiências com esta prática pedagógica. Iniciamos o nosso trabalho com uma pesquisa sobre a história do ensino de Filosofia no Brasil, desde os tempos da chegada dos jesuítas até os dias atuais, passando por cada momento histórico e cada reforma educacional empreendida em nossas terras. Através de uma revisão bibliográfica documental e de estudiosos da história da educação brasileira, traçamos os caminhos da Filosofia em nosso solo. A percepção que vamos tendo ao longo da leitura é de um movimento pendular em que ora a filosofia se afirma nos currículos ou práticas educacionais, ora de ausência ou não-obrigatoriedade desse ensino. Além disso, procuramos fazer um resgate histórico da presença da Filosofia em Alagoas, desde sua emancipação até os dias atuais, reconhecendo as diversas lacunas existentes para quem pretende fazer esse resgate, principalmente pela escassez de dados e pelo difícil acesso aos documentos (VERÇOSA, 1997). Todavia, no que nos foi possível realizar, percebemos que a trajetória do ensino de Filosofia em âmbito local não difere da trajetória em âmbito nacional. Após este resgate, trazemos à discussão a fenomenologia como ciência dos fenômenos, desde Husserl (2000; 2008), passando também por Heidegger (2005) e sua maneira peculiar de tratar a fenomenologia, com um tratamento próprio dos principais conceitos da fenomenologia de Husserl. Em seguida, empreendemos uma caracterização do que chamamos de educação fenomenológica, delineando seus pressupostos e fundamentos. Para isso, utilizamos as obras de Fullat (2008) e Rezende (1990), além de partes do pensamento de Husserl e Heidegger. Continuamos nossa discussão refletindo sobre o que entendemos por sentido, resgatando os diversos sentidos que o sentido possui. O sentido como cuidado, sentir, rumo, destino e compreensão. Nossa reflexão continua pensando o sentido do ensino de Filosofia nos discursos oficiais e na história da educação para, em seguida, refletir sobre os sentidos que professores e alunos experimentam sobre o ensino de Filosofia. A partir da adaptação do método fenomenológico aplicado à pesquisa proposta por Colaizzi (1978), descrito em Moreira (2002), adaptação que explicamos e discutimos também em nosso texto, empreendemos à extração das assertivas significativas, à formulação de significados para então descrevê-los, associando com o pensamento de diversos teóricos especialistas sobre o ensino de Filosofia, percebendo o quanto a Filosofia pode contribuir para a formação dos jovens de nossos dias.

Palavras-chave: Fenomenologia. Ensino de Filosofia. Sentidos. Educação. Ensino Médio.

RESUMEN

El objetivo de nuestra pesquisa es investigar los sentidos que maestros y estudiantes tienen sobre la enseñanza de Filosofía en la escuela secundaria. Buscamos percibir como maestros y estudiantes perciben los sentidos de la enseñanza de Filosofía en sus experiencias con esta práctica pedagógica. Empezamos nuestro trabajo con una pesquisa sobre la historia de la enseñanza de Filosofía en el Brasil, desde los tiempos de la llegada de los jesuitas hasta los días actuales, pasando por cada momento histórico y cada reforma educativa emprendida en nuestras tierras. A través de una revisión bibliográfica documental y de estudiosos de la historia de la educación brasileña, trazamos los caminos de la Filosofía en nuestro suelo. La percepción que vamos teniendo a lo largo de la lectura es de un movimiento pendular en que ahora la filosofía se afirma en los currículos o prácticas educativas, ahora de la ausencia o no obligatoriedad de dicha enseñanza. Además, buscamos hacer un rescate histórico de la presencia de la Filosofía en Alagoas, desde su emancipación hasta los días actuales, reconociendo las diversas lagunas existentes para quien pretende hacer ese rescate, principalmente por la escasez de datos y difícil acceso a los documentos (VERÇOSA, 1997). Sin embargo, en lo que nos fue posible realizar, percibimos que la trayectoria de la enseñanza de Filosofía en ámbito local no difiere de la trayectoria a nivel nacional. Después de este rescate, traemos a la discusión la fenomenología como ciencia de los fenómenos, desde Husserl (2000; 2008), pasando también por Heidegger (2005) y su manera peculiar de tratar la fenomenología, con un tratamiento propio de los principales conceptos de la fenomenología de Husserl. A continuación, emprendemos una caracterización de lo que llamamos educación fenomenológica, delineando sus presupuestos y fundamentos. Para eso, utilizamos las obras de Fullat (2008) y Rezende (1990), además de partes del pensamiento de Husserl y Heidegger. Continuamos nuestra discusión reflexionando sobre lo que entendemos por sentido, rescatando los diversos sentidos que el sentido tiene. El sentido como cuidado, sentir, rumbo, destino y comprensión. Nuestra reflexión continúa pensando el sentido de la enseñanza de Filosofía en los discursos oficiales y en la historia de la educación para luego reflexionar sobre los sentidos que los profesores y los alumnos experimentan sobre la enseñanza de la Filosofía. A partir de la adaptación del método fenomenológico aplicado a la investigación propuesta por Colaizzi (1978), descrito en Moreira (2002), adaptación que explicamos y discutimos también en nuestro texto, emprendemos a la extracción de las asertivas significativas, a la formulación de significados para luego describirlos, asociando con el pensamiento de diversos teóricos especialistas sobre la enseñanza de Filosofía, percibiendo cuánto la Filosofía puede contribuir a la formación de los jóvenes de nuestros días.

Palabras-clave: Fenomenología. Enseñanza de Filosofía. Sentidos. Educación. Enseñanza Media.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Como a filosofia contribui com a formação dos jovens.....	76
Tabela 2 – Dificuldades para se estudar Filosofia.....	79
Tabela 3 – Motivações para se estudar Filosofia.....	80
Tabela 4 – Sentido do ensino de Filosofia.....	81

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL.....	20
2.1 Brasil Colônia.....	20
2.2 Brasil Império.....	21
2.3 Brasil República I (1889 – 1930).....	25
2.4 Brasil República II (1930 – 1945).....	28
2.5 Brasil República III (1946 - 1964).....	32
2.6 Brasil República IV (1964 – 1985).....	33
2.7 Brasil República V (1985 – 2017).....	35
2.8 O ensino de Filosofia em Alagoas.....	37
2.8.1 Alagoas (1817 – 1930).....	38
2.8.2 Alagoas (1831 – 2017).....	40
3 FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO.....	44
3.1 As origens da Fenomenologia.....	44
3.1.1 A vida e obra de Edmund Husserl.....	45
3.1.2 A Ideia da Fenomenologia e a Crise da Humanidade Europeia.....	47
3.1.3 Entre a “Ideen” e a “Crisis”.....	49
3.1.4 Conceitos da Fenomenologia.....	51
3.2 Heidegger e a Fenomenologia.....	52
3.2.1 Vida e obra de Martin Heidegger.....	52
3.2.2 Heidegger e “Ser e Tempo”.....	54
3.2.3 Heidegger, Husserl e o pensamento fenomenológico.....	56
3.2.4 Heidegger e a educação.....	58
3.3 Pressupostos/Fundamentos para uma educação fenomenológica.....	59
3.3.1 Considerações sobre a educação.....	60
3.3.2 Fundamentos e pressupostos para pensar a educação.....	61
3.3.3 Considerações sobre a educação fenomenológica.....	62
3.3.4 Da consciência crítica à consciência engajada.....	65
4 O MÉTODO FENOMENOLÓGICO PARA A COMPREENSÃO DE SENTIDOS.....	68
4.1 Para pensar o sentido.....	68
4.1.1 O sentido como cuidado, sentir, rumo, destino e compreensão.....	68
4.1.2 O sentido do ensino de Filosofia no discurso oficial.....	70
4.2 O método fenomenológico na pesquisa.....	72
4.3 A compreensão dos sentidos na pesquisa empírica.....	73
4.3.1 O contexto da pesquisa.....	73
4.3.2 As contribuições da Filosofia para a formação dos jovens.....	75
4.3.3 Dificuldades e motivações para se estar com a filosofia.....	79

4.3.4 O ensino de Filosofia e seu sentido.....	81
4.3.5 Outras discussões sobre o ensino de Filosofia.....	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICES.....	93

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa encontra sua razão de ser em nossa prática docente. No ano de 2012, mais precisamente no dia 14 de novembro, iniciamos a docência em Filosofia, na rede estadual de educação de Alagoas, após a aprovação em um processo seletivo para composição de professores temporários, conhecidos por “monitores”. É a partir deste evento que nosso interesse pelo ensino de Filosofia ganha força.

O interesse pelo ensino de Filosofia se intensifica no ano de 2013, quando encontramos na biblioteca da escola na qual desenvolvíamos nosso trabalho, diversos livros sobre o assunto, os quais despertam nossa curiosidade a tal ponto de, neste mesmo ano, iniciarmos uma especialização em Ensino de Filosofia, com o objetivo de aprofundar os estudos relativos ao tema e desenvolver nossa formação continuada.

Ao término destes estudos, uma questão começa a nos inquietar sobremaneira. Todos as tardes, após encerrarmos nosso trabalho docente, a questão sobre o sentido do que fazíamos salta aos nossos olhos. **Qual o sentido de ensinar Filosofia para nós enquanto docentes? E, também, qual o sentido do ensino de Filosofia na vida daqueles jovens estudantes de ensino médio?** Essas são as principais questões inquietantes que nos levaram a empreender esta pesquisa.

A inquietação não ficou na inquietação em si, mas nos levou a querer desenvolvê-la como pesquisa acadêmica. A partir daí, iniciamos a pesquisa sobre metodologia, a fim de construir um bom projeto de pesquisa e submetê-lo ao programa de pós-graduação. Com o projeto em mãos, iniciamos o processo de seleção, conseguindo assim o ingresso no mestrado e o início de nossa pesquisa.

O primeiro momento do texto que ora apresentamos traz uma discussão historiográfica sobre o ensino de Filosofia em nosso país, desde o Brasil enquanto colônia de Portugal, até os dias atuais. Uma vez que o nosso objeto é o ensino de Filosofia, decidimos por nos debruçar sobre sua história dentro do contexto maior da História da Educação Brasileira, com enfoque em cada período, em cada reforma empreendida, por meio do estudo de documentos e revisão de literatura existente, produzida por especialistas no assunto.

O estudo por nós desenvolvido buscou também informações sobre o ensino de Filosofia em Alagoas, já que é neste estado que desenvolvemos nossa pesquisa e nosso trabalho docente. Por meio de revisão da literatura sobre o assunto, tendo como referenciais principais o jornalista Craveiro Costa (1931) e o professor Élcio Verçosa (1997; 2006), fazemos um retrospecto da Filosofia em terras alagoanas, desde sua emancipação em 1817 aos dias atuais, reconhecendo

as lacunas existentes, seja pelo curto tempo de nossa pesquisa, seja pela escassez de material e o difícil acesso aos documentos oficiais sobre o vasto período de 200 anos de história.

As pesquisas por nós empreendidas mostram que a história do ensino de Filosofia nos currículos aparece de maneira pendular, ora presente, ora ausente dos currículos. Seja pela ausência sistemática de organização da educação oficial, seja por ser tida como uma ameaça, seja pelo foco predominante num ensino tecnicista, a prática do ensino de Filosofia ao longo da história da educação brasileira não é de forma alguma estável.

A primeira prática de ensino da Filosofia, em terras brasileiras, dá-se com a presença dos padres jesuítas, os quais a ensinavam em seus colégios, ocupando lugar de prestígio ao lado do ensino da Teologia. Segundo os documentos oficiais dos jesuítas, três anos de estudos seriam dedicados à Filosofia (NEVES, 1978). Situação modificada com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, quando um regime de aulas avulsas, chamadas de aulas régias, ocupou o espaço deixado pela ausência dos padres da Companhia de Jesus.

O caráter propedêutico assumido por essas aulas avulsas se estendeu durante todo o período seguinte de nossa história, quando o Brasil deixou de ser colônia de Portugal para se tornar império. As diversas cátedras de Filosofia existentes tinham como objetivo preparar para o ensino superior, em especial, para o curso de Direito. Nesse período, a criação dos Liceus, a partir de 1830, assegurou, de certa forma, a presença do ensino de Filosofia na metrópole, sendo o Colégio Pedro II o mais importante e que depois tornou-se referência para os demais estabelecimentos congêneres criados em outras províncias.

A discussão sobre a criação de um curso superior de Filosofia se intensificou durante o período imperial, tendo o sergipano Tobias Barreto como um de seus eloquentes defensores. É ainda nesse período que teve lugar a primeira ofensiva aberta contra o ensino de Filosofia, empreendida por Rui Barbosa, em seus pareceres, no ano de 1882. Havia nesses pareceres a proposta de redução considerável do currículo de Filosofia, com a justificativa de se evitar a doutrinação e o dogmatismo, transformando-o em ensino de História das Ideias.

O período republicano impregnado por reformas educacionais inconstantes e sem profundidade, não trouxe nada de muito novo com relação ao ensino de Filosofia e, ao ensino como um todo, pelo menos até a terceira década da República. A primeira dessas reformas, levada adiante por Benjamim Constant, tinha como diretriz um ensino científico, além de ser fortemente marcada pela influência do positivismo, situação que contribuía para um rechaço às chamadas Humanidades – incluída aí a Filosofia (CESAR, 2017). Contudo, a cátedra de Filosofia do Colégio Pedro II permanecia – lembrando que a mesma reforma colocava esse estabelecimento de ensino como modelo para os liceus criados em outras províncias.

A ofensiva ao ensino de Filosofia tem nova investida no ano de 1911, quando ele é retirado do Colégio Pedro II, por meio de uma nova reforma educacional, instituída por Rivadávia Correia. É só em 1915 que haverá um retorno da disciplina Filosofia aos currículos do referido Colégio, após mais uma reforma educacional. A partir deste ano, a Filosofia passa a ser exigida nos exames vestibulares (BRASIL, 1915) e retorna para as Faculdades de Direito, como Filosofia do Direito. É em 1925, com uma nova reforma educacional, chamada de Rocha Vaz, que o ensino de Filosofia aparecerá no currículo do ensino secundário como Filosofia e História da Filosofia (BRASIL, 1925).

A partir da década de 1920, os debates a respeito de um sistema nacional de educação começam a se intensificar consideravelmente. Os pensadores chamados de escolanovistas lançam um manifesto em favor da educação pública. Ocorre a criação do Ministério da Educação. Um intenso movimento de luta é promovido pela Associação Brasileira de Educação. Todo este cenário desemboca na reforma educacional de 1931, empreendida por Francisco Campos, a qual trouxe organicidade e modernização para o ensino secundário (DALLABRIDA, 2009, p. 185). Neste contexto, o ensino de Filosofia é reduzido a uma série do ensino secundário, apenas para os que tinham por objetivo o curso de Direito.

O ensino de Filosofia, em nível superior, contudo, receberá um impulso com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, junto à Universidade de São Paulo, em 1934. Na Escola de Economia e Direito e na Escola de Filosofia e Letras se dava a prática do ensino de Filosofia nesse nível de educação, para as quais eram contratados até professores franceses (MORAIS FILHO, 1959, p. 13). Neste mesmo grau, terá destaque, em 1937, a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, com o curso de Filosofia organizado em três anos.

A situação do ensino de Filosofia nos anos seguintes, com uma nova reforma educacional em 1942, ganha mais espaço no chamado curso clássico, no qual haveria um maior conhecimento desta disciplina (BRASIL, 1942), em relação ao curso científico, embora também estivesse presente neste. Entretanto, após a primeira Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, a situação do ensino de Filosofia é de uma ensinância bastante enciclopédica, acarretando o desinteresse e a falta de participação ativa dos alunos, tanto em nível superior, quanto no ensino secundário, assumindo neste último a função propedêutica.

A maior ofensiva ao ensino de Filosofia, até então, dá-se em 1971, sob o regime militar, quando ele perde a sua obrigatoriedade, tornando-se optativo, praticamente desaparecendo dos currículos do ensino secundário. Somente na década de 1980 é que teremos um parecer para que o ensino de Filosofia seja optativo novamente. E apenas em 1996 é que teremos, com a

nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, um aceno para a possibilidade da Filosofia como conteúdo do agora ensino médio, mas não como disciplina.

Os esforços pelo retorno da Filosofia aos currículos são perceptíveis desde a década de 1980. Apesar das lutas empreendidas, é somente em 2008 que a Filosofia se torna oficialmente disciplina obrigatória do ensino médio por meio de dispositivo legislativo aprovado neste ano. As tentativas empreendidas em anos anteriores não obtiveram muito sucesso, apesar da aprovação de um projeto anterior, em 2001, o qual é vetado pelo então presidente da República.

A última ofensiva se dá no ano de 2017, com a aprovação da Medida Provisória 746/2016, a qual passa a vigorar como Lei 13.415/2017, dispondo o ensino de Filosofia como estudos e práticas, ao lado de Educação Física, Arte e Sociologia. Portanto, a oferta do ensino como disciplina parece não encontrar lugar no dispositivo legislativo. Significará mais uma vez o desaparecimento da Filosofia do ensino médio?

O ensino de Filosofia em Alagoas, por sua vez, o qual abordamos por ser aqui o local de desenvolvimento de nossa pesquisa, segue o ritmo do que ocorre em cenário nacional. Desde 1820, o ensino desta disciplina é praticado na Cidade de Alagoas – atual Marechal Deodoro – ao estilo das aulas régias. Sendo que, em 1835, também se cria uma cadeira de Filosofia para a Vila de Penedo. Sob a influência dos Liceus, como dito anteriormente, no ano de 1849, é criado o Liceu Alagoano, o qual terá a cadeira de Filosofia entre as ofertadas em seu âmbito.

A extinção do Liceu, em 1861, acarreta na extinção do ensino de Filosofia em Maceió. O reestabelecimento da instituição de ensino, em 1863, não traz de volta o ensino da disciplina para o Liceu (SANTOS, 2007, p. 08). É na cidade de Penedo que o ensino de Filosofia terá lugar como preparação para o curso de Direito (COSTA, 1931).

Os estudos superiores de Filosofia, em Alagoas, terão dois momentos precisos: a criação do Seminário Diocesano, em 1902, o qual desde o primeiro momento contava com os cursos de Filosofia e Teologia (VERÇOSA, 1997, p. 24); a criação da Faculdade de Filosofia, em 1950, a qual foi posteriormente integrada à Universidade Federal de Alagoas, no ano de 1961.

A escassez ou dificuldade de encontrar os dados sobre a história da educação alagoana deixam muitas lacunas neste caminho. Da década de 1960 até os dias atuais, só conseguimos registros sobre o ensino de Filosofia a partir do ano de 2004, quando esta disciplina se faz presente no ensino médio, mesmo sem a obrigatoriedade.

A história aqui retomada impõe mais uma vez a pergunta que motiva a nossa pesquisa. Diante de tantas oscilações, de tantas inconstâncias, qual o sentido que o ensino de Filosofia tem para professores, estudantes e, por que não, sociedade em geral? A pergunta pelos sentidos do ensino de Filosofia exige como método mais apropriado de pesquisa, por se tratar das

experiências vividas das pessoas – uma experiência íntima –, o método fenomenológico (MOREIRA, 2002).

O segundo momento de nosso texto pretende, inicialmente, dizer o que é a fenomenologia, a partir de dois grandes pensadores: Husserl (2000; 2008) e Heidegger (2005). Primeiro, apresentamos a vida e o pensamento de Edmund Husserl, em duas de suas obras: *A Ideia da Fenomenologia* e *A Crise da Humanidade Europeia*. Na sequência, apresentamos a vida e o pensamento de Martin Heidegger, em sua obra *Ser e Tempo*, concluindo essa apresentação com o pensamento de Heidegger sobre a educação.

O lema “Vamos às coisas!” apresenta-se como o mote da fenomenologia. É com Husserl que a fenomenologia, como filosofia, tem seu início. A Fenomenologia pretende ser um estudo dos fenômenos que se apresentam à consciência. Ela é ciência das essências, das essências dos fenômenos que se apresentam à consciência. Husserl, em sua obra, deseja realizar uma crítica da razão, uma crítica do conhecimento. Trata-se de uma ciência filosófica, a qual difere da ciência natural, pois enquanto aquela faz a crítica ao conhecimento evidenciando suas contradições e denunciando seus absurdos (HUSSERL, 2000), esta aceita tudo como simplesmente dado.

A crítica é necessária, pois, segundo Husserl, o racionalismo objetivista transforma, desvalorizando o mundo da vida. Com isso, as experiências subjetivas imediatas são totalmente desvalorizadas. É preciso, então, reconciliar o mundo da ciência e da técnica com o mundo da vida, é preciso resgatar o sentido. A revalorização da experiência do mundo, do mundo da vida, aparece como uma exigência deste método filosófico.

O pensamento de Husserl aqui exposto se apresenta em dois extremos, pois a primeira obra analisada pertence ao início do seu pensamento, enquanto a segunda, ao momento final de sua vida. Temos, então, um enfraquecimento do idealismo presente em seu pensamento, quando postula inicialmente que a subjetividade seria a fonte de toda objetividade.

A decisão de trazer, em seguida, o pensamento de Heidegger, deve-se ao fato deste filósofo ter dado uma nova significação à fenomenologia e a alguns de seus conceitos, como propostos por Husserl. A fenomenologia será, para ele, um “deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo” (HEIDEGGER, 2005, p. 65). A constatação de Heidegger parece ser de que Husserl ainda permanece, de alguma forma, preso à tradição metafísica ocidental, tradição esta que o pensador alemão procura destruir.

A obra *Ser e Tempo* traz a questão sobre o sentido do ser como o fio condutor do pensamento heideggeriano ali presente. Uma questão, para Heidegger, esquecida pela história

do pensamento ocidental. Daí que urge a necessidade de recolocá-la. É a elaboração da questão sobre o sentido do ser o propósito desse tratado filosófico.

O primeiro momento no questionamento da questão do ser é uma análise do *ser-aí*. É a partir do “mundo”, isto é, de sua “mundanidade” que este *ser-aí* compreende a si e ao ser em geral. A segunda afirmação sobre o *ser-aí* é que além de *ser-no-mundo*, o *ser-aí* que sempre eu mesmo sou é *ser-com*. Existir é também coexistir. O terceiro modo de ser próprio do *ser-aí* é sua disposição, o que o faz aberto a si mesmo e ao mundo. Porém, é na compreensão, como outro modo de ser mais próprio do *ser-aí*, que ele se lança como projeto.

O projeto, o estar lançado, a disposição e a abertura fazem a existência preche de possibilidades. Daqui decorre a necessidade da educação. É ela que possibilita o “nascer do homem”. É por meio dela que ele, o homem, alcança sua especificidade, é por meio dela que ele se faz. Não há homem sem educação. Por isso, propomos o encerramento do segundo momento de nosso texto com um pensar a educação, não de forma ampla, mas como educação fenomenológica. Eis o objetivo central deste capítulo: expor os fundamentos ou pressupostos dessa educação.

A consciência assume, no processo educacional, um papel fundamental. Não é possível educar-se sem a consciência. É ela que possibilita ao homem se perceber como possibilidade e perceber, então, sua incompletude. A educação, portanto, torna-se o processo pelo qual o homem procura se completar. Assim sendo, perguntamo-nos sobre os fundamentos da educação (FULLAT, 2008).

Os fundamentos para qualquer educação a ser pensada são de cunho antropológico, epistemológico, axiológico e teleológico. Qual o modelo de homem que se tem no início e no fim do processo educacional? Qual o conhecimento ou como se pensa o conhecimento dentro de um determinado modelo educacional? Quais os valores inseridos em determinada pedagogia? E, por fim, qual a finalidade de determinada prática educativa?

Ao pensarmos a educação fenomenológica dentro desses pressupostos, o homem é pensado em todas as suas dimensões, evitando-se todo e qualquer reducionismo a um único aspecto do humano. Em sua relação com o conhecimento, a educação de cunho fenomenológico deve evitar todo e qualquer dogmatismo, isto é, qualquer forma de enclausuramento do sentido. Há que se afirmar a polissemia do sentido, portanto, sentidos. Os valores, por sua vez, devem aqui estar presentes, contudo, deve-se evitar a imposição destes, devendo cada sujeito do processo descobrir os valores subjacentes ao direcionamento da própria existência. Por fim, como finalidade deste tipo de educação, temos a liberdade, para a tolerância, para a pluralidade.

A educação fenomenológica, como aqui propomos, carrega em si a possibilidade de levar os sujeitos a passar de uma consciência ingênua à consciência prática (REZENDE, 1990). Trata-se, pois, de uma educação para a vida, para a liberdade, para os sentidos, na qual cada humano faz da vida um autêntico projeto, um perene lançar-se em busca de sua completude.

O terceiro momento de nosso texto faz uma discussão a respeito dos sentidos e o que entendemos por sentido em tal texto, para, em seguida, pensarmos o sentido do ensino de Filosofia nos discursos oficiais sobre este ensino e nos discursos de professores e alunos entrevistados, em relação com o pensamento de alguns especialistas desse ensino de Filosofia, cumprindo, assim, o objetivo central de toda a pesquisa realizada e que motivou sua realização: compreender os sentidos que alunos e professores possuem sobre o ensino de Filosofia.

2 O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

O ensino de Filosofia no Brasil é caracterizado por um movimento pendular de aceitação ou rejeição nos currículos oficiais da educação escolar. Desde a colonização, onde temos um ensino marcado pela atuação dos padres jesuítas; até os nossos dias, nos quais o ensino laico se impõe, podemos perceber essa trajetória histórica de idas e voltas do ensino de Filosofia no Brasil.

Assim sendo, pretendemos, neste primeiro capítulo de nosso trabalho, o qual assume um caráter predominantemente histórico, fazer um resgate temporal da educação brasileira, desde os seus primórdios até a contemporaneidade, abordando os contextos das políticas públicas, leis, decretos e reformas educacionais e como o ensino de Filosofia se desenvolve nestes cenários.

Ademais, pretendemos ainda fazer um registro da situação do ensino de Filosofia em Alagoas, uma vez que é neste estado que desenvolvemos a nossa pesquisa, resgatando as memórias sobre essa prática desde a emancipação política dessa terra até os nossos dias.

2.1 BRASIL COLÔNIA

No ano de 1549, os primeiros missionários jesuítas desembarcam em solo brasileiro. A partir daí tem início um sistemático trabalho educacional, com a finalidade de converter e docilizar as almas dos infiéis, nesse caso, os índios, habitantes primitivos da “nova” terra. A fim de fortalecer essa ideia, vários colégios jesuítas foram fundados por toda a colônia, sendo o primeiro deles em 1556.

O regime educacional praticado nesses colégios era definido em documentos dos missionários jesuítas. O *Ratio Studiorum* – como norteador desse processo –, determinava a organização dos estudos em cinco anos para Letras e sete para os estudos de Filosofia e Teologia (MORAIS FILHO, 1959). Situação diferente da que se encontrará alguns anos depois, em 1572, quando “Ao curso de Letras se seguia o de Artes ou Ciências, que compreendia: Filosofia, Lógica, Física, Matemática, Metafísica e Ética”, com duração de três anos (NEVES, 1978, p. 143).

Em 1580 tem início o ensino de Filosofia no colégio jesuíta em Olinda. Seis anos depois, mais uma alteração na organização do ensino praticado pelos jesuítas, o qual passa a se organizar em torno de três cursos: de Artes (filosofia e ciências), Teologia e Ciências Sagradas,

tendo este primeiro duração de três anos, com o primeiro ano dedicado a Aristóteles e Tomás de Aquino (MORAIS FILHO, 1959).

A relativa sistematização e organicidade impressa pelos jesuítas no ensino praticado na colônia é totalmente ameaçada quando, em 1759, duzentos e dez anos após sua chegada, os jesuítas são expulsos do Brasil, por ordem de Portugal. Este fato acarretou sérias consequências para a educação na colônia e, conseqüentemente, para o ensino de Filosofia. Embora, neste mesmo ano, os franciscanos tenham recebido autorização para a instalação de uma cátedra de Filosofia no Rio de Janeiro.

Por mais bem intencionadas e progressistas que fossem as ideias do Marquês de Pombal, o qual detinha a autoridade sobre os assuntos de administração de Portugal e, conseqüentemente, do Brasil, a realidade foi que “[...] o ensino brasileiro, ao iniciar-se o século XIX, estava reduzido a pouco mais que nada, em parte como consequência do desmantelamento do sistema jesuítico, sem que nada de similar fosse organizado em seu lugar” (PILETTI; PILETTI, 1987, p. 169).

2.2 BRASIL IMPÉRIO

As consequências da expulsão dos jesuítas foram a total desorganização do ensino brasileiro, como vimos. Um método de aulas avulsas acabou sendo adotado, método este que permaneceu durante muito tempo, inclusive durante o período imperial brasileiro. A independência política, proclamada aos 07 de setembro de 1822, pouco trouxe de autonomia real para os habitantes do Brasil.

As tentativas de promover um ensino público nessas terras podem ser percebidas nas memórias da época, marcadamente nas reformas que grifam esse período de nossa história. Dentre elas destacamos: a primeira lei sobre a instrução pública, de 1827; as ideias educacionais de Tobias Barreto, em 1874; a reforma promovida por Leôncio de Carvalho, em 1879; e por Rui Barbosa, em 1882. Contudo, em nenhuma delas houve uma tentativa de organização de um sistema geral de ensino.

A primeira lei da instrução pública mandava “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827, p. 01). Segundo esta mesma lei, os alunos ali aprenderiam a ler, escrever, as quatro operações da aritmética, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica, preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Apesar desta determinação legal, “o ensino primário era pouco difundido (...) os orçamentos eram escassos; os escravos eram proibidos de frequentar a escola; o curso primário nem era exigido para o ingresso no secundário” (PILETTI; PILETTI, 1987, p. 178). Os esforços dos governantes se concentravam nos ensinos secundário e superior, visto que o objetivo da educação era a formação da elite dirigente do país. O ensino secundário, por sua vez, constituía-se em uma série de aulas avulsas e dispersas, aulas estas que serviam como propedêuticas para o ensino superior. Já este, era formado por escolas isoladas de Direito e Medicina, as quais ficavam a cargo do governo da União.

É neste contexto que surgem as ideias de Tobias Barreto, o qual apresenta, em 1874, na Assembleia Provincial de Pernambuco, um projeto cujos pontos principais eram: a defesa de um ensino público obrigatório e gratuito, além da defesa de uma educação equânime entre homens e mulheres, isto é, Tobias Barreto defende a educação feminina, opondo-se aos ideários da época, que consideravam a mulher menos capaz intelectualmente – a lei de 1827 deixava claro esse preconceito de gênero quando determinava que o ensino de geometria era exclusivo aos homens.

Esse direito das províncias de legislar sobre a instrução pública fora conferido pelo Ato Adicional de 1834. Foi a partir deste ato que as províncias deram início à criação dos Liceus provinciais. Um dos mais importantes destes estabelecimentos foi o Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, mantido pelo poder central, criado em 1837, no que antes era o Seminário de São Joaquim. Este foi um lugar importante para o ensino de Filosofia. Além deste, outros estabelecimentos foram criados pelo país, como, por exemplo, “em 1831 em São Paulo e Ceará; 1836, na Bahia; 1837, em Pernambuco e Minas Gerais; 1838, no Maranhão; 1847, no Rio Grande do Norte e 1851 no Rio Grande do Sul” (MORAES FILHO, 1959, p. 08).

No que diz respeito ao ensino de Filosofia, o período imperial fez intensificar os debates parlamentares e os ensaios para a criação de estudos superiores de filosofia (MORAES FILHO, 1959), prevalecendo, porém, a criação dos cursos jurídicos, em 1827, instalados em São Paulo e Olinda. O ensino da filosofia assume uma função propedêutica, como afirmou, em 1874, Tobias Barreto: “Na verdade, o que é a filosofia entre nós? Simplesmente o nome de um preparatório que a lei diz ser preciso fazer-se o curso de certos estudos superiores” (BARRETO, 1926, p. 343 *apud* MORAES FILHO, 1959, p. 07).

Seguindo nosso percurso histórico, em 1879, foi introduzida a reforma Leôncio de Carvalho, a qual estabeleceu normas e reformas para o ensino secundário e superior em todo o país. Defendeu a mais ampla liberdade de ensino, como determinava o artigo primeiro da lei

(BRASIL, 1879). Além disso, houve a determinação para a criação de jardins de infância no município da Corte, para meninos e meninas de três a sete anos de idade.

Com relação ao currículo, assim determinava a lei:

Art. 4º O ensino nas escolas primarias do 1º gráo do municipio da Côrte constará das seguintes disciplinas: Instrucção moral. Instrucção religiosa. Leitura. Escripta. Noções de cousas. Noções essenciaes de grammatica. Principios elementares de arithmetica. Systema legal de pesos e medidas. Noções de historia e geographia do Brazil. Elementos de desenho linear. Rudimentos de musica, com exercicio de solfejo e canto. Gymnastica. Costura simples (para as meninas).

O ensino nas escolas do 2º gráo constará da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas nas do 1º gráo e mais das seguintes: Principios elementares de algebra e geometria. Noções de physica, chimica e historia natural, com explicação de suas principaes applicações á industria e aos usos da vida. Noções geraes dos deveres do homem e do cidadão, com explicação succinta da organização politica do Imperio. Noções de lavoura e horticultura. Noções de economia social (para os meninos). Noções de economia domestica (para as meninas). Pratica manual de officios (para os meninos). Trabalhos de agulha (para as meninas) (BRASIL, 1879, n.p.).

Como podemos perceber, não há nenhuma menção ao ensino de Filosofia no currículo do ensino secundário. A exceção se deu com o Colégio Pedro II, onde a cátedra de filosofia permaneceu (MORAIS FILHO, 1959). Também nas Escolas Normais, aquelas destinadas a formação de professores para o ensino elementar, a filosofia foi incluída como um dos componentes curriculares:

Art. 9º O ensino nas Escolas Normaes do Estado comprehenderá as disciplinas mencionadas nos dous primeiros parágrafos seguintes: § 1º Lingua nacional. Lingua franceza. Arithmetica, algebra e geometria. Metrologia e escripturação mercantil. Geographia e cosmographia. Historia universal. Historia e geographia do Brazil. Elementos de sciencias physicas e naturaes, e de physiologia e hygiene. **Philosophia**. Principios de direito natural e de direito publico, com explicação da Constituição politica do Imperio. Principios de economia politica. Noções de economia domestica (para as alumnas). Pedagogia e pratica do ensino primario em geral. Pratica do ensino intuitivo ou lições de cousas. Principios de lavoura e horticultura. Calligraphia e desenho linear. Musica vocal. Gymnastica. Pratica manual de officios (para os alumnos). Trabalhos de agulha (para as alumnas). Instrucção religiosa (não obrigatoria para os acatholicos). § 2º Latim. Inglez. Allemão. Italiano. Rhetorica (BRASIL, 1879, n.p., grifo nosso).

Ademais, a aprovação na matéria de filosofia aparecia como requisito para a admissão em alguns cursos superiores, segundo exigência do mesmo decreto.

Impulsionada por um espírito liberal – ao tornar facultativo os estudos religiosos para os não-católicos, por exemplo –, muito da reforma ficou apenas no papel, não chegando à concretização (PERES, 2005). Inclusive, o período de duração da reforma foi curto, sendo logo substituída pelos pareceres de Rui Barbosa, como veremos.

O projeto de Rui Barbosa, de 1882, tinha como objetivo também reformar o ensino primário e secundário, do município da Corte, e o superior, em todo o Império. Pretendia-se como um projeto de reforma global da Educação Brasileira.

Influenciado pelas ideias correntes no século XIX, que atribuíam fundamental importância à educação dentro da sociedade, Rui Barbosa preconizou a reforma social pela reforma da educação. Acreditava no poder da educação como meio para promover o progresso do homem e do país (PERES, 2017, p. 17).

Assim, a reforma determinava oito anos para a escola primária, dividida em três graus: elementar e médio, com duração de dois anos; e superior, com duração de quatro anos. O dia escolar teria duração, em média, de seis horas. O método aplicado ao ensino seria o indutivo, também conhecido como lições de coisas, baseado no método de Pestalozzi e Froebel. A ideia consistia numa educação integral, abrangendo os aspectos físico, intelectual e moral.

Com relação ao ensino de Filosofia, a fim de impedir a doutrinação e o dogmatismo, o parecer de Rui Barbosa propunha a redução considerável do currículo de filosofia, o que acabou por deixar grande parte do conteúdo sistemático da disciplina de fora do currículo, aparecendo apenas no quarto e quinto ano do ensino secundário como História das Ideias. Assim diz ele em seu parecer:

Já não é possível que a filosofia se ensine oficialmente de outro modo. Hoje de que maneira se procede? Ensina-se a provar como de certeza absoluta, como de exatidão verificada, certas e determinadas maneiras de ver, a respeito da natureza da alma, da origem do mundo, das causas finais, da ordem do universo. Mas acerca de cada um desses imensos problemas quantas opiniões diversas, contrárias, opostas, não têm existido e disputado a palma da verdade? Por ventura o Estado há de escolher, tem o direito de escolher, nessa luta de afirmações e negações profundas, bandear-se a um sistema, militar numa escola, impor aos que frequentam os seus institutos docentes o ensino do credo de uma filosofia especial ou de uma seita religiosa? Com que direito ordenais ao examinando, ao aspirante ao currículo das Faculdades: Provai-me a imaterialidade da alma, ou as portas do ensino superior não se vos abrirão? Não, este não é o papel do Estado; entre as filosofias, entre as religiões, não é a êle que incumbe eleger, mas à consciência individual. O que o programa oficial desta disciplina pode indicar, é a história da evolução filosófica, a apreciação crítica da influência de cada escola, o conhecimento das bases da apologia de cada sistema, a separação entre a parte dessas ideias que a verificação experimental tem confirmado e a que pertence ao domínio extra-científico da metafísica e dos sentimentos pessoais do sistemático ou do crente (BARBOSA, 1942, p. 189 – 190 *apud* MORAES FILHO, 1959, p. 10).

É perceptível como a educação brasileira no período imperial passou por diversas propostas de reformas. Para o bem ou para o mal, esteve a educação no centro das discussões políticas, sendo exatamente as diferentes visões políticas de cada época a determinar o que deveria ser feito na educação. Contudo, apesar de todas as propostas, não se mostrou possível a criação de um sistema nacional de educação, deixando permanecer uma prática de aulas

avulsas e parcas tentativas de unidade, em que a conclusão de um nível de ensino não era requisito para outro. Só mesmo com o advento da república seria possível vislumbrar um ensino sistemático em rede nacional com níveis interdependentes.

O ensino de Filosofia, por sua vez, em meio a tantas voltas e reviravoltas, permanecia predominantemente propedêutico, com um tom livresco e enciclopédico, não garantindo o que ele se propõe: novos olhares, novas possibilidades, novos e outros mundos, isto é, novos sentidos. Ainda seria preciso muita aragem nos solos da educação brasileira para, quem sabe assim, florescer a semente do pensar crítico e autônomo na “Terra de Santa Cruz”.

2.3 BRASIL REPÚBLICA (1889 – 1930)

As reformas educacionais parecem permear o ideário dos responsáveis governamentais como solução para as problemáticas encontradas no ensino, em todos os tempos e lugares. No período republicano, essas reformas serão profusas e, de início, sem grandes resultados. Só neste espaço de quarenta e um anos, foram cinco reformas educacionais: em 1890, 1901, 1911, 1915 e 1925. Veremos *en passant* cada uma delas.

A primeira reforma foi levada a termo por Benjamim Constant¹ (1833 – 1891), o qual foi um dos entusiastas pela proclamação da República, de forte influência positivista e que ocupou a função de ministro da Instrução Pública. O clima ideológico da época era de forte influência do positivismo de Augusto Comte. E foi essa influência – a qual está impregnada, inclusive, em nossa bandeira – que marcou fortemente esse primeiro momento da nossa educação. A exaltação da ciência era o discurso da vez, o que influenciou a incorporação de mais disciplinas científicas ao currículo, tornando-o mais enciclopédico.

Alguns dos pontos propostos nesta primeira reforma, instituída pelo decreto nº 981 de 08 de novembro de 1890, foram os seguintes: ensino leigo e livre em todos os graus, sendo o primário gratuito; ensino científico; exames de madureza, os quais serviam para atestar a aptidão do aluno para o ingresso no curso superior; estabelecimento do então Ginásio Nacional (Colégio Pedro II) como modelo e padrão para o ensino secundário; modelo seriado de ensino e ampliação do currículo.

¹ Constant foi militar e político brasileiro. Idealizador da expressão “Ordem e Progresso”, da bandeira brasileira. Foi professor de matemática e ciências físicas. Além de ter sido General de Brigada, no exército. Nasceu em 18 de outubro de 1833, em Niterói, no Rio de Janeiro. Em 1852 ingressou na Escola Militar. Em 1859 se tornou bacharel em ciências físicas e matemáticas. Ensinou matemática no Colégio Pedro II. Em 1887 fundou o Clube Militar. Presidiu a sessão que decidiu pela queda da monarquia. Faleceu no dia 18 de janeiro de 1891, após várias complicações decorrentes da malária que adquirira em anos anteriores.

Com relação ao ensino de Filosofia, poucas alterações significativas foram feitas. No Colégio Pedro II (agora Ginásio Nacional), permanece a cátedra de Filosofia. Em nível estadual, em São Paulo, o ensino de Filosofia não aparece no curso superior normal. É perceptível nos escritos de estudiosos da educação deste período o quanto o positivismo, afirmando as ciências positivas, contribuía para um rechaço com relação às Humanidades, incluída aí a Filosofia (CESAR, 2017).

Em 1901, mais uma reforma educacional foi proposta, desta vez encabeçada por Eptácio Pessoa² (1865 – 1942). Em sua reforma, Pessoa determinou que a educação nacional deveria priorizar o ensino secundário. Quanto aos objetivos deste ensino, estava o de “proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior e para a obtenção do grau de bacharel em ciências e letras (Decreto n. 3914, de 26 de janeiro de 1901)” (PILETTI; PILETTI, 1987, p. 194). Com relação a duração deste curso, de sete, passava agora para seis anos.

Dez anos depois, deparamo-nos com a terceira reforma educacional. Desta vez, a reforma ficou a cargo de Rivadávia Correia³ (1866 – 1920). Por meio do decreto 8. 659 de 05 de abril de 1911, o ministro Correia revogou a reforma educacional anterior; eliminou o exame de madureza; instituiu o ensino completamente livre – ocasionando uma desoficialização do ensino; aboliu os certificados de conclusão do Colégio Pedro II e dos cursos secundários das escolas equiparadas; extinguiu os exames preparatórios (não seria mais necessário comprovar os estudos secundários para ingressar no ensino superior); os exames de admissibilidade agora estavam por conta das faculdades; estabeleceu uma desregulamentação excessiva da instrução pública.

O ensino de Filosofia não aparece no currículo do Colégio Pedro II, referência nacional para o ensino secundário. Esta etapa de ensino passa a contar com seis anos de duração, para regime de externato; e quatro anos, no regime de internato. O objetivo do ensino secundário

² Pessoa nasceu na Paraíba, em Umbuzeiro, aos 23 de maio de 1865. Foi educado pelo tio materno, após a morte dos pais. Formou-se advogado, na Faculdade de Direito do Recife. Foi ministro do governo Campos Salles, em 1898, e ministro do Supremo Tribunal Federal, em 1902. Em 1919, tornou-se presidente do Brasil. Morreu em 13 de fevereiro de 1942.

³ Rivadávia nasceu em 09 de julho de 1866, na cidade de Livramento (RS). Formou-se em Direito, em 1887. Foi eleito deputado estadual por São Paulo, em 1891. De 1894 a 1902 ocupou a função de deputado federal pelo seu estado natal. Em 1910 foi nomeado pelo presidente Hermes da Fonseca para o cargo de Ministro do Interior e Justiça. Foi neste cargo que decretou as reformas educacionais. Faleceu em 09 de fevereiro de 1920, na cidade de Petrópolis (RJ).

nesta reforma era justamente oferecer uma cultura geral, desligando-o da função propedêutica ligada ao curso superior.

É só em 1915 que a Filosofia volta ao currículo do Pedro II. Neste ano, uma nova reforma educacional é aplicada. Carlos Maximiliano⁴ (1873 – 1960) foi o responsável pelo novo decreto, o qual restaurou os certificados de conclusão de curso do Colégio Pedro II; restituiu a equiparação para estabelecimentos públicos estaduais; restituiu os exames preparatórios parcelados – além do certificado de conclusão do ensino secundário, o aluno teria que fazer um vestibular para o ensino superior.

Segundo o Decreto 11. 530 de 18 de março de 1915, o objetivo do ensino secundário seria o de ministrar aos estudantes uma sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestarem, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular (BRASIL, 1915), com duração de cinco anos. Neste mesmo decreto, a Filosofia aparece como exigência do vestibular:

Art. 81. A prova oral do exame vestibular versará sobre Elementos de Physica e Chimica e de Historia Natural, nas Escolas de Medicina; sobre Mathematica Elementar, na Escola Polytechnica, e sobre Historia Universal, Elementos de Psychologia e de **Logica e Historia da Philosophia** por meio da exposição das doutrinas das principaes escolas philosophicas, nas Faculdades de Direito (BRASIL, 1915, n.p. grifo nosso).

Vale destacar ainda, a volta da Filosofia do Direito ao currículo das Faculdades de Direito, a qual havia sido anteriormente suprimida, permanecendo obrigatória no primeiro ano, conforme o art. 177 do decreto de 1915.

A última reforma da primeira república, dada em 1925, através do Decreto 16. 782 de 13 de janeiro, foi instituída por João Luís Alves⁵ (1870 – 1925). Esta última reforma ficou conhecida pelo nome de Reforma Rocha Vaz. Seus pontos principais foram: a criação da disciplina de educação moral e cívica; a abolição dos exames preparatórios parcelados; o curso ginásial de seis anos e de frequência obrigatória. Como objetivos da educação secundária estavam o de “fornecer a cultura média geral do país, além de ser esta etapa do ensino a base

⁴ Carlos Maximiliano nasceu em 24 de abril de 1873, na província do Rio Grande do Sul. Formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais, sendo bacharelado em março de 1898. Foi eleito deputado entre 1911-1914 e 1919-1923, pelo seu estado natal. Em 15 de novembro de 1914 foi nomeado para a pasta de Justiça e Negócios Interiores. Em 1934 foi nomeado Procurador-Geral da República. Em 1936, foi convidado a ser ministro da Suprema Corte. Faleceu em 02 de janeiro de 1960.

⁵ João Luís nasceu em Juiz de Fora (MG), aos 23 de maio de 1870. Em 1889, formou-se bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de São Paulo. Foi deputado estadual entre 1899 e 1902; e deputado federal entre 1903 a 1908. Neste último ano foi eleito senador, permanecendo no cargo até dezembro de 1918. Em 1922, assumiu o Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Faleceu em Paris, em 15 de novembro de 1925.

indispensável para a matrícula nos cursos superiores, na qual se daria o preparo fundamental e geral para a vida” (PILETTI; PILETTI, 1987, p. 194).

No tocante ao ensino da Filosofia, a reforma estabeleceu a criação da cadeira de Filosofia, para o quinto ano do curso secundário; e a cadeira de História da Filosofia, para o sexto ano, do ensino secundário (BRASIL, 1925).

Como podemos observar, durante os primeiros trinta anos da República do Brasil, a educação preservou seu caráter elitista e difuso. O curso secundário permaneceu com seu caráter propedêutico, com ênfase maior nas áreas de Matemática e Ciências que nas chamadas Humanidades. Já o ensino superior manteve aquelas características do tempo do Império, com predominância do ensino profissionalizante e escolas isoladas. As demais modalidades de ensino, a exemplo do curso técnico profissional e do curso normal, permaneceram na periferia das preocupações dos governos e das reformas.

É importante salientar que, já na década de 1920, as discussões a respeito da instituição de um sistema nacional de educação começam a tomar forma. A proposta contemplava um ensino articulado, desde o ensino primário até o ensino superior. A educação era considerada capaz de modificar a sociedade. Nos estados, as reformas ganharam corpo, levadas adiante por nomes como: Sampaio Dória (1920 – SP), Anísio Teixeira (1925 – BA), Francisco Campos (1927 – MG) e Fernando de Azevedo (1928 – DF). Seria preciso aguardar mais alguns anos para que essas mudanças começassem a atingir o âmbito federal.

2.4 BRASIL REPÚBLICA (1930 – 1945)

Como vimos anteriormente, o ensino pouco havia avançado em relação ao período imperial, uma vez que ainda não contávamos com um sistema nacional de ensino. Assim se percebia o país em termos de educação:

o Governo Federal nada dizia e nada fazia em termos de ensino primário, que ficava ao encargo dos reduzidos recursos dos Estados; o ensino secundário continuava dominado pelo ensino irregular, não-seriado, tendo como principal objetivo preparar para o ensino superior; quanto a este, ainda não tínhamos uma universidade funcionando (PILETTI; PILETTI, 1987, p. 206).

Esse cenário começaria a mudar, entretanto, após a Revolução de 1930. A própria criação do Ministério da Educação, em 1931, sinalizava uma mudança em alguns aspectos. Ademais, a Constituição de 1934 trazia um capítulo especial sobre educação, colocando-a como direito de todos, bem como estabelecia a obrigatoriedade da escola primária integral, além da

gratuidade deste mesmo ensino primário, entre outras medidas (PILETTI; PILETTI, 1987, p. 207).

Antes de falarmos sobre a reforma de 1931, porém, cumpre dizer que os debates sobre educação já fervilhavam na década anterior à Revolução. Férteis discussões sobre educação e pedagogia marcaram as décadas de 1920 e 1930 (ARANHA, 2006, p. 302). Os pensadores de destaque nessas duas épocas são os escolanovistas, os quais, em 1932, lançam um manifesto intitulado “A reconstrução educacional do Brasil”. Ademais, é necessário destacar o papel da Associação Brasileira de Educação (ABE) nesse processo de mudança educacional.

Nesse contexto de mudanças, em 1931, Francisco Campos (1891 – 1968) empreendeu uma reforma educacional, a qual trouxe organicidade e modernização para o ensino secundário, promoveu a seriação do currículo, instituiu a frequência obrigatória e fez uma reestruturação no sistema de inspeção federal (DALLABRIDA, 2009, p. 185). Vários decretos foram expedidos para cada item a ser modificado. O decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, criou o Conselho Nacional de Educação; o decreto 19.851, da mesma data, dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário; o decreto 19.852, também de 11 de abril, dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; a organização do ensino secundário ficou por conta do decreto 19.890, de 18 de abril de 1931; e, por fim, mais dois decretos, o 20.158, de 30 de junho do mesmo ano, o qual organizava o ensino comercial; o 21.241, de 14 de abril, que consolidava as disposições sobre a organização do ensino secundário. Como nossa pesquisa tem como lugar esta modalidade de ensino, a qual hoje denominamos ensino médio, nos deteremos nesta etapa da educação básica.

Segundo o decreto já citado, sobre a organização do ensino secundário, assim ficaria ele organizado:

Art. 2º. O ensino secundario comphehenderá dous cursos seriados: fundamental e complementar.

Art. 3º. Constituirão o curso fundamental as materias abaixo indicadas, distribuidas em cinco annos, de acordo com a seguinte seriação:

1º serie: Portuguez - Francez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physucas e naturaes - Desenho - Musica (canto orpheonico).

2º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physicas e matuares - Desenho - Musica (canto orpheonico).

3º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Phyica - Chimica - Historia natural - Desenho - Musica (canto orpheonico).

4º serie: Portuguez - Francez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.

5º serie: Portuguez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.

Art. 4º. O curso complementar, obrigatorio para os candidatos á matricula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dous annos de estudo

intensivo, com exercicios e trabalhos praticos individuaes, e compreenderá as seguintes materias: praticos individuaes, e compreenderá as seguintes materias: Allemão ou Inglez, Latim, Litteratura, Geographia, Geophysyca e Cosmographia, Historia da Civilização, Mathetatica, Physuca, Chimica, historia natural, Biologia geral, Hygiene, Phychologia e Logica, Sociologia, Noções de Economia e Estatistica, Historia da Philosophia e Desenho (BRASIL, 1931, p. 1-2).

Como podemos ver, o ensino secundário é dividido em dois cursos, sendo o primeiro, fundamental, destinado a uma formação geral, enquanto o segundo, complementar, apresenta caráter mais propedêutico, de preparação para o ensino superior. Vale ressaltar o lugar que o ensino de Filosofia ocupa nessa organização, aparecendo apenas no segundo ciclo, sendo somente destinado aos alunos que desejariam cursar a Faculdade de Direito.

Apesar do caráter inovador da reforma, algumas críticas também são destinadas ao projeto de Francisco Campos. A primeira crítica é quanto ao tempo de duração desse ensino secundário, o que o tornaria um ensino elitista (DALLABRIDA, 2009); em segundo lugar, a crítica se dirige ao rígido e excessivo sistema de avaliação, o que corroboraria para torná-lo um ensino altamente seletivo e elitizante (ARANHA, 2006); e, ainda, há uma crítica ao excessivo sistema de inspeção.

Com relação ao que determinava para o ensino superior, acreditamos ser importante salientar a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras junto à Universidade de São Paulo, em 25 de janeiro de 1934. “O ensino da Filosofia é dado na Escola de Economia e Direito e na Escola de Filosofia e Letras. São contratados dois professores franceses para os respectivos cursos” (MORAIS FILHO, 1959, p. 13).

Em 1937, quando a Universidade do Rio de Janeiro se torna a Universidade do Brasil, inclui-se no plano geral a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, a qual era regida pelo decreto 1.190, de 04 de abril de 1939, que estabelecia três finalidades para essa Faculdade: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; e c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (BRASIL, 1939). Ademais, o decreto estabelecia quatro seções para esta universidade: uma seção de filosofia, uma de ciências, uma de letras e uma de pedagogia.

O curso de Filosofia estava organizado em três anos, da seguinte maneira: na primeira série estavam as disciplinas de Introdução à Filosofia, Psicologia, Lógica e História da Filosofia; na segunda série estavam Psicologia, Sociologia e História da Filosofia; já na terceira série cursava-se Psicologia, Ética, Estética e Filosofia Geral. Ademais, a História da Filosofia aparecia na primeira série do curso de Ciências Sociais e na primeira série do curso de

Pedagogia; Ética, na primeira série de Ciências Sociais; e Filosofia da Educação, na terceira série do curso de Pedagogia (BRASIL, 1939).

Quando esta faculdade foi criada, Francisco Campos já havia deixado o Ministério da Educação. De igual modo, quando da criação da Universidade de São Paulo. O decreto de criação da Faculdade Nacional de Filosofia é assinado por Gustavo Capanema, o qual assumiu o Ministério em julho de 1934 e ali permaneceu até o fim do Estado Novo, em 1945. Capanema foi o Ministro da Educação que mais tempo permaneceu no cargo desde a criação do ministério.

Por meio do decreto-lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário), empreendeu-se mais uma reforma do ensino secundário. O decreto-lei manteve a finalidade de formação geral e preparação para o ensino superior, dada pela reforma anterior. Quanto à organização, ele dividia-se em 04 anos de ginásio e 03 anos de colegial, o qual era dividido em clássico – com ênfase nas humanidades –, e científico – com ênfase nas ciências (ARANHA, 2006). O ensino de Filosofia era determinado na terceira série tanto do curso clássico, quanto do curso científico (BRASIL, 1942). Com relação ao curso clássico, assim era estabelecido como objetivo:

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um **maior conhecimento de filosofia**, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências (BRASIL, 1942, p. 1, grifo nosso).

Ainda que disposto o ensino da Filosofia nas duas modalidades de curso colegial, na modalidade clássica, o conhecimento de filosofia ganhava mais espaço. Pelo que foi aprovado por Comissão designada pelo Ministério da Educação para elaboração do programa de Filosofia, determinava-se três horas semanais para o ensino da disciplina no terceiro ano do científico; e três horas semanais nos segundo e terceiro anos do clássico (MORAIS FILHO, 1959, p. 15).

Como nos foi permitido notar, as duas reformas no ensino público permitiram a presença da filosofia no ensino secundário, bem como no ensino superior, com destaque para a criação da Faculdade Nacional de Filosofia. A preocupação com a formação intelectual e desinteressada aparece em documentos oficiais do período, bem como o cuidado com a pesquisa, questões que acreditamos encontrarem na Filosofia um espaço privilegiado de desenvolvimento, seja enquanto desenvolvedora da capacidade inquisitiva do ser humano, seja como potência para o novo.

2.5 BRASIL REPÚBLICA (1946 – 1964)

Após um período de regime de exceção, instalado por Getúlio Vargas, no que ficou conhecido como Estado Novo, período de nossa história entre 1937 e 1945, o país volta a gozar das prerrogativas de um Estado democrático de direito. As eleições diretas para a presidência da República são reestabelecidas, a censura prévia tem seu fim e são restituídos os direitos e liberdades individuais e públicas.

No tocante à educação, o maior destaque deste período é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, a lei 4.024 publicada em 20 de dezembro desse mesmo ano. Antes, porém, do dispositivo entrar em vigor, muitas discussões e debates se estabeleceram no período de 1948 até a publicação da lei, “um debate nunca visto no âmbito educacional, um debate que durou treze anos” (ARANHA, 2006, p. 306). Um dos assuntos mais debatidos foi o da liberdade de ensino, colocando de um lado os defensores da escola pública e do outro, os defensores da escola privada (PILETTI; PILETTI, 1987, p. 220).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação colocava a educação como direito de todos, a ser dada no lar e na escola. Com relação ao ensino secundário, o dispositivo traçava como objetivo desta etapa de ensino a formação do adolescente. Esta fase de ensino permaneceria dividida em dois ciclos, sendo o ginásial, de quatro anos; e o colegial, de três anos. Caberia ao Conselho Federal de Educação indicar cinco disciplinas obrigatórias para todos os sistemas de ensino desta etapa, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação organizarem uma lista com as disciplinas optativas a serem adotadas pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1961).

A lei não faz especificação do currículo, como nos decretos anteriores, deixando uma flexibilidade um pouco maior, delegando aos sistemas estaduais algumas escolhas. Os currículos do ensino secundário eram compostos de três partes: a parte obrigatória, de caráter nacional, determinadas pelo Conselho Federal de Educação, sendo estas: Português, História, Geografia, Matemática, Ciências e Educação Física; outra parte, de caráter regional, também obrigatória, com as disciplinas determinadas pelos Conselhos Estaduais; e outra parte, de caráter optativo, na qual os estabelecimentos de ensino escolheriam as disciplinas ofertadas a partir de uma lista elaborada também pelos Conselhos Estaduais (PILETTI; PILETTI, 1987).

O ensino de filosofia, dentro desse contexto, aparece como de cunho bastante enciclopédico, com desinteresse dos alunos e falta de participação ativa destes. Em 1957, o país contava com cinquenta faculdades de Filosofia, com um número de 1.010 alunos matriculados. Nos demais cursos superiores, a presença da Filosofia nos currículos é percebida nos cursos de

Pedagogia, Ciências Sociais e até mesmo no curso de Física. No ensino secundário, a situação não era muito distante daquela do ensino superior, quanto aos primeiros aspectos citados. Ademais, permanecia o caráter preparatório do ensino de Filosofia, tornando a disciplina mais uma entre tantas, não alcançando seu objetivo de formação moral e intelectual do adolescente (MORAIS FILHO, 1956).

As críticas ao ensino de Filosofia, nesse período, são as mais diversas, cabendo-nos a partir delas, pensar se muitas não cabem ao ensino de filosofia hoje. Uma delas refere-se ao caráter mercantilista que assumiu este ensino, com aberturas impensadas de cursos de Filosofia, revestindo-se de um caráter utilitário e profissional imediato. Questões como essas nos colocam a necessidade de se pensar sobre o ensino de Filosofia, de torná-lo um problema filosófico, rejeitando a assertiva de que refletir sobre este ensino seria algo para os pedagogos e não para filósofos.

2.6 BRASIL REPÚBLICA (1964 – 1985)

Em pouco tempo, as prerrogativas de um Estado democrático de direito começaram a novamente se esvaír. No ano de 1964, o presidente em exercício, João Goulart – antes vice-presidente de Jânio Quadros, que renunciou ao mandato –, foi deposto pelos militares, instalando no país um estado de exceção, o qual permaneceu por vinte anos.

No plano educacional, reformas foram feitas, desde a educação primária até o ensino superior. Diferentemente da proposta anterior, estas reformas foram impostas, não contando com a participação dos atores e agentes educacionais em seu processo de elaboração. Deteremos nas duas leis que alteraram o ensino: a lei 5.540/68, a qual reformava o ensino superior; e a lei 5. 692/71, a qual reformava o ensino de primeiro e segundo grau.

O contexto em que se insere a primeira lei é de luta intensa dos estudantes em nível internacional. Em vários países, o movimento estudantil ganha forças e se põe na luta por diversas reivindicações. No Brasil, apesar da perseguição às entidades de representação estudantil, os jovens lutavam por mais vagas nas escolas superiores públicas. A resposta dada pelo governo a esses clamores foi a reforma universitária, implantada por meio da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968.

Alguns dos principais pontos dessa reforma foram: a extinção da cátedra; a unificação do vestibular; a aglutinação das faculdades em universidades; o desenvolvimento de programas de pós-graduação; o estabelecimento de um ciclo profissional de curta e longa duração; nova composição curricular, com matrícula por disciplina, e instituição do sistema de créditos; além

da nomeação de reitores e diretores de unidades acadêmicas, não por critérios pedagógicos, mas sim, exclusivamente, técnicos (ARANHA, 2006, p. 317).

A partir de 1969, com a implantação da reforma, “o governo procurou neutralizar a luta dos estudantes por mais vagas nas escolas públicas através de iniciativas de ordem burocrática.” acabou com os excedentes do vestibular, aprovando apenas os candidatos para o número de vagas existentes; organizou o ano letivo em semestres e a universidade em departamentos, na tentativa de enquadrá-la em um modelo empresarial (PILETTI; PILETTI, 1987, p. 238).

Em 11 de agosto de 1971, o governo militar publicou a Lei 5.692, alterando o ensino de primeiro e segundo grau. Por meio deste dispositivo, aumentou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos; impôs como matérias obrigatórias: educação física, educação moral e cívica, educação artística, programas de saúde e religião; fez a junção da história e da geografia, transformando-as em Estudos Sociais; desativou a antiga Escola Normal, oferecendo uma habilitação de magistério, junto com as demais oferecidas no curso secundário (ARANHA, 2006).

Como objetivo do ensino primário e secundário, a lei dispunha desta forma:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971, n.p.).

Embora a lei abarque o que se espera de uma formação educacional adequada, podemos perceber que o contexto da época não permitia que ela se efetivasse na prática. Sobre o exercício consciente da cidadania, por exemplo, cabe a questão de que cidadania o texto trata, uma vez que os estudantes eram impedidos de se reunirem e lutarem por seus direitos. Vale salientar ainda que, de acordo com a lei, o caráter propedêutico do ensino secundário desaparece.

O ensino de Filosofia praticamente inexistiu. Nessa época, “as matérias filosóficas, importantes para a reflexão e discussão, tornaram-se optativas para a maior parte dos estudantes” (PILETTI; PILETTI, 1987, p. 238). Ademais, a determinação anterior que centrava a universidade em torno da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é extinta. No ensino secundário, a filosofia perde completamente o território que lhe era reservado, assim como sociologia e psicologia.

A situação começa a se reverter aos poucos, por volta da década de 1980. Em 1982 ocorre a dispensa das escolas com relação à profissionalização obrigatória, destacando a formação geral. A luta pelo retorno da filosofia no currículo se intensifica, até que, em 1982, o Conselho Federal de Educação emite parecer que torna a disciplina optativa (ARANHA, 2006).

Em 1985, ainda que de maneira indireta, assume a presidência o primeiro civil após tantos anos sob o comando dos militares. Enfim, voltamos ao estado democrático de direito.

O ensino de Filosofia, mais uma vez, reveste-se desse caráter pendular, ora presente, ora opcional, ora ausente, voltando a ser opcional. Como afirma Obiols (2002, p. 36), “a filosofia na escola secundária sente-se ameaçada: cada reforma nos currículos pode deixá-la de fora, ante as pressões e exigências de uma educação que privilegie a capacitação técnico-científica dos alunos”. É justamente isso que vemos acontecer nesse período. Enquanto tivermos uma educação imediatista, pragmática, na qual o conhecimento é visto exclusivamente de forma instrumental, a Filosofia sempre estará ameaçada.

2.7 BRASIL REPÚBLICA (1985...)

O regime militar deixou suas marcas na sociedade brasileira e, conseqüentemente, na educação brasileira. O processo de redemocratização do país foi lento, já iniciado na década de 1980, atingindo um de seus pontos altos, em 1988, com a promulgação da nova carta magna, a Constituição Cidadã, que dava aos brasileiros diversas garantias e direitos sociais, figurando a educação entre eles, como direito de todos e dever do Estado.

Em 1985, ainda por eleições indiretas, o primeiro presidente civil pós-ditadura é eleito, mas não empossado. Tancredo Neves morre antes de ser, de fato e direito, o presidente do país, assumindo o cargo o seu vice, José Sarney. A luta por “diretas já” ganha enormes proporções na sociedade brasileira, sendo que, em 1989, finalmente o povo readquiri o direito de escolher o presidente, sendo eleito Fernando Collor de Mello.

No campo educacional, as lutas pela educação seguem ganhando espaço na sociedade. Diversas conferências realizadas na década de 1980, a circulação de inúmeras revistas especializadas e as produções de pesquisas acadêmicas contribuem para o enriquecimento do debate em torno da educação. A grande crítica se dava ainda pelo caráter elitista do ensino, na dualidade oferecida: enquanto a escola de qualidade era ofertada aos grupos privilegiados, a escola pública assumia condições miseráveis (ARANHA, 2006).

Nesse contexto de lutas, destacamos no período analisado, três momentos importantes no que se refere à educação, ao ensino médio e ao ensino de Filosofia nesta etapa da educação básica. O primeiro se dá na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); o segundo, nos esforços legislativos para tornar a inclusão da Filosofia no currículo da educação básica; e o terceiro, na medida provisória transformada em lei no ano de 2017, a

qual tem repercussões significativas para o ensino de Filosofia como componente curricular específico.

Os anseios e lutas dos profissionais da educação encontram forças e fazem ecoar suas vozes na elaboração da LDBEN, já pensada e apresentada em 1988. Entretanto, o projeto só foi aprovado em 1993, na Câmara dos Deputados, seguindo, assim, para o Senado. Contudo, num golpe regimental, um projeto substitutivo é apresentado, elaborado por Darcy Ribeiro. É esse projeto que, então, é aprovado em 1996, como Lei 9.394, a fim de servir de referência para a educação nacional em todos os níveis. “(...) a lei foi acusada de neoliberal, por não garantir a esperada democratização da educação, sobretudo porque o Estado delegou ao setor privado grande parte de suas obrigações” (ARANHA, 2006, p. 325).

Nessa lei aprovada, a Filosofia não consegue seu território tão disputado até então, o que era garantido no primeiro projeto de 1993, que a incluía como obrigatória nos currículos do ensino médio (CARMINATI, 2010). No novo dispositivo, ela aparece apenas como um conhecimento necessário ao exercício da cidadania, juntamente com a Sociologia (FAVERO; KAPCZYNSKI, 2015). Ou seja, se antes ela figurava como opcional, agora parecia ser diluída em meio às outras disciplinas. Ademais, outra crítica que se faz a sua disposição na lei se deve ao caráter instrumental que a Filosofia parece adquirir (GALLO, 2010).

A luta pelo ensino de Filosofia, contudo, começa nesse período pós-LDBEN a ganhar espaço. Em 1997, o deputado Roque Zimmermann apresenta um projeto que pretende tornar a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias. Em 2001, o Projeto de Lei 3.178/97 é finalmente aprovado. Todavia, o presidente à época, Fernando Henrique Cardoso, veta o projeto, alegando falta de pessoal capacitado para exercer este ensino e falta de recursos econômicos para contratação de recursos humanos. O que, para muitos, trata-se de puro sofisma, afinal, o que move as reformas educacionais do país é a lógica do capital internacional, os interesses neoliberais e do mercado (RODRIGUES, 2012). Aí estaria a verdadeira razão da recusa.

Os esforços pelo retorno da Filosofia aos currículos, porém, não cessaram por aí. Vale ressaltar que, mesmo não existindo uma norma que garantisse a Filosofia como componente curricular, muitos estados da federação, por iniciativa própria, introduziram-na em suas redes de ensino. Em Alagoas, por exemplo, já era notada a sua presença em 2004 (FAVERO, 2004). Ademais, muitas escolas particulares também já haviam tomado essa medida, inclusive no ensino fundamental, etapa em que a Filosofia se fazia presente, em quase todos os estados.

É somente em 2008, com a aprovação da lei 11.683/2008, que a Filosofia retorna oficialmente ao currículo do ensino médio como disciplina obrigatória, pela nova redação do

art. 36 – IV, da LDBEN. A lei determinava um prazo para que as redes de ensino pudessem implantar o ensino desta disciplina, sendo que, até o ano de 2012, todas as séries deveriam estar contempladas. Lutar pela permanência dessa disciplina no currículo talvez parecesse algo distante nesse momento, mas não foi bem isso que aconteceu. Quase dez anos de estabilização depois e, mais uma vez, a Filosofia se encontra ameaçada entre a diluição ou o desaparecimento.

No ano de 2015, em 02 de dezembro, abre-se o processo de impedimento da presidente democraticamente eleita, Dilma Vana Roussef. Um processo extremamente desgastante para o país e que durou até o dia 31 de agosto do ano seguinte, quando a presidente foi oficialmente deposta, assumindo o governo o então presidente interino, Michel Miguel Elias Temer. É ele quem edita a Medida Provisória 746, de 2016, a qual dispõe sobre a reorganização curricular do Ensino Médio e a consequente ameaça para a estabilidade em construção do ensino de Filosofia.

Aos dezesseis dias do mês de fevereiro de 2017, a medida provisória é aprovada, tornando-se a lei 13.415/2017, a qual dispõe da seguinte forma sobre o ensino de Filosofia no ensino médio: primeiro, retira o IV parágrafo do art. 36 e passa a tratar a disciplina como estudos e práticas, ao lado da Educação Física, da Arte, e da Sociologia. Segundo a lei, caberá à Base Nacional Curricular Comum estabelecer como isso se dará na prática. Na realidade, parece que voltamos no tempo e, mais uma vez, o risco é da diluição ou desaparecimento da disciplina do currículo.

Como nos foi oportunizado observar, o movimento da Filosofia no currículo da educação básica no Brasil é bastante pendular. O tipo de ensino que se pensa apropriado para determinada época é que dita os caminhos que levarão esse saber a permanecer ou não no currículo da educação escolar. A todo instante a Filosofia se sente ameaçada. Num mundo cada vez mais submetido à lógica do capital e do mercado, num mundo cada vez mais utilitarista e pragmático, no qual as coisas obtêm seu valor de acordo com a utilidade imediata com que se apresentam, a Filosofia parece não ter muita importância e serventia. Deveria ela submeter-se a essa lógica? Deveria ela esvaziar-se de si para se dar de qualquer maneira? É possível pensar uma Filosofia que seja subserviente? Questões que precisam ecoar em nós.

2.8 O ENSINO DE FILOSOFIA EM ALAGOAS

Após uma explanação sobre a educação brasileira, da colônia aos dias atuais, com ênfase no ensino secundário e no ensino de Filosofia, visto que este último é o fenômeno sobre o qual iremos investigar, propomo-nos, nesse momento, traçar um retrato da educação em Alagoas,

procurando ver nesta história da educação alagoana os sinais da presença e ausência do ensino de Filosofia entre nós. Justificamos esta abordagem, visto que nossa pesquisa encontra nesta terra o seu lugar. Ademais, é preciso deixar claro que tanto o resgate histórico educacional a nível nacional, como o que ora fazemos, podem apresentar diversas lacunas, uma vez que não é objetivo primário de nosso trabalho este resgate.

Antes de tudo, façamos uma reconstrução daquilo que hoje chamamos Alagoas. Sabemos que até chegarmos a essa denominação, temos um percurso histórico a ser visto. Não entraremos na questão de saber se existe ou não uma Alagoas colonial (CAETANO, 2010). Seguiremos a divisão didática proposta para a história nacional, isto é, datando o período colonial até 1822, quando se proclama a independência e começa, então, um novo período. Portanto, vamos falar de uma Alagoas colonial (capitania), uma Alagoas no Império (província), e uma Alagoas na República (estado).

O território que hoje nomeamos de Alagoas pertencia à capitania de Pernambuco. Destaca-se, na história do território alagoano, a fundação do povoado de São Francisco, em 1570; a ocupação de Nossa Senhora da Apresentação de Porto Calvo, em 1575; e a criação do povoado de Santa Maria Madalena da Alagoa do Sul, em 1614; todos elevados a vila no mesmo ano de 1636 (CAETANO, 2010). Estaria aí o embrião do que se tornaria a terra de Alagoas. Vale salientar que este nome já era dado a um determinado território, isto é, a Vila de Alagoa do Sul (antiga Santa Maria Madalena).

No ano de 1706, em 06 de outubro, para ser mais preciso, é criada a Comarca das Alagoas. Entretanto, é só em 1712 que efetivamente aquele território composto por essas três localidades passa a ser uma comarca de fato (CAETANO, 2010). Em 1817, no dia 16 de setembro, a comarca alcança a sua emancipação. E é a partir daqui que podemos começar a falar de uma educação alagoana.

2.8.1: Alagoas (1817 – 1930)

Não podemos falar nada em termos de educação alagoana antes do século XVIII (COSTA, 1931). É nesse século que encontramos em Penedo – antes Vila de São Francisco – dois conventos franciscanos onde se ensinava gramática para os filhos dos moradores. Vale recordar que nesse tempo não podemos falar ainda de grupos escolares, pois com a expulsão dos jesuítas – como vimos anteriormente – o que temos é um sistema de aulas avulsas, chamadas de aulas régias.

O foco do governo, após a emancipação, será o ensino secundário, o qual possuía um caráter estritamente propedêutico, como vimos, servindo de preparação para o ingresso no ensino superior. Por isso mesmo de interesse maior dos mais abastados, os quais poderiam cursar uma faculdade, no próprio Brasil ou até em Portugal. A instalação da Assembleia Legislativa da Província, em 1835, logo cuidará de criar duas cadeiras para a Vila de Penedo, a saber: uma de Filosofia e uma de Francês (LIMA, 2009). Contudo, antes disso, a presença do ensino de Filosofia já ocorria na capital da província, desde 1820, onde também existia uma cadeira de Geometria (VERÇOSA, 2006, p. 61).

O ensino primário, o qual se destinava as classes menos favorecidas, levará um tempo até receber a atenção dos governantes. Entre 1836 e 1843 há a criação de inúmeras instruções primárias. Entretanto, as condições desse ensino eram miseráveis. A falta de local próprio para o ensino – sendo utilizadas casas alugadas ou mesmo a casa dos próprios professores –, a falta de materiais e recursos, como a mobília específica para a atividade a que se propunha, além da incapacidade do professorado, constituíam as principais dificuldades deste tipo de ensino (COSTA, 1931).

Por outro lado, em 1835, existiam dez cadeiras do ensino secundário em Maceió, sendo cinco de Latim, duas de Francês, uma de Retórica, uma de Filosofia e uma de Aritmética para 120 alunos, provenientes das classes mais abastadas. Mais uma vez a Filosofia se faz presente no ensino. Já em 1849, com a ideia de centralizar o ensino secundário e acabar com as cadeiras avulsas, o governo decide criar o Liceu, por meio da Lei n. 106, de 05 de maio.

Criar-se-ha nesta capital um lyceu composto das cadeiras seguintes: - grammatica nacional e analyse dos classicos portuguezes, - grammatica latina, - grammatica franceza, - grammatica ingleza, - arithmetica, algebra e geometria, - geographia, chronologia e historia, - rhetorica e poetica, - philosophia racional e moral (ALAGOAS, Lei Provincial nº 106, de 5 de maio de 1849 *apud* SANTOS, 2017, p. 03).

Como podemos notar na lei de criação, a cadeira de Filosofia figura entre aquelas criadas junto com o Liceu Alagoano, a instituição que será referência em termos de educação nas Alagoas. Ocupou essa primeira cadeira Inácio Hipólito Gracindo. Em cada dia eram destinadas uma hora e meia de exercícios para a disciplina (SANTOS, 2017).

Essa presença do ensino de Filosofia no Liceu, porém, não perdurou por muito tempo. Em 1861, por meio da lei n. 370 de 04 de julho, o estabelecimento de ensino foi extinto, tendo como causa a indisciplina dos alunos e a considerada ineficiência do ensino ali ministrado.

Restando, então, apenas três cadeiras na capital: Português, Latim e Francês. Neste ano, a cadeira de Filosofia teve cinco matrículas, mas nenhuma frequência.

Em 1863, o Liceu é restabelecido, desta vez com seis cadeiras.

O Liceu Alagoano foi reaberto em 1863, quando foram restauradas as cadeiras de Inglês, Geometria e Geografia, além das que já existiam: Português, Latim e Francês. Assim, passou a contar a instituição com 6 cadeiras, das 8 existentes quando de sua criação, sendo excluídas Retórica e Filosofia (SANTOS, 2017, p. 08).

A volta do Liceu traz consigo a exclusão do ensino de Filosofia. Contudo, este ensino permanece presente na cidade de Penedo, em 1870. Lá, as aulas de Filosofia e de Retórica são ensinadas, visto que se constituíam como exigências para o curso de Direito (COSTA, 1931), um dos mais pretendidos pelos mais dotados de recursos econômicos.

No ano de 1893, o curso do Liceu de Alagoas entra em harmonia com o currículo do Ginásio Nacional, como fora proposto pela reforma de Constant. Podemos deduzir que há, então, o retorno da cadeira de Filosofia para o Liceu, já que ela constava no currículo do Pedro II. Porém, é certo que em 1900, por meio do decreto 1.741, de 06 de fevereiro, o ensino de História da Filosofia é suprimido, criando-se a cadeira de Lógica (COSTA, 1931).

Dois anos depois, o ensino de Filosofia em Alagoas dará um passo importante com a instalação do Seminário Diocesano, em 1902. “Contando já desde sua fundação com os cursos de Filosofia e Teologia [...] aquela instituição foi desde o início, objeto de cuidados especiais por recomendação do próprio Papa” (VERÇOSA, 1997, p. 24). Instalado primeiro em Marechal Deodoro, antiga capital do estado, foi transferido para Maceió, para prédio próprio, dois anos depois.

No ano de 1930, a educação alagoana contava com 415 estabelecimentos de ensino, sendo 333 estaduais, 29 municipais e 53 particulares. Tínhamos 497 professores, com 14.907 alunos matriculados. Um total de 36% da população em idade escolar não frequentava a escola (COSTA, 1931). Não diferente do que acontecia em cenário nacional, a instrução pública em Alagoas passou por diversas reformas educacionais. Contudo, a situação do ensino permanecia miserável e muito precária.

2.8.2 Alagoas (1931...)

Contar sobre a História da Educação de Alagoas não constitui objetivo fácil. As lacunas são imensas, pois há muita dificuldade para se encontrar material nos locais de pesquisa, além

do difícil acesso aos mesmos (VERÇOSA, 1997). Ademais, as lacunas justificam-se pelo trato secundário que este levantamento ocupa em nossa pesquisa.

O período que iremos tratar, após 1930, é um dos mais difíceis de abordar, pelas dificuldades já mencionadas. Entretanto, falaremos aqui sobre um momento ímpar para a Filosofia em Alagoas: a criação da Faculdade de Filosofia, e traremos alguns dados mais recentes sobre a situação do ensino de Filosofia.

A fundação da Faculdade de Filosofia ocorre em 1950, a partir de um complexo de escolas localizado no bairro do Farol, administrado pela Sociedade Guido de Fontgalland, conforme nos atesta Verçosa (1997):

Pelas mãos do principal proprietário desse complexo, um padre católico, o empreendimento buscou, antes de mais nada, ainda no começo de 1950, a primeira inspiração e o modelo de organização nas duas instituições ligadas à Igreja Católica que existiam em Recife – a Faculdade Católica de Filosofia e a Faculdade de Filosofia do Recife (p. 92).

O objetivo dessa nova instituição era bem claro. De igual modo, encontramos essa justificativa, em Verçosa (1997):

A razão apresentada para a criação de uma Faculdade de Filosofia em Alagoas era a necessidade de formar professores para o ensino médio. O crescimento da oferta desse nível de ensino que vinha se efetivando na capital e em várias cidades do interior do Estado desde meados da década passada e que cada vez mais se intensificava, inclusive com a participação destacada do próprio fundador (p. 93).

Ademais, com a criação do Departamento Estadual de Educação, a formação de técnicos para esse departamento era outra função que justificava a existência da faculdade. É importante frisar que, além do curso de Filosofia, a faculdade contava com outros cursos de formação de professores. Foi no ano de 1952 que esta instituição deu início às suas atividades, após uma aula inaugural sobre Filosofia Tomista, acentuando a influência católica na faculdade.

Assim se daria início às atividades dos cursos oferecidos pela nova Faculdade dos quais faziam parte Filosofia, História e Geografia, Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, bem de acordo com as necessidades se não de todo pelo menos de parte significativa do ensino médio (VERÇOSA, 1997, p. 97).

Na década seguinte, com a criação da Universidade Federal de Alagoas, em 1961, a Faculdade foi integrada à Universidade juntamente com os cursos de Medicina, Direito, Engenharia, Odontologia e Ciências Econômicas. Por meio desses dados, podemos perceber

que pelo menos desde a década de quarenta, o ensino de Filosofia no nível secundário estava presente e, assim, possivelmente, até a década de sessenta ou mais.

Em 1971, o ensino de Filosofia é excluído dos currículos do ensino secundário. Em razão da escassez de dados, é difícil saber a situação deste ensino aqui em Alagoas, no período de 1971 até 2003. Contudo, sabemos que em 2004 a filosofia já estava presente nos currículos do ensino médio, mesmo antes da obrigatoriedade legal. No concurso da educação realizado em 2005, por exemplo, são ofertadas 86 vagas para a disciplina de Filosofia.

Alguns dados nos mostram que em 2012, em seleção simplificada para professores temporários da rede estadual de educação, chamados de monitores, foram aprovados 266 candidatos, dos quais era exigida a licenciatura plena em Filosofia ou 50% dessa formação. No concurso de 2013, foram ofertadas 40 vagas, sendo 48 candidatos aprovados. Já na seleção simplificada de 2014, foram ofertadas 30 vagas, sendo aprovados 353 candidatos, dos quais era exigida a licenciatura plena ou 50% da formação em Filosofia ou Pedagogia, ainda que os documentos oficiais apontem para a necessidade de formação específica desse profissional (BRASIL, 2006, p. 17).

Entre esses anos, de 2012 e 2013, algumas pesquisas empreendidas por Santos; Silva (2014) e Ramalho; Freitas e Rocha (2014) nos apresentam alguns dados que confirmam o exposto anteriormente. As pesquisas de Santos e Silva, realizadas na 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) – hoje, Gerência Regional de Educação (GERE), abrangeram 12 escolas, das quais contavam num total com 32 professores trabalhando com a disciplina de Filosofia. Desses, 24 eram professores temporários – chamados de monitores –, e 08 possuíam vínculo efetivo. Entre os professores temporários, 05 possuíam formação específica em Filosofia, enquanto 19 possuíam formação em Pedagogia (a maioria) ou História. Dos professores efetivos, todos possuíam formação em Pedagogia e nenhum em Filosofia.

As pesquisas desenvolvidas por Ramalho; Freitas e Rocha (2014) ocorreram em CRE's diferentes, a saber: 5ª e 14ª. Na 5ª CRE, num universo de 19 escolas, com 24 professores trabalhando com a disciplina de Filosofia, 11 eram professores com vínculo efetivo, dos quais 07 possuíam formação específica em Filosofia e 04 em Pedagogia; 13 eram professores temporários, dos quais todos possuíam formação específica em Filosofia. Na 14ª CRE, num universo de 15 escolas de ensino médio, 33 professores trabalhavam com a disciplina de Filosofia, sendo 20 professores temporários, dos quais os 20 possuíam formação específica em Filosofia, e 13 com vínculo efetivo, dos quais 07 tinham formação em Filosofia, 03 em Pedagogia, 02 em Ciências Sociais e 01 em Ensino Religioso. Ao que parece, quanto mais

afastada da capital, mais se aprofunda a escassez em profissionais com formação específica para assumir a disciplina de Filosofia.

Na seleção simplificada de 2015, a exigência passou a ser a licenciatura plena. Contudo, abriram-se mais ainda as possibilidades, pois além dos profissionais de Pedagogia, aqueles com formação em História também poderiam pleitear uma vaga. Foram 426 aprovados no total. E, por fim, na última seleção, em 2017, com as mesmas exigências da seleção anterior, foram aprovados 601 candidatos ao cargo de professor temporário de Filosofia.

Os dados mostram o aumento considerável no número de professores de Filosofia a disputar uma vaga na rede estadual. Todavia, não sabemos qual o destino deste ensino após a lei de reforma do ensino médio. O movimento pendular do ensino de Filosofia também se faz presente em nível estadual. Há muitas lacunas sobre a história dessa prática, aqui em Alagoas, a serem preenchidas. Que diante de tudo aqui exposto, possamos nós, que acreditamos na necessidade do ensino de Filosofia, defender a permanência deste, mostrando o quanto a Filosofia tem a contribuir na formação integral do ser humano.

3 FENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO

No primeiro capítulo nos propomos investigar o caminho histórico do ensino de Filosofia no Brasil e em Alagoas. Como vimos, o movimento é de idas e vindas nos currículos oficiais do ensino médio (antigo secundário), sendo que a orientação pedagógica adotada acaba por interferir diretamente na relação das políticas públicas para o ensino de Filosofia na escola.

O capítulo que agora iniciamos se propõe investigar as (possíveis) relações entre fenomenologia e educação. Ainda que os fenomenólogos não tenham escrito nenhum tratado específico sobre este fenômeno, acreditamos ser possível estabelecer aproximações entre esta postura filosófica e o campo educacional.

Para melhor cumprir o que nos propomos, iremos começar pelas origens do que aqui chamamos fenomenologia, justificando, assim, a apresentação do filósofo Edmund Husserl, pois encontramos nele a fundamentação dessa “ciência dos fenômenos”, bem como apresentaremos os conceitos desse método filosófico. Na sequência, trataremos apontamentos sobre duas obras de Husserl: *A Ideia da Fenomenologia* e *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. Destas obras, principalmente da segunda, extrairemos pontos importantes para fundamentar o que chamaremos de educação fenomenológica. Para tanto, utilizaremos também de Moreira (2002) e Zilles (2008) como referenciais para este primeiro momento.

O capítulo ainda trará uma abordagem sobre a filosofia de Martin Heidegger, o qual foi aluno de Husserl, e deu à fenomenologia – ou aos seus principais conceitos – um novo entendimento. Dele, destacaremos alguns pontos de sua principal obra: *Ser e tempo*. A partir daí levaremos adiante uma proposta de pensar a relação entre os “caminhos” deste filósofo e a educação. Quais as possíveis contribuições que esse pensador pode oferecer à educação? Aqui utilizaremos como referencial a obra de Casanova (2015) e Luijpen (1973), além de alguns autores estudiosos desta temática.

Por fim, o capítulo trará um delineamento, a partir da fenomenologia, com base também nas obras de Fullat (2008) e Rezende (1990), sobre a educação fenomenológica, explicitando aqui os seus pressupostos e outras considerações importantes. Assim, acreditamos contribuir significativamente para pensar o fenômeno educacional na sua complexidade.

3.1 AS ORIGENS DA FENOMENOLOGIA

“Vamos às coisas!” – *Zu den Sachen selbst* – eis o lema da fenomenologia. Eis o que propõe o filósofo alemão Edmund Husserl, numa crítica ao objetivismo que, segundo ele, havia

tomado conta das ciências. Sua luta é contra a absolutização do paradigma científico, a qual empobreceria os problemas humanos (ZILLES, 2008). É preciso, portanto, opor-se à pretensão de tomar a verdade científica como a única verdade válida. É preciso revalorizar a experiência, o mundo da vida – *Lebenswelt* –, o qual é a fonte do sentido dos conceitos científicos (ZILLES, 2008).

A tentativa de Husserl é tornar a filosofia uma ciência de rigor, porém não aos moldes do que acontece com as ciências naturais (LUIJPEN, 1973), as quais, segundo o próprio Husserl (2000, p. 49), não possuem “a menor superioridade sobre qualquer conhecimento, real ou pretense, da experiência comum”. A filosofia deve deixar de lado as especulações metafísicas abstratas para entrar em contato com as próprias coisas, isto é, ser fenomenologia.

O que podemos, então, entender por fenomenologia?

A Fenomenologia é um **movimento filosófico** do século XX cujo objetivo básico é a investigação direta e a descrição dos fenômenos como experimentados na consciência (...) é uma **escola de filosofia** cujo propósito principal é estudar os fenômenos, ou aparências, da experiência humana. Os fenômenos estudados são aqueles vivenciados nos vários atos da consciência (...) é a **descrição e o estudo das aparências** (...) é a descrição da experiência, um **método filosófico** restrito à análise cuidadosa dos processos intelectuais dos quais somos introspectivamente conscientes (...) é uma **ciência** cujo propósito é descrever fenômenos particulares, ou a aparência das coisas, como experiência vivida. A experiência vivida no mundo da vida de todo dia é o foco central da investigação fenomenológica” (MOREIRA, 2002, p. 67, grifos do autor).

A descrição, investigação, estudo dos fenômenos é o que é próprio disto que é movimento, escola, método e ciência, em que a experiência vivida da consciência assume um papel importantíssimo e por isso mesmo é tão valorizada em Husserl. O fenômeno – *Erscheinungen* –, por sua vez, tem dois sentidos, significando “o que aparece” e o próprio aparecer (HUSSERL, 2000). Ele não é uma mera representação da coisa, mas possui sua natureza própria. Podemos dizer que ele é a percepção daquilo que aparece à nossa consciência.

Esta atitude de Husserl fundou um novo modo de conceber o conhecimento. Poderíamos falar de uma verdadeira revolução epistemológica, ao passo que conferiu às chamadas ciências do espírito um estatuto de legitimidade diante do mundo. Ao criticar o *modus operandi* das ciências naturais, desde a absolutização de um dado racionalismo da modernidade, Husserl inaugura um novo tempo para a filosofia, a qual deve voltar-se para o mundo da vida, o mundo ordinário e cotidiano dos homens, o qual a razão moderna esqueceu.

3.1.1 A vida e obra de Edmund Husserl

Edmund Husserl nasceu aos 08 de abril de 1859, em Prossnitz, na Morávia, atual região da República Tcheca. No ano de 1876, completou os primeiros estudos em um ginásio público alemão, na cidade de Olmütz. Neste mesmo ano e no ano seguinte, estudou física, matemática, astronomia e filosofia na Universidade de Leipzig. Em 1878 ingressou na Universidade de Berlim, na qual foi aluno de Karl Weierstrass, importante matemático da época.

No ano de 1881, Husserl muda-se para Viena, onde prossegue seus estudos matemáticos, tendo como professor Leo Königsberger – antigo aluno de Weierstrass. É nessa universidade que ele obtém, em 1882, o seu doutoramento com a tese *Sobre o cálculo de Variações*. Ainda nesse ano, o filósofo alemão retorna a Berlim, entretanto, decide voltar a Viena, onde acaba conhecendo Franz Brentano, o qual o influenciará a estudar filosofia – e de quem ele herda uma das ideias centrais da fenomenologia: a intencionalidade da consciência.

Em 1886, Edmund converte-se ao protestantismo, na Igreja Luterana. É nesse ano que ele, por recomendação de Brentano, ingressa na Universidade de Halle, tornando-se assistente de Carlos Stumpf, mais antigo aluno de Brentano, professor de Filosofia e Psicologia, do qual Husserl se tornará amigo íntimo. No ano de 1887, defende a tese *Sobre o conceito de número*, tornando-se professor conferencista. Sua aula inaugural teve como título “Os fins e as tarefas da metafísica”, na qual defendia que o objeto tradicional da metafísica seria o estudo do Ser. Neste mesmo ano, casou-se com Malvine Steinschneider, com quem teve três filhos.

No ano de 1891, publicou *Filosofia da Aritmética*, na qual apresenta sua tese sobre o conceito de número. Publicou dois volumes de *Investigações Lógicas*, entre 1900 e 1901, em que apresenta o método ao qual chama de “fenomenológico”. Após a publicação dessa obra, Husserl é convidado para lecionar na Universidade de Göttingen, na qual permanece de 1901 a 1916. É aí que ele desenvolverá as linhas gerais de sua fenomenologia. Em 1905, publica *Lições para uma fenomenologia interna do tempo*.

Uma crise se abate sobre o pensador, no ano de 1906, pela recusa da Congregação Universitária em nomeá-lo professor titular, alegando que sua obra não possuía a devida importância científica. Sente-se humilhado. Sente desprezo por seus pares. Chega a duvidar de si mesmo e de sua existência como filósofo. É daí que decide fazer luz sobre si mesmo e sobre sua tarefa, decide realizar uma crítica da razão, pois não pode viver sem clareza. No ano seguinte, oferece em Göttingen, um curso “A Ideia da Fenomenologia”, no qual aparece a ideia da redução fenomenológica.

O filósofo alemão é convidado, em 1916, para atuar como catedrático na Universidade de Freiburg, na qual permanecerá até sua aposentadoria, em 1928. Em 1919, recebeu o título de doutor *honoris causa*, da Universidade de Bonn. Em Freiburg teve como aluno Martin

Heidegger. No ano de 1928, foi nomeado professor honorário da Universidade de Berlim, na qual recebeu Emanuel Lévinas como aluno, de quem se tornou amigo. Heidegger assumiu, neste ano, seu lugar em Freiburg.

Algum tempo depois, em 1933, Hitler ascende ao poder, o que levará Husserl a ser impedido de ensinar, por conta de sua origem judaica. Por conta disso, o filósofo acaba deixando o país. No ano de 1936, é excluído da vida universitária pelos nazistas. Neste mesmo ano ele publica a primeira parte de *A Crise das Ciências Europeias e a Fenomenologia Transcendental*. Aos 27 dias de abril de 1938, com 79 anos, após longa enfermidade, morre o filósofo alemão. Grande parte de seus manuscritos não publicados permanecem até hoje na Universidade de Louvain, os quais constituem o que se chama a husserliana.

3.1.2 A Ideia da Fenomenologia e A crise da humanidade europeia e a filosofia

A fenomenologia pretende ser o estudo dos fenômenos que se apresentam à consciência. O fenômeno é tudo aquilo que podemos ter consciência, não é uma ideia, é tudo o que aparece, revela-se, manifesta-se por si mesmo. Na experiência das coisas existentes percebemos dados de fatos. Uma vez que esses dados se apresentam a nossa consciência – um som, uma cor, um sentimento –, nós captamos junto com eles uma essência – o som, a cor, o sentimento –, daí que a fenomenologia seja ciência das essências.

Na obra *A ideia da fenomenologia*, Husserl expõe seu desejo de realizar uma crítica da razão. O método a ser utilizado nesse intento é o fenomenológico. Como tal, a primeira consideração fenomenológica exposta pelo filósofo é permanecer junto das coisas (HUSSERL, 2000). É nessa obra que ele expõe o conceito de fenomenologia e de fenômeno, como já foi exposto acima. Além dos três graus de consideração fenomenológica, a obra apresenta quatro lições sobre o conhecimento.

Em sua primeira lição, Husserl distingue a ciência natural da ciência filosófica. Da primeira, provém a atitude espiritual natural; e, da segunda, a atitude espiritual filosófica. A primeira atitude não se preocupa com a crítica do conhecimento, pois tudo aparece como dado (HUSSERL, 2000, p. 39). Assim, a crítica do conhecimento

Tem de denunciar os absurdos em que, quase inevitavelmente, se envencilha a reflexão natural sobre a relação entre conhecimento, sentido do conhecimento e objeto do conhecimento, *ergo*, tem de refutar as teorias abertas ou ocultamente céticas sobre a essência do conhecimento mediante a demonstração do seu contra-senso (HUSSERL, 2000, p. 44-5).

“O conhecimento é, pois apenas *conhecimento humano* [...] incapaz de atingir a natureza das próprias coisas, as coisas em si” (HUSSERL, 2000, p. 44). A tarefa da crítica é “*elucidar a essência do conhecimento e da objetividade cognitiva*”, ela é então “*fenomenologia do conhecimento e da objetividade cognitiva* e constitui o fragmento primeiro e básico da fenomenologia em geral” (HUSSERL, 2000, p. 46, grifos da edição). A fenomenologia não é apenas uma ciência, mas, acima de tudo, é um método e uma atitude intelectual filosófica, a qual se contrapõe à atitude natural.

Na segunda lição, o filósofo aponta a necessidade de a crítica do conhecimento começar por impugnar todos os conhecimentos, uma vez que o seu objetivo é “elucidar, clarificar, ilustrar a essência do conhecimento e a pretensão de validade que pertence à sua essência” (HUSSERL, 2000, p. 57), pois o conhecimento é um problema perene de obscuridade. Não significa aqui adotar uma postura cética a ponto de negar a possibilidade do conhecimento, mas reconhecer a dificuldade de sua apreensão.

Seguindo sua exposição, na terceira lição o pensador alemão apresenta o seu conceito de *redução fenomenológica* na qual é possível adquirir um dado absoluto, isto é, o fenômeno puro. “*A toda vivência psíquica corresponde, pois, por via da redução fenomenológica, um fenômeno puro, que exhibe a sua essência imanente (singularmente tomada) como dado absoluto*” (HUSSERL, 2000, p. 71). É a esse fenômeno puro que chamamos de essência, das quais se ocupam as investigações fenomenológicas. É à consciência que o fenômeno se manifesta, aparece. Essa consciência é intencional, isto é, é consciência de algo. É ela que dá sentido às coisas (MOREIRA, 2002).

Assim sendo, na quarta lição, Husserl conclui que

A fenomenologia procede elucidando visualmente, determinando e distinguindo o sentido. Compara, distingue, enlaça, põe em relação, separa em partes ou segrega momentos. Mas tudo no puro ver. Não teoriza nem tematiza; não leva a cabo explicações algumas no sentido da teoria dedutiva. Ao elucidar os conceitos e proposições fundamentais que, como princípios, dominam a possibilidade da ciência objetivante [...] termina onde começa a ciência objetivante. É, pois, ciência num sentido totalmente diferente, com tarefas inteiramente diversas e com um método completamente distinto. A sua particularidade exclusiva é o procedimento intuitivo e ideador dentro da mais estrita redução fenomenológica, é o método especificamente filosófico, na medida em que tal método pertence essencialmente ao sentido da crítica do conhecimento e, por conseguinte, ao de toda a crítica da razão em geral [...] (HUSSERL, 2000, p. 87, grifos da edição).

A crítica do conhecimento e da razão em geral aparece em sua obra *A crise da humanidade europeia e a filosofia*, na qual Husserl tenta diagnosticar a crise, chegando à conclusão de que o objetivismo científico fez as ciências esquecerem-se do mundo da vida –

Lebenswelt –, cabendo à fenomenologia promover a superação dessa crise (ZILLES, 2008). Ao agir dessa forma, as ciências esquecem as questões relevantes para uma humanidade verdadeira.

O objetivismo científico desvaloriza o mundo da vida, postulando-o como subjetivo. Nisso consiste o erro da razão moderna. Assim sendo, as experiências subjetivas imediatas, plenas de sentido e finalidade, precisam ser valorizadas. É preciso resgatar o sentido. É preciso promover a reconciliação entre o mundo da ciência e da técnica e o mundo da vida.

O racionalismo objetivista reduziu a ciência ao conhecimento dos fatos. “É preciso, segundo Husserl, superar a ingenuidade do racionalismo objetivista para recuperar um racionalismo autêntico, ‘capaz de compreender os problemas do espírito’” (ZILLES, 2008, p. 51). Isso acontecerá quando a filosofia olhar novamente para os problemas relativos à existência humana, quando ela se aproximar novamente do mundo da vida, daquilo que é próprio do homem.

A filosofia é ciência universal, ciência da totalidade do mundo, da unidade de todo o existente, dirá Husserl (2008). Cabe, pois, ao homem que filosofa assumir uma postura crítica diante do mundo, a qual não aceite, sem questionar, nenhuma opinião, nenhuma tradição. Não deve ele absolutizar nenhuma verdade, nenhuma linha de conhecimento. É preciso deixar aparecer os sentidos, resgatá-los, perceber que eles não são unívocos, mas há uma polissemia de sentidos, a qual lança por terra todo dogmatismo e enclausuramento da verdade.

3.1.3 Entre a “Ideen” e a “Crisis”

A escolha pelas duas obras acima citadas deve-se ao fato de que a primeira traz consigo uma intenção de crítica de uma determinada razão, qual seja, a razão moderna que enuncia a pretensão de que a verdade se encontra apenas no que é enunciável no sistema de proposições da ciência objetiva (ZILLES, 2008, p. 08). Tal crítica é essencial para caracterizarmos o que chamaremos de educação fenomenológica. Daí a escolha pela segunda obra, pois é nela que ele empreenderá, de forma significativa, a crítica da razão em geral, além de trazer outro conceito importante para o nosso objetivo, que é o conceito de “mundo da vida” (*Lebenswelt*).

Entretanto, cumpre-nos, ainda que de modo não aprofundado, apresentar o espaço que separa as duas obras, uma vez que a primeira pertence ao pensamento mais inicial de Husserl e a segunda seria a última de suas obras, pertencendo ao período em que ele já não mais leciona. Para empreender essa apresentação, iremos utilizar a obra de Barbosa (2014), o qual apresenta a caminhada do pensamento de Husserl dividido em quatro momentos: o período de Halle (1887

– 1901); período de Göttingen (1901 – 1916); período de Freiburg (1916 – 1928); período da aposentadoria em Freiburg (1928 – 1938).

O primeiro momento é caracterizado por uma etapa pré-fenomenológica, no qual há uma proximidade com o psicologismo. Husserl busca “fundamentar as ciências matemáticas na psicologia” (BARBOSA, 2014, p. 24). É nesse período que Husserl apresenta sua tese de habilitação docente, na qual busca apreender o conceito de número a partir da psicologia. É também nesse período que seu pensamento muda. O filósofo nega a possibilidade de reduzir as leis lógicas às leis psicológicas, segundo ele, “O psicologismo não dá conta do caráter necessário e apriorístico da lógica, pois as leis psicológicas são probabilistas e empíricas” (BARBOSA, 2014, p. 25).

O segundo período trará consigo a definição do conceito de *intencionalidade* e é nesse momento que a *Ideen* aparece como resultado da mudança de pensamento de Husserl. Segundo ele, é por meio da redução (*epoché*), que a fenomenologia se apresenta como fundamentação universal da ciência e da filosofia. Diferentemente das ciências empíricas, as quais se ocupam dos fatos, a fenomenologia se ocupa das essências. Enquanto essas ciências se preocupam com aquilo que é contingente, a fenomenologia se preocupa com o que é universal.

A fenomenologia, no terceiro período aqui mencionado, começa a se estabelecer. O pensamento de Husserl começa a se caracterizar por um idealismo fenomenológico ou fenomenologia transcendental (BARBOSA, 2014, p. 27). A fenomenologia concebida nesse momento, segundo Barbosa (2014, p. 27), apresenta-se como uma fenomenologia transcendental, isto é, uma concepção “em que a subjetividade se apresenta como fonte de toda objetividade”.

O último momento, quando Husserl não mais exerce a docência, caracteriza-se como um enfraquecimento do idealismo, pelo qual o filósofo foi anteriormente alvo de diversas críticas por parte de seus discípulos. O absolutismo da consciência dá lugar ao aparecimento do conceito já aqui mencionado de “mundo da vida” (*Lebenswelt*), o qual levará o pensador a redescobrir o mundo e a história. O conceito de “mundo da vida” possui diversas interpretações, de acordo com a literatura existente sobre o tema (AZEVEDO, 2011).

A interpretação comum apresentada pelos estudos de Azevedo (2011) é a de que o mundo da vida significa um mundo de experiências “pré-teóricas” e “pré-científicas”. Há um aprofundamento da concepção de mundo, no qual este seria o lugar em que aparece tudo aquilo que é dado à consciência antes de qualquer teorização ou interpretação desse mesmo mundo. Há ainda outras interpretações, presentes nos estudos mencionados, as quais não nos ocuparemos nesse momento, uma vez que não se constitui objetivo central do nosso trabalho.

3.1.4 Conceitos da Fenomenologia

O termo fenomenologia é anterior a Husserl. Em seu sentido etimológico, é estudo ou ciência do fenômeno, daquilo que se manifesta ou se revela. Em Hegel, por exemplo, ela é entendida como uma filosofia do Espírito ou do Absoluto. Nesta concepção, os fenômenos são puras representações. Assim, os fenômenos não são as próprias coisas, o que para Husserl será inaceitável e o levará a uma nova formulação do que é fenomenologia e do que é o fenômeno.

Os sentidos do ser e do fenômeno se tornam inseparáveis, em Husserl. Consequentemente, a fenomenologia não estudará o ser puro, muito menos sua representação, mas sim o ser como este se apresenta à consciência. É aí que o fenômeno é encerrado. Sendo assim, é preciso descrever como ele se apresenta à consciência, não explicá-lo, nem analisá-lo.

Portanto, para a fenomenologia o “único ponto de partida admissível seria a experiência comum, partindo-se dos processos de pensamento e da linguagem comum, sem o auxílio de quaisquer teorias científicas ou filosóficas” (MOREIRA, 2002, p. 83). A intuição será, então, o princípio em que o conhecimento se dará, sendo este conhecimento aceito da forma como se apresenta.

A intuição consiste em captar as essências. Eis, pois, um conceito importante para a ciência dos fenômenos.

As essências, portanto, referem-se ao sentido ideal ou verdadeiro de alguma coisa, dando um entendimento comum ao fenômeno sob investigação (...) as essências são unidades de sentido vistas por diferentes indivíduos nos mesmos atos ou pelo mesmo indivíduo em diferentes atos (...) representam as unidades básicas de entendimento comum de qualquer fenômeno, aquilo sem o que o próprio fenômeno não pode ser pensado (MOREIRA, 2002, p. 84).

Como atingir as essências? É preciso proceder a redução eidética, isto é, é preciso excluir do fenômeno tudo aquilo que seja contingente e acidental. Tal tarefa pode ser feita ao pensar no que torna o fenômeno impensável se dele eu retirar-lhe tal coisa. É por ela que se alcança o *eidós*, isto é, aquilo que existe de essencial e invariável na estrutura do que aparece à consciência.

Outro conceito também importante é o de intencionalidade, o qual se refere à consciência. Ao dizer que a consciência é intencional, dizemos que ela é sempre consciência de algo. É ela que resiste aos ataques da *epoché* – a colocação do mundo entre parênteses –, sendo sua existência absolutamente evidente. É o fundamento de toda realidade (REALE; ANTISERI, 2006). Por ser sempre consciência de algo é que devemos falar em sentido, pois a

fenomenologia procura perceber o sentido dos fenômenos. É sua preocupação “dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentidos há sentidos. Mais ainda, nos fazer perceber que há sempre mais sentidos além de tudo aquilo que podemos dizer” (REZENDE, 1990, p. 17).

Por fim, outro conceito encontrado na fenomenologia é o de evidência apodítica, o qual é utilizado por Husserl em sua tentativa de tornar a filosofia uma ciência de rigor. “Entende-se por **evidência apodítica** um saber certo e indubitável. Significa o aparecimento do que verdadeiramente é, e é por isso tão manifesto que exclui a possibilidade de dúvida e de erro” (MOREIRA, 2002, p. 86, grifos do autor). Só assim é possível falar de uma fundamentação radical.

3.2 HEIDEGGER E A FENOMENOLOGIA

3.2.1 Vida e Obra de Martin Heidegger

Martin Heidegger nasceu aos 26 de setembro de 1889, na pequena cidade de Messkirch, na Alemanha. Entre seus treze e quatorze anos, Heidegger deixa sua cidade natal e parte para a cidade de Constanz, onde cursa o secundário, recebendo bolsa de estudos. “A formação acadêmica de Heidegger está a princípio inteiramente marcada pela presença da Igreja Católica [...] Sem a ajuda da Igreja, ele jamais teria conseguido dar prosseguimento aos seus estudos por conta da simples falta de condições materiais para tanto” (CASANOVA, 2015, p. 16).

O tempo que passou em Constanz lhe permitiu ter acesso à obra de Franz Bretano, *Sobre a múltipla significação do ente segundo Aristóteles*, por meio das mãos do arcebispo Freiburg Conrad Gröber, o qual o auxiliou em aspectos financeiros e se tornou para o jovem Heidegger uma referência em sentido intelectual.

O período de 1906 a 1909 marca a sua estadia em Friburgo, ingressando neste último ano na Universidade local, na qual inicia seus estudos em Teologia. Os estudos teológicos influenciarão seu pensamento inicial, inclusive, nas suas análises sobre a essência da lógica (CASANOVA, 2015). Por exemplo, o problema da unidade entre ser e ente é tratado por ele de um ponto de vista puramente teológico

É Deus que funciona aí como base de sustentação harmônica da pluralidade de determinações diversas do ser dos entes em geral como ponto de unificação de sua essência mais própria. É Deus também que salva o homem do esgarçamento e da dispersão de uma vida imersa em contradições irreconciliáveis (CASANOVA, 2015, p. 24).

Em 1911, Heidegger entra em contato com o filósofo Heinrich Rickert, o qual se torna um importante ponto de referência nos primeiros passos do jovem pensador com a Filosofia. O estudo das obras de filósofos como Hegel, Schelling, Kierkegaard, Nietzsche, Kant, Dostoiévsky, tem lugar nesse período de sua vida. A partir disso, “[...] duas noções vão ganhando um espaço cada vez maior no pensamento heideggeriano [...] as noções de visão de mundo e vivência” (CASANOVA, 2015, p. 33).

No ano de 1915, Heidegger defende sua tese de habilitação à docência, na Universidade de Friburgo, com o tema *A doutrina das categorias e da significação de Duns Scoto*. É nesse momento que o jovem filósofo se torna assistente do fenomenólogo Edmund Husserl, do qual receberá os ensinamentos sobre a fenomenologia e a influência para a sua obra sobre o Ser.

A função exercida na Universidade de Friburgo finda em 1923, quando Heidegger se torna professor da Universidade de Marburgo. Vale lembrar que nesse período o pensador alemão já havia se afastado da filosofia perene e aprofundado o conceito de facticidade, inclusive, rompendo com o catolicismo. Quatro anos mais tarde, publica a sua principal obra *Ser e Tempo*, a qual “é um marco na caminhada do pensamento pela história do Ocidente” (LEÃO, 2005, p. 11). Com a publicação dessa obra, Heidegger se torna professor titular em Marburgo.

A publicação de *Ser e Tempo* abala a relação entre Heidegger e Husserl, ficando este decepcionado. Além disso, a ascendência judia de Husserl os coloca em campos diferentes. Com a aposentadoria do mestre, em 1928, o discípulo assume a cátedra de Filosofia em Friburgo. É para esta Universidade que ele será nomeado reitor, em 1933, ano em que Hitler se torna chanceler da Alemanha.

O envolvimento – ou até mesmo defesa – do nazismo é uma polêmica que acabou por afetar a reputação acadêmica de Heidegger. Contudo, segundo Casanova (2015, p. 152), “Não há como pensar o antissemitismo biologizante dos nazistas a partir da concepção heideggeriana do ser-aí humano”.

A admiração de alguns se manteve, mesmo diante das acusações de antissemitismo que se abateram sobre o pensador. A filósofa Hanna Arendt, a qual foi sua aluna, testemunha sobre ele, pois foi com ele que “[...] o pensamento tornou a ser vivo, ele faz com que falemos os tesouros culturais do passado e eis que eles propõem coisas totalmente diferentes do que desconfiadamente se julgava. Há um mestre; talvez se possa aprender a pensar” (ARENDR, 2008, p. 280).

Como ser-para-a-morte, Heidegger morre em 26 de maio de 1976, em Friburgo na Alemanha. “O fim da vida é a morte, e no entanto o homem não vive pelo desígnio da morte,

mas por ser um ser vivo; ele não pensa em vista de qualquer resultado que seja, mas por ser um 'ser pensante, isto é, meditativo'" (ARENDRT, 2008, p. 282). Podemos dizer que é isso que o filósofo alemão foi, um ser pensante que marcou indelevelmente a história do pensamento ocidental.

3.2.2 Heidegger e *Ser e Tempo*

A obra *Ser e Tempo* é considerada "um marco na caminhada do pensamento pela história do ocidente" (LEÃO, 2005, p. 11). É a questão do sentido do ser que se coloca como o fio condutor de toda obra. Uma questão, para Heidegger, esquecida pela história do pensamento ocidental. Daí que urge a necessidade de recolocá-la. É a elaboração da questão sobre o sentido do ser o propósito desse tratado filosófico.

Na introdução à obra, Heidegger faz uma exposição dessa questão, mesmo correndo o risco da acusação de erro metodológico. "Quando se diz [...] 'ser' é o conceito mais universal, isso não pode significar que o conceito de ser seja o mais claro e que não necessite de qualquer discussão ulterior. Ao contrário, o conceito de ser é o mais obscuro" (HEIDEGGER, 2005, p. 29).

É, pois, essa obscuridade que justifica a necessidade de se repetir a questão sobre o sentido do ser. Uma questão que precisa ser bem colocada, superando os preconceitos advindos da formulação dela, preconceitos os quais Heidegger (2005, p. 30) expõe em número de três: ser é o conceito mais universal; o conceito de ser é indefinível; o ser é o conceito evidente por si mesmo.

Esse questionamento só é possível porque há um ente que se propõe a perguntar, e esse ente é o homem, o ser-aí (*Dasein*).

O ser-aí, isto é, o homem, não é somente aquele que propõe a pergunta sobre o sentido do ser, mas é também aquele ente que não se deixa reduzir à noção de ser aceita pela filosofia ocidental, que identifica o ser com objetividade, ou seja, como diz Heidegger, com a *simples presença* (REALE; ANTISERI, 2006, p. 204, grifo dos autores).

A obra constitui-se ainda de três subprojetos: a destruição da história da ontologia, uma hermenêutica da facticidade e uma analítica existencial (CASANOVA, 2015, p. 79). Tais subprojetos estão totalmente entrelaçados, um levando ao outro, na tentativa de pensar todo e qualquer questionamento a respeito do ser do ente na totalidade.

O primeiro momento no questionamento da questão do ser é uma análise do *ser-aí*. É a partir do “mundo”, isto é, de sua “mundanidade” que este ser-aí compreende a si e ao ser em geral. Eis um primeiro dado sobre o ser-aí, isto é, sobre o ser do homem. O ser-no-mundo é constituição fundamental do ser-aí.

O esclarecimento do ser-no-mundo mostrou que, de início, um mero sujeito não “é” e nunca é dado sem mundo. Da mesma maneira, também, de início, não é dado um eu isolado sem os outros. Se, pois, os outros já estão co-presentes no ser-no-mundo, esta constatação não deve considerar evidente e dispensada de uma investigação a estrutura *ontológica* do que assim é “dado” (HEIDEGGER, 2005, p. 167).

A segunda afirmação sobre o ser-aí, sobre o seu modo mais próprio de ser, se coloca diante de nossos olhos. Além de ser-no-mundo, o ser-aí que sempre eu mesmo sou é ser-com. Existir é também coexistir. Ser-com torna-se, portanto, um existencial, isto é, uma característica essencial do homem (LUIPJEN, 1973). Mas, os outros me são percebidos de modo diverso daquele que percebo as coisas.

O terceiro modo de ser próprio do ser-aí é a sua disposição, o que o faz aberto a si mesmo e ao mundo. Porém é na compreensão, como outro modo de ser mais próprio do ser-aí, que ele se lança como projeto. “Na compreensão, a presença [o ser-aí] projeta seu ser para possibilidades. Esse *ser para possibilidades*, constitutivo da compreensão, é um poder-ser que repercute sobre a presença, as possibilidades enquanto aberturas” (HEIDEGGER, 2005, p. 204).

A disposição, a compreensão e, também, o discurso – o qual não havíamos elencado – constituem o modo de ser mais próprio do ser-aí em sua abertura. Já em sua cotidianidade, é pelo falatório, curiosidade e ambiguidade que o ser-aí se caracteriza enquanto abertura. É nessas aberturas que o ser-aí pode conquistar-se ou perder-se.

Assim podemos sintetizar as descobertas feitas por Heidegger até aqui:

O que *achamos* foi a constituição fundamental desse ente tematizado, isto é, o ser-no-mundo, cujas estruturas essenciais estão centradas na abertura. A totalidade desse todo estrutural desentranhou-se como cura. Nela encontra-se inserido o ser da pre-sença. A análise desse ser tomou como fio condutor a existência que, numa concepção prévia, se determinou como essência da pre-sença. Enunciado formalmente, isso significa: enquanto poder-ser que compreende, a pre-sença é o que, sendo, está em jogo como seu próprio ser. O ente, que desse modo está sendo, é sempre eu mesmo. A elaboração do fenômeno da cura permitiu vislumbrar a constituição concreta da existência, ou seja, em seu nexos igualmente originário com a facticidade e a de-cadência da pre-sença” (HEIDEGGER, 2005, p. 09).

O segundo momento de sua obra, no qual Heidegger estabelece uma relação entre o ser-aí e a temporalidade, leva-nos ao reconhecimento de outro existencial do ser-aí: o ser-para-a-morte. A morte é uma possibilidade a qual o ser-aí deve assumir, possibilidade esta que se torna impossibilidade de poder-ser mais.

O ser-para-a-morte, como modo mais próprio do ser-aí do homem, traz consigo a angústia. A angústia proporciona o reconhecimento da finitude do ser-aí, põe este ser diante do nada. Todavia, o ser-aí foge desta constatação e busca encobrir esta realidade. A morte, então, é vista como algo banal, como um acontecimento qualquer, impessoal. Enquanto decadência, “o ser-para-a-morte cotidiano é uma permanente *fuga dele mesmo*. O *ser-para-o-fim* possui o modo de um escape permanente, que desvirtua, compreende e entranha impropriamente que a presença de fato sempre morre, ou seja, é para o seu fim” (HEIDEGGER, 2005, p. 37).

A existência autêntica ou inautêntica é o que está em jogo nessa relação com a angústia e com a morte. Existir autenticamente é ter a coragem de reconhecer-se como ser-para-a-morte e assumir a angústia da aceitação da própria finitude. Enquanto que existir inautenticamente, no modo da decadência, é ocultar essa realidade e buscar nas coisas do mundo um refúgio para não encarar este modo de ser mais próprio do ser-aí.

É importante ressaltar que, em Heidegger, não há uma moralidade ou uma obrigação naquilo que o ser-aí deve ser. “Ser um ser-aí, quer autêntica ou inautenticamente, equivale a conquistar o poder-ser que se é a partir das possibilidades desse mundo” (CASANOVA, 2015, p. 135). Por isto mesmo que enquanto projeto, enquanto inscrito no reino das possibilidades, o ser-aí existe de maneira singular, tornando-se responsável por si mesmo em seu poder-ser mais próprio.

O projeto de *Ser e Tempo* foi considerado por muitos como um fracasso, o que levará o pensamento de Heidegger a empreender um momento de viragem, presente na sua obra *Carta sobre o Humanismo*. Contudo, por questões de recorte, não trataremos desse tema aqui. O que mais nos interessa, nesse momento, é a análise do ser-aí em seus modos mais próprios ou existenciais, o que nos servirá de base, adiante, para pensar uma antropologia fenomenológica, quando tratarmos dos fundamentos ou pressupostos de uma educação fenomenológica.

3.2.3 Heidegger, Husserl e o pensamento fenomenológico

Como exposto anteriormente, Heidegger e Husserl foram contemporâneos e conterrâneos, sendo aquele discípulo deste na caminhada filosófica. Heidegger foi assistente de

Husserl e recebeu dele a influência para a escrita de *Ser e Tempo*, bem como os ensinamentos sobre a fenomenologia. Assim Heidegger descreve a “ciência dos fenômenos”:

A palavra “fenomenologia” exprime uma máxima que se pode formular na expressão: “às coisas em si mesmas!” – por oposição às construções soltas no ar, às descobertas acidentais, à admissão de conceitos só aparentemente verificados, por oposição às pseudoquestões que se apresentam, muitas vezes, como “problemas”, ao longo de muitas gerações (HEIDEGGER, 2005, p. 57).

O entendimento que Heidegger dará à fenomenologia e a alguns de seus conceitos seguirá um caminho diverso daquele proposto por seu mestre. O fenômeno é entendido como aquilo que se revela. O fenômeno é a totalidade de tudo que é. A fenomenologia será, então, um “deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo” (HEIDEGGER, 2005, p. 65).

O filósofo Edmund Husserl tem em sua obra, como um dos conceitos principais, o de intencionalidade. Como vimos, a intencionalidade “descreve fundamentalmente o fato de nunca se possuir uma consciência sem objetos de consciência, o fato de toda consciência ser necessariamente ‘consciência de’ e de toda consciência trazer consigo, deste modo, o seu objeto” (CASANOVA, 2015, p. 41). Não há, pois, uma relação de dependência entre a experiência empírica e a consciência. É na própria consciência que se descobre a ligação necessária com os objetos.

O pensamento heideggeriano, por sua vez, busca imprimir à intencionalidade uma dimensão mais originária. Heidegger procura romper com a dicotomia sujeito-objeto presente na obra de Husserl, bem como com a ideia de um *a priori* da consciência em relação aos entes do mundo. O conceito de facticidade, em Heidegger, contrapõe-se à noção de consciência em Husserl, uma vez que a facticidade “perpassa originalmente o horizonte mesmo a partir do qual os entes se mostram como os entes que são” (CASANOVA, 2015, p. 49).

A constatação de Heidegger parece ser de que Husserl ainda permanece, de alguma forma, preso à tradição metafísica ocidental, tradição esta que o pensador alemão procura destruir. Essa destruição visa superar a afirmativa segundo a qual o questionamento filosófico poderia começar do zero, ou seja, é a negação daquele *a priori* que citamos acima. É preciso, pois, considerar a especificidade histórica na qual o ser-aí se encontra inserido.

O conceito de intencionalidade recebe, em Heidegger, uma radicalização, pois ele

“[...] procura pensar desde o princípio a constituição das vivências subjetivas dos campos intencionais e as possibilidades de determinação categorial dos entes em geral

a partir do acontecimento do mundo circundante, no interior do qual esses entes efetivamente se mostram” (CASANOVA, 2015, p. 44).

Outro conceito que recebe um tratamento originalmente heideggeriano é o de suspensão (*epoché*). A questão é que para o pensador alemão, ao nos aproximarmos de um problema, não o fazemos partindo do zero, mas a partir de uma posição prévia, uma visão prévia e uma conceitualidade prévia. Entretanto, não se pode parar nessas estruturas prévias, é preciso empreender a destruição. E a destruição é um rompimento da imersão no mundo que é o nosso. Contudo, essa destruição não deve ser entendida nem como uma aniquilação total da tradição, nem como uma saída completa da facticidade.

Por fim, o lema husserliano “rumo às coisas mesmas” recebe, em Heidegger, uma significação diferente. Ao estabelecer relações puras e imanentes entre a consciência pura e os seus objetos, Heidegger vê aí uma ligação ainda com a tradição metafísica ocidental – como dissemos anteriormente. A volta às coisas, como elas são em si mesmas, em Heidegger, só é possível

quando o ser-aí cognoscente se coloca efetivamente no interior do horizonte mundano originário de uma tal mostração e empreende no mundo fático que é o dele uma recondução dos diversos questionamentos em geral ao solo histórico de sua proveniência, considerando ao mesmo tempo criticamente os pressupostos que orientam a formação de um tal campo de problemas [...] nós nunca encontramos as coisas mesmas em relações *a priori* dadas na consciência pura e em suas vivências transcendentais, mas que só as encontramos em uma análise crítica dos pressupostos vigentes em nosso questionamento em geral [...] para encontrar o ponto de ligação entre a gênese dos pressupostos e as possibilidades ontológicas do próprio ser-aí” (CASANOVA, 2015, p. 53).

3.2.4 Heidegger e a educação

A relação de Heidegger com o campo educacional, após a sua formação, possui dois momentos distintos e importantes: o primeiro, como professor universitário, de início assistente e depois titular; o segundo, o seu reitorado à frente da Universidade de Friburgo. Docência e administração ocupam lugar importante na relação entre o filósofo e a educação.

A noção de educação a que devemos nos ater, se quisermos manter essa relação, é aquela entendida em seu sentido filosófico, “que se conservou, na época moderna, de modo privilegiado, no termo alemão *Bildung* [formação]” (WERLE, 2008, p. 18). Este termo se refere a uma educação plena, a qual considera o desenvolvimento total do ser humano, inclusive, em sua dimensão sensível.

O sentido de educação, aqui apresentado, confunde-se com o próprio filosofar. Educar é colocar-se continuamente na clareira de abertura do ser.

É por que o ser jamais poderá estar totalizado numa uniformização de estruturas que a realização do pensamento jamais se deixa realizar e se fixar num saber sistemático e definitivo, isto é, não está nunca acabada em uma configuração determinada, pois o pensar somente se realiza por meio da dinâmica circular de uma conquista que exige um eterno retorno à proveniência de sua própria essência, um eterno retorno à origem de sua própria essencialização (MAIA; ANDRADE; ALVES, 2008, p. 13).

A educação, em Heidegger, assume a marca essencial de questionamento e interrogação. Não se tratava de transmitir conhecimentos ou criar doutrinas, mas sim de um exercício do pensamento. Não bastavam cursos, era necessário que houvesse uma verdadeira escola, “na qual se propunha a ’alternância natural de trabalho científico, recreação, concentração, artes marciais, trabalho físico, marchas, esportes e festas’” (LYRA, 2008, p. 44).

O que Heidegger parece enfatizar é a necessidade de se propor caminhos, alargar caminhos para o pensamento, principalmente num mundo em que a instrumentalização, a técnica põe a ciência sob os seus pés, num mundo em que o ser-aí é constantemente interpelado à impessoalidade, ao falatório, ao perder-se na inautenticidade das preocupações cotidianas.

O pensamento é algo desnorteante, o qual nos coloca na perspectiva daquele espanto, daquele assombro do momento filosófico inicial. Nesse desestabilizar-se, o professor precisa ter a disponibilidade para ouvir, ser capaz de aprender e de ensinar, e ensinar é convidar a aprender. Não se trata de adquirir conhecimentos úteis, como se entendia na época de Heidegger e se entende hoje. Para Heidegger, é uma grande coisa tornar-se um professor, o que é muito diferente de ser um docente famoso (HEIDEGGER, 1951/1952, p. 48-51 *apud* LYRA, 2008, p. 48-51).

Em Andrade (2008, p. 71), ao tratar sobre o “Heidegger educador”, podemos encontrar o sentido educativo da filosofia, o qual não é diferente do sentido filosófico da educação: “despertar o homem do comodismo impessoal em que ele não fica à altura do ’milagre irrepitível’ que sempre é”. No comodismo impessoal o homem se perde na inautenticidade, perde suas possibilidades e a responsabilidade por seu próprio ser. O ser mais próprio do homem é dele afastado. A educação assume, assim, quando se faz um autêntico trabalho, seu sentido mais próprio, que é a construção de um autêntico projeto de vida pelo aluno (SODELLI, 2008, p. 220).

3.3 PRESSUPOSTOS/FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO FENOMENOLÓGICA

Neste último tópico deste segundo capítulo, iremos explicitar os pressupostos ou fundamentos do que aqui chamamos de educação fenomenológica. Antes, porém, vamos nos

debruçar sobre o conceito de educação. O que vem a ser educação? Como a entendemos aqui nesse texto? Por ser uma atividade complexa e problemática (FULLAT, 2008)⁶, não nos será possível tomar este conceito a exaustão, apontando apenas alguns elementos, a partir da filosofia da educação.

A filosofia da educação é um saber globalizante, compreensivo e crítico dos processos educacionais, que facilita pressupostos antropológicos, epistemológicos e axiológicos, além de produzir análises críticas [...] é um saber racional e crítico das condições e possibilidades da realidade educativa em seu conjunto [...] será um dizer peculiar sobre os fatos e linguagens educativas (FULLAT, 2008, p. 12-13, tradução nossa).

3.3.1 Considerações sobre a educação

O ser humano chega ao mundo inscrito com um código. Do ponto de vista biológico, há uma herança genética que trazemos conosco desde o momento de nossa formação embrionária. Entretanto, isso pouco diz do homem, pouco nos diz sobre o que devemos fazer aqui. Há uma incompletude. Falta algo. É preciso, pois, tornar-se homem – *anthropos*. Para tanto, o homem necessita se educar. A educação possibilita o “nascer” do homem. Assim sendo, a primeira assertiva que se coloca sobre a educação é que ela não é dada.

Ao contrário dos outros animais, os quais já possuem um direcionamento inicial, possibilitando a estes agir conforme seus instintos, o homem, ao nascer, ainda não é de fato homem. Sem o processo de educação, corre o risco de tornar-se apenas animal, guiado unicamente por esta força natural a qual chamamos instinto. Os exemplos de crianças encontradas nas selvas, deixadas da forma como vieram ao mundo, permite-nos ter uma noção do que agora falamos.

Portanto, “o homem necessita da educação para lançar-se adiante” (FULLAT, 2008, p. 66), para ser homem, sob o perigo de renunciar ao estatuto humano. A educação faz o homem ou o homem é educação. Daí decorre sua necessidade. E daqui decorre uma segunda assertiva sobre a educação: a educação é o processo pelo qual o homem alcança a sua especificidade de ser homem, é o processo pelo qual ele se faz. Não há homem sem educação.

No processo de humanização, salta à vista um elemento fundamental: a consciência. A consciência é primeiro consciência de um “eu”. É essa mesma consciência que leva a percepção de que não apenas o “eu” existe, mas que há também um mundo no qual eu estou inserido. Ao

⁶ Todas as citações usadas no trabalho foram retiradas da edição original da obra, por nós mesmos traduzida.

ser consciente de algo, percebo que não sou eu esse algo, portanto, sou livre. Daqui decorre uma terceira assertiva sobre a educação: não é possível educar-se, isto é, tornar-se homem, sem a consciência.

É a consciência que possibilita ao homem se perceber como possibilidade, como perene incompletude. “A consciência do homem traz sustos. Com ela notamos que o *Anthropos* é sempre o *possível não realizado*, que é *nada de* muitos projetos, que é *ausência de ser*. O homem é essencialmente *alienação* [...] queda, perda, falta de” (FULLAT, 2008, p. 106). E é por se perceber como sempre possível que esse humano se lança, é projeto, é busca de sentido. Assim sendo, a educação se torna o processo pelo qual o homem procura se completar.

3.3.2 Fundamentos e pressupostos para pensar a educação

A tarefa de refletir sobre o fenômeno da educação nos impõe a necessidade de pensar alguns fundamentos que sustentam qualquer tipo de educação pensada. Estamos aqui falando sobre um pressuposto antropológico – um modelo de homem pensado; um pressuposto epistemológico – a qual busca como tal proposta educacional pensar o conhecimento; um pressuposto axiológico – o qual diz respeito aos valores inseridos em determinada pedagogia; e um pressuposto teleológico – o qual tem a ver com a finalidade de determinado tipo de ação educativa. Vamos pensar sobre cada um deles.

O primeiro – não numa ordem hierárquica, mas primeiro porque o colocamos aqui por primeiro – pressuposto diz respeito a representação de homem que cada ação educativa possui. Para cumprir com seu objetivo, faz-se necessário pensar o humano. Se pensarmos, por exemplo, numa educação de cunho essencialista, o homem aí será visto como possuidor de uma essência já dada e o processo educacional seria apenas uma forma de se conformar a este modelo pré-estabelecido.

Seguindo a discussão, o pressuposto epistemológico nos convida a olhar para a concepção de conhecimento adotada pela educação abordada. Algumas vertentes, por exemplo, podem tender a ver o conhecimento como algo que só pode ser alcançado pela experiência, isto é, é graças a esta que o homem conhece. Temos aqui o caso do empirismo, que influencia outras concepções educacionais dentro do campo essencialista ou mesmo do campo existencialista.

Os pressupostos axiológicos nos apontam os valores adotados em cada modelo educacional. Porque é consciência, e porque tem consciência, o homem se torna livre, pode escolher. A escolha dos valores também passa pelas diversas formas de tomar a educação.

Daqui decorre que a liberdade lança sobre a educação um papel primordial na opção axiológica adotada.

Por fim, temos o pressuposto teleológico. Há uma finalidade, uma meta, um objetivo na atividade educativa. Educa-se *para*. A educação é humanização. Todavia, o *telos* pensado dentro de alguma concepção pode desumanizar o homem, impedi-lo de se lançar, tolher sua liberdade, ou seja, ser des-educação, uma vez que a finalidade da educação como a entendemos será a libertação do *anthropos*.

Cabe, portanto, ao pensar a educação, seja ela qual for, pensarmos nesses pressupostos outrora destacados, apontados por Fullat (2008), em sua obra *Filosofia de la educación*. É a isto que se propõe o filósofo da educação, refletir sobre esse intrigante processo de maneira crítica e racional.

3.3.3 Considerações sobre a educação fenomenológica

Como podemos delinear o que aqui chamamos de educação fenomenológica? A partir do que já apresentamos, iremos apresentar qual o homem, qual o conhecimento, quais os valores e quais as finalidades de uma educação fenomenológica.

Segundo Heidegger, o ser-aí (*Dasein*) que é o homem encontra-se inserido no mundo como abertura. Mais que isso, o ser do homem encontra-se lançado, é projeto. Assim sendo, ele não pode ser reduzido a um único aspecto, seja ele corporal ou espiritual; individual ou social; teórico ou prático. É preciso conservar todas as dimensões que abarcam o humano (REZENDE, 1990). O homem é aquele que lançado pode dar sentido à sua própria existência.

O homem é um problema constante; as pedagogias que pensam havê-lo resolvido o desumanizam. A realidade do ser humano é unicamente realidade realizando-se; o homem é *sendo* e este gerúndio não indica só o curso temporal – para o que sobra a consciência –, senão a dimensão futurizadora do humano (FULLAT, 2008, p. 117).

O homem está a caminho do homem. Neste caminhar encontra-se diante de questões, problemas que o conduzem à dúvida. O homem é crise. É constante decisão. A educação fenomenológica deve ser educação para o sentido. Essa é a questão propriamente fenomenológica (REZENDE, 1990). O sentido aqui entendido como orientação, como rumo existencial. Não se trata é claro de dizer por onde ir, mas apontar que existem “caminhos” para se percorrer.

O sentido pode ser entendido em três sentidos (REZENDE, 1990). O primeiro diz respeito aos cinco sentidos e ao homem como corpo, diz respeito ao fenômeno enquanto existência e à consciência enquanto percepção. Daqui decorre que a educação fenomenológica deve tornar o educando capaz de perceber a realidade. A educação abrange o trato com os sentidos e com a imaginação. Podemos pensar nas atividades com as artes e a educação física – e não só – que lidam com a corporeidade, com a capacidade imaginativa do homem. A arte – seja por meio da música, da pintura, da literatura – abre possibilidades para o humano.

A palavra que instaura e cria o mundo, que o torna compreensível, é ela que também o enche de sentido.

Na palavra, o sujeito vive e mora no sentido; pela palavra o sentido é despertado e se dirige ao sujeito. Não há sentido sem palavras nem mundo sem linguagem. “A linguagem é a casa do ser”. “Logo, é o primitivo “acontecer” do sentido, da verdade, da desocultação. Onde não existe linguagem, também não há verdade, desocultação, nada que fala ao homem (LUIJPEN, 1973, p. 67).

Há que se aprender o sentido da palavra. A linguagem torna-se de grande importância numa educação para o sentido e para os sentidos. Não se trata de uma aprendizagem dos aspectos formais da língua, mas daquilo que ela pode trazer de significação. Mais uma vez destacamos o quanto o uso da literatura pode ser pensado como uma porta para o sentido.

O segundo entendimento do sentido diz respeito à aprendizagem humano-significativa (REZENDE, 1990, p. 52). Aqui se pensa uma educação para a inteligência. Trata-se de adquirir conhecimentos e aprender a pensar. Uma educação que considere momentos de aprendizagem os quais estimulem a reflexão, o retorno do pensamento sobre ele mesmo e sobre como as coisas podem ser pensadas diferentes do que já se pensa, em vez de apenas legitimar o que já está posto (FOUCAULT, 1984). Uma educação essencialmente filosófica, capaz de promover o dissenso. Não se trata aqui de apenas conhecer, mas de pensar, de refletir, meditar, acrescentar sentido, reconhecer os limites do conhecimento e as múltiplas manifestações da verdade (REZENDE, 1990).

O terceiro sentido da palavra sentido

é relativo aos rumos, à orientação que a existência está tendo ou poderia ter, em função do posicionamento dos sujeitos ante a realidade do mundo (primeiro sentido da palavra sentido) e sua significação (segundo sentido) tal como percebida existencialmente e interpretada de maneira inteligente” (REZENDE, 1990, p. 54).

O pressuposto epistemológico, pensado em termos de uma educação fenomenológica, possui relação com o segundo sentido da palavra sentido. Em Husserl, como vimos, em sua

obra sobre a crise da humanidade europeia, o filósofo faz uma crítica ao paradigma de racionalidade ocidental que se apresenta como único modo possível de conhecer. A educação fenomenológica, sob essa influência, recusará qualquer forma de dogmatismo e absolutismo da verdade. Está na raiz da própria fenomenologia a luta contra o objetivismo científico que esquece e nega o mundo da vida, o *Lebenswelt*. Negar o mundo da vida é negar também o homem.

A educação fenomenológica, portanto, na sua relação com o conhecimento deve se opor a qualquer forma de dogmatismo, de enclausuramento do sentido. Há que se afirmar a polissemia do sentido, portanto, sentidos. Não se trata de cair numa atitude de negação da verdade ou de sua possibilidade, mas de manter-se numa atitude de constante busca, uma vez que a verdade nunca se revela totalmente e se manifesta de muitas formas.

Ligado ao terceiro sentido da palavra sentido está o pressuposto axiológico da educação fenomenológica. Ao pensarmos na orientação da existência, os valores assumem lugar fundamental, uma vez que somos por eles orientados. Se, por exemplo, o homem encontra-se diante de uma situação injusta, tendo ele a justiça como valor, será necessariamente impelido a se opor aquela situação.

Portanto, uma educação dos valores torna-se necessária. Lembrando sempre que tais valores nunca devem ser impostos aos sujeitos do processo educacional, mas, que esses sujeitos possam descobrir por meio de uma educação para os sentidos – nas três concepções aqui abordadas – quais os valores subjacentes ao direcionamento da própria existência.

O último pressuposto diz respeito a finalidade, ao *telos*. Qual o *telos* da educação fenomenológica? Acreditamos que sua finalidade é a liberdade. É só como liberdade que o homem pode assumir seu ser mais próprio, pois como liberdade, escolhe, decide. “A de-cisão recupera a pre-sença para o seu poder-ser si-mesma mais próprio” (HEIDEGGER, 2005, p. 99).

A liberdade, o projeto, a u-topia, a revolução são diversas manifestações do sentido como rumo e orientação da existência, tanto individual como coletiva, que a aprendizagem não pode deixar de lado, sob pena de não mais se verificar como humana e significativa. Semelhante “aprendizagem” seria antes um processo de desumanização e de perda do sentido (REZENDE, 1990, p. 57 – 58).

O homem é liberdade. E como tal, é movimento, é possibilidade, é realidade realizanda. É criação e descriação, pode dizer sim e pode dizer não. É um pode-ser constante. É projeto. Cumpre-lhe fazer de si o que escolher. É um nômade existencial, não está sempre no mesmo lugar – *topos* – isso é o que faz dele utopia.

[...] o homem nunca pode ficar parado, impelido sempre pela negatividade que se acha em sua existência. Jamais está *acabado*, seja como economista, artista, filósofo, médico, ou seja em qualquer outro ramo [...] Visto que o homem “se aborrece no constituído” e que seu *sim* nunca é definitivo, deve continuamente tender a um novo futuro. O homem como sujeito não é só uma “luz natural” (*lumem naturale*): é também um “desejo natural (*desiderium naturale*). (LUIPJEN, 1973, p. 196).

Uma educação fenomenológica que negue essa dimensão do ser do homem deixa de lado seu aspecto humano, perde o sentido, a orientação. Não se trata de afirmar um absolutismo da liberdade, pois assim proceder já seria ir contra o que se afirma, portanto, um contrassenso. Mas, sim, se opor a todo e qualquer tipo de tirania que tente retirar do *anthropos* a sua capacidade de existir. Somos livres dentro das possibilidades de nossa condição existencial. “Toda escolha é uma decisão sobre possibilidades dentro de certa situação” (LUIPJEN, 1973, p. 231).

O reconhecimento do direito fundamental das pessoas e dos grupos ao sentido de suas existências é o que constitui uma ética de inspiração fenomenológica (REZENDE, 1990, p. 73). Daqui podemos pensar numa dimensão ou pressuposto ético dessa educação fenomenológica. O reconhecimento do outro como Outro verdadeiramente, com seu direito a uma existência orientada, a uma existência plena de sentido, verdadeiramente humana.

O homem não é só existência, mas coexistência. “No mundo que habito encontro homens de verdade; em cada passo que dou esbarro com eles; vêem-me, gesticulam para mim e falam comigo. Os olhares, palavras e gestos deles, entretanto, fazem com que me detenha” (LUIPJEN, 1973, p. 259). O Outro existe, está ali e exige de mim também decisão. Esse Outro, por meio de sua conduta, de sua linguagem me interpela a participar do mundo cultural (LUIPJEN, 1973).

Os diversos processos de massificação do Outro, de eliminação do seu ser, de impedimento da sua possibilidade de existir devem gerar em nós atitudes de oposição. É preciso resistir. Mais que isso, é preciso que esses sujeitos, esse Outro, torne-se sujeito de sua própria cultura. Só assim será possível agir no sentido da desmassificação (REZENDE, 1990). “Desde o dia de seu nascimento, o indivíduo é levado a sentir um meio de progredir nesse mundo: desistir de sua esperança de autorrealização suprema” (HORKHEIMER, 2002, p.145). A educação fenomenológica será, também, educação para a resistência.

3.3.4 Da consciência ingênua à consciência engajada

Uma das características da educação fenomenológica é a de reconhecer e fazer ver que há mais sentidos além daqueles que se manifestam na estrutura atual do mundo constituído (REZENDE, 1990), algo que só será possível buscando, mostrando e analisando as contradições do próprio sistema vigente (REZENDE, 1990). Um sistema que impõe a anulação do sujeito, transformando-o em massa amorfa, um aglomerado de corpos de consciência embotada; um sistema que busca negar a polissemia existencial, submetendo os indivíduos à dominação cultural, econômica e social, encerrando o homem como possibilidade.

“Nossa vida não tem apenas o sentido que os outros lhe dão, mas aquele que nós próprios lhe damos ou deixamos de dar” (REZENDE, 1990, p. 95). A educação que se pretende fenomenológica deve ser educação para os sentidos, nos três sentidos já abordados. E isso torna-se possível na passagem de uma consciência ingênua à consciência crítica e desta à consciência prática (REZENDE, 1990), a qual chamamos aqui de engajada. Vamos conceituar cada uma delas, com base na obra de Rezende (1990) e de nosso entendimento sobre a questão.

A *consciência ingênua* é a consciência embotada, isto é, aquela que é incapaz de perceber que há sentido, sentidos e mais sentidos. O mundo percebido por essa consciência é unívoco, “monossêmico”, no qual o homem é percebido em apenas um aspecto e, portanto, impossível de ir além. Há apenas um caminho, uma verdade e uma vida possível. Poderíamos comparar esta consciência com a daquela criança descrita por Horkheimer (2002) em seu livro *O eclipse da razão*, a qual repete tudo quanto diz sua mãe. No mundo em que vive essa criança as pessoas cada vez menos se distinguem uma das outras, o mundo é glorificado como ele é. A “voz” dessa consciência, poderíamos dizer, é aquela propagada pela cultura das massas: “Essa é a nossa trilha, a rota do que é grande e do que pretende ser grande – esta é a realidade como ela é, e como deve ser, e será” (HORKHEIMER, 2002, p. 147).

O homem deixa de lado seu “nomadismo existencial” para adequar-se à realidade imposta como a única possível. Sob a ameaça sempre presente de que o homem seja reduzido a não-homem, é necessário combater essa consciência ingênua e por meio da educação fenomenológica permitir-lhe a passagem para a consciência crítica, o que se evidencia como um processo permanente no qual há um constante confronto com o mundo cultural (REZENDE, 1990).

Diante desse processo é preciso ter clareza de que tantos quantos desejam que o mundo permaneça como está, de que tantos quantos se consideram portadores da verdade universal e absoluta irão sempre se opor a qualquer iniciativa promotora de uma educação para o sentido e para os sentidos. Atualmente, no Brasil, diversas são as investidas de setores que se opõe a

qualquer possibilidade de pluralização do mundo. Diversos são os projetos e ações promovidas pelas sentinelas da monossemia existencial. É preciso resistir.

A *consciência crítica*, por sua vez, ficaria aqui caracterizada como aquela que consegue fazer esse movimento de percepção dos sentidos, da polissemia existencial do mundo. É essa consciência que consegue perceber o mundo como historicamente constituído – e não dado *a priori*. “[...] sem a dimensão de mundo como horizonte de todos os horizontes dificilmente chegaremos a uma consciência crítica” (REZENDE, 1990, p. 77). O mundo existente é o mundo dos homens, e como tal é história, e como histórico é cultural. E na cultura, por meio da palavra, ele produz sentidos.

A educação para os sentidos não será aquela que qualifica para o mercado, mas uma educação para a vida. A construção do ser humano, sua libertação e o reconhecimento da história como campo aberto de possibilidades (JIKINGS, 2008), são pontos essenciais dessa educação, capaz de oportunizar a passagem para uma *consciência engajada*.

A *consciência engajada* é aquela que não se contenta em apenas perceber a amplitude da existência, mas que se põe a caminho para transformar o mundo. A *consciência engajada* torna-se, pois, ato de ação-reflexão. Ela é um compromisso assumido para criação e recriação do mundo. É uma atitude de verdadeira revolução na qual o homem encontra e dá sentido para além daqueles que se encontram numa determinada situação de mundo. Mais que isso: o homem mesmo torna-se revolução, fazendo da sua própria vida ação transformadora, isto é, há uma coerência existencial entre a consciência e a própria vida.

4 O MÉTODO FENOMENOLÓGICO PARA A COMPREENSÃO DE SENTIDOS

O último momento de nossa pesquisa nos conduz de volta ao problema central de nosso trabalho, qual seja, a questão dos sentidos sobre o ensino de Filosofia, de maneira específica, o sentido do ensino de Filosofia no ensino médio. No primeiro capítulo tivemos a oportunidade de nos debruçarmos sobre a história do ensino de Filosofia no Brasil e em Alagoas, dentro da história da educação. Entre tantas idas e vindas, qual o sentido que o ensino de Filosofia possui para quem está diretamente envolvido com essa prática? De forma mais específica ainda: quais os sentidos que professores e alunos do ensino médio possuem acerca do ensino de Filosofia?

Para resolvermos tal questão, recorreremos ao método fenomenológico aplicado à pesquisa. Ao questionar sobre os sentidos, estamos lidando com as experiências vividas por sujeitos em sua relação com os fenômenos, no caso, o ensino de Filosofia, o que faz do método adotado o mais adequado (MOREIRA, 2002). E, neste capítulo, com base na obra de Moreira (2002), a qual trata sobre a utilização desse método, iremos, além de trazer os resultados de nossas pesquisas nas escolas, expor como o método se desenvolve e foi aqui aplicado.

Antes, porém, iremos teorizar sobre a questão do sentido. Afinal, o que queremos dizer com sentido ou sentidos? No segundo capítulo, com base na obra de Rezende (1990), vimos que há três sentidos para a palavra sentido: o primeiro, de percepção da realidade, referente aos sentidos do corpo; sentido enquanto significação, não apenas num nível gramatical, mas uma semântica existencial ou vivencial; e sentido como direção ou orientação. E nós, o que queremos dizer com sentido?

Na primeira parte deste capítulo iremos empreender uma filosofia do sentido, a fim de deixar claro o que entendemos e queremos dizer com sentido, nessa parte de nosso texto. O segundo momento, dedicaremos a exposição do método fenomenológico da forma como aqui o utilizamos. E, por fim, apresentaremos os resultados de nossas pesquisas nas escolas, explicando o porquê dessas pesquisas.

4.1 PARA PENSAR O SENTIDO

4.1.1 O sentido como cuidado, sentir, rumo, destino e compreensão

A pergunta pelo sentido do ensino de Filosofia decorre de nossa própria prática como docentes dessa disciplina no ensino médio. Segundo Cerletti (2008), a questão do sentido é a

questão primordial a qual o professor deveria se colocar e com rigor. Sendo assim, colocamos essa questão, fazendo dela o centro de nossa pesquisa acadêmica.

O sentido possui em si uma dimensão ética, uma vez que nós agimos com relação às coisas tendo por base os sentidos que tais coisas têm para nós (MOREIRA, 2002). Os sentidos que atribuíamos a tudo o que nos cerca determina nosso modo de agir. Se algo não possui sentido para nós, talvez assumamos diante desse algo uma postura de indiferença ou rejeição.

A questão sobre o sentido do ensino de Filosofia não seria diferente do que foi afirmado anteriormente. Conforme Ghedin (2009, p. 23), “para fazer uma escolha pela Filosofia, é necessário o jovem e a sociedade da qual faz parte terem a oportunidade de saber o que ela é, qual a sua proposta, seus sentidos, seus significados humanos e quais problemas procurou e procura responder”.

É necessário conhecer o sentido que a Filosofia e seu ensino possuem. Se assumirmos a dimensão ética que os sentidos retêm, devemos compreender que nosso agir em relação ao ensino de Filosofia dependerá do sentido que atribuímos a ele. Assim sendo, torna-se necessário contribuir para que os alunos encontrem sentido nesse ensino, pois é dessa construção de sentido que dependerá a aprendizagem (GHEDIN, 2009).

Ao pensar o sentido, Sodelli (2008) aponta que “[...] **sentido** refere-se, primordialmente, ao modo peculiar do ser humano cuidar e sentir as coisas do mundo” (p. 211). Aqui, aparecem uma dimensão afetiva do sentido. O cuidado, como modo de ser mais próprio do ser-aí, ao lado da angústia, desempenham um papel importante para a perspectiva de fuga da decadência do homem.

A pergunta poderia ser retomada aqui da seguinte forma: como professores e alunos cuidam e sentem o ensino de Filosofia? Ao que nos parece, a reformulação da pergunta nesses termos, leva-nos a compreensão de que os sentidos estão muito além de uma simples significação linguística ou gramatical.

Ainda em Sodelli (2008, p. 212), encontramos que o “**Sentido** representa, por um lado, uma direção para a qual estamos nos dirigindo, um ponto no qual queremos chegar, um destino, um rumo e, por outro lado, o modo como nos direcionamos para este horizonte, o modo como nos sentimos nesta direção”.

A dimensão de orientação, vista no segundo capítulo, reaparece aqui. Poderíamos, mais uma vez, reformular a questão inicial: qual a direção que professores e alunos dão ao ensino de Filosofia ou para qual direção, para qual destino, para que rumo o ensino de Filosofia os conduz, ou ainda, como se sentem professores e alunos no caminhar do ensino de Filosofia?

Em *Ser e Tempo*, Heidegger (2005, p. 208) define o sentido como “aquilo em que se sustenta a compreensibilidade de uma coisa. Chamamos de sentido aquilo que pode articular-se na abertura da compreensão”. Assim sendo, poderíamos recolocar, mais uma vez, a questão: como professores e alunos compreendem o ensino de Filosofia?

A compreensão do que se entende por sentido nos leva a entendê-lo dessa forma: cuidado, sentir, rumo, destino, compreensão. Todos os conceitos apresentados abarcam aquilo que entendemos como sentido. Antes de chegar no sentido que os professores e alunos envolvidos com essa prática possuem, vamos compreender como tal questão se apresenta nos discursos oficiais acerca do ensino de Filosofia.

4.1.2 O sentido do ensino de Filosofia no discurso oficial

Como vimos no primeiro capítulo, o sentido do ensino de Filosofia – em todas as formas que aqui entendemos – parece ter sido, na história da educação brasileira, pouco ou quase nenhum. As idas e vindas, o movimento pendular obrigatoriedade-não-obrigatoriedade marcam a falta de cuidado, de compreensão, de sentimento e de rumo para com o ensino de Filosofia.

A lei que tornou obrigatória a presença da Filosofia nos currículos das escolas de ensino médio não durou nem mesmo uma década. Já em 2017, tivemos a aprovação da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), retirando a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no ensino médio e dissolvendo-a como um conteúdo marginal.

O rumo da Filosofia no currículo até então é incerto. Poderíamos falar de uma ausência de sentido? Ao que parece, para aqueles que formulam as políticas educacionais de nosso país, não há mesmo sentido no ensino de Filosofia nesta etapa da educação básica. O que importa é apenas capacitar mão-de-obra para o mercado de trabalho. E a filosofia serve para isso?

As Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de Filosofia (2006) apontam como sentido do ensino de Filosofia a contribuição para o pleno desenvolvimento do educando, o que passa pela formação para a cidadania (BRASIL, 2006). O sentido enquanto cuidado passa pela garantia de recursos materiais e humanos que possibilitem as condições adequadas para que a Filosofia se estabeleça como uma disciplina no ensino médio.

As condições adequadas, segundo as próprias orientações, passam pela qualificação dos profissionais que atuam nesta etapa da educação básica. E essa qualificação exige uma formação profissional específica, isto é, os professores de Filosofia no ensino médio devem possuir formação na área. “Caso contrário, ela se tornaria uma vulgarização perigosa de boas intenções que só podem conduzir a péssimos resultados” (BRASIL, 2006, p. 17). Como vimos

anteriormente, essa dimensão do sentido ainda aparece de modo muito carente, uma vez que profissionais com outras formações têm assumido o ensino dessa disciplina.

O sentido enquanto compreensão também aparece nas OCN's para o ensino de Filosofia. É necessário compreender a importância que a Filosofia possui na formação dos estudantes, com seu papel formador. Essa dimensão do sentido nos parece também prejudicada, pois a carga horária suficiente de duas horas-aulas semanais, propostas pelas *Orientações*, não são cumpridas, pelo menos aqui em Alagoas, com exceção do ensino de tempo integral.

A dimensão de cuidado e compreensão do sentido, em nossa experiência docente, percebemos carentes, quando a Filosofia é tratada por gestores como uma disciplina marginal, quando se cria uma hierarquização das disciplinas, na qual a Filosofia é colocada bem abaixo das demais, oferecendo a sensação de que ela só está no currículo para preencher o tempo dos alunos ou os horários destes na escola. Nem mesmo os gestores e coordenadores parecem compreender a importância da Filosofia na escola, na formação dos estudantes, algo que merece a nossa atenção.

O sentido enquanto compreensão aparece novamente nas OCN's, no tópico em que se trata da identidade da Filosofia. Segundo Sardi (2008, p. 194 *apud* RODRIGUES, 2014, p. 35), “toda concepção acerca do ensinar-aprender filosofia remonta a uma problematização sobre o sentido da filosofia ou sobre o que é a filosofia”. Dito isto, pensar sobre o sentido, e o sentido como compreensão, torna-se importante para um desenvolvimento satisfatório sobre o ensino de Filosofia. Temos diante de nós “um primeiro e permanente problema filosófico” (BRASIL, 2006, p. 21), ainda que o mesmo não possa ser resolvido integralmente.

Ainda no que diz respeito ao sentido como compreensão, os conhecimentos de Filosofia devem ser para os estudantes “vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois do contrário dificilmente teriam sentido para um jovem nessa fase de formação” (BRASIL, 2006, p. 28). Mais uma vez, a questão do sentido aparece como importante para o bom desenvolvimento do ensino de Filosofia no ensino médio.

Enquanto rumo, isto é, onde queremos chegar com o ensino de Filosofia, as OCN's apontam algumas capacidades que os estudantes podem adquirir

Trata-se da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, de saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos (BRASIL, 2006, p. 30).

Quando nos voltamos para Alagoas, isto é, para o chão de nossa pesquisa, o sentido enquanto rumo e orientação não é menos exigente. Espera-se da Filosofia “a ruptura com o senso comum e com o dogmatismo, propiciando a abertura para o debate, a crítica, a manifestação da contradição no âmbito da relação entre o público e o privado, naquilo que é urgente para a construção da cidadania em Alagoas” (ALAGOAS, 2014, p. 120).

Os sentidos manifestos nesses documentos tendem para a presença de sentido do ensino de Filosofia, de acordo com o entendimento de sentido que aqui expomos. Entretanto, na prática e na própria história do ensino de Filosofia, os sentidos aparecem mais como ausência. Podemos dizer que há um paradoxo entre os discursos e as práticas do ensino de Filosofia, o que talvez torne ainda mais relevante refletir sobre os sentidos desse ensino.

4.2 O MÉTODO FENOMENOLÓGICO NA PESQUISA

A escolha pelo método fenomenológico aplicado à pesquisa se deu após as leituras feitas sobre metodologia de pesquisa, nas quais percebemos ser este método o mais adequado para investigar o que nos propomos com este trabalho, isto é, os sentidos que alunos e professores possuem sobre o ensino de Filosofia no ensino médio. Conforme Moreira (2002, p. 108), “[...] o método fenomenológico enfoca fenômenos subjetivos na crença de que verdades essenciais acerca da realidade são baseadas na experiência vivida [...] O que interessa é a experiência vivida no mundo do dia-a-dia”. E é justamente na experiência de docentes e discentes que buscamos compreender os sentidos sobre o ensino de Filosofia.

Ao se investigar os sentidos é preciso ter consciência que estes fazem parte de uma experiência íntima, a qual o pesquisador só pode ter acesso a partir do que a própria pessoa fornece sobre o fenômeno em questão. Esta coleta de dados pode ser feita “por alguma forma de relato do sujeito da pesquisa, ou falando numa entrevista, ou escrevendo de próprio punho” (MOREIRA, 2002, p. 103). Assim, é preciso que as informações sobre o fenômeno partam dos próprios sujeitos.

O método fenomenológico encontra suas raízes na Filosofia, com Edmund Husserl, no início do século XX. Entretanto, é preciso estar cientes de que a transposição do método para o contexto da pesquisa empírica implica em adaptações e concessões de rigor, conforme explica Moreira (2002, p. 113). O que está no fim do processo é a descoberta das essências dos fenômenos estudados, além das reduções, entendo que “[...] Os diversos aspectos da experiência comum a todos os participantes, constituir-se-ão na essência da experiência vivida”

(MOREIRA, 2002, p. 115). E é esses aspectos comuns que desejamos ressaltar quanto ao ensino de Filosofia.

As diferenças entre o método fenomenológico e outros métodos de pesquisa são bem perceptíveis. Por exemplo, com relação ao problema da pesquisa, este corresponde mais a uma inquietação do pesquisador em relação ao fenômeno. “Algo o incomoda, gerando uma tensão que o leva a buscar a essência do fenômeno. Fenômeno este que, ao mesmo tempo em que lhe causa certa estranheza, também lhe é familiar, pois faz parte da realidade vivida” (GIL, 2010, p. 136). Com relação as hipóteses, também, neste tipo de método elas não existem, uma vez que o problema se pauta nas dúvidas que o pesquisador tem, as quais ele deve responder a partir das repostas dos sujeitos da pesquisa.

Entre as variantes do método fenomenológico aplicado à pesquisa empírica, as semelhanças estão na coleta de dados e na apresentação dos resultados. A mais utilizada das técnicas para coleta de dados é a entrevista oral, “geralmente aberta, com poucos participantes – um a dez, geralmente, raramente mais que esse número, com a mediana por volta de seis a oito participantes” (MOREIRA, 2002, p. 118). Em nossa pesquisa utilizamos a entrevista semi-estruturada, uma vez que esta permite uma maior liberdade por parte do entrevistado, ao mesmo tempo em que garante que o pesquisador mantenha seu foco (GIL, 2010).

A variante de Colaizzi (1978), descrita por Moreira (2002), foi por nós escolhida para a realização de nossa pesquisa. Segundo esta variante, o primeiro passo consiste na **leitura da descrição de cada informante**, objetivando uma visão geral dos protocolos (descrições). Na sequência, procede-se a **extração das assertivas significativas**, o que nos permitirá ao fim dessa etapa ter em mãos um conjunto de declarações significativas de cada protocolo. Em seguida, passamos à **formulação de significados**, a qual consiste em buscar o que está implícito, entretanto, mantendo-se fiel ao que disse cada participante. Após a formulação de significados, seguimos com a **organização dos significados em conjunto de temas**, seguida de uma **integração dos resultados numa descrição exaustiva**, isto é, uma descrição detalhada e analítica dos significados e ideias relativos a cada tema. Daí seguimos com a **elaboração da estrutura essencial do fenômeno**, uma espécie de síntese do que é comum a todos os participantes, concluindo com a **validação da estrutura essencial**, contrastando a descrição com as experiências vividas.

4. 3 A COMPREENSÃO DOS SENTIDOS NA PESQUISA EMPÍRICA

4.3.1 O contexto da pesquisa

A pesquisa que empreendemos teve sua motivação inicial na nossa prática docente. Ao findar de cada dia letivo, a questão do sentido que o ensino de Filosofia tinha para nós, enquanto professores e para aqueles com quem nos relacionávamos nessa prática, permanecia presente em nós. Assim sendo, decidimos por tornar esta inquietação da nossa experiência em uma pesquisa acadêmica a qual culminou nesse trabalho.

O nosso trabalho teve seu desenvolvimento em duas escolas públicas da rede estadual de Alagoas, na cidade de Rio Largo. A escolha por essa localidade se deu pelo fato de já termos uma experiência enquanto docentes, no período de 2012 a 2014. O número de participantes da pesquisa, não foi definido *a priori*, posto que não é possível fazê-lo (GIL, 2010). Na escolha dos participantes alunos, levamos em conta como critérios a habilidade para se expressar verbalmente, bem como para perceber e expressar seus sentimentos interiores e emoções.

A escolha por desenvolver este trabalho com os professores se deu ao fato de considerarmos o professor como alguém que pensa sua própria prática, como afirma Lima (2010, p. 73):

[...] é preciso que se reconstrua a compreensão do trabalho do professor de filosofia, levando-se em consideração o professor como educador que pensa sua prática e direciona sua ação para a reestruturação de suas condições de trabalho, assumindo a atividade docente como prática transformadora.

Posto isto, consideramos essencial a participação dos professores de Filosofia em nossa pesquisa, uma vez que tivemos a oportunidade de pensarmos juntos a nossa prática docente. O professor é um sujeito que pensa – produz sentido – sobre sua própria prática, pois “É inegável que o próprio exercício docente confere novos sentidos, seja à formação inicial, seja à prática pedagógica, à profissionalização e até a própria vida pessoal do professor” (DIAS, 2008, p. 03).

A escolha pela participação dos alunos, na pesquisa, deu-se por compreendermos que, enquanto sujeitos envolvidos com o ensino de Filosofia, também são capazes de pensar, de produzir sentido sobre o que vivem nessa prática. Ademais, compreendemos a importância de ouvir a voz daqueles que são diretamente afetados por essa experiência a qual produz diversos efeitos sobre suas vivências.

Após nossa aprovação no processo de seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, tendo cumprido os créditos em disciplinas, submetemos o nosso trabalho ao Conselho de Ética e Pesquisa da mesma universidade aos doze dias do mês de abril de 2017. Após rejeição por pendências, o submetemos novamente em 27 de maio do mesmo ano. Em 22 de junho recebemos o parecer apontando novas pendências, o

que nos levou a submeter o projeto novamente em 06 de julho, obtendo a aprovação para iniciar a pesquisa no dia 10 de agosto do ano supracitado.

A pesquisa nas escolas teve início no dia 26 de setembro de 2017, momento em que foi realizado o primeiro contato com professores e alunos, a fim de estabelecer o clima de receptividade requerido nesta pesquisa (GIL, 2010, p. 138) e assegurar a confidencialidade dos dados, bem como obter a permissão para que as entrevistas fossem gravadas. As últimas entrevistas foram gravadas em 22 de novembro do mesmo ano.

As perguntas direcionadas aos professores foram as seguintes: a) Como a filosofia pode contribuir para a formação do jovem estudante? b) O que te motivou a ser professor de filosofia? c) Você acredita que os alunos se sentem motivados a estudar filosofia? d) Como você utiliza o livro didático em sala de aula? e) O que você pretende alcançar com o ensino de filosofia para os jovens? f) Como professor, qual o sentido de ensinar filosofia para os jovens? Aos alunos, direcionamos as seguintes questões: a) Quais as contribuições que a filosofia tem proporcionado ao seu aprendizado? b) Você sente alguma dificuldade ao estudar filosofia? c) Existe alguma motivação para você estudar filosofia? Qual o sentido que possui o ensino de Filosofia para você?

Os dados foram colhidos por meio de entrevista de semiestruturada. Escolhemos tal modelo de coleta por este permitir maior liberdade por parte do entrevistado, na oferta desses dados, como permitir ao pesquisador manter seu foco. Procuramos ao máximo manter as entrevistas num clima de tranquilidade, como uma conversa entre duas pessoas, por vezes com interferências nossas para entender melhor o que o participante da pesquisa estava dizendo.

A explicitação desses dados, conforme o critério da confidencialidade, será feita da seguinte maneira: as escolas serão tratadas aqui como “Escola A” e “Escola B”. Os participantes, dez no total, serão tratados como “Professora A” e “Professora “B”, de acordo com a escola na qual atuam; e os alunos, como “Aluno(a) A1” até o(a) “Aluno(a) A5” e “Aluno(a) B1” até o(a) “Aluno(a) B5”, conforme a escola em que estudam. Na “Escola A” tivemos a participação de 04 alunas e 01 aluno, além de 01 professora; na “Escola B” tivemos 03 alunos, 02 alunas e 01 professora.

A seguir, vamos explicitar as assertivas significativas extraídas, os significados formulados, os temas organizados, a descrição dos resultados e as estruturas essenciais do fenômeno.

4.3.2 As contribuições da Filosofia para a formação dos jovens

A pergunta pela contribuição da Filosofia para a formação dos jovens pode nos conduzir a outras perguntas por vezes incômodas como: para que serve a Filosofia? Qual o seu propósito? Para que Filosofia na escola? Perguntas incômodas porque nos retiram do lugar comum de nossas certezas e nos desafiam a rever, a lançar um novo olhar sobre o ensino de Filosofia. No entanto, o incômodo pode vir por razão da perversidade implícita no discurso de quem profere tais questões, afinal, se a Filosofia não tem com o que contribuir, por que se mantêm ainda no currículo?

As justificativas para a estada do ensino de Filosofia no ensino médio pautam-se, por vezes, numa instrumentalização dela, colocando a cidadania, ou seu exercício, como o produto dessa relação entre a escola e esta prática do pensamento (GALLO, 2010). Isso seria o bastante? A Filosofia tem algo mais a oferecer aos jovens de nossos dias? Se tem, o que seria esse algo?

O questionamento que nos propomos nos leva a encarar outra questão: a perda de sentido da Filosofia, sobre a qual refletimos, de algum modo, em outro momento de nosso texto. A perda de sentido, enquanto cuidado, presente no discurso de gestores e coordenadores nas escolas, a qual cria uma hierarquização de disciplinas, pode ter suas raízes na falta de sentido, enquanto compreensão do que é a Filosofia e de sua contribuição.

A tentativa de situar a Filosofia no ambiente escolar, como uma disciplina do currículo, implica necessariamente neste questionamento primeiro ao qual nos propomos (FAVORETTO, 2008). E o que pensam os professores e alunos a este respeito? O que têm a dizer sobre as contribuições que a Filosofia pode e tem (ou não) oferecido à formação e ao aprendizado desses sujeitos envolvidos com essa prática?

As assertivas significativas que saltaram a nossa percepção, durante a leitura dos protocolos de alunos e professores, foram muitas. Uma vez que a questão possui o mesmo fio condutor, optamos por apresentar todas as assertivas num único conjunto, independentemente de quem possa ter respondido. Apresentamos, na tabela abaixo, o conjunto de significados com as quantidades de vezes em que eles aparecem nas falas dos entrevistados.

Tabela 01 – Elaborada a partir dos dados recolhidos nas entrevistas⁷

ASSERTIVAS SIGNIFICATIVAS	QUANTIDADE
Fazer refletir sobre o novo	05
Contribuir com a forma de pensar	04

⁷ É importante entender que o fato da quantidade ser maior que a do número de participantes da pesquisa está no fato de que a mesma assertiva pode ter surgido em mais de um protocolo. Além disso, as assertivas foram feitas a partir dos significados presentes e não das falas tais quais foram transcritas. Contudo, empreendemos esforço para nos manter fiel ao que foi dito pelos participantes.

Ajudar a tomar decisões	03
Proporcionar saber mais	03
Visualizar o mundo de outra forma	03
Ajudar a argumentar de defender seus direitos	03
Despertar a curiosidade	02
Obter uma visão mais ampla	02

O fazer refletir sobre o novo, o dissenso, o ver até que ponto é possível pensar diferente do que já se pensa ou saber diferente do que já se sabe aparecem aqui como a maior contribuição que a Filosofia pode oferecer aos jovens de nosso tempo. “A Filosofia é constante processo de criação. É fundamentalmente criação de novas interpretações e novos significados” (GHEDIN, 2009, p. 88) e, como tal, pode oferecer esse novo olhar sobre a realidade.

O novo olhar sobre a realidade, o refletir sobre o novo, conduz-nos a pensar outras possibilidades existenciais, a perceber os diversos sentidos que a vida pode ter. Numa perspectiva de uma educação fenomenológica, como pontuamos em outro momento de nossa discussão, essa reflexão sobre o novo pode contribuir para o respeito ao “*Alther*”, ao Outro, ao diferente.

A contribuição para o pensar, a qual possui uma forte conexão com o refletir sobre o novo, aparece aqui como uma das contribuições mais destacadas pelos participantes de nossa pesquisa. Segundo Cerletti (2008, p. 41):

Ensinar filosofia é convidar a pensar. É convidar a compartilhar uma atividade que supõe um esforço, é certo, mas abre a enorme perspectiva de chegar a enfrentar-se com o novo. E quando se possibilita a novidade, quando aparece algo que antes não havia, em alguma medida, transformamos o mundo.

O pensar aparece como a possibilidade de confrontar-se com o novo. Se a filosofia pode contribuir dessa maneira na formação dos jovens de hoje, então, ela tem muito a contribuir, uma vez que o “ato de pensar como um processo de criação, de produção de novas formas de ser e de sentir o mundo, está distante da realidade dos alunos [...]” (BENETTI, 2007, p. 130). É preciso entender que, aqui, o pensamento não é tido como algo que simplesmente acontece, pelo menos não no sentido em que o pensar é apresentado, o ato de pensar precisa ser provocado.

O que funda o pensamento é a força de um encontro com algo que mexe e desassossega e, portanto, desencadeia o ato de pensamento. Isso porque, o pensamento

não se dá pelo reconhecimento e pela identificação do objeto, mas a partir do arrombamento de algo da ordem da sensibilidade [...] Assim, só o que pode ser sentido no encontro com algo que sensibiliza o pensador a pôr um problema força-o a pensar o que ainda não foi pensado (BENETTI, 2007, p. 138)

O pensamento precisa ser provocado. E o ensino de Filosofia, segundo a experiência de quem está com ele envolvido, pode proporcionar esta provocação. Não queremos com isso assumir um discurso segundo o qual apenas a Filosofia seja capaz de provocar esse pensamento, mas sim que ela também pode fazê-lo.

O ensino de Filosofia pode contribuir com a tomada de decisões. Por sua potência desestabilizadora que nos põe num processo de busca incessante por respostas para as indagações de nossa existência, a Filosofia pode contribuir para que se tomem decisões mais acertadas, considerado os diversos aspectos da realidade, suas múltiplas dimensões.

“O buscar nos transforma, faz-nos mudar de atitude em relação ao que sempre fomos, revela nossas insatisfações, nos impulsiona a atingir uma nova visão das coisas” (FAVORETTO, 2008, p. 55). Mais ainda, ajuda-nos a por em questão o que recebemos de outros, que tornam o nosso pensamento mais dos outros do que próprio.

A Filosofia pode contribuir com a busca por saber mais. Numa sociedade de massificação, na qual reina a inautenticidade, em que o ser-áí decaí nas ocupações das coisas, em que os jovens são obrigados a serem isto ou aquilo, negando-lhes a possibilidade de escolha (SAYÃO, 2007, p. 299), a Filosofia pode sim educar para o pensamento autônomo.

Educar para o pensamento autônomo implica em rejeitar o consenso, que inibe o homem de ser ele mesmo, que o impede de ousar pelos caminhos do conhecimento [...] Convivendo com a alteridade, aceitando a diferença, o ser humano pode visualizar novas perspectivas de transformação de si mesmo, do outro e do mundo (GONÇALVES, 2007, p. 351).

O pensamento autônomo se torna garantia deste visualizar o mundo de outra forma, como contribuição que a Filosofia pode oferecer, o que carrega uma potência ética, política e estética importante: conviver com as diferenças, transformar a própria vida, visualizar novas perspectivas de existência podem ser ferramentas importantes, ainda mais quando nossa sociedade atravessa um momento de extrema polarização dos discursos, a qual pode nos conduzir à retomada de antigos processos de barbárie e desumanização.

O cenário descrito nos conduz a pensar sobre mais uma contribuição que a Filosofia pode oferecer, segundo os sujeitos de nossa pesquisa: ajudar na argumentação e defesa dos direitos. Tal contribuição parece ser uma das mais importantes, segundo as *Orientações Curriculares para o Ensino de Filosofia*, “é a contribuição mais importante da Filosofia: fazer

o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica” (BRASIL, 2006, p. 30). Aqui, o exercício da cidadania, como contribuição, aparece de forma implícita.

A capacidade de argumentação é mais uma atitude necessária nos dias em que vivemos, dado a conjuntura atual de nossa sociedade. A proliferação das chamadas *fake news*, dos discursos inflamados de paixão, põem em xeque a própria razão, desafiando-nos a desenvolvermos a capacidade de um discurso construído de forma crítica e racional. E a Filosofia pode oferecer essa possibilidade.

O despertar da curiosidade e a obtenção de uma visão mais ampla sobre a realidade ainda apareceram como possíveis contribuições da Filosofia. A curiosidade que leva a busca incessante do conhecimento, da verdade, mostra-se como importante no processo de filosofar, o que pode contribuir para se adquirir essa visão mais ampla, como já discutimos anteriormente.

As contribuições do ensino de Filosofia são diversas, conforme pontuaram os participantes de nossa pesquisa, as quais encontram fundamento na literatura já existente sobre o ensino de Filosofia, nos discursos de diversos pensadores e especialistas desta prática pedagógica. Não podemos esperar que a Filosofia salve o mundo, atribuir-lhe algum poder redentor, mas podemos perceber o quanto ela pode ser importante para a formação dos estudantes de nossos dias.

4.3.3 Dificuldades e motivações para se estar com a Filosofia

O ensino de Filosofia, por seu trato conceitual, pode apresentar dificuldades para quem decide trilhar os seus caminhos. Para os jovens do ensino médio, as dificuldades de leitura, de trato com os conceitos, podem ser muitas. Entretanto, as motivações para se estudar Filosofia, para estar com ela, para seguir em suas vias podem ser maiores.

A questão sobre as dificuldades e as motivações a respeito do ensino de Filosofia, dadas as respostas apresentadas, decidimos por refletir sobre elas em conjunto, uma vez que o que disseram os sujeitos de nossa pesquisa, sobre uma e outra, tem algo que as une. Assim, apresentamos a seguir as tabelas com os dados.

Tabela 2 – Sobre as dificuldades encontradas para se estudar Filosofia

RESPOSTAS – DIFICULDADES	QUANTIDADE
Não sentem dificuldade	06
Sentem dificuldade	04

Tabela 3 – Sobre as motivações para estudar Filosofia

ASSERTIVAS SIGNIFICATIVAS - MOTIVAÇÕES	QUANTIDADE
A professora ou professor como principal motivação	06
Curiosidade ou obtenção do conhecimento	03

A maioria dos entrevistados afirmou não sentir dificuldade ao estudar Filosofia, o que à primeira vista pode parecer estranho. Porém a resposta à segunda pergunta pode ser a chave para entendermos a primeira. Aqueles que disseram ter dificuldade apontaram a linguagem usada pela professora, os conceitos difíceis da Filosofia ou, ainda, o incômodo provocado pela revisão do próprio pensamento diante de diversas questões.

A última dificuldade aqui apresentada parece ser vista de forma positiva pelos que se dedicam a estudar sobre o ensino de Filosofia. Assim dizem Aspis e Gallo (2009, p. 88) sobre a questão: “O professor de filosofia terá, isto sim, que deixar as coisas nubladas. Ele vai incomodar o aluno, se seu propósito é questionar. O professor, na fase de problematizar, deixará o aluno desconfortável, perplexo até, sensação já começada na sensibilização” (p. 88).

A Filosofia causa desconforto, desestabiliza-nos, retira-nos do comum da existência e nos põe na busca incessante pelo saber mais. Isso, de certo, causa desconforto, uma vez que pode abalar o edifício de certezas que o estudante traz consigo. Em nossa prática, não raras foram às vezes em que a violência, ainda que simbólica, se fez sentir por parte dos alunos, ao questionarmos suas certezas mais profundas.

As motivações também estão presentes no ensino de Filosofia. E a professora apareceu, para a maioria, como a maior fonte de motivação. Tal constatação nos leva a questionar o porquê dessas afirmações. Os alunos responderam que a professora ensina bem, tem uma aula legal, deixa um gostinho de quero mais, etc.

As duas professoras participantes da nossa pesquisa possuem formação específica em Filosofia. A literatura por nós consultada sobre o ensino de Filosofia concorda que o profissional que esteja em sala de aula deve ter a formação específica na área em que atua. Ainda que não seja condição suficiente, é condição necessária a boa formação em Filosofia, para que se possa ter uma boa didática filosófica (BRASIL, 2006, p. 17).

A não dificuldade dos alunos, expressa acima, talvez – aqui trata-se de uma hipótese – a boa formação dos profissionais que estão com eles, ainda que se apresentem algumas lacunas, como a da linguagem conceitual utilizada. É importante insistir – ainda que em tempos de ameaça a continuidade do ensino de Filosofia no ensino médio – na formação específica

daqueles que se dedicam a tal tarefa. “Não basta então o talento do professor se não houver igualmente uma formação filosófica adequada e, de preferência, contínua” (BRASIL, 2006, p. 17).

O cenário educacional atual, pelo menos em Alagoas, a partir dos dados apresentados no primeiro capítulo de nosso trabalho, apresenta uma realidade diferente na qual profissionais não formados em Filosofia acabam por assumir o ensino nesta área. Não é uma questão de competência, apenas, mas de familiaridade com os textos filosóficos e com os grandes temas da história da Filosofia.

A importância do professor, do como ele conduz seu trabalho, do como ele pode ser um fator de motivação para os seus alunos, para o estudo da disciplina ou área que está sobre sua responsabilidade são grandes, a partir do que foi dito por nossos entrevistados. Pensar e repensar a própria prática, assim como a prática docente de forma abrangente, é mais que necessário se queremos um ensino de qualidade, mesmo sabendo que não é condição exclusiva para tanto.

A curiosidade ou o conhecimento por si mesmo, por outro lado, foram postos também como motivação para se estudar Filosofia. Curiosidade e conhecimento possuem uma estreita relação, ao passo que é a curiosidade, o querer saber mais que possibilita o conhecimento, a busca de respostas. E isso precisa ser desenvolvido por meio da Filosofia. Assim, as OCN's apontam a curiosidade e a busca pelo conhecimento como algumas das tantas capacidades a serem desenvolvidas pelo ensino de Filosofia no ensino médio:

Trata-se da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, de saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos (BRASIL, 2006, p. 30).

4.3.4 O ensino de Filosofia e seu sentido

A última pergunta de nossa entrevista diz respeito aos sentidos sobre o ensino de filosofia. Uma vez que a mesma pergunta foi dirigida a professoras e alunos, decidimos por trazer as respostas de forma conjunta.

Tabela 4 – Sobre o sentido do ensino de Filosofia

ASSERTIVAS SIGNIFICATIVAS - SENTIDO	QUANTIDADE
Saber as coisas / saber mais / conhecimento	08
Crescer pessoalmente	02

Fazer a escolha certa	02
Pensamento mais crítico	02

A Filosofia, enquanto compreensão do mundo, aparece como a resposta mais dada pelos participantes. O sentido do ensino de Filosofia seria, então, fazer saber mais, saber as coisas, seria uma abertura para o conhecimento. Trata-se de ter aquele olhar agudo que não quer deixar nada sem rever (CERLETTI, 2008, p. 27-28). É aquela capacidade de buscar conhecimentos, como apontam as orientações oficiais para o ensino de Filosofia, já citadas aqui.

O ensino de Filosofia tem seu sentido como rumo, na perspectiva de que auxilia o estudante a crescer pessoalmente e a fazer a escolha certa. Se a Filosofia é capaz de proporcionar o conhecimento, o querer saber mais, essa abertura de horizontes pode permitir ao estudante ter uma visão mais ampla da realidade, o que poderia permiti-lo, conhecendo mais, escolher de forma mais acertada.

O pensamento crítico, enquanto sentido da Filosofia na compreensão mais ampla da realidade, configura-se como um pensar livre e rigoroso. É este pensar que pode contribuir para se tomar as decisões mais acertadas na vida, o que nos remete aos sentidos expostos anteriormente. Há uma relação entre conhecimento, crescimento pessoal, escolha certa e pensamento crítico.

O conhecimento, por abrir o ser-aí à compreensão, possibilita o crescimento pessoal, uma vez que possibilita a percepção de outros aspectos da realidade. Na posse dessa visão mais ampla do mundo, das múltiplas possibilidades da existência, torna-se possível – ainda que não seja garantia – escolher de forma mais acertada. E essa visão de mundo mais ampla só é possível quando o ser-aí se apropria do pensamento crítico, do autêntico filosofar.

Conforme Ghedin (2009, p. 49)

Filosofar, na conjuntura atual, é desmistificar as amarras do mundo que nos impedem de ser autenticamente humanos. Significa recriar a realidade, o mundo, a compreensão da existência a fim de libertar-nos de todas as condições que nos privam de manifestar a verdade do ser.

A descoberta do novo, daquilo que antes não se via, daquilo que não estava manifesto aparece novamente aqui. É na multiplicidade de sentidos que podemos recriar a realidade e compreensão de que a existência é bem mais do que somos condicionados a acreditarmos. Ser autenticamente humanos: mais uma contribuição que o ensino de Filosofia pode oferecer aos nossos jovens de hoje.

4.3.5 Outras discussões sobre o ensino de Filosofia

A entrevista por nós realizada trouxe outras questões exclusivas para os professores. Aquelas que dizem respeito à metodologia, ao uso do livro didático e ao que as professoras pretendem alcançar com o ensino de Filosofia. Tais questões foram postas na entrevista com o intuito de conhecer sobre a prática docente de nossas entrevistadas.

A metodologia utilizada, segundo as respostas da “Professora A” e da “Professora B”, coincidiu muito. Ambas apontaram o uso de slides, vídeos, músicas, poemas, textos filosóficos, seminários, produções textuais e do livro didático em sala de aula como aquilo que mais utilizam no ensino de Filosofia. A utilização desses recursos, principalmente dos vídeos, músicas e poemas é feita objetivando introduzir os alunos no tema a ser estudado.

A utilização dos recursos citados acima não é garantia, por si só, de um autêntico ensino de Filosofia. Além da formação específica – já defendida de maneira categórica –, é preciso que o professor seja capaz de convidar os alunos à prática da reflexão (BRASIL, 2006, p. 37). As orientações defendem o primado do texto filosófico, o qual é utilizado pelas professoras, atitude que será mais coerente para quem possui essa familiaridade com o texto e com a história da filosofia.

A garantia da familiaridade e com a história da filosofia requer do professor uma tradição de leitura consolidada, a continuidade de pesquisa e formação especificamente filosóficas, além de evitar a gratuidade da opinião (BRASIL, 2006). Embora seja desejável e prazeroso o uso dos recursos utilizados pelas professoras, nada disso pode substituir o contato com o texto filosófico.

A utilização do livro didático é feita de forma periférica, recorrendo-se a este material como auxiliar para a realização dos exercícios que estes propõem. A “Professora B” justificou este uso devido ao pouco tempo que é disponibilizado para a disciplina. Já a “Professora A” justificou como sendo uma escolha pessoal, por não gostar do livro, preferindo utilizar o que ela chamou de “recursos próprios”, como os vídeos, músicas, poemas.

O livro didático pode auxiliar, porém, conforme João Carlos Salles Pires da Silva

[...] o professor que estiver bitolado ao manual está na contra mão das orientações curriculares [...] A ideia é que ele seja capaz, com a sua formação, de fazer um projeto próprio, porque somente assim vai realizar em sala de aula uma experiência filosófica autêntica, sempre diferente de sala para sala, diferente de professor para professor (CARVALHO; SANTOS, 2010, p. 36).

A criatividade é exigência para o professor de Filosofia. Como um “criador de conceitos”, deve ele também ser capaz de criar e utilizar-se de materiais, de recursos criados por ele mesmo. Não estamos condenando o uso do livro didático, mas sugerindo que ele não deve ser o centro do ensino de Filosofia.

A questão sobre o que se pretende alcançar com o ensino de Filosofia teve como respostas: “um novo sistema”, “a busca de compromisso com um futuro melhor”, “perceber a verdade”, “o conhecimento”, “a formação de cidadãos pensantes”, “saber argumentar”. Alguns dos objetivos esperados com a prática do ensino de Filosofia apareceram como resposta ao sentido que se tem dessa prática. O conhecimento e a percepção da verdade contribuem para a formação de cidadãos pensantes capazes de argumentar, de oferecer razões e justificativas para seus posicionamentos, podendo levá-los a buscar um compromisso com um futuro melhor e, assim, instaurar um novo modo de vida e de existir.

A compreensão do ensino de Filosofia nos ajuda a perceber as diversas e imensas possibilidades que esta prática possui. No entanto, é preciso cuidar para que não se superestime a Filosofia, a ponto de colocá-la como “redentora da humanidade” ou algo equivalente. Como apresentado em nosso texto, são possibilidades as quais, devido diversos fatores, podem ou não ser efetivadas.

A filosofia e seu ensino possuem uma responsabilidade

[...] a responsabilidade da filosofia na sociedade e na escola permanece a mesma desde suas origens: contribuir com o processo de construção da autonomia crítica dos cidadãos, ensinando às novas gerações a repensar continuamente o mundo com suas próprias cabeças, a abrir espaços para sair de todas as cavernas, de todos os entraves à apreensão livre e crítica do viver (CORNELLI; CARVALHO; DANELON, 2010, p. 12).

O repensar continuamente o mundo, abrir novos espaços, a apreensão livre e crítica do viver coadunam com o que foi dito até aqui sobre o sentido do ensino de Filosofia. E não só. A educação fenomenológica pensada no segundo capítulo de nosso trabalho aponta nessa direção, uma educação que respeite as múltiplas dimensões do humano, que seja capaz de compreender suas múltiplas manifestações. Uma educação para a pluralidade, pois assim é o ser.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação sobre a história do ensino de Filosofia nos mostrou que a pergunta sobre o sentido do ensino de Filosofia é muito pertinente, principalmente quando entendemos sentido como cuidado e rumo/orientação. Enquanto cuidado, o ensino de Filosofia carece de sentido, pois não foi com pouca luta que conseguimos inserir essa prática nos currículos do ensino médio. Enquanto rumo/orientação, carece de mais sentido ainda, pois a última ofensiva contra esse ensino nos coloca numa situação de desconhecimento do que será feito com o ensino de Filosofia para os jovens da educação básica.

A situação acima descrita nos leva ao questionamento do sentido do ensino de Filosofia para os professores e para os alunos que estão diretamente envolvidos com essa prática. Por meio de nossa pesquisa tivemos a oportunidade de constatar o quão difusos são esses sentidos, mas que há sentidos para essa prática, evidenciados pelos próprios sujeitos do processo. A Filosofia faz refletir sobre o novo, abrindo um campo de perspectivas, de horizontes antes desconhecidos. “É constante processo de criação” (GHEDIN, 2009, p. 88). É por essa abertura ao novo que ela pode proporcionar o saber mais.

A reflexão sobre o novo, o novo olhar sobre a realidade, pode abrir o ser-aí à multiplicidade de suas possibilidades existenciais, o que pode contribuir, e muito, para que cada existência seja única, que cada singularidade seja permitida em meio à pluralidade de sons, de cores, de sabores, de amores, de credos. Há uma dimensão ética importante no sentido do ensino de Filosofia e essa é uma das razões pelas quais devemos defender o acesso dos jovens ao seu ensino.

A Filosofia pode contribuir com o pensar, pode desenvolver esse pensar, afinal, é isso que é ensinar Filosofia: convidar a pensar (CERLETTI, 2008, p. 41). Não se trata aqui do pensar como algo natural que simplesmente acontece, mas como algo que é provocado, instigado. O pensar é um encontro que nos desestabiliza, que nos retira do nosso lugar comum e nos faz ir além do que pensávamos saber.

A potência de desenvolvimento do pensamento proporciona ao homem tomar decisões mais acertadas, uma vez que o faz ter um conhecimento mais amplo da realidade que o cerca em suas múltiplas dimensões. Além disso, o bem pensar pode contribuir para o desenvolvimento de uma argumentação sólida e consistente, tão necessária nos dias atuais em que os discursos estão tão polarizados e ameaçam a própria existência humana ao defenderem processos de barbárie e desumanização.

A pesquisa realizada permitiu ainda tocar em um ponto importante: a necessidade da formação específica para o exercício da docência de Filosofia no ensino médio. Os documentos oficiais a exigem, a experiência das professoras e dos alunos parecem convergir neste ponto, os especialistas do ensino de Filosofia também o defendem. Mesmo que essa formação não seja garantia de um ensino de Filosofia pleno, ela é condição necessária e não deve ser negligenciada.

O objetivo maior de nossos estudos, além do objetivo da pesquisa que foi o de investigar os sentidos a respeito do ensino de Filosofia, é contribuir com a formação de novos professores de Filosofia e com a reflexão da prática daqueles que já atuam neste ensino. Muitos desafios se impõem a nós professores. Além da ameaça constante que paira sobre a permanência do ensino de Filosofia no ensino médio, ainda parece ser exigido de nós uma justificação para que a Filosofia continue nos currículos dos anos finais da educação básica.

O primeiro capítulo teve como objetivo delinear uma historiografia do ensino de Filosofia no Brasil, dentro da História da Educação Brasileira, levando em consideração cada período histórico e cada reforma educacional realizada. Como vimos, a permanência do ensino de Filosofia nos currículos leva sempre em consideração o tipo de ensino que se pretende. Em menos de dez anos de sua obrigatoriedade, o futuro do ensino de Filosofia permanece incerto.

O segundo capítulo objetivou dizer o que é a Fenomenologia a partir de seus grandes pensadores: Husserl e Heidegger, levando-nos a conhecer a vida e o pensamento destes filósofos. Além disso, o objetivo central desse capítulo constitui-se numa caracterização preliminar da educação fenomenológica. A educação que aqui chamamos de fenomenológica, da maneira como a conceituamos, traz em si a potência de ser uma educação para a liberdade. Ela pode ser, realmente, um “abrir portas e inventar caminhos” para que se possa existir em meio aos discursos que defendem a uniformização e massificação do humano, os quais “proíbem a passagem” de tantas vidas pelas vias da existência autêntica.

A educação fenomenológica, como a concebemos, permite ao homem fazer a passagem da consciência ingênua à consciência engajada. A consciência ingênua percebe o mundo como já dado – a semelhança da atitude natural, em Husserl. Para ela, há apenas um caminho, uma verdade e uma vida possível. É preciso criar os caminhos para que se passe desta a uma consciência crítica, a qual é capaz de perceber o mundo como historicamente constituído, capaz de perceber a polissemia existencial do mundo. E desta à consciência engajada, a qual não se contenta apenas em saber, mas que é capaz de se por a caminho rumo a transformação do mundo e das situações que impedem o homem de ser ele mesmo.

A necessidade de uma conceituação teórica e, principalmente, metodológica do que chamamos educação fenomenológica é inegável. Contudo, o recorte que fizemos em nosso trabalho, o fato de não ser essa conceituação o objetivo principal aqui, não nos permitiram tal empreitada. O que poderá ser feito em outras oportunidades, se assim nos for permitido. Há a necessidade de re-pensar esse potencial que carrega a educação fenomenológica e, principalmente, em como isso pode ser feito.

O último capítulo de nossa exposição, por sua vez, pretendeu dizer o que entendemos por sentido e investigar os sentidos percebidos por professores e alunos sobre o ensino de Filosofia. A compreensão desses sentidos nos possibilita entender as diversas e imensas possibilidades que essa prática possui, possibilidades que podem ou não acontecer, por causa de diversos fatores. No entanto, a Filosofia possui uma responsabilidade, qual seja a de ensinar a repensar continuamente o mundo, para que se pense com a própria cabeça, de maneira livre e autônoma.

O sentido do ensino de Filosofia, poderíamos resumir, diante de tudo o que foi exposto, está em fazer com que o ser humano seja plenamente ele mesmo, capaz de escolher, de dialogar e de construir um mundo mais aberto ao Outro. Coloquemo-nos no caminho do pensar e repensar continuamente nossa prática enquanto professores de Filosofia, a fim de que possamos contribuir para a humanização plena dos jovens de nossos dias.

REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEE. *Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino de Alagoas: ciências humanas*. Maceió: Imprensa Oficial, 2014.

ANDRADE, Pedro Duarte de. “Heidegger educador”. *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista*, n. 10, p. 57-72, jan./jul., 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia*. 3ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDDT, Hannah. “Martin Heidegger faz oitenta anos”. In: _____. *Homens em tempos sombrios*. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. *Ensinar filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

AZEVEDO, Erico de Lima. “A Crise das Ciências Européias e a Fenomenologia Transcendental” de Edmund Husserl: uma apresentação. Dissertação (de Mestrado em Filosofia). Faculdade de Filosofia/Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

BARBOSA, Rafael Basso. “A Ideia Husserliana de Fenomenologia”. *INCONΦIDENTIA – Revista Eletrônica de Filosofia, Mariana – MG*, v. 2, n. 2, p. 21-40, jan/jul., 2014.

BENETTI, Cláudia Cisiane. “Ensinar a pensar no contexto do ensino de Filosofia: um estudo com Gilles Deleuze”. In: SARDI, Sérgio Augusto; SOUZA, Draiton Gonzaga de; CARBONARA, Vanderlei. *Filosofia e Sociedade: perspectivas para o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. (Col. Filosofia e ensino).

BRASIL. “Lei de 15 de outubro de 1827”. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html> Acesso em: 21 jun. 2017.

_____. “Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879”. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>> Acesso em: 23 jun. 2017.

_____. “Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915”. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>> Acesso em: 07 ago. 2017.

_____. “Decreto nº 16. 782-A de 13 de janeiro de 1925”. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm> Acesso em: 07 ago. 2017.

_____. “Decreto nº 19. 890 de 18 de abril de 1931”. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> Acesso em: 08 ago. 2017.

BRASIL. “Decreto nº 1. 190 de 04 de abril de 1939”. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. “Decreto nº 4. 244 de 09 de abril de 1942”. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 24 ago. 2017.

_____. “Lei nº 4. 024 de 20 de dezembro de 1961”. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 23 jun. 2017.

_____. “Lei nº 5. 692 de 11 de agosto de 1971”. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 23 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. v. 3. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2006.

CASANOVA, Marco Antonio. *Compreender Heidegger*. 5ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CAETANO, Antônio Filipe Pereira. “Existe uma Alagoas Colonial? Notas preliminares sobre os conceitos de uma conquista ultramarina”. *Revista Crítica Histórica*, n. 01, p. 12 – 34, jun., 2010.

CARMINATI, Celso João. “Presença/ausência da filosofia em escolas brasileiras de ensino médio”. *Revista de Hispanismo Filosófico*, n. 15, p. 63 – 76, 2010.

CARVALHO, Marcelo; SANTOS, Marli dos. “O ensino de Filosofia no Brasil: três gerações”. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (orgs.). *Filosofia: ensino médio*. (Col. Explorando o Ensino; v. 14). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CERLETTI, Alejandro A. “Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica”. In: KOHAN, Walter O. (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CESAR, Renata Paiva. “O ensino de Filosofia no Brasil”. Disponível em:
<http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/renata/o_ensino_brasil.pdf> Acesso em: 17 jun. 2017.

CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (orgs.). *Filosofia: ensino médio*. (Col. Explorando o Ensino; v. 14). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

COSTA, Craveiro. *Instituições Públicas e Instituições Culturais de Alagoas*. Maceió: Imprensa Oficial de Alagoas, 1931.

DALLABRIDA, Noberto. “A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário”. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185 – 191, maio/ago., 2009.

DIAS, Isaltino. “A Filosofia no Ensino Médio: sentidos no exercício da docência”. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Filosofia_e_educacao/Trabalho/12_19_07_A_filosofia_no_ensino_medio_sentidos_do_exercicio_da_docenc.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2015.

FAVERO, A. A.; CEPAS, Felipe; GONTIJO, P. E.; GALLO, Silvio; KOHAN, W. “O ensino de Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais”. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257 – 284, set./dez., 2004.

FAVERO, Altair Alberto; KAPCZYNSKI, Ana Lúcia. “A filosofia na reforma curricular do Ensino Médio pós LDB: habilidades e competências na formação para cidadania”. *Revista Digital de Ensino de Filosofia*, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 33 – 48, jul./dez., 2015.

FAVORETTO, Celso. “Filosofia, ensino e cultura”. In: KOHAN, Walter O. (org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

FULLAT, Octavi. *Filosofia de la educación*. Madri: Síntesis Educación, 2008.

GALLO, Silvio. “Ensino de Filosofia: avaliação e materiais”. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (orgs.). *Filosofia: ensino médio*. (Col. Explorando o Ensino; v. 14). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

GHEDIN, Evandro. *Ensino de Filosofia no Ensino Médio*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Rita de Athayde. “Interlocução entre o pensamento complexo e a Filosofia como disciplina escolar”. In: SARDI, Sérgio Augusto; SOUZA, Draiton Gonzaga de; CARBONARA, Vanderlei. *Filosofia e Sociedade: perspectivas para o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. (Col. Filosofia e ensino).

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. 15ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2002.

HUSSERL, E. *A Ideia da Fenomenologia*. Rio de Janeiro: Edições 70, 2000.

_____. *A crise da humanidade europeia e a filosofia*. 3ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

JKINGS, Ivana. Apresentação. In: *Educação para além do capital*. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

JUNQUEIRA, Eduardo. “ALVES, João Luís”. Disponível em:

<<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ALVES,%20Jo%C3%A3o%20Lu%C3%ADs.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

LEÃO, Emanuel Carneiro. “Apresentação”. In: HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. 15ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LIMA, Walter Matias. “O Ensino de Filosofia no Ensino Médio: problematizando a cidadania e a formação docente. *Debates em Educação*, Maceió, vol. 2, n. 4, p. 65-78, 2010.

LIMA, Thelma Jackeline de. A instrução pública na província de Alagoas: 1835 a 1846. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25, 2009, Fortaleza. *XXV Simpósio Nacional de História*. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.1395.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

LUIPJEN, W. *Introdução à Fenomenologia Existencial*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

LYRA, Edgar. “Heidegger e a Educação”. *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, Vitória da Conquista, n. 10, p. 33-55, jan./jul., 2008.

MAIA, Leonardo; ANDRADE, Pedro Duarte de; ALVES, Rodrigo Ribeiro. “O lugar de Heidegger na reflexão filosófica alemã sobre Educação”. *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, Vitória da Conquista, n. 10, p. 7-16, jan./jul., 2008.

MORAES FILHO, Evaristo de. *O Ensino da Filosofia no Brasil*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1959.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NEVES, Baeta. *O Combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios: colonialismo e repressão cultural*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

OBIOLS, Guillermo. *Uma introdução ao ensino da filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

PERES, Tirsia Regazzini. “Educação Brasileira no Império”. Disponível em: <www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/105?locale=pt_BR> Acesso em: 22 jun. 2017.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *Filosofia e História da Educação*. São Paulo: Editora Ática, 1987.

RAMALHO, Ayza Rafaela Damasceno; FREITAS, Isabel Ferreira; ROCHA, Robertina Teixeira da. Indicadores da docência em Filosofia no Ensino Médio em Alagoas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 8, 2014, São Cristóvão. p. 1-9.

REALE, G; ANTISERI, D. *História da Filosofia: de Nietzsche à Escola de Frankfurt*. 6. São Paulo: Paulus, 2006.

REZENDE, Antonio Muniz de. *Concepção Fenomenológica da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

RODRIGUES, Valter Ferreira. *O ensino de Filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades*. Tese (de Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. “O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas”. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 46, p. 69 – 82, out./dez., 2012.

SANTOS, Aline Patrícia Sobral dos; SILVA, Pércia Alves. Ensino de Filosofia: desafio das escolas públicas da 2ª CRE de Alagoas. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 8, 2014, São Cristóvão. p. 1-11.

SANTOS, Ivanildo Gomes dos. *As raízes do ensino secundário público na província das Alagoas: o Liceu Alagoano (1849 – 1889)*. Disponível em:

<[http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/AS%20RAIZES%20DO%20ENSINO%20SECUNDARIO%20PUBLICO%20NA%20PROVINCIA%20DAS%20ALAGOAS%20-%20O%20LICEU%20ALAGOANO%20\(1849-1889\).pdf](http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/AS%20RAIZES%20DO%20ENSINO%20SECUNDARIO%20PUBLICO%20NA%20PROVINCIA%20DAS%20ALAGOAS%20-%20O%20LICEU%20ALAGOANO%20(1849-1889).pdf)> Acesso em: 04 ago. 2017.

SAYÃO, Sandro Cozza. “A educação e a necessidade de novos territórios existenciais ao humano”. In: SARDI, Sérgio Augusto; SOUZA, Draiton Gonzaga de; CARBONARA, Vanderlei. *Filosofia e Sociedade: perspectivas para o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. (Col. Filosofia e ensino).

SODELLI, Marcelo. “Sobre o sentido de educar”. *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, Vitória da Conquista, n. 10, p. 203-222, jan./jul., 2008.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão. *História do Ensino Superior em Alagoas: verso e reverso*. Maceió: EDUFAL, 1997.

_____. *Cultura e Educação nas Alagoas: histórias, histórias*. 4ed. Maceió: EDUFAL, 2006.

WERLE, Marco Aurelio. “Heidegger e a arte de questionar”. *Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, Vitória da Conquista, n. 10, p. 17-31, jan./jul., 2008.

ZILLES, Urbano. *A Fenomenologia Husserliana como método radical*. 3ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

APÊNDICES

PROTÓCOLOS

ESCOLA “A”

PROFESSORA “A”

FORMAÇÃO EM FILOSOFIA

1. Como a filosofia pode contribuir para a formação do jovem?

R: *Para mim tem muito a ver realmente com o que eu estava conversando com eles, a forma de pensar, de tomar suas decisões pessoais, de visualizar o mundo também, a forma de se centralizar... Infelizmente os que não querem, não dão atenção é porque realmente não conhecem a si mesmos. O processo de se conhecer é um processo longo na vida e a filosofia ela traz muito isso, eu trago muito essa questão dos textos, vamos refletir sobre o novo, sobre o que já existe e o que vocês podem fazer... essa forma que infelizmente a sociedade quer nos tirar de fazer você não apenas pensar, mas argumentar você ter forma de defender seus direitos com verdades e essas verdades realmente elas prevalecerem, tem muito dessa questão.*

2. O que te motivou a ser professora de Filosofia?

R: *Creio eu que seja pelo motivo de... querer sempre verdades... procurar sempre verdades, ter uma inquietação não apenas pelo que você fala, aprofundar naquilo para descobrir se é verdadeiro, se não é, ter formas de argumentar e fundamentar esses meus argumentos e ver principalmente é... que a maioria das representações de hoje surgiram no passado... essa história eu gostava antes e sempre gostei de história, então a história me levou para um momento de reflexão sobre isso... a história do passado não ficou apenas em livros trouxeram uma trajetória para os dias atuais, digamos isso. Então os pensamentos quando eu cruzei com alguns pensamentos de filósofos como Sócrates, a postura que ele tinha apesar de não conhecer o mundo de hoje, mas que muita coisa do passado, da antiguidade, se você fizer uma relação para os dias de hoje alcança nossos dias, então só do ouvir dizer me atraiu para essa formação já que eu não consegui é... ser uma arqueóloga como eu queria igual [não entendi] de história me atraiu para a filosofia, de uma certa forma estou dentro de todas.*

3. Qual a metodologia trabalhada por você em sala de aula?

R: *Metodologia que eu sempre trabalho, trabalho com slides, trabalho com vídeos, com, eu não gosto de filmes longos, gosto dos curtos onde eu posso realmente aproveitar não desperdiçar apenas para a pipoca e para tá ali na brincadeira, mas para instigar eles a refletir, a reflexão daquela ideia o que é que realmente ele quer saber daquilo. É igualmente músicas, trabalho constantemente com músicas com eles, as letras das músicas faço sempre um paralelo com alguns filósofos o pensamento dele aquele trecho daquela música, aonde se encaixa, aonde chega, o que ele quis dizer, pego um poema, por exemplo, um poema esse pensamento, então eu trabalho sempre dinâmico, tanto com os textos normais mas colocando sempre esse acréscimo de outras coisas, apresentações eu gosto, de seminários, porque é a forma que eles tem também de expressar, gosto também de produções porque nas produções eu vou visualizar o aluno o pensamento dele e prefiro de uma certa forma questões abertas do que questões fechadas em prova. Questões fechadas o aluno tem exatamente o sistema de governo, que o sistema de governo nem sempre são*

os nossos, é aquela coisa engessada, aquele modelo certinho. E muitas vezes o conhecimento do meu aluno ele vai além [interrupção] além daquele gesso e com o gesso ele não pode expressar então naquela questão se ele fosse escrever ou falar com certeza sairia bem melhor que o marca “x” nas questões então sou muito chegada não.

4. Você acredita que os alunos se sentem motivados a estudar filosofia?

R: bem... cem por cento jamais mas com certeza não é porque eu sou simplesmente a professora não, as minhas aulas de uma certa forma elas tocam... por esse percurso que eu faço toca na vida de alguns, hoje mesmo tive a experiência da turma do segundo ano o qual uma menina disse para a outra, “você contou alguma coisa para a professora?, a professora tá abordando e falando de você” ... então assim eu faço esse direcionamento sempre para a vida deles que é bastante diferente do caso da minha que sou adulta eles adolescentes então algo existe ou alguns alunos eles até me procuram depois pra conversar muito sobre a visão que eles têm, o pensamento que eles têm de mundo, o caminho que ele tá percorrendo eles procuram muito depois e tudo pra passar isso e dizer assim “a professora demonstra seriedade e cuidado conosco, a senhora tem um certo cuidado quando nas suas conversas é o assunto da aula mas a senhora consegue tocar”... então, alguém... não é cem por cento, né? Mas, alguém...

5. Como você utiliza o livro didático na aula?

R: bem... o livro em sala de aula... [interrupção] o livro em sala de aula eu particularmente não gosto, não aprecio o antigo que me foi deixado como legado estou feliz com esse novo que surgiu porque tem temas, eu não sei se vai ser realmente aceito, tá? Mas tem temas mais atualizados trata muito sobre gênero a questão de gênero de forma bem aberta, trata muito sobre... vida mesmo humana, sobre experiências... deixa filósofos em gotas, apenas o básico não, o suficiente do pensamento deles, não a história de vida, com quanto casou, quanto tempo teve de filhos, se morreu, se traiu, se morreu de quê, não... é mais enxugado esse lado, é mais mesmo voltado para a vivências dos jovens hoje, as drogas, o vício, a sexualidade, está mais centrado por isso eu gostei desse livro. Aí o que é que eu faço? Sempre eu utilizo textos diversos, eu não apenas de me abrigar em... uma coisa. Bem... se eu assistir, por exemplo, algum vídeo, vê alguma coisa, então dali eu já trago dentro do assunto que eu vá trabalhar se... eu tiver... por exemplo, na outra escola um material que eu veja que está de acordo... também trago, entendeu? Sempre faço esse acréscimo de diversos textos que vá buscar ou mesmo na internet alguma coisa que eu pegue diante do assunto eu já agrego pra trazer pra não ficar presa apenas a um livro [inaudível] que deixa até a desejar, eu acho acredito isso, viu?

6. O que você pretende alcançar com o ensino de Filosofia para os jovens?

R: Eu posso lhe dar a resposta que eu dei para os meus alunos agora no primeiro ano? Em relação a prova eles disseram o seguinte: “professora por que não faz questionário com dez questões e das dez questões monta a sua prova?” E eu disse, olhe, quando eu me formei fiz um juramento dentro desse juramento estava toda a minha ética comportamental, de pensamento, de valores que eu teria, então eu não posso jamais colocar em xeque a minha ética com relação a vocês. Por que? Porque o que eu desejo para o meu aluno quando eu me projeto todos os anos é que ao terminar primeiro, segundo e terceiro ano eles consigam argumentar, eles consigam perceber a verdade e encontrar a verdade nas coisas mais difíceis e simples, que eles consigam ter uma maturidade e um conhecimento pra poder saber, não impor, mas falar de uma forma coerente e sábia sem precisar usufruir de uma arma, então eu pretendo que meus alunos eles tenham a postura de pessoas que têm um vocabulário amplo, um conhecimento que podem conversar e ter

uma maturidade, sem precisar agir de agressão, sem precisar desmoralizar ninguém, constituir realmente cidadãos pensantes, cidadãos que sabem seu valor, sem oprimir o outro que tem sabe argumentar porque sabe o conhecimento e infelizmente tenho me sufocado com isso que nem todo mundo quer [pausa].

7. Como professor, qual o sentido de ensinar Filosofia para os jovens?

R: É tentar transformar a nossa realidade que a cada dia fica tão difícil, é não deixar que os nossos jovens se tornem apenas trabalhadores braçais, não desmerecendo nenhuma profissão... é instiga-los a buscar... conhecimento que hoje é acessível para todos, é instiga-los a ir mais longe do que eu fui, a chegarem ao topo sem precisar na realidade massacrar ninguém... é saber que a caneta e o livro sempre será a maior arma que alguém pode ter, esse é meu desejo de mudar principalmente quando eu vejo os meus jovens tão voltados para a prostituição, para as drogas, para o crime e se encontram perdidos sendo tão jovens, sem opção e aqueles que estão ainda na escola só visam o ganhar o lucro o dinheiro, o dinheiro, o lucro e que eu digo sempre a eles em sala e tenho certeza no final do terceiro ano são poucos aqui que vão fazer uma universidade, acham que terminar o terceiro ano tá bom, não é que ser pedreiro, padeiro qualquer tipo de profissão não seja digna, é, mas é isso justamente que governo que algumas sociedades querem que se perca... no passado tivemos isso, na antiguidade quando as pessoas viviam apenas pra isso pra trabalho, trabalho, trabalho, trabalho e eram considerados escravos porque na realidade o trabalho escraviza, não tem pra onde, o conhecimento nem todos querem e eles não sabem que o conhecimento é algo que é meu individual o maior legado que você pode ter... conquista o conhecimento é seu você pode ampliar e você pode conseguir muitas coisas através do conhecimento... é doloroso eu sei disso pra uns mais do que pra outros, mas eu me entristeço muito quando um jovem diz pra mim que “ah, professora, eu só quero terminar o terceiro ano”, então você passou a vida toda pra ser apenas um trabalhador braçal? Só pra isso? Aonde ficou? Por que eu mesma, como professora, desde a minha infância eu queria mais, eu queria mais e quando eu cheguei que até a me casar e eu tive que parar de estudar e trabalhar, principalmente de estudar, eu fui chorar porque eu me perguntava onde foi que eu caminhei tanto pra agora ficar uma dona de casa e é isso que eu passo pra minhas alunas tornar uma mãe de família, uma dona de casa? Então eu quero [interrupção] que eles consigam dar passos maiores do que eu e eu entendo que passos maiores que eu, caminhos mais longos que os meus, só através dos livros e da caneta.

ESCOLA “A”
ALUNA “A1”

1. Quais as contribuições que a Filosofia tem proporcionado ao seu aprendizado?

R: Bom... as contribuições que eu estou aprendendo mais sobre filosofia porque eu não sabia de nada aí desperta minhas curiosidades pra saber sempre um pouco mais sobre os filósofos e conseguir pegar uma música e interpretar ela filosoficamente... isso.

2. Você sente alguma dificuldade para estudar filosofia?

R: Não...

3. Existe alguma motivação para você estudar filosofia?

R: Como a professora é legal, ela explica bem aí sempre [inaudível] de aprender sempre mais.

4. Qual o sentido que possui o ensino de filosofia para você?

R: É tipo... saber as coisas filosóficas, como Aristóteles pensava, a... a... esqueci... uma tese que eu li que foi pra uma apresentação e eu gostei. Foi até ano passado... já esqueci da tese, mas eu achei legal.

[Mas assim, pra sua vida, você acredita que a filosofia ajuda em quê?]

R: A crescer pessoalmente, crescer profissionalmente...

[Como, de que forma?]

R: Tipo... tipo... eu fiquei sem palavras...

[Assim de que forma, você disse que contribui para o seu crescimento profissional, de que forma assim, tal?]

R: [inaudível, barulho externo] assim cada um pegar uma filosofia pra si mesmo, tipo, aquela filosofia “só sei que nada sei”, pode ser uma filosofia pra pessoa querer saber sempre mais... que nem... ah, fulano não sabe de tudo e sim aperfeiçoa aquilo que quer ser.

ESCOLA “A”
ALUNA “A2”

1. Quais as contribuições que a Filosofia tem proporcionado ao seu aprendizado?

R: *Hum... mais curiosidade, de saber o pensamento dos filósofos passados e se tem algo a ver do que eu penso hoje também, pra comparar, uma comparação.*

2. Você sente alguma dificuldade para estudar filosofia?

R: *Não...*

[Não? É tranquilo, então?]

R: *Humrum.*

3. Existe alguma motivação para você estudar filosofia?

R: *Sim, e eu penso em ser professora de filosofia.*

[Por que você pensa em ser professora de filosofia?]

R: *Porque eu gosto...*

[Por que você gosta?]

R: *É... eu gosto.*

4. Qual o sentido que possui o ensino de filosofia para você?

R: *Eu não entendi...*

[Repetição da pergunta]

R: *Aprendizado*

[De que forma?]

R: *[...] como eu já falei na primeira pergunta... de saber o passado como era.*

[No caso, conhecimento, é isso?]

R: *Sim, é isso.*

ESCOLA “A”
ALUNO “A3”

1. Quais as contribuições que a Filosofia tem proporcionado ao seu aprendizado?

R: *As contribuições... assim, a filosofia ela, na aula de filosofia a professora ela faz a gente pensar, refletir pra depois dar uma resposta é... ampliada, né? Assim, eu tenho pensado mais, né?*

2. Você sente alguma dificuldade para estudar filosofia?

R: *Não...*

[**Não? Tranquilo?**]

R: *Tranquilo...*

3. Existe alguma motivação para você estudar filosofia?

R: *A professora, ela é bem dinâmica, né? Então na aula dela quando acaba, ela faz, ela sempre deixa um gostinho de quero mais pra na próxima aula a gente continuar o assunto.*

[**Então seria, o que te motiva seria a forma como a professora ensina, talvez...**]

R: *Isso.*

4. Qual o sentido que possui o ensino de filosofia para você?

R: *Através das minhas escolhas, né? Na aula a professora faz a gente pensar entre o caminho certo, o caminho mau e o ruim, né? Então na minha vida eu vou saber aprender a escolher o caminho certo, entendeu?*

[**Por que você vai desenvolver a capacidade de pensar e isso vai te ajudar a escolher?**]

R: *Isso, com certeza.*

ESCOLA “A”
ALUNA “A4”

1. Quais as contribuições que a Filosofia tem proporcionado ao seu aprendizado?

R: *Ó.. a filosofia como a sociologia também, as duas matérias, principalmente a filosofia fez com que eu abrisse minha mente pra várias coisas... eu vivia em um mundinho fechado desde o nono... no primeiro ano quando eu comecei a estudar filosofia eu comecei a ter uma visão diferenciada do mundo, sobre as pessoas, o vazio existencial que nós temos e... foi uma coisa incrível principalmente no terceiro ano em que eu comecei... em que eu me apeguei realmente a filosofia como uma forma de viver e eu estou pensando até em cursar filosofia e eu vou provavelmente e é isso... ela conseguiu fazer com que eu fosse uma pessoa melhor e com um pensamento melhor também, eu não sou mais aquela pessoa em um mundo fechado onde só existe aquela visão ali minha visão ficou uma visão muito ampla em relação a tudo.*

2. Você sente alguma dificuldade para estudar filosofia?

R: *Não... nenhuma, nenhuma... nem em relação aos filósofos, tipo, pode ser até que eu leia algo do filósofo, tipo, o Nietzsche, eu estou lendo ele aí tem algumas coisas que eu leio e eu tenho que reler de novo pra eu entender, mas em relação aos assuntos eu não tenho nenhuma dificuldade, a minha professora, a “A” é uma professora maravilhosa, ela passa o assunto de forma que todo mundo, até os leigos entendam.*

3. Existe alguma motivação para você estudar filosofia?

R: *Minha professora, minha professora, sempre, sempre... tipo, eu estudei com ela desde o primeiro, segundo e terceiro, mas esse ano ela tá me apoiando de mais, ela me mostrou o outro lado da filosofia o qual eu nunca vi e fez com que eu me interessasse muito pela filosofia, tipo, meu Deus eu quero isso pra minha vida agora.*

4. Qual o sentido que possui o ensino de filosofia para você?

R: *Deixa eu pensar... eu posso parar pra pensar? [...] Ah, tá... Além de fazer com que eu mudasse as minhas opiniões erradas em relação a algumas coisas, ela está abrindo portas pra mim, tipo, muitas e está fazendo que eu vire uma cidadã maravilhosa, eu não era, tipo a filosofia como a sociologia, a sociologia faz com que eu me torne uma cidadã muito boa e eu acho que isso é necessário no ensino médio. Sobre a retirada da filosofia, acho isso muito errado porque a filosofia e a sociologia é necessária para crie cidadãos maravilhosos, com pensamentos maravilhosos, então ela é absurdamente necessária no ensino médio.*

ESCOLA “A”
ALUNA “A5”

1. Quais as contribuições que a Filosofia tem proporcionado ao seu aprendizado?

R: *Em relação a filosofia, tipo, serviu para que eu me tornasse uma pessoa com um pensamento mais crítico, ao invés de você aceitar, só apenas aceitar você passar a enxergar outros fatos, ver por outros horizontes.*

2. Você sente alguma dificuldade para estudar filosofia?

R: *Não.*

[Não, nenhuma, em nenhum aspecto?]

R: *Não.*

3. Existe alguma motivação para você estudar filosofia?

R: *A professora...*

[Por que a professora?]

R: *Porque... assim no início, logo quando eu me deparei com a disciplina, como eu falei eu tinha um pensamento meio fechado sem ser crítico e ao passar do tempo você vai aprendendo e ela faz com que você desperte pra disciplina, no entanto, eu passei, eu posso dizer que eu me apaixonei pela filosofia.*

4. Qual o sentido que possui o ensino de filosofia para você?

R: *Pra ter um pensamento mais crítico e... deixar de ser... porque a maioria das pessoas são alienadas, então a filosofia no meu ponto de vista serviu pra isso pra que eu não me torne mais um alienado ao governo e a sociedade e eu tenha meus próprios pensamentos.*

PROTOCOLOS

ESCOLA “B”

PROFESSORA “B”

FORMAÇÃO EM FILOSOFIA

1. Como a filosofia pode contribuir para a formação do jovem?

R: *Fazendo com que eles pensem e repensem através das leituras, o seu modo de pensar e fazendo com que eles busquem um novo rumo na sua vida.*

2. O que te motivou a ser professora de Filosofia?

R: *Um professor que eu tive que ensinava Lógica e era formado em Filosofia, era um vizinho meu, aí fui acompanhando ele e isso me motivou a ter um grande interesse, foi isso.*

3. Qual a metodologia trabalhada por você em sala de aula?

R: *Geralmente usamos vídeos, textos, usamos também o caderno, quadro branco, né? E fazemos o uso do livro.*

[Você trabalha mais prova, trabalho em grupo, na questão da avaliação?]

R: *Trabalhamos em grupo, prova, interpretação de textos, e os projetos da escola.*

4. Você acredita que os alunos se sentem motivados a estudar filosofia?

R: *Não, porque os alunos infelizmente ainda estão acomodados, quando se fala em pensar e repensar eles têm que ler e nós não estamos habituados a trabalhar com alunos que gostem de leitura.*

5. Como você utiliza o livro didático na aula?

R: *O livro didático é usado como um auxílio nos exercícios, trago textos, trago vídeo e respondemos os exercícios. Não são muito usados porque só uma aula não dá tanto tempo eles geralmente respondem em casa e aqui a gente debate.*

6. O que você pretende alcançar com o ensino de Filosofia para os jovens?

R: *Novo sistema, tanto político, partidário, político pessoal, política estudantil para que eles busquem realmente o compromisso com um futuro melhor para eles.*

7. Como professora, qual o sentido de ensinar Filosofia para os jovens?

R: *O professor de Filosofia acredito que todos ficam muito felizes quando é valorizada essa disciplina que passou muito tempo fora de sala de aula, né? Então, assim é de suma importância, incomoda muitos porque os alunos passam a ter conhecimento diversificado em todas as áreas que sejam, exatas, humanas, política o que tiver eles tem que pensar e repensar, na arte, então incomoda a todos que se para pra pensar poxa uma disciplina só pra falar de tudo.*

ESCOLA “B”
ALUNO “B1”

1. Quais as contribuições que a Filosofia tem proporcionado ao seu aprendizado?

R: Olha, eu acho que as contribuições que a Filosofia proporciona, não só pra mim, para o meu aprendizado, mas para o de todas as pessoas que exercessem o exercício de pensar assim, ela acabaria... é... facilitando a sua vida quanto a você se situar no mundo nas coisas que constituem a sociedade, não pra, porque as pessoas elas vivem muito uma realidade de anarquismo, mas ela não deve viver nessa realidade ela deve viver como os filósofos pensavam, os filósofos antigos, pré-socráticos, escola de Frankfurt, pra entender de que a sociedade é estruturada através de regras, através de um monte de coisas que a compõe e não de uma vida liberal. Então eu acho que ela tem não só pra mim, mas é pra manter a organização da sociedade.

2. Você sente alguma dificuldade para estudar filosofia?

R: Não, sinto não.

3. Existe alguma motivação para você estudar filosofia?

R: Olha, é que eu vi uma frase uma vez, eu não lembro de qual foi o filósofo, o sábio ou o autor, mas ele diz que quanto mais excelente o espírito mais ele sofre, por outro lado eu acho que eu posso discordar um pouco dessa frase, que quanto mais conhecimento mais excelência uma pessoa pode adquirir ela pode ser poupada de sofrimento no mundo, quanto maior o conhecimento e quanto mais ele pensar, quanto mais na verdade ele abordar os tópicos que já foram pensados.

4. Qual o sentido que possui o ensino de filosofia para você?

R: Eu acredito que o ensino de Filosofia ele tem um sentido que se resume em tudo o que eu falei já, né? Desde os filósofos pré-socráticos que procuravam estruturar a política e a sociedade ou através da escola de Frankfurt onde eles procuravam a razão, né? O tempo do Iluminismo e aquilo tudo eu acredito que ela tem como função... é... o sentido dela é uma forma de facilitar, uma forma de facilitar as coisas que são praticamente incompreensíveis.

ESCOLA “B”
ALUNO “B2”

1. Quais as contribuições que a Filosofia tem proporcionado ao seu aprendizado?

R: *Bom, em relação ao meu aprendizado é... eu tenho a dizer que é questão de respeito e questão de conhecimento tanto de, por exemplo, [não entendível] ela esclarece muitas coisas, mas também complica muitas coisas.*

2. Você sente alguma dificuldade para estudar filosofia?

R: *Sinto... é... porque assim, às vezes, o professor mesmo em sala de aula fala com palavras que a gente não consegue entender e também falam coisas que a gente acreditava que era uma coisa e é realmente outra, então confunde totalmente a cabeça da gente, entendeu?*

3. Existe alguma motivação para você estudar filosofia?

R: *Não, não existe nenhuma motivação não, até porque, assim, motivação não, mas curiosidade sim, eu tenho muita curiosidade de saber e tal ir um pouquinho mais... é.. é... aprofundar mais no assunto.*

4. Qual o sentido que possui o ensino de filosofia para você?

R: *Sentido... Bom, em sala de aula eu não sei dizer o sentido assim.*

[O sentido assim, o que significa pra você o ensino de Filosofia?]

R: *Conhecimento, né? Dos nossos antepassados, do que eles achavam do que poderia acontecer hoje em dia ou não.*

ESCOLA “B”
ALUNA “B3”

1. Quais as contribuições que a Filosofia tem proporcionado ao seu aprendizado?

R: *É... entender a sociedade em si, os valores, os conceitos, os valores que eu posso impor, entender muitas vezes a política, filósofos antigos que é bem complicado, mas ajuda a entender como eles pensavam e a gente percebe que o pensamento deles do passado não é diferente da gente agora no futuro, quer dizer, no presente e nem vai ser talvez no futuro.*

2. Você sente alguma dificuldade para estudar filosofia?

R: *Não, não muita.*

3. Existe alguma motivação para você estudar filosofia?

R: *A minha professora, ela fala muito bem e dá vontade de ir mais a fundo no assunto.*

4. Qual o sentido que possui o ensino de filosofia para você?

R: *Como eu já tinha dito é entender a sociedade em si, os valores, impor valores, é... entender o meio das pessoas, como as pessoas pensam, como as pessoas agem e entender que tudo tem um motivo, por trás sempre tem uma verdade, é isso.*

ESCOLA “B”
ALUNA “B4”

1. Quais as contribuições que a Filosofia tem proporcionado ao seu aprendizado?

R: *Para o meu aprendizado não são muitas, mas para o minha formação como cidadão nessa sociedade em que eu vivo são bastante, ela me ensina mais como lidar, entendeu, com as pessoas, ela me mostra como é que eu posso agir, como é que eu posso pensar e ela também mostra como as outras pessoas também pensam.*

2. Você sente alguma dificuldade para estudar filosofia?

R: *Depende, por causa que a maioria dos meus estudos da Filosofia não são dentro do meu material didático então eu procuro ampliar minha visão, aí acabo tendo mais dificuldade por somente eu estar estudando naquele nível.*

[No caso, você lê fora do que é passado em sala de aula, você busca fora também, é isso?]

R: *Sim, isso, eu busco em sites, eu busco em livros, eu tenho bastante livros sobre filosofia.*

3. Existe alguma motivação para você estudar filosofia?

R: *Acho que é somente a paixão pela filosofia em si.*

4. Qual o sentido que possui o ensino de filosofia para você?

R: *Acho que é a formação mesmo, tipo, poder entender mais sobre o ser humano e como é que ele chegou até hoje em dia, é isso.*

ESCOLA “B”
ALUNO “B5”

1. Quais as contribuições que a Filosofia tem proporcionado ao seu aprendizado?

R: *Pro meu aprendizado... escolar eu sinto que é bem fraco por conta de preparação pra... pra questões de ENEM e essas coisas eu sinto que tem pouco conteúdo relacionado a isso. Mas, conteúdo relacionado a sociedade, coisas até mais puxada pra sociologia, como preconceito, essas coisas, esse tipo de assunto é muito abordado... é... então a contribuição pra o aprendizado é bem pouca.*

2. Você sente alguma dificuldade para estudar filosofia?

R: *Não... a não ser que aquele, aquela situação venha ao encontro do que eu tenha aprendido a vida toda, pra você deixar de acreditar no, não deixar de acreditar, mas conseguir deixar, deixar o seu... o seu... ceticismo pra pensar do lado oposto, né?*

3. Existe alguma motivação para você estudar filosofia?

R: *Existe porque... na verdade é sua, por conta que eu tive, porque você sabe, eu “gaziava” aula pra ir assistir aula tua pensando que quando eu chegasse no ensino médio eu teria a qualidade de ensino que você consegue passar, infelizmente a expectativa não foi suprida de tal maneira, mas ainda assim é o mesmo conteúdo então eu me sinto satisfeito com o ensino, então... a motivação é essa, a própria filosofia.*

4. Qual o sentido que possui o ensino de filosofia para você?

R: *Bem... ele... faz você, pra mim, faz você é... pensar no que você sempre pensou a vida toda, como eu falei na outra pergunta e acaba mostrando o outro lado da moeda que você acaba nem parando pra pensar, às vezes, e para pra refletir a vida de uma maneira geral e não como você vê assim, então... é isso.*