

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

**SILENA DA FONSECA PIMENTEL PAIZAN**

**OFICINAS DE PENSAMENTOS NA PROMOÇÃO DE EXPERIÊNCIAS  
FILOSÓFICAS**

São Carlos

2020

**SILENA DA FONSECA PIMENTEL PAIZAN**

**OFICINAS DE PENSAMENTOS NA PROMOÇÃO DE EXPERIÊNCIAS  
FILOSÓFICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Profissional em Filosofia da  
Universidade Federal de São Carlos para  
obtenção do título de mestre em Filosofia.  
Orientadora: Profa. Dra. Paula Ramos  
de Oliveira

São Carlos

2020

Paizan, Silena da Fonseca Pimentel

Oficinas de pensamentos na promoção de experiências  
filosóficas / Silena da Fonseca Pimentel Paizan -- 2020. 106f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São  
Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Paula Ramos de, Oliveira

Banca Examinadora: João Virgílio Tagliavini, Lígia de  
Almeida Durante

Bibliografia

1. Ensino de Filosofia. 2. História da Filosofia. 3. Filosofia  
na Educação básica. I. Paizan, Silena da Fonseca Pimentel. II.  
Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia

---

Folha de Aprovação

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata **Silena da Fonseca Pimentel Palzan**, realizada em 04/12/2020.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Paula Ramos de Oliveira (UNESP)

Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini (UFSCar)

Profa. Dra. Lúcia de Almeida Durante  
(SME- São Carlos - SP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia.

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus filhos, Cauê e Gabriela.

## AGRADECIMENTOS

A minha filha Gabriela Pimentel Paizan, pela ausência nos passeios, nas reuniões de pais e nas feiras de ciências e pelas tentativas de ajuda com as tarefas, que muitas vezes acontecia online, durante meus deslocamentos até São Carlos.

Ao meu filho Cauê Pimentel Paizan, que me motivou desde a abertura do edital do presente programa, no dia da prova e mesmo no dia da entrevista. Por acreditar em mim e me mostrar que valeria a pena persistir independente dos desafios, da distância e das intempéries que seriam inevitáveis, por me ouvir e opinar nos meus textos e sempre me ajudar nas formatações e estética das versões finais, por me buscar todas as madrugadas na rodoviária, por ser meu motorista nas viagens e por ser meu parceiro desde o seu nascimento.

Agradeço a Professora Doutora Paula Ramos de Oliveira, pela acolhida e convivência de aprendizagens com suas orientações, paciência, sensibilidade, amizade, alegria e atenção, ofertando a possibilidade de construir novos conhecimentos a respeito da Filosofia e do Ensino de Filosofia, pelos quais tenho muito amor.

Agradeço ao Professor Doutor João Virgílio Tagliavini e a Professora Doutora Lígia de Almeida Durante, por se disporem a ler o meu texto e pelas valiosas contribuições.

À Universidade Federal de São Carlos e o programa de Pós-graduação profissional em Filosofia, além de seus docentes que contribuíram para minha formação que me acolheram.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (**CAPES**), pela concessão da bolsa-auxílio que foi fundamental para meus deslocamentos da cidade de Andradina à cidade de São Carlos e mesmo para a garantia de minhas hospedagens visto que resido a 450 km de distância da cidade de São Carlos.

Aos meus amigos e amiga, de turma do perfilo 2019: José Luiz Costa, Marcelo Artur Rissato, Mateus Leite de Souza, Roberta Bergamasco Diniz, Tiê Nogueira Figueiroa, pela parceria, pelo respeito, pelas trocas de conhecimentos e ideias, pelos momentos de angústia aos quais compartilhamos e aos quais nos apoiamos para encontrar a melhor saída a seguir, pelas figurinhas que ilustravam nosso grupo nos momentos que certamente foram únicos, pelo sentimento de amor para com a disciplina de Filosofia que nos une e nos motiva a buscar sempre uma resposta, um caminho e uma solução para os desafios de nossas trajetórias enquanto alunos, professores, pais e mães filosofantes. Por me motivarem a percorrer todas as semanas 450 km, feliz e ansiosa para revê-los, trocarmos nossas experiências da semana e sempre, com a ajuda imprescindível de nossos mestres, ressignificar nossas experiências. Vocês são únicos e deveras especiais.

As minhas professoras e colegas da disciplina optativa, Formação de Professores I, realizada na UFSCAR junto ao CECH, que me mostraram novos caminhos pelos quais a disciplina de Filosofia pode percorrer e novamente funcionar como um diferencial de excelência na aquisição de novos saberes e de novas experiências que poderão ser concretizadas como únicas.

Aos meus alunos da E. E. Dr. Álvaro Guião, da Fundação Educacional de Andradina e do Centro Educacional de Andradina, sem vocês o sentimento único de ensinar e aprender a cada dia não existiria, penso ser esse sentimento indescritível em palavras, o sentimento que nos move em busca de novos horizontes em busca de novas experiências para sempre compartilhar com vocês.

Ao meu esposo, Hermínio César Paizan, que sempre me motivou e cuidou de nossa filha e de nossa casa, em todos os dias em que estive ausente e que quando estou presente cuida de mim nos momentos mais difíceis.

A todos meu imenso carinho e gratidão. Esse título também é de vocês. Muito obrigada!

"A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar [...] cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço". (JORGE LARROSA BONDIA, 2002, p.21).

## RESUMO

Essa dissertação, intitulada “Oficina de pensamentos na promoção da experiência filosófica”, apresenta um caminho para que a disciplina filosofia promova uma experiência filosofante para os sujeitos nela envolvidos, pois constata-se que o filosofar tem sido raro no ensino de filosofia, visto que este tem sido oferecido por modelamentos e documentos oficiais que funcionam como entraves e distanciamentos da real função da disciplina. Na maior parte das vezes o ensino desse componente curricular encontrou-se descaracterizado da experiência filosófica. O objetivo desse estudo é trazer o filosofar efetivamente para o ensinar e aprender, valorizando a perspectiva dialógica dos sujeitos através do compartilhamento de experiências de maneira colaborativa, desde a formação de professores até o exercício docente. A pesquisa bibliográfica focalizou-se nas obras de Walter Benjamim, Jorge Larrosa e Walter Kohan. Com a análise dos textos foi possível perceber o distanciamento progressivo entre os sujeitos, a prática da disciplina e sinalizar um caminho para a mudança. Seguindo os referenciais teóricos de Walter Kohan, buscamos facilitar essa aproximação criando o projeto intitulado Oficina de Pensamentos, onde o ofício do pensar fora priorizado em um envolvimento colaborativo dentro daquela comunidade de aprendizagem e os temas desenvolvidos na oficina partiram de relações de inquietações entre os educandos e suas verdades, de uma maneira que denominamos de filosofante. Por conseguinte, a conclusão obtida foi que através da Oficina de Pensamentos, o ensinar e aprender foi reconstruído, através da sensibilidade cooperativa que partiu da experiência dos envolvidos, cada um dentro de seu tempo e de seu espaço, promovendo a reconstrução gradativa do ensinar e do aprender rumo à experiência filosófica.

**Palavras-chave:** experiência; ensinar e aprender; sujeitos; filosofia; filosofar

## ABSTRACT

This dissertation, entitled “Workshop of thoughts in the promotion of philosophical experience”, presents a way for the philosophy discipline to promote a philosophical experience for the subjects involved in it, as it appears that philosophizing has been rare in the teaching of philosophy, since this has been offered by models and official documents that function as obstacles and distances from the real function of the discipline. Most of the time the teaching of this curricular component was not characterized by the philosophical experience. The objective of this study is to bring philosophizing effectively to teach and learn, valuing the dialogical perspective of the subjects through the sharing of experiences in a collaborative way, from the training of teachers to teaching. The bibliographic research focused on the works of Walter Benjamim, Jorge Larrosa and Walter Kohan. With the analysis of the texts, it was possible to perceive the progressive distance between the subjects, the practice of the discipline and to signal a path for change. Following the theoretical references of Walter Kohan, we seek to facilitate this approach by creating the project entitled Oficina de Pensamentos, where the craft of thinking was prioritized in a collaborative involvement within that learning community and the themes developed in the workshop started from uneasy relationships between students and its truths, in a way we call a philosopher. Therefore, the conclusion reached was that through the Workshop of Thoughts, teaching and learning was reconstructed, through the cooperative sensitivity that started from the experience of those involved, each one within his time and space, promoting the gradual reconstruction of teaching and learning. from learning towards the philosophical experience.

**Keywords:** experience; teach and learn; subjects; philosophy; philosophize

## Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1. Minha experiência de vida e profissão. ....	19
1.2. A escolha do tema .....	27
1.3. O ensino de filosofia no Brasil .....	29
2. EXPERIÊNCIA, FILOSOFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	35
2.1 O conceito experiência .....	35
2.2 O empobrecimento da experiência .....	43
2.3 A experiência filosófica.....	49
2.4 Experiência filosófica na formação de professores .....	56
3. AS OFICINAS DE PENSAMENTOS NA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA .....	70
3.1 Documentos oficiais x experiência filosófica.....	70
3.2 A oficina de pensamentos - relato de uma experiência filosófica .....	73
3.3 Cenário de desenvolvimento e participantes da oficina .....	80
3.4 Detalhamento de algumas experiências filosóficas da Oficina de pensamentos .....	84
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	90
4.1. Dados da pesquisa online .....	90
4.2. Analisando e refletindo sobre os resultados .....	98
5. PROVOCAÇÕES FINAIS .....	101
REFERÊNCIAS .....	103



## 1.INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se à minha dissertação de mestrado, a pesquisa está vinculada a linha de Ensino de Filosofia do Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. A temática da pesquisa relaciona-se com Ensino de Filosofia, onde busquei a análise e a promoção da experiência filosófica com o auxílio de Oficinas de pensamentos.

A palavra filosofia é grega. É composta por duas outras: philo e sophia. Philo deriva-se de philia, que significa amizade, amor fraterno, respeito entre os iguais. Sophia quer dizer sabedoria e dela vem a palavra sophos, sábio. (CHAUÍ, 2000, p.19).

Em seu sentido etimológico a palavra filosofia significa amor, amizade ao saber, sua origem consolida-se gradativamente através da racionalidade dos gregos na Grécia Antiga. Aos poucos a consciência filosófica vai se sobressaindo à consciência mítica. Com o auxílio ímpar dos filósofos pré-socráticos a racionalidade passa a ser colocada em evidência.

Além de possuir data e local de nascimento e de possuir seu primeiro autor, a Filosofia também possui um conteúdo preciso ao nascer: é uma cosmologia. A palavra cosmologia é composta de duas outras: cosmos, que significa mundo ordenado e organizado, e logia, que vem da palavra logos, que significa pensamento racional, discurso racional, conhecimento. Assim, a Filosofia nasce como conhecimento racional da ordem do mundo ou da Natureza, donde cosmologia. (CHAUÍ, 2000, p.28).

Atribui-se a Pitágoras de Samos a nomenclatura da disciplina, porém certamente muitos pensadores contribuíram para o advento da disciplina que pode ter atingido como um de seus pontos de maiores relevância as contribuições de Sócrates. Por conseguinte, a filosofia caminha juntamente com a evolução cronológica das sociedades e dentre esse percurso adquire especificidades e nuances próprias: “Ao tomar essa distância, estaria interrogando a si mesmo, desejando conhecer por que cremos no que cremos, por que sentimos o que sentimos e o que são nossas crenças e nossos sentimentos. Esse alguém estaria começando a adotar o que chamamos de atitude filosófica.” (CHAUÍ, 2000, p. 9).

Entretanto, essa característica singular, que caracteriza o questionamento constante, passa a ser entendida como atitude crítica e de espanto, o que causa um certo incômodo, mas é ele que vai impulsionar o pensamento filosófico. Esse movimento constante de perguntar e responder funciona como o motor da filosofia e se faz presente desde o seu surgimento na então filosofia antiga aos dias de hoje na filosofia contemporânea.

O movimento do mundo chama-se devir e o devir segue leis rigorosas que o pensamento conhece. Essas leis são as que mostram que toda mudança é passagem de um estado ao seu contrário: dia-noite, claro-escuro, quente-frio, seco-úmido, novo-velho, pequeno-grande, bom-mau, cheio-vazio, um-muitos, etc., e também no sentido inverso, noite-dia, escuro-claro, frio-quente, muitos-um, etc. O devir é, portanto, a passagem contínua de uma coisa ao seu estado contrário e essa passagem não é caótica, mas obedece a leis determinadas pela *physis* ou pelo princípio fundamental do mundo. (CHAUÍ, 2000, p.41).

Outro ponto de relevância da história da filosofia seriam os estudos de Immanuel Kant e sua abordagem sobre a utilização da razão entendida pelo filósofo, como um filosofar que deverá partir como fruto da espontaneidade individual e de sua prática. “Não se ensina filosofia, mas a filosofar”, já dizia Kant. Notei com o repertório de Kant que é possível aprender filosofia praticando o filosofar, ainda que existam conhecimentos prévios necessários sobre a disciplina. Mais relevantes do que aprender e ensinar a história da filosofia é aprender e ensinar a filosofar, concretizando assim, uma práxis filosófica coletiva e cooperativa.

Esclarecimento [“Aufklärung”] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. (KANT, 1985, p.100).

Novamente com o auxílio das palavras de Kant, percebi a relevância da subjetividade na obtenção de um saber verdadeiro e concreto - esse saber de experiência. No sentido etimológico, experiência significar travessia e também perigo. Entende-se experiência como fruto da relação entre o conhecimento e a vida humana, o saber da experiência é particular e depende do sujeito para sua concretização. A experiência do outro não representa a experiência do sujeito - cada ser é produto e produtor de sua experiência.

Partido dos pressupostos de Kant, penso que a experiência e o filosofar propostos se encontram e juntos concretizam a experiência filosófica, aquela que me passa e que me transforma, tal como afirma Jorge Larrosa Bondia.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002, p.21).

Sendo assim, encontrei um desafio: abrir um espaço para o educando capaz de proporcionar uma experiência e ainda o filosofar. Contudo esse desafio se concretiza nas salas de aulas, com uma obrigatoriedade legal e com um distanciamento progressivo com as origens, significados e representações da disciplina em si, buscando impulsionar uma emancipação intelectual, definida por Kant (2005, p. 63) como esclarecimento, isto é, como “a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado”.

O ensino de filosofia no Brasil é introduzido a princípio com um caráter dogmático. Os jesuítas, então professores dos indígenas, iniciaram uma metodologia sistematizadora onde valores presentes na metrópole são impostos aos habitantes da colônia com o objetivo de adestramento para uma maior exploração. Os valores, os hábitos e as experiências dos primeiros habitantes de nosso país foram desconsiderados e substituídos por normas e regras desconexas das realidades nativas. Nesse universo de obscuridade, dor e ganância o ensino de filosofia adentra em terras brasileiras. Porém, onde está a atitude filosófica? A reflexão? A experiência dos sujeitos? Suplantadas por normas e regras impostas e em latim.

É possível perceber nesse ínterim onde se inicia a lacuna entre o filosofar e a filosofia, entre o aprender e o ensinar, pois é nesse panorama caótico que se inicia o ensino de filosofia no Brasil. É evidente o interesse comercial da metrópole no processo de exploração da colônia e, sendo assim, para garantir uma maior extração dos recursos naturais das terras recém-invasadas e buscando uma alternativa de reverter a crise econômica iminente que se instalava na metrópole, novas medidas que passaram a ser conhecidas como reformas pombalinas, foram tomadas e entre elas a expulsão dos jesuítas e o fim da escravidão dos indígenas, entretanto Marquês de Pombal fora considerado autoritário pela corte e, com a morte do então rei de Portugal, foi destituído do poder.

Com a transferência da corte portuguesa para o Brasil e sob os lampejos iluministas de movimentos europeus que valorizariam a racionalidade seria necessário um novo olhar para a educação do Brasil, um olhar que preparasse os colonos para a manutenção das terras com o auxílio da cientificidade. Surgem assim as primeiras universidades brasileiras e entre os cursos superiores a disciplina Filosofia novamente ressurgiu, porém não filosofante, mas retórica e como transmissora de conteúdos prontos, verdades pré-estabelecidas e sistematizadora.

Percebo, nesse ínterim, que o acesso universal à escola pública - que a priori poderia ser entendido como uma abertura ao processo emancipatório dos sujeitos -, concretizou-se como um processo hierarquizado de saberes e valores que, seguindo os moldes da escola prussiana, evidenciou a obediência e o regime autoritário onde técnicas de modelamentos funcionavam como limitadoras dos subjetividades dos educandos.

Sendo assim, apesar de presente na história do Brasil desde o processo de invasão até a consolidação da independência, a filosofia continua a possuir um caráter dogmático que, sob a luz de ideias positivistas advindas do continente europeu, gradativamente dá espaço para a razão que surgirá em benefício da lógica capitalista.

No ano de 1915 o ensino da disciplina passa a ser facultativo. Em 1930, uma nova reforma legal propõe o ensino médio não apenas como uma passagem para o ensino superior, mas também como formador de homens para os vários setores da vida. Penso que esse contexto foi o primeiro momento em que os discentes puderam ser sujeitos de suas experiências dentro do ensino de filosofia no Brasil. No ano de 1942, o ensino médio passa a ser dividido em dois ciclos: o científico e o clássico. No ensino clássico a disciplina de filosofia é oferecida em uma carga horária de quatro horas semanais, objetivando uma formação intelectual com maior embasamento científico.

No ano de 1961, a filosofia perde sua obrigatoriedade na promulgação da primeira edição da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, ainda que legalmente a filosofia perca espaço dentro da legalidade, no ano de 1962 o Estado de São Paulo dá origem às Escolas Vocacionais, nessa modalidade de ensino os alunos tinham suas experiências evidenciadas e contextualizadas dentro de seu regionalismo e de suas particularidades, naquela experiência ímpar, a escola era um ambiente do livre pensar, do agir e do falar, os sujeitos da experiência tanto educandos quanto educadores propunham discussões dentro de pensares relacionados diretamente com o interesse dos sujeitos. Seria um ensino filosofante! Uma experiência filosófica que se consolida com maestria em poucas cidades do Estado de São Paulo, mas que fora infelizmente, radicalmente silenciada pela Ditadura Militar, antes que encontrasse caminhos além dos limites territoriais do Estado de São Paulo.

No ano de 1964, após a instauração do regime militar, a disciplina de filosofia foi retirada efetivamente dos currículos oficiais de ensino, tornando-se novamente facultativa. Durante a ditadura militar gradativamente a filosofia vai perdendo espaço, em meio a episódios de tortura e vigilância indiscriminados, até sua definitiva eliminação dos currículos oficiais de ensino com a reforma promovida pela lei 5.692/71.

Com o fim da ditadura militar no Brasil e início do processo de redemocratização se iniciaria no movimento das Diretas Já e que culminaria apenas após alguns anos com a redemocratização, que se inicia em 1985 e se consolida com Constituição Cidadã, promulgada no ano de 1988. Em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação o ensino médio passa a ser legalmente uma competência dos estados. Assim a Filosofia ressurgiu gradativamente no cenário nacional, porém continua fragilizada por tantas perdas, tantos danos como resultado de muitas lutas e vetos. Mas, ainda não aparece como disciplina. Como constituir uma experiência de fato perante tantas alterações? Como concretizar uma atitude filosófica em areias tão movediças?

No ano de 2008, finalmente as disciplinas tornam-se obrigatórias, entretanto no ano de 2017 com a Reforma do Ensino Médio, as disciplinas novamente deixam de ser obrigatórias e passam a ser oferecidas como estudos e práticas.

Como desmistificar valores, contextualizar experiências, compartilhar ideias junto ao coletivo mostrando para os sujeitos a importância de sua experiência? A atitude filosófica funcionará como uma aliada nesse desafio e juntos seremos construtores, oficinairos do pensamento filosófico.

Com a Oficina de pensamentos, experiência como resultado aplicável final da presente dissertação, referente ao mestrado profissional em Filosofia, os conteúdos de filosofia serão reafirmados através de textos clássicos e através de atividades colaborativas em grupos ou equipes, os educando aproximarão a filosofia a sua realidade e produzirão a atitude filosófica de acordo com seus valores, sua cultura, suas verdades e suas memórias que poderão ser caracterizadas como nossas experiências filosóficas.

Nesse momento penso ser pertinente, clarear o conceito de Oficina o qual utilizei sob o viés de Kohan, Entendo Oficinas como um processo de construção colaborativa, como uma estratégia didática que metaforicamente se assemelha a uma colcha de retalhos, onde os retalhos serão delicadamente unidos com o auxílio de seu proprietário ao retalho do outro colega e juntos produziremos uma colcha de retalhos. Sim, meus retalhos também fomentam essa colcha, que envolve a participação singular de cada um dentro de seu tempo, dentro de seu espaço, respeitando seu momento, entretanto todos se beneficiarão. Um poderá costurar o retalho do outro e a colcha poderá proteger a todos. Até mesmo os que não ofereceram seus retalhos para sua composição, poderão contar com seu abrigo, pois poderão contribuir no alinhavar das ideias com seu conforto, com seu suporte entendido aqui, por suas verdades. Não queremos uma colcha pronta, fruto da manufatura - queremos colcha artesanal que sinalize nossa busca pelo filosofar, queremos uma colcha multicolorida, plural, disforme.

Desta forma a presente dissertação tem como objetivo a promoção da experiência filosófica dos educandos através de oficina de pensamentos que foi realizada como um projeto interdisciplinar, que utilizou como ponto de partida a disciplina de filosofia e os conhecimentos filosóficos adquiridos nas aulas de filosofia, nas quais analisamos temas que ilustram a realidade dos adolescentes que frequentam o ensino médio, nos tornando protagonistas do ensinar e aprender de maneira significativa. Tem-se como problema central: É possível valorizar a experiência, em meio ao empobrecimento da sociedade da informação, rumo ao filosofar?

Como objetivos específicos, delinearam-se os seguintes:

- a. Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e outras produções culturais;
- b. Ler textos filosóficos de diferentes estruturas e registros e relacioná-los a experiência do aluno;
- c. Elaborar vídeos, músicas, paródias, poemas ou quaisquer manifestações que sejam capazes de exprimir em ações o que efetivamente representou a experiência filosófica do educando;
- d. Apresentar para a comunidade escolar.

Para que seja possível descrever o *locus* da pesquisa, se faz necessário contextualizar toda a estrutura do trabalho de mestrado. Portanto, a primeira sessão é dedicada à apresentação de minha experiência pessoal e profissional, à delimitação da escolha da temática e à descrição e análise do ensino de filosofia no Brasil de hoje.

A segunda seção trata da apresentação da base teórica. Nela apresentei a caracterização do conceito experiência; o empobrecimento da experiência; a caracterização da experiência filosófica e, por fim, as contribuições da experiência filosófica para a formação de professores.

Após a apresentação da base teórica, a terceira seção trata dos aspectos teórico-metodológicos, bem como apresenta e descreve os diferentes cenários da pesquisa, instrumentos de coleta de dados e informações.

A quarta seção disserta sobre as contribuições/ limites da Oficina de pensamentos e apresenta os dados e análises sobre o questionário virtual respondido anônima e espontaneamente pelos alunos que participaram da oficina.

### **1.1. Minha experiência de vida e profissão.**

Nasci no dia 08 de abril de 1978, na cidade de São Paulo/SP, porém minha família morava no município de Guarulhos. Filha de um jovem casal, minha mãe lutou muito para concretizar minha existência, fez vários tratamentos para a fertilização. Uma infância alegre, recheada de doces os quais escolhia na oportunidade que meu avô paterno proporcionava ao me levar à mercearia em suas escapulidas para tomar um “aperitivo”. Lembro-me que andava em suas costas de cavalinho e me sentia naquele momento a pessoa mais alta do universo. Cantávamos e sempre combinávamos de nunca contar para a vó tanto do aperitivo quanto do doce antes do almoço. Minha avó paterna, sem sombra de dúvidas, foi uma das pessoas mais importantes de toda minha existência. Sempre carinhosa e pronta para fazer minhas vontades, além de cozinhar a melhor comida que já degustei em toda vida.

Ainda em minha primeira socialização, meus pais se separaram nesse período, meu avô paterno veio a falecer e minha vó ficou extremamente triste e chegou a ser hospitalizada, porém algum tempo depois, ela voltou para casa e eu passava todas as tardes com ela quando chegava da escola. Assistíamos televisão, filmes na seção da tarde e quando acabava era o momento de colocar a tarefa em dia. Minha vó era semianalfabeta e não sabia me auxiliar na tarefa. Ou será que sabia? Na realidade ela possuía curso superior em carinho e atenção. Lembro que o dia que percebi que ela não sabia interpretar os textos comigo eu lia para ela, explicava como responder a análise de texto. Ela gostava, construíamos juntas as respostas. Hoje entendo a importância de minha vó na minha primeira fase de socialização - ela não sabia me explicar a matéria, mas argumentava como ninguém, julgava minha letra feia, me mandava caprichar, acendia o abajur do quarto na mesa da cozinha para facilitar a luminosidade. Quanta sabedoria, quantas saudades quantas experiências boas que estão eternizadas em minha memória. Porém a separação de meus pais, que poderia ser um dos maiores infortúnios de minha vida, fora talvez o maior estímulo de trajetória acadêmica. A separação não significou o distanciamento entre minha mãe e minha avó paterna, vó Marcília, ao contrário. Naquele momento, acredito que minha avó adotou minha mãe efetivamente como filha.

A figura materna para minha mãe resumia-se a uma pessoa doente à qual ela ajudara a entregar medicamentos na cama até vir a falecer. Nesse período minha mãe tinha apenas sete anos de idade e com a morte de sua mãe fora morar com uma tia em Brasília. Quando meu avô constituiu nova família, trouxe minha mãe para morar em São Paulo, com ele e sua nova esposa. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais minha mãe se apegara tanto a minha avó paterna. As duas tinham uma parceria tão grande e um carinho tão recíproco que acredito que esse seja

um dos maiores sentimentos que já partilhei em minha vida: um amor recheado de respeito, amizade e cumplicidade.

Meu pai, ao separar-se de minha mãe, foi morar em outra cidade e casou-se novamente. Escolheu uma pessoa que sempre me deu carinho e atenção - naquele momento eu a chamava de “tia”. Eu tinha cerca de apenas seis anos de idade. Hoje, passados mais de trinta anos, ela permanece sendo minha “tia”, porém, hoje é também a avó dos meus filhos. Tia Lú era uma professora de História, muito querida na cidade de Jundiaí, onde morava com meu pai. Era titular de cargo numa escola estadual e ministrava a disciplina de História. Lembro-me das inúmeras homenagens que recebia nas festas de formatura, quando eu e meu pai a acompanhávamos. Lembro-me também das atribuições de aula -muitos brigavam, falavam alto (eu tinha até medo), mas, na verdade, sem aula tia Lú nunca ficava.

Em Guarulhos, a rotina era minha mãe sempre trabalhando muito. De manhã, eu ia para a escola; à tarde, ficava com minha avó, fazíamos as tarefas e esperávamos minha mãe chegar do trabalho para me levar para nossa casa. Em um de seus empregos, ela conheceu meu padrasto, meu outro “tio”. Também professor, porém de Educação Física. Funcionário dedicado, não tinha final de semana que não fosse trabalhar. Muitas vezes eu também o acompanhava e ele desviava sua rotina de trabalho para me levar ao parque e me ajudar a construir os maiores bolos de areia do parque e me levava no maior escorregador de lá. Recordo o dia em que subi a escada e fiquei com medo de escorregar. Era muito alto. Ele foi lá em cima comigo, subiu a escada, me colocou no colo e escorregou, comigo no colo. Todas as vezes que passávamos pela frente do parque de carro dávamos tchau para nosso “monstro”, o escorregador mais alto do parque.

Sendo assim, considero que o divórcio de meus pais representou efetivamente um presente para minha vida, pois ganhei duas pessoas que sempre me respeitaram como filha e que, certamente, me direcionaram, ainda que não soubessem meu amor para com a profissão docente. Além de ambos serem extremamente presentes e carinhosos comigo, meu tio me levava a todos os compromissos, me buscava na casa da vó e me levava para a natação. Quando acabava lá estava ele me esperando dentro do carro. Às vezes íamos na rodoviária esperar minha mãe descer do metrô; às vezes ela vinha de ônibus.

Minha primeira escola na educação infantil foi na cidade de Guarulhos e chamava-se Recando dos Pirlampos. Frequentei essa escola entre os anos de 1981 à 1983; Minha professora era a tia Silvinha. Não me recordo com muito detalhe das atividades que desenvolvíamos, mas lembro que ia para a escola com uma perua Kombi, que pela manhã me pegava na casa de minha mãe e ao término da aula me entregava na casa de minha avó paterna, vó Marcília.

Recordo-me, porém, de uma atividade que um dia realizamos na escola: fizemos colares de macarrão cru para representar enfeites semelhantes aos que os indígenas usavam, pintamos os macarrões de tinta guache. Eram colares muito bonitos, coloridos e colocávamos para secar para podermos usar, porém alguns colegas não entendiam que não podiam morder o macarrão, que estragaria nosso trabalho. Lembro que fiz o meu e o escondi muito bem. No dia dos pais e das mães eu sempre fazia questão de fazer duas lembrancinhas, afinal eu tinha uma mãe e uma “tia”, um pai e um “tio”. Recordo que em uma ocasião fizemos um porta joias de palito de sorvetes e eu fiz um rosa para minha mãe e um amarelo para minha “tia”.

No ensino fundamental mudei de escola. Fui transferida para o colégio Farias Brito de Guarulhos, entre os anos de 1984 a 1987 - um colégio enorme e muito conceituado da rede privada de ensino, que hoje se transformou na Universidade de Guarulhos a UNG. As salas de aula eram enormes, com tábuas de madeira corrida pelo chão, vários andares compunham o prédio no qual minha sala de aula se localizava. Pelas manhãs formávamos fila e cantávamos o hino. Era muito difícil lembrar toda aquela melodia sem esquecer ou trocar uma estrofe e então a professora de música nos entregou o hino mimeografado, aquele com cheirinho de álcool, para não ter mais erro e nosso coral ser perfeito. Gostava muito de cantar o hino e me emocionava às vezes; recordo-me que ouvia o hino aos domingos quando o Ayrton Senna vencia uma corrida de fórmula um. Naquele momento eu corria para pegar meu hino na mochila da escola e cantar com todo o Brasil, para comemorar a vitória de nosso ídolo.

Porém, aquela escola estava ficando muito pesada para minha mãe manter e no quinto ano ela me transferiu para um colégio mais próximo de casa e bem menor que o colégio Farias Brito – o colégio Adventista de Guarulhos, entre os anos de 1988 a 1992. A princípio não gostei. A perua Kombi não me levava mais para a escola. Eu tinha que pegar o coletivo no ponto de ônibus e sentia um pouco de medo de fazer aquilo sozinha, medo das pessoas que estavam lá dentro do ônibus, medo do motorista não me deixar no ponto de ônibus perto da escola, mas tinha que me adequar. Minha mãe também saía para trabalhar em São Paulo, na Avenida Paulista. Saía muito cedo de casa, antes que eu saísse para pegar o coletivo, pois permanecemos morando em Guarulhos.

A escola Adventista tinha uma sistemática bem distinta do que era minha rotina. Todos os dias pela manhã formavam fila por sala e fazíamos a oração do Pai-Nosso. Tínhamos que fechar os olhos e só podíamos abrir quando o pastor autorizasse. Tínhamos inclusive aula de religião com o pastor Paulo - um rapaz muito responsável, sério e me recordo com toda sinceridade de minha infância que ele era a pessoa mais negra que já havia visto na vida; seu tom de pele era muito escuro de fato. Todas as terças-feiras as duas últimas aulas eram de

Capela. Tínhamos aula de religião dentro daquele espaço que eles chamavam de Capela. As meninas obrigatoriamente deveriam ir com a saia do uniforme abaixo do joelho. Lembro que não gostava daquilo; preferia os hinos do outro colégio. Mas minha mãe dizia que não tinha tempo de me ensinar uma religião e ali eu teria um ensinamento que seria bom para minha formação. Fiz muitos amigos no colégio Adventista, mas aquela rotina não me agradava. Aquela imposição de valores destoava de meus princípios mais infantis, porém a escola era extremamente rígida e como eu não gostava das orações sempre abria os olhos como forma de me rebelar contra aquele momento. Se o pastor me visse de olhos abertos eu seria repreendida, mas valia a pena correr esse risco e ver todos aqueles alunos de olhos fechados, alguns expiando como eu, mas a maioria de cabeça baixa e com os olhos bem fechados.

Quando terminei o ensino fundamental, disse pra minha mãe que queria mudar daquela escola, que não gostava daquelas obrigações, mas as outras eram muito caras para nossa realidade. Então resolvi que iria estudar na rede pública de ensino e como queria uma boa escola, fiz Vestibulinho em escolas Padrão – escolas que possuíam um ensino de referência naquele período, contavam com os melhores professores, melhor estrutura física e alguns diferenciais que outras escolas da rede não possuíam – da zona norte de São Paulo, o colégio Liceu de Artes e Ofício e o colégio Albino César. Passei em ambos, mas minha mãe achou melhor que eu estudasse no Albino César, pois era mais próximo de Guarulhos e possuía um centro de idiomas de renome – e ela considerava importante o ensino de outra língua e não tinha condições financeiras para me matricular em um curso de uma instituição privada. Eu frequentava as aulas de italiano - possuía uma estrutura física ímpar com quadra de basquete, quadra de handebol e piscina olímpica - aquela que era minha menina dos olhos, pois sempre fui apaixonada pela natação e competia desde criança. Entretanto lembro que entrei poucas vezes nas águas geladas daquela linda piscina. Esse período foi entre os anos de 1993 a 1996, E assim fiz meu ensino médio todo na rede pública de ensino. Lembro-me que tinha um professor de filosofia que era padre e que passava aquele documentário, Ilha das Flores, inúmeras vezes em sala, para discutirmos. Eu gostava muito das discussões, argumentava, montava cartazes e então fui convidada para participar do grêmio do colégio.

Eu me envolvia muito com as atividades do grêmio e cheguei a ser presidente. Lembro que nesse ano aconteceu um episódio que marcou muito minha vida. Tivemos uma reunião com os representantes dos grêmios das escolas de São Paulo e juntos resolvemos que iríamos nos manifestar contra aquele governo que “pegou” o dinheiro das poupanças das famílias brasileiras, governo Collor. Fomos à Praça da Sé com os rostos pintados de preto pedir o Impeachment daquele presidente. Sim, eu participei ativamente do movimento dos caras

pintadas. Que sensação maravilhosa! Gritava por justiça. Todos juntos em uma só voz: “Fora Collor!”. Ficamos o dia inteiro na Praça da Sé. Não tinha ônibus e os metrô estavam parados também. Ao anoitecer, fomos para a escola a pé e lá minha mãe já me esperava, muito brava e preocupada. E eu naquele dia fiquei muito feliz. Gostei muito de participar daquele manifesto. Ao lembrar aquele episódio sinto arrepios, um nó na garganta, uma vontade de voltar ao passado e reviver aquele momento único.

Lembro que quando eu estava no terceiro ano do ensino médio ocorreu uma greve dos professores e nós perdemos praticamente seis meses de aula. O então governador era Orestes Quércia e os professores estavam muito insatisfeitos com o piso salarial. Por conseguinte, criou-se uma defasagem nos meus estudos. Nas áreas das humanas eu fazia leituras nos livros didáticos, estudava na enciclopédia Barsa, que havia ganhado de presente de minha “tia” e do meu pai. Porém, nas exatas eu não conseguia entender, apenas com os exemplos dos livros. Os logaritmos da matemática e a química orgânica eram minhas maiores barreiras. Enfim, concluí o ensino médio e fui trabalhar em uma imobiliária em Guarulhos. Não fiz vestibular, pois a condição financeira de minha mãe e meu padrasto era bem delicada.

Aos 19 anos casei-me e nos mudamos de Guarulhos para Andradina. Era uma vontade de meu marido - cirurgião dentista - abandonar os riscos que a cidade grande ofereceria à sua profissão. Como não tinha nenhuma formação de ensino superior que garantisse nosso sustento, restava-me acompanhá-lo. Mas sempre gostei muito de estudar e prestei vários concursos, tanto na cidade de Andradina, quanto nas cidades vizinhas, porém a defasagem nas exatas me limitava. Hoje minha experiência me ensina que naquela época ainda não havia chegado o meu momento.

Um dia, ao me dirigir a um correspondente bancário para efetuar o pagamento da taxa de inscrição de um concurso, vi, na faculdade do outro lado da rua, uma faixa com os dizeres: “Inscrições abertas para o vestibular”. Naquele momento, atravessei a rua, verifiquei quais cursos a instituição oferecia, assim como os respectivos valores. Então, resolvi: vestibular para o curso de licenciatura em História, que sinceramente era o mais acessível. Naquele momento lembrei-me da “tia”. Seria muito bom construir uma carreira como ela.

As lembranças clarearam minhas ideias. Lembrei-me dos meus “tios”, sempre empregados, ainda que com baixos salários, mas empregados sempre. Aquele era o melhor caminho a seguir, considerando que Andradina se tratava de uma cidade com poucos postos de trabalho. E, assim, iniciei meu primeiro curso superior, no período noturno: a licenciatura em História. Com seis meses de curso, durante o estágio de docência, fui convidada por uma inspetora de alunos, com a qual muito me identifiquei, a ministrar a próxima aula, pois, não

teria professor e os alunos estariam de aula vaga. Naquele momento, reuni todas as minhas forças, recordações e algum conhecimento que os seis meses de curso superior me oferecera e comecei a lecionar. Substituía todas as disciplinas, quando um professor faltava a inspetora me ligava. Às vezes eu tinha que deixar minha filha com a vizinha. Meu filho mais velho estava na escola, eu saía correndo e ia, sempre ia. E aos poucos ia todos os dias. Tive que contratar uma babá para minha filha que tinha apenas seis meses e mamava no peito, mas aos poucos a babá foi introduzindo chazinho e frutas.

Em 2008 concluí o curso de Licenciatura plena em História, porém já estava atuando como professora contratada na disciplina de história e nas disciplinas de filosofia e sociologia pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Ainda durante a licenciatura de História, percebi uma defasagem de professores graduados na disciplina de Filosofia. Sendo assim, ao concluir a graduação em Licenciatura Plena em História, ingressei no mesmo ano na graduação em Licenciatura em Filosofia buscando tanto realização profissional quanto maior espaço no mercado de trabalho.

Nesse momento me ocorre uma experiência e não poderia deixar de citá-la. Analisando minha narrativa percebo que as experiências me marcaram. Algumas passaram por mim sem que as percebesse, porém hoje, com o auxílio do filosofar, percebo cada contribuição. Percebo, talvez de maneira inconsciente, quando questionei um professor na licenciatura em história, professor da disciplina de história moderna, sobre os motivos dos girondinos e jacobinos lutarem pelo poder da França, visto que não possuíam autonomia para governá-la. Por que levar um rei à guilhotina e oferecer o poder conquistado a outra pessoa? Seria uma substituição de poderes?

Naquele dia meu professor de história moderna me ofereceu talvez uma das melhores respostas que eu ouvira em toda a minha vida: Silena, essa resposta vai além de nossas paredes, está na filosofia. Cada francês que se uniu para tirar o rei do poder tinha seu motivo, sua razão. Acho que você deve fazer faculdade de Filosofia, Silena. Para entender “os porquês das coisas”. Professor Celso Firmino. Hoje meu colega de profissão no Colégio Coc. Depois de algum tempo já contratada por essa instituição privada, descobri que ele me indicou como professora de filosofia para a vaga que acabaria de surgir e a qual hoje ocupo há nove anos.

Retornemos, substituía os professores ausentes de todas as áreas do conhecimento. E, assim, comecei minha vida profissional como professora em uma escola da rede pública do Estado de São Paulo. Ao iniciar licenciatura em Filosofia, novas aulas surgiam e eu não substituía mais os professores faltosos - eu tinha minhas próprias aulas que teriam validade de

um ano letivo. Quando o ano acabasse eu teria que ir novamente participar da atribuição de aulas e esperar que chegasse a minha classificação, que era muito baixa. Era muito tenso esse período. Às vezes eu ia trabalhar em escolas da zona rural ou mesmo em outros municípios. Naquele momento as portas se abriram mais uma vez: aulas não faltavam. Acredito que foi uma reunião de fatores positivos a partir dos quais não poderia dar errado. No ano de 2010, concluí a graduação em Filosofia.

Como a cidade de Andradina é relativamente pequena, fui ficando conhecida e, pouco tempo depois, recebi um convite para trabalhar em uma escola particular - eis um novo desafio. Aceitei e confesso que tive que reforçar meus conhecimentos para compreender o material apostilado adotado pela instituição, porém tais estudos foram muito proveitosos, uma vez que garantiram minha aprovação no concurso de professor da disciplina de Filosofia da rede pública do Estado de São Paulo, em segundo lugar, na Diretoria de Ensino de Andradina. Assim, hoje estou como titular de cargo PEB II, na disciplina de filosofia na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Com o ingresso e conclusão do curso de licenciatura em Filosofia percebi que seria o momento de reforçar meus estudos e efetivei minha matrícula no curso de Pedagogia. Nesta ocasião, eu e alguns amigos docentes viajavamos juntos, o que foi uma experiência muito prazerosa.

Ainda sem terminar a graduação no curso de Pedagogia, descobri uma oportunidade por meio da internet de cursar uma especialização em algo que certamente facilitaria minha rotina profissional e que me fascinava: Mídias na Educação. Novamente, minha carreira deslanchou, pois foi possível romper com o ensino tradicional de lousa e giz, muito característico na disciplina de Filosofia naquele período. Durante a especialização, conheci metodologias diversificadas e pude colocá-las em prática com meus alunos, tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino. Criei um blog de filosofia, onde eu postava conteúdos, enquetes, desafios e curiosidade para meus alunos - o blog filonamídia que foi o produto da especialização em mídias na educação, oferecido pela Universidade Federal de São João Del Rei.

Novamente posso sinalizar que o conhecimento nos abre inúmeras possibilidades e ao término da especialização fui convidada para ministrar aulas no ensino superior. Apesar de não possuir experiência nessa modalidade de ensino aceitei o desafio. Hoje posso afirmar que atuando no ensino superior confirmei minha real aptidão. Neste ambiente, consigo mediar e compartilhar o conhecimento, abrindo espaço para discussão de ideias e utilizando as metodologias ativas na aprendizagem dos educandos. Ademais, meus alunos, em sua maioria trabalhadores, valorizam o investimento que estão fazendo, o que favorece muito o desenvolvimento das aulas.

No ano de 2016, no colégio COC de Andradina, recebemos um aluno autista e esse foi um dos grandes desafios que encontrei dentro de minha trajetória profissional. Uma nova experiência surgiria, porém perante essa realidade percebi que não tinha capacitação adequada para lidar com aquela nova realidade. Sendo assim, levando em conta o conceito de inclusão que naquele momento estava sendo colocado em evidência devido a algumas alterações legais, considerei necessário buscar uma especialização que me oferecesse algum conhecimento para esse novo panorama educacional: no ano de 2017 iniciei minha segunda especialização em Autismo.

Minha motivação foi a de saber como atender adequadamente os alunos com necessidades especiais, transtornos e mesmo defasagens de aprendizagens, as quais são confundidas, muitas vezes, com doenças, por falta de conhecimento familiar ou, ainda, pela ausência da infraestrutura governamental. Concluí a especialização em autismo e pelo fato de estar atuando no ensino superior percebi a necessidade de investir novamente em minha capacitação. Em pesquisas realizadas na internet conheci o mestrado profissional em filosofia e resolvi, com o incentivo direto de meu filho, prestar um mestrado na minha área, pois eu já havia prestado o mestrado em educação na UNESP de Presidente Prudente, mas não havia sido aprovada.

Atualmente trabalho no colégio COC de Andradina, um colégio da rede privada de ensino e ministro a disciplina de ciências sociais para os alunos do ensino fundamental dois e as disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio. Trabalho também na Escola Estadual Dr. Álvaro Guião de Andradina e ministro as disciplinas de filosofia e sociologia para aos alunos do ensino médio no ensino regular e na educação de jovens e adultos, bem como no ensino superior na Fundação Educacional de Andradina nos cursos de medicina veterinária, serviço social e enfermagem, as disciplinas antropologia geral, antropologia brasileira, teoria política um e dois, fundamentos das ciências sociais. Por conseguinte, sou aluna do programa PROFILO, um mestrado profissional para professores de filosofia e que possui dentre seus objetivos principais, demonstrar a experiência como um caminho possível que viabilize o ensino de filosofia através da experiência filosófica dos educandos.

Meu resultado aplicável será a Oficina de pensamentos, um projeto realizado durante as aulas de Filosofia, na E.E. Dr. Álvaro Guião, no município de Andradina onde os educandos, partindo de suas experiências (que muitas vezes é desconhecida por eles próprios), buscarão efetivar a práxis filosófica em situações cotidianas e com temas que ilustram a parte de sua realidade. Assim, através do ensinar e do aprender objetiva-se a aproximação entre teoria e prática.

Filosofando sobre minha narrativa, percebo que as experiências me marcaram. Algumas passaram por mim sem que as percebesse, porém hoje com o auxílio do filosofar percebo cada contribuição em sua verdade, em seu contexto. Quantas memórias. Noto que, talvez de maneira inconsciente, quando questionei um professor no curso de licenciatura de história eu estava filosofando, quando abria os olhos durante as orações no colégio Adventista certamente estava filosofando, quando gritei “Fora Collor!” a filosofância me dominou. Por fim, enquanto existir vontade, busca, coragem existirá o filosofar, esse filosofar que quero em minhas aulas, com meus educandos, o filosofar heterogêneo, múltiplo. Fruto do respeito e da empatia que pretendemos construir nessa sociedade empobrecida por tantas informações vazias de conteúdo e seres que se esqueceram ou que foram levados a esquecer de suas verdades. Queremos resgatá-las dentro de cada sujeito. Regando com o filosofar cada semente adormecida e juntos flores seremos.

## **1.2. A escolha do tema**

Minha trajetória de trabalho como pesquisadora se iniciou de uma demanda que surge do “chão da sala de aula” e se consolida na sociedade da informação, atingindo inclusive estadistas da administração pública. Considerando que hoje grande parte da sociedade civil desconhece a importância da disciplina de filosofia, lançando sucessivos questionamentos sobre a utilidade e aplicabilidade da disciplina ou criando conceitos que destoam de sua real definição e função, muitas vezes a disciplina é foco de tensão dentro do próprio universo escolar e essa lacuna se estende a um significativo percentual de pessoas no panorama educacional do país.

Perante essa realidade latente, considero necessário conscientizar os alunos de maneira gradual, porém efetiva sobre a valorização da experiência, sua construção, reconstrução através da atitude reflexiva fruto da prática filosófica, rompendo assim com os preconceitos e paradigmas para com a disciplina, desmistificando conceitos como: ultrapassada, densa, incompreensível ou mesmo agregando verdades distorcidas aos que se interessam pela disciplina.

Tendo como princípio a miscigenação e a heterogeneidade que compõem a sociedade brasileira, o processo de ensinar e aprender torna-se um desafio e esse passa a ser acompanhado pelo desafio de fidelizar a experiência em uma sociedade em que o ter encontra-se em evidência em relação ao ser. Sendo assim, através da presente dissertação, busco, com o exercício de

Oficinas de pensamento propostas por Walter Kohan e realizadas dentro das aulas de filosofia, aproximar o educando de sua experiência com a primazia da práxis filosófica, levando efetivamente à filosofia à sala de aula, parafraseando Walter Kohan, fazendo assim um repensamento da escola.

É explícita a importância do exercício filosófico envolvendo todos os agentes do processo de ensinar e aprender. Todos deverão se envolver tornando cada agente protagonista de sua história. O filosofar deverá partir da espontaneidade e de sua significação para os sujeitos, caracterizando assim um possível caminho para o uso da experiência, esse sendo impossível estabelecer ou mesmo obedecer às normas e regras fruto de um ensino sistematizado que utilize como parâmetro de eficiência, avaliações externas que não representam uma real aplicabilidade para os educandos.

Sim, um projeto ousado, que busca descortinar os valores deixados por modelos anteriores, modelos jesuíticos, modelos prussianos, sempre modelos. Queremos desconstruir modelos, desvincular a educação dos mercados; não queremos carteiras em filas seguindo ordens numéricas, listas alfabéticas. Queremos que todos sejam vistos e que vejam, queremos círculos, queremos liberdade, queremos a ousadia do esclarecimento.

Um projeto que busca o resgate da infância criativa de cada sujeito, recheada por suas curiosidades e observações desvinculadas de paradigmas e estereótipos. Para tanto utilizaremos como embasamento as oficinas do pensamento propostas por Walter Kohan (2013), uma oficina pedagógica que enfatiza a reflexão, onde o ofício do pensar ocorre cooperativamente, através de uma relação horizontal, realizada com arte, com cuidado, com detalhe, com delicadeza e sensibilidade, pretendo possibilitar a criação de um espaço livre para a construção do pensamento de todos os envolvidos, uma oficina filosófica. Nessas oficinas não são priorizadas a transmissão do conteúdo, mas a construção do pensamento analítico e crítico que viabilizará a compreensão tanto da filosofia quanto dos mais variados componentes curriculares. O filosofar adquire, assim, um caráter de convite. “Alguém que convida outros a pensar” (KOHAN, 2013, p. 80).

Porém, o educando, fruto da sociedade atual, é imediatista e muitas vezes não considera importante o que não possui, em sua opinião, aplicabilidade. Surge nesse momento o preconceito em relação à disciplina. Ao ser questionado, talvez se arrisque em opinar, poucos, suponho, tímidos com a voz trêmula que traduz suas inseguranças e incertezas. Entretanto, quando um se arrisca, os demais instantaneamente sentem-se estimulados. Muitos olhares se encontram e se procuram dentro daquele universo de ensinar e aprender. Nesse momento noto a importância da mediação docente, instigando novas participações, novas opiniões, novos

saberes, novos sujeitos que estão descobrindo dentro de si, suas experiências e produzindo a experiência filosófica. Ahh, que prazer indescritível... compartilhar esse momento, perceber que estão adormecidos, apenas adormecidos, e que temos muito a compartilhar, muito a aprender juntos. Sim! Será possível - eis uma breve mostra de que nem tudo está perdido.

Larrosa (2002) aponta que a experiência tem sido rara por quatro razões: excesso de informações (e a necessidade da informação constante nem sempre com o rigor necessário, nota-se que a informação é uma antiexperiência), a opinião fruto de um jornalismo que substitui a experiência; a escassez de tempo e ainda o excesso de trabalho. Todos os fatores sinalizam que a dinâmica social, aliada à velocidade das informações, faz com que o homem não se aprofunde e não crie sua experiência.

Ainda segundo Larrosa (2002), no sentido etimológico, experiência significar travessia e também perigo. Entendo a experiência como fruto da relação entre o conhecimento e a vida humana. O saber da experiência é particular e depende do sujeito para sua concretização. A experiência do outro não representa a experiência do eu. Cada ser é produto e produtor de sua experiência.

Recorrendo às contribuições e ao exercício da experiência dos sujeitos, pretendo com esse estudo, com a Oficina de pensamentos realizada nas aulas de filosofia, mostrar possíveis caminhos para que os sujeitos, através da atitude filosófica, encontrem suas experiências perdidas e passem a dar sentido a elas, ou mesmo que construam suas experiências através de nossa troca de saberes. Esse é nosso desafio filosofante, o tema que nos causa tremores, onde certezas inexistem.

Mediante o exposto, se apresenta como tema as contribuições da filosofia e da experiência para os sujeitos. Conceitos distintos que, juntos, dependendo de cada sujeito, produzirão um significado tão vasto que se torna impossível uma definição em palavras - talvez algo próximo do infinito, do universo ou do amor. Talvez a palavra transformar possa se aproximar do conceito que buscamos, porém quanto mais se aproxima do conceito mais se afasta de uma definição concreta; Penso que essa definição de fato seja impossível, visto que essa busca por definir o indefinível é o motor da experiência filosófica: a busca do inexplicável, a inquietude e sua relação com a verdade.

### **1.3. O ensino de filosofia no Brasil**

Pude conhecer, diversos trabalhos realizados na perspectiva de compreender avanços e barreiras do ensino de filosofia no Brasil, talvez por configurar-se em um campo de pesquisa

cada vez mais necessário em função do constante questionamento em relação à aplicabilidade da disciplina e certamente em função de sua obrigatoriedade legal no ensino médio.

Estudos apontam que a disciplina de Filosofia foi trazida pelos jesuítas nas caravelas portuguesas, e se configurou inicialmente como um estudo catequizador que tinha como objetivo o adiestramento dos indígenas. Notei, ainda precocemente, que desde a colonização brasileira o ensino de Filosofia já vem sofrendo uma progressiva descaracterização, distanciando-se paulatinamente da reflexão e da experiência, visto que os nativos de Pindorama eram tratados como seres aculturados.

O ensino, a princípio de caráter meramente religioso, atendia aos interesses da metrópole desconsiderando os aspectos da antropologia aborígine que já habitava as terras recém-invasidas, a retórica era uma premissa que se sustentava com o embasamento de um ensino escolástico livresco e totalmente alheio às realidades coloniais. A experiência fora totalmente desconsiderada, aniquilada de fato e substituída por uma imposição de valores que desconsideravam os interesses dos “educandos”: “A filosofia era assim considerada uma disciplina livresca. Da Europa ela nos vinha já feita. Era sinal de grande cultura o simples fato de saber reproduzir as ideias mais recentemente chegadas. A novidade supria o espírito de análise, a curiosidade supria a crítica” (COSTA, 1967:8).

As companhias jesuíticas incutiriam valores nos educandos, os quais não eram passíveis de questionamento, e ofereciam um ensino descontextualizado, meramente expositivo e teológico. Com Marquês de Pombal a educação brasileira gradativamente avançou. Ao expulsar os jesuítas da colônia Brasil, novos ares invadem terras brasileiras - ares de liberdade, de luta e de guerras, visto que o continente europeu passava por um período de intensos movimentos sociais devidos a questões territoriais, políticas e, sobretudo, econômicas. Por conseguinte, à luz dos movimentos sociais europeus, a ciência chega ao Brasil e o racionalismo gradativamente ocupa o lugar de destaque da escolástica de outrora.

Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, e os interesses da metrópole na expansão ultramarina, a educação novamente passa por um processo de reestruturação, pois seria necessário preparar os educandos para administrar a colônia. Nesse contexto surgiram os cursos superiores. Em 1838, a Filosofia passa a ser disciplina obrigatória, porém ainda desconsiderando valores como a experiência e atitude reflexiva. O enciclopedismo e a retórica ainda se fazem presentes na docência em Filosofia. “... nas províncias, a Filosofia já era incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios do curso secundário, desde o início do século...” (CARTOLANO, 1985, p.28).

Novamente a brisa da Europa paira por terras brasileiras. O positivismo encontra o espaço deixado pela experiência das reformas pombalinas e pelos ideais de emancipação intelectual, certamente sob o viés de Immanuel Kant, fomentadas com o embasamento científico, entendido como física social, de Auguste Comte.

Já na condição de república, no ano de 1889, o ensino brasileiro passa a valorizar consideravelmente o advento científico e as racionalidades. Sob esse panorama próspero surgem universidades, e com esse movimento de valorização do conhecimento, em 1908 surge a Faculdade de Livre de Filosofia e Letras no Brasil, objetivando a orientação e preparação profissional com embasamento religioso e filosófico.

Entretanto, a educação no Brasil, a princípio atende apenas as elites. Apenas com o país independente toda a população brasileira passa a ter acesso à escola. Surge a escola pública, contudo não uma escola que valoriza a autonomia e o questionamento, mas uma escola que oferece respostas, regras que muito se aproximam a manuais. Sim, queremos uma escola para todos, onde todos são tratados como um e onde o um será formado para benefício de outros. Novamente os reflexos europeus pairam em terras brasileiras. Alguns países da Europa buscavam ganhar prestígio para escola pública perante a população: “A educação, que antes era privilégio de poucos, dos prediletos da fortuna, foi enfim reconhecida (e graças a Deus) como um direito, uma necessidade, uma obrigação da humanidade” (MANACORDA, 2000, p.275).

Serei mais clara. Notamos que os sujeitos apesar de possuírem o acesso à escola, não são enxergados dentro dela, mas sim modelados através de um tecnicismo trazido pelas esteiras das linhas de produção que acabam por perpetuar a hierarquia do sistema.

Os possíveis sujeitos da experiência onde estarão? Sentados ordenadamente em fila indiana, preenchendo formulários objetivos no menor espaço de tempo possível, operando mecanicamente peças e parafusos, confundindo-se com máquinas. Seria a consolidação da escola prussiana no Brasil, aquela que buscava sob o viés espartano militarizado, fomentar a disciplina, a ordem e a produtividade. Filosofar? Como?

Noto que a educação surge, à princípio, diretamente relacionada à produtividade. Entretanto, ainda que ocorra uma valorização da intelectualidade por intermédio do movimento iluminista consolidado no continente europeu, a escola não se ilumina -permanece no obscurantismo, como reprodutora de interesses desconexos dos sujeitos e de suas experiências, porém nesse contexto não mais representando os interesses da metrópole, mas representando os interesses do mercado, das fábricas, do comércio, perpetuando-se o princípio da igualdade, da alienação e da pobreza das experiências: “[...] nem a matéria prima, nem a possibilidade de vendê-lo no mercado. Ao entrar na fábrica, que tem na ciência moderna sua maior força

produtiva, ele foi expropriado também da sua pequena ciência, inerente ao seu trabalho” (MANACORDA, 2000, p.271).

Percebo que a escola para todos não representa necessariamente a escola que enxerga a cada um, mas às vezes uma escola que adentra a todos, fazendo com que as experiências não possuam sentido, fazendo com que as experiências sejam tão escassas a ponto de tornarem-se nulas. Ensino filosofante? Eis a realidade cada vez mais distante das terras brasileiras. Talvez a realidade que tenha sido tragada pelo monstro dos mares, durante os processos de aculturação, que se disseminam em meio a sociedade brasileira pelo nome de colonização.

O ensino é uma luta contra o folclore, em favor de uma concepção realista em que se unem dois elementos: a concepção de lei natural e a participação ativa do homem na vida da natureza, isto é, em sua transformação segundo um objetivo que é a vida social dos homens. Ou seja, essa concepção unifica-se no trabalho, que se baseia sobre o conhecimento objetivo e exato das leis naturais para a criação da sociedade dos homens. (MANACORDA, 1990, p. 172).

Homem ativo. Talvez essas sejam palavras que destoem da educação tradicional, daquela oferecida no Brasil colônia que se solidifica no Brasil independente e que se perpetua em uma educação mensurável, com padrões de qualidades evolucionistas que se distanciam das dimensões dos sujeitos da experiência e gradativamente do filosofar.

Percebo que o ensino de filosofia novamente aparece descaracterizado e que desde as origens coloniais do ensino de Filosofia no Brasil, os educandos não foram despertados para sua experiência filosófica, tampouco para sua reflexão - um desafio deveras desafiador em função da metodologia e da didática retórica que restringe e apequena, desde os tempos de colônia, o ensino efetivamente filosofante.

Analisando a trajetória da disciplina de acordo com as legislações de cada período da história brasileira, é possível nitidamente notar que desde sua primeira menção como disciplina, ainda que facultativa no ano de 1915, o ensino de filosofia vem passando por sucessivas alterações sinalizadas a seguir.

Em 1915 o decreto nº 11.530 coloca a disciplina como facultativa. Porém, nesse momento a disciplina não representava um interesse significativo para grande parte da população brasileira. Em 1931 a alteração legal garantia a valorização da educação nos cursos superiores, além da formação humana para a vida. Em 1942 o ensino secundário passa a ser dividido em dois ciclos: ginásio com duração de quatro anos e colegial, nas modalidades: científico, em que os estudos priorizariam a formação em ciências, e o clássico, que priorizaria

a valorização da formação intelectual. Sob esse novo panorama a disciplina de filosofia passa a ser oferecida em quatro aulas semanais: “A filosofia era disciplina comum aos cursos clássico e científica e deveria ser ensinada de acordo com um mesmo programa para ambos os cursos, apenas com maior amplitude no curso clássico” (CARTOLANO, 1985, p.59).

Darei continuidade à cronologia da história da disciplina de Filosofia no Brasil, a 1ª lei de Diretrizes e Bases da Educação, criada no ano de 1961, tira a obrigatoriedade do ensino de Filosofia das matrizes curriculares e coloca a disciplina como complementar. Contudo, sob a égide da esperança, recorro às experiências memoráveis da Escola Vocacional da década de 60, que utilizou como embasamento o artigo 104 partindo da promulgação da Lei 4.024/1961 aquele projeto pedagógico em que a escola era vista como um espaço de liberdade, em que a democracia funcionava como prática pedagógica. Sim, tivemos uma experiência ímpar no Estado de São Paulo, entre os anos de 1962 e 1969. Aquele novo modelo pedagógico via o homem como cidadão do mundo e também como seu agente transformador, as disciplinas trocavam experiências entre si facilitando assim, que os alunos sentissem as várias facetas da formação humana. Ainda naquele período o trabalho voluntário já era uma premissa. Através dele os alunos vivenciavam inteligências sensíveis. Os alunos autoavaliavam-se e após esse processo passavam pela aprovação do Conselho de Classe. Entretanto, com a instauração da ditadura militar essa modalidade singular de ensino fora duramente reprimida, seus idealizadores foram presos e aquele que poderia sinalizar um possível caminho dentro da educação formal para a promoção de experiências filosóficas foi radicalmente extinto no ano de 1969.

Com o Golpe Militar de 1964, a sociedade como um todo sofre grandes perdas - tanto físicas quanto intelectuais – e, sendo assim, gradativamente as disciplinas das ciências humanas são substituídas por outras disciplinas sob a nítida influência do autoritarismo político. Nos anos de Chumbo, muitos professores foram perseguidos, exilados e mesmo exterminados. Com a reforma promovida pela lei 5.692/71 a disciplina de Filosofia foi retirada definitivamente das matrizes curriculares.

Promulgada pelo então presidente brasileiro Emílio Garrastazu Médici, a lei visava o ensino profissionalizante, a administração pública “vendia” à população a necessidade de uma educação menos formal e mais prática. Em suma: surgem novas diretrizes no ensino e entre elas podemos sinalizar a reestruturação do primeiro grau. Fruto da fusão do primário e do ginásio, pregava-se um ensino necessário e adequado ao país. Entretanto, sabemos que a reforma fora organizada em um curto espaço de tempo e sendo assim surgem questionamentos novamente: quais seriam os interesses efetivos dessa reforma? Educadores e comunidade

escolar participaram ativamente de sua organização? Contarei com o auxílio das palavras de Chartier, para tentar minimizar um estranhamento que dói e angustia:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 2002, p.17).

Sim, claramente o interesse da reforma não seria a universalização do ensino, mas im a consolidação da barbárie, o distanciamento ainda mais progressivo entre o ensinar, o aprender e os sujeitos. A quem a reforma estaria beneficiando? Certamente não os sujeitos da experiência, que nesse momento passam a ser confundidos como operários em uma linha de produção taylorista e degradante.

Ficou muito claro, a partir daí, que o pensar crítico e transformador característico da atividade filosófica constituía uma ameaça ao poder e à ordem vigentes, à medida que se propunha a formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade. Nesse sentido, procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político. A educação moral e cívica, sendo também “moral”, estava atendendo ao que se queria que fosse o ensino da filosofia, num período de grandes agitações estudantis e operárias: apenas vinculadora de uma ideologia que perpetua a ordem estabelecida e defende o status quo. (CARTOLANO, 1985, p.74).

Porém, a resistência é uma das maiores características das áreas de ciências humanas. Sob esse panorama de luta e reivindicação por igualdade de direitos e deveres, a população brasileira realiza, no ano de 1984, o movimento das Diretas Já, e esse, que efetivamente reivindicada o voto direto, não teve seu objetivo atingido a princípio, mas deu origem a um processo de gradativas mudanças que impulsionaram o maior processo de redemocratização da história do Brasil que culminou na constituição de 1988, a Constituição Cidadã.

Contudo, no ano de 1996, com a lei nº 9.394/96 Lei das Diretrizes e bases da Educação Brasileira, a disciplina de Filosofia novamente volta a ser oferecida nos sistemas de ensino, porém de maneira optativa. Ainda sob as contribuições da Lei nº 9.394/96, artigo 36, Inciso III, do parágrafo primeiro: “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. (BRASIL. 1996, s/p).

Entretanto apenas com a lei 11.684 de 2 de junho de 2008 (BRASIL, 2008), fruto de uma longa luta de educadores, a Filosofia e a Sociologia aparecem como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Com a lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que

estabelece a Reforma do Ensino Médio propondo a divisão do currículo por itinerários formativos, deixam de ser disciplinas obrigatórias e tornam-se estudos e práticas: educação física, arte, sociologia e filosofia. Percebo que, intencionalmente, os conceitos estudos e práticas sinalizam o empobrecimento gradativo das disciplinas.

O ensino de filosofia não pode ser abarcado por uma didática geral, não pode ser equacionado unicamente como uma questão pedagógica porque há algo de específico na filosofia. Há algo que faz com que a filosofia seja filosofia, e não ciência, e não religião, e não opinião, e é esse algo que faz com que o ensino de filosofia careça também de um tratamento filosófico, de uma didática específica, para além de toda e qualquer questão estritamente pedagógica. (GALLO, 2013, p. 212).

Com a presente dissertação mostro lacuna existente entre a determinação legal e a práxis que se consolida nas salas de aula, e se apresenta como consequência de um passado onde o ensino de Filosofia fora oferecido de maneira fragilizada, ineficiente e descontextualizado, partindo de realidades que destoam da disciplina desde um passado colono e continuam a destoar em um presente republicano. A experiência dos alunos raramente fora colocada em evidência, tampouco a atitude reflexiva. Sendo assim, a experiência filosófica de fato não acontece e como consequência o ensino de Filosofia passa a ser rotulado como desnecessário e incompreensível oferecido em uma escola.

## **2. EXPERIÊNCIA, FILOSOFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Estruturei a presente sessão em quatro tópicos, a saber: o conceito experiência; o empobrecimento da experiência; a experiência filosófica e a experiência filosófica na formação de professores.

### **2.1 O conceito experiência**

Caracterizar a experiência será possível? Contarei com aliados nessa trajetória. Um desses será você, que certamente possui uma definição para esse, que eu diria, ser um dos termos mais abrangentes e ao mesmo tempo mais singulares da presente dissertação. Caracterizar o incharacterizável, o impossível, o improvável o impensável. Penso que a experiência não possua uma definição que justifique sua totalidade e sua real abrangência. A experiência sente-se como

a brisa do mar no fim da tarde, que me atinge independente de minha vontade, que entra em minha mente e me remete à sensação de paz ou de dor ou à qualquer outra sensação que possua sentido para seu protagonista e que atingindo minha totalidade física e espiritual modifique-me e me transforme em um novo ser.

Penso que após essa experiência filosófica compartilhada, poderei me aproximar de uma definição para esse conceito tão desafiador e ousado. Continuemos juntos em busca dessa resposta.

Segundo Larrosa (2011), doutor em filosofia da educação e professor da universidade de Barcelona na Espanha, a experiência é algo que nos passa e esse passar, essa travessia apresenta um perigo ao sujeito, visto que ele está abandonando sua zona de conforto e migrando para o desconhecido e esse não necessariamente será melhor do que seu presente, porém, dentro do ensinar e aprender a travessia atinge inúmeras possibilidades, significados, múltiplos caminhos e certo perigo. O autor caracteriza como sendo esse processo que dá origem à educação.

O conceito de experiência para Larrosa apresenta características únicas: “particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal [...] o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (LARROSA, 2002, p.27). Essas características, sob o viés de Larrosa, deveriam ser o ponto de partida da educação e seria através dessa relação - fruto da experiência e do conhecimento - que a educação faria sentido tanto ao ensinar quanto ao aprender.

Notei que o fato de passar pelo sujeito do conhecimento independe de sua vontade e poderá passar por um ou por vários sujeitos do conhecimento, alunos, professores, comunidade escolar como um todo no mesmo tempo e espaço, porém atingirá a cada um à sua maneira, no seu tempo, no seu momento, valorizando o poder das palavras, o poder da linguagem e a relação que o sujeito estabelece com seu contexto. Nesse ínterim, penso que a experiência se assemelha às memórias que transformam o indivíduo e lhe preenche de significados.

A experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. (LARROSA, 2011, p.6).

Saliento que, seguindo as palavras de Larrosa, a experiência passa pelo sujeito e quando o atinge, ele passará por um processo de transformação. Por conseguinte, o sujeito se forma com a experiência, visto que a experiência ocorre com ele, ocorre dentro dele, dentro de sua reflexão, dentro de seus valores e dentro de suas perspectivas.

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. (LARROSA, 2014, p.10).

O canto pode ser entendido como uma das formas de manifestações da experiência do sujeito. Através dele o indivíduo poderá expressar seu estado de espírito, poderá expressar à linguagem dos seres humanos, a maneira através da qual nós nos comunicamos com seus mitos, ritos, gestos e símbolos; Entendo que a experiência pode ser concebida como uma narrativa do sujeito da experiência. Como uma narrativa expressa pelo canto do sujeito da experiência essa narrativa é fruto da experiência do sujeito e essa será fruto da cultura do sujeito. De fato, a experiência representa um diferencial para cada sujeito. Para Larrosa a experiência é algo que pertence fundamentalmente à vida e possui várias dimensões: a exterioridade, a reflexividade e a passagem e paixão.

Por exterioridade entendo o que ocorre independente da vontade do sujeito, porém que passa pelo sujeito podendo modificá-lo ou não. Por reflexividade entendo o que a experiência de fato provocou no sujeito e o que ela significou para ele. Por passagem e paixão entendo o processo através do qual a experiência se move no sujeito funcionando como um feedback.

Reforço novamente uma das características marcantes da experiência, sob o viés de Larrosa: “É plural de singular, é plural e é singular de plural e singular” (LARROSA, 2011, p.17). Cada experiência será única, porém poderá produzir múltiplos sentimentos e prazeres que não se repetirão.

Todavia, na sociedade contemporânea, conhecida por alguns como sociedade da informação, a experiência tem sido obstaculizada pelas informações. O grande número de informações que são oferecidas para o sujeito em sua maioria, não o toca, não o atravessa, não o modifica. Esse número excessivo de informações muitas vezes poderá representar uma antiexperiência ao sujeito que permanecerá inerte frente ao excesso de informações.

E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. Depois da informação vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada aconteça. (LARROSA, 2014, p.20).

O excesso de opinião, fruto do excesso de informação, agravado pela escassez de tempo faz com que o sujeito assista ao espetáculo das informações e se deixe persuadir, desconsiderando as consequências deste fascínio que lhe cega e lhe escraviza: “Nós somos sujeitos ultrainformados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos” (LARROSA, 2014, p. 24).

Larrosa sinaliza ainda a fecundidade do saber da experiência: “[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai passando ao longo da vida e que vai conformando o que alguém é.” (LARROSA, 2011, p. 14). Pontua que a experiência se encontra entre o conhecimento e a vida humana. Sob essa perspectiva é notório que o saber da experiência acompanhará uma relação como conhecimento criativa, permitindo um enfrentamento desta sociedade da informação.

Considero ser pertinente, nesse momento, oferecer ao presente leitor o conceito que utilizo como Sociedade da Informação e sua aplicabilidade. Sociedade da informação não poderá ser entendida como a sociedade atual, que acompanha o ritmo das informações e oferece um leque infinito de possibilidades ao sujeito? Existe um sentido que se distancia dessa definição? Seria um paradoxo?

Certamente a Sociedade da Informação viabiliza conhecimento, encurta distâncias, entretanto como essas informações chegam aos sujeitos da experiência? Elas fomentam o experienciar ou o anestesiarem?

Falarei brevemente sobre esse conceito, que surge na década de 1960, utilizando como embasamento a sociedade caracterizada pela informação, pelo conhecimento e pela forma que ambos conceitos se relacionam com o saber. Seria a ressignificação da informação, como produto da educação. Contudo, que educação estará sendo produzida?

O termo Sociedade da Informação foi criado pelo estadunidense Fritz Machlup que, em sua obra *The production and distribution of knowledge* (1962), sinaliza a relevância do conceito informação para a sociedade em ascensão. Entretanto, sua pesquisa fomentou outros estudos, ainda realizados em terras estadunidenses. A nova pesquisa realizada por Daniel Bell (1973) sinaliza uma crescente aproximação entre o conceito informação e a movimentação dinâmica

das fábricas e passa a tratar o conceito sociedade da informação como sociedade pós-industrial que pode ser entendida como uma sociedade onde a transição da economia se baseia na informação. De acordo com Freire (2003), esse novo paradigma reflete na visão de mundos

de um grupo de cientistas ainda compartilhando o paradigma da função social da ciência da informação, mas ampliando sua visão sobre sua atuação como atividade científica. Dessa forma, olhando através de uma janela aberta para a sociedade, os cientistas da informação começavam a vislumbrar os problemas da informação em nova perspectiva, orientando seu interesse teórico para além dos limites das atividades do campo científico. (FREIRE, 2003, p. 57).

Eis o questionamento que buscamos: quais os interesses estão às sombras dessas informações? As informações compartilham saberes, de fato? Sabemos que, de forma geral, o termo busca caracterizar a avalanche de informações, com as quais compulsoriamente o indivíduo se depara. E as experiências, ahhh novamente adormecidas, dessa vez talvez entrem em um sono profundo, tornando ainda mais desafiador seu processo de resgate. Sim, mas não desistiremos! Seguimos, com a contribuição de Oliveira e Bazi (2008, p.116)

A geração, disseminação e uso efetivo da informação estavam se tornando fatores decisivos na dinâmica da sociedade. Esta tendência ganhou ímpeto nas décadas seguintes, e deu lugar à ideia da "Sociedade do Conhecimento". Intimamente relacionada à "Sociedade da Informação", esta ideia estabelece uma ligação entre informação e conhecimento, mas dentro de um ambiente orientado para a competição de mercado (CRIS, 2003 *apud* OLIVEIRA; BAZI, 2008, p.116).

Percebo certo incômodo nesse momento: as informações recebidas promovem a emancipação ou a dominação? Certamente muitas vezes nos deixamos levar por uma ideologia mágica, que nos recheia de verdades desconexas de nossos valores culturais, sociais e mesmo humanos. Despertemos juntos, de mãos dadas. Estamos aqui para isso!

A sociedade da informação fornece um espaço para que os sujeitos possam conceber sua experiência? Esse seria o primeiro passo: que o sujeito tenha consciência que é capaz de experiência e que sua experiência é única, inalienável e que partindo dela poderá, caso deseje, desconstruir verdades, romper modelamentos, dar sentido ao que já foi criado, reconstruindo cada acontecimento partindo de suas impressões e de suas ideias.

Novamente recorrendo à relação entre experiência e sentido, à luz dos estudos de Larrosa, penso na educação e em sua relação com o prazer, com a satisfação, com um aprender e ensinar efetivos. “[...] explorar o que a palavra experiência nos permite pensar, o que a palavra

experiência nos permite dizer, e o que a palavra experiência nos permite fazer no campo pedagógico” (LARROSA, 2014, p. 38). O prazer em educação seria fruto da experiência filosófica, que começará com um encontro de intenções dos envolvidos no processo contempladas pelo uso de práticas coletivas e colaborativas estimuladas pela inquietude de cada sujeito.

O saber está diretamente relacionado com a existência, com o caminho percorrido pelo sujeito dentro de sua trajetória. Ainda que esse sujeito esteja acompanhado por outro e que ambos percorram a mesma trajetória, cada sujeito produzirá sua experiência. Com a ciência moderna, o conhecimento acompanha as experiências, enfraquecendo-as e assim surge o experimento. Percebo então, que as luzes que iluminam o advento científico trazem sombras para as experiências subjetivas, pois gradativamente acabam se sobrepondo às experiências,

É notório que o ensinar e o aprender na educação têm passado por alguns obstáculos em seu percurso, entre eles encontramos as palavras que traduzem diretamente uma relação de poder entre o mandar e o obedecer. Nesse viés contratualista vemos que as experiências não têm encontrado espaço nas relações entre os sujeitos - o coro dos obedientes segue o ritmo dos mandatários de maneira homogênea. E as experiências, onde estarão? Novamente silenciadas.

São heterogêneas, são díspares. Experiência é paixão, é passional, assistemática - contudo parece com sua independência e liberdade. Segundo Larrosa (2019), a experiência estaria aquém do par ciência/técnica ou ainda do par teoria/prática. A experiência seria uma alternativa, um suplemento a um pensamento da educação, a multidimensionalidade.

Nosso espaço é a escola. Nela passamos parte considerável de nossas vidas, nela nos relacionamos com outras culturas, conhecimentos científicos, outros sujeitos e muito mais. Mas a escola do século XX, aquela inserida na sociedade da informação, oferece espaço para as experiências dos sujeitos? Entende que cada sujeito possui uma verdade, uma impressão, um momento? Com a ajuda de Larrosa (2019), encontraremos um caminho para esse questionamento:

[...] a experiência da escola é uma experiência na qual não vivemos nossa vida, na qual o que vivemos não tem a ver conosco, é estranho a nós a escola, tanto se somos professores quanto se somos alunos, voltamos exaustos e mudos, sem nada a dizer, se a escola faz parte desses dispositivos que destroem a experiência ou que a única coisa que fazem é nos desembaraçar a experiência. (LARROSA, 2019, p.55-56).

Como é possível ser sujeito de sua experiência em um espaço que não valoriza as experiências ou sequer sabe que elas existem? Noto a necessidade de reivindicar a experiência dos sujeitos, oferecendo um lugar para que elas apareçam - ainda que tímidas, mas

gradativamente precisam ser pensadas e resgatadas dentro de cada sujeito. Percebemos que os sujeitos não experienciam sua relação com o mundo.

Será possível aproximar os sujeitos do mundo? O discurso dos sujeitos, em sua maioria expressos por sua voz, transmitem suas verdades?

De acordo com Aristóteles (2002), o homem é um animal político. Sendo assim, através da linguagem ele compartilha e estabelece relações de poder com outros sujeitos da Pólis. Entretanto, existe uma fratura entre a voz e a linguagem dos sujeitos, pois seguindo os preceitos aristotélicos os sujeitos deveriam agir objetivando o bem comum, a Eudaimonia, a felicidade como primazia de todas as ações subjetivas. Percebemos nesse ínterim, que a voz dos cidadãos atenienses na visão aristotélica da Eudaimonia não seria a voz da experiência subjetiva, seria a voz que possui a intencionalidade do bem comum. Onde estariam as experiências dos sujeitos? Existiria de fato um espaço, onde as experiências subjetivas fossem de fato apresentadas pela linguagem?

Percebemos, desde a antiguidade clássica, que os sujeitos são levados ao distanciamento de suas experiências. Sendo assim, a experiência e o sentido - que poderá ser entendido como as intenções das ações - se separam, originando o sujeito da ciência, aquele encontra sua máxima com o advento da ciência moderna. Nesse contexto, a experiência é sobreposta pelo experimento.

[...] o sujeito da ciência, que não pode atingir a maturidade, mas apenas crescer os próprios conhecimentos, a experiência tornar-se-á, ao contrário, algo de essencialmente infinito, (...), algo que pode somente fazer e jamais ter: nada mais, precisamente, do que o processo infinito do conhecimento. (AGAMBEN, 2008, p. 32-33).

Certamente o sujeito da ciência poderá ser caracterizado pelo sujeito que inicialmente caminha ao encontro ao conhecimento, mas ao encontrá-lo, descaracteriza-se, modela-se e se homogeneíza seguindo padrões e valores que são estabelecidos por verdades sobrepostas por novos experimentos em um ciclo infinito que caminhará em busca de respostas que orientem novos rumos para novas ciências. E as experiências onde estarão? Cada vez mais esquecidas dentro dos sujeitos, esses que talvez um dia puderam ser chamados de sujeitos da experiência, mas que hoje poderão ser caracterizados como aqueles que buscam o objeto do conhecimento, em um círculo vicioso e infinito. Talvez possam ser conhecidos como os sujeitos do experimento.

Contudo, percebo que através da linguagem os sujeitos poderão partilhar suas experiências. A linguagem poderá funcionar como o veículo das experiências, mais singulares,

fruto da exposição e da disponibilidade. Conforme Larrosa (2019), a linguagem da experiência elabora a reflexão de cada um sobre si mesmo. Seria o retorno do sujeito para si, para dar espaço para sua voz, não em benefício de outrem, mas o momento de ouvir o timbre vocálico de cada sujeito que fora silenciado pela ciência.

Se a linguagem da crítica elabora a reflexão do sujeito sobre si mesmo a partir do ponto de vista da ação, a linguagem da experiência elabora a reflexão de cada um sobre si mesmo a partir do ponto de vista da paixão. O que necessitamos então é uma linguagem na qual seja possível elaborar (com os outros), o sentido ou a ausência do sentido do que nos acontece e o sentido ou a ausência de sentido das respostas que isso que nos acontece exige de nós. (LARROSA, 2019, p. 68).

Talvez através das linguagens possamos facilitar a aproximação das experiências dos sujeitos com o mundo, porém com cautela, pois essa linguagem deverá se despir de interesses e normas técnicas, de valores e de propósitos que poderão distanciar ainda mais os sujeitos de sua experiência. Para Agamben (2008), a experiência é o lugar onde tocamos os limites de nossa linguagem.

Somos seres de linguagem e sendo assim através da linguagem poderemos compor nossas narrativas, mostrar o que consideramos que sabemos e o quanto ainda teremos a saber. Utilizemos a linguagem que parte de cada sujeito e que ganha força com novos sujeitos da experiência, uma linguagem de troca de experiências, não uma linguagem que apenas transmite a informação pronta, nivelada, homogênea. Mas a linguagem que instiga as autonomias e que remete à comunicação.

Notamos um objeto de tensão - a dificuldade da transmissão e da concretude das experiências entre os sujeitos, na escola e na sociedade da informação onde os sujeitos funcionam apenas como receptores de paradigmas. Seguindo Benjamin (1933), eis a pobreza das experiências, a institucionalização de saberes e de palavras vazias que passam pelos sujeitos e não os atinge. Quem estaria vazio de fato? Os sujeitos, os conceitos, as palavras?

Onde estarão os saberes dos sujeitos? Dentro de cada sujeito ou externo a cada sujeito? Buscamos a aproximação, ainda que gradativa, buscamos os sentimentos adormecidos, buscamos o sujeito da experiência, que como vimos, desde a antiguidade clássica tem sido levado por caminho desconhecidos, muitos caminhos deixando-os cada vez mais distantes de suas experiências.

## 2.2 O empobrecimento da experiência

Talvez nesse momento seja necessário desmistificar valores e nos desprendermos de verdades pré-estabelecidas para efetivamente concluir a travessia da experiência, muitos, porém ainda que não tenham conseguido concluí-la não desejam fazê-la, ou não sabem sequer que possam fazê-la. Certamente nos deparamos com um novo desafio, mais um para complementar ou para causar estranhamento aos leitores da presente dissertação. Espanto? Sim, sempre, certamente. Partirei de nosso cotidiano para demonstrar essa situação que ilustra o dia-a-dia de grande parte da sociedade contemporânea e de todas as inúmeras tarefas que realizamos em um único dia, todas acompanhadas de múltiplas informações que nos são oferecidas em nossas próprias mãos, sem nenhum esforço sequer, através dos smartphones, ou mesmo através de outros recursos midiáticos e tecnológicos que certamente desempenham funções tão inesperadas que muitas vezes não somos capazes de compreender todos os recursos que nos oferecem. Sim esse aparelho que há poucos instantes você utilizou e que certamente muito em breve retornará a utilizar. A informação que você consultou foi relevante? Você é capaz de explicá-la? Qual mensagem ela lhe transmitiu?

Penso que você já deve ter compreendido nosso percurso. A técnica que ontem surgira para auxiliar os indivíduos, agora se configura como tecnologia. Sim, certamente ela possui vários facilitadores, entretanto quando a informação passa pelo sujeito ela efetivamente o atinge? Ou ainda ele busca ser atingido por essa informação? Em uma grande maioria das vezes a informação não produz significado para as experiências do sujeito, não em uma sociedade que atravessa sem verificar os dois lados da rua, não na sociedade em que se está presente fisicamente e mentalmente talvez esteja ainda procurando seu lugar no mundo, procurando qual caminho seguir, caso queira.

Segundo Walter Benjamin, o excesso de informações produz um excesso de opiniões, porém muitas delas desprovidas de conteúdo demonstrando a superficialidade de seus sujeitos.

O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião. E quando a informação e a opinião não se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. (LARROSA, 2019, p. 21)

Com o auxílio das palavras de Larrosa, que referência à obra de Benjamin em parte considerável de seus escritos, percebemos que a experiência está envolta em um processo de perecimento, pois os sujeitos têm acompanhado a velocidade das informações apenas com suas primeiras impressões, esquecendo tanto de sua sensibilidade quanto de suas experiências que muitas vezes acabam no esquecimento que culmina em um desuso.

Walter Benjamin reflete sobre o acabado destino da experiência e sobre os processos que aniquilam o entendimento e a sensibilidade em ensaios escritos desde meados de 1910. Entre suas contribuições filosóficas sinaliza com propriedade a distinção entre o conceito de experiência e o conceito de vivência, visto que um não necessariamente deverá estar associado ao outro, como erroneamente julgamos no senso comum. Segundo Benjamin, a vivência adulta tende a desconsiderar a experiência infantil. Muitas vezes toda a vivência adulta apresenta-se esvaziada de sentidos, em um cotidiano pétreo.

Cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdo. Nós mesmos conferimos-lhe conteúdo a partir do nosso espírito. – A pessoa irrefletida acomoda -se no erro. ‘Nunca encontrarás a verdade’, brada ela àquele que busca e pesquisa, ‘eu já vivenciei isso tudo’. Para o pesquisador, contudo, o erro é apenas um novo alento para a busca da verdade (Espinosa). A experiência é carente de sentido e espírito apenas para aquele já desprovido de espírito. (BENJAMIN, 2009b, p. 23).

Benjamin utiliza vários cenários para caracterizar o empobrecimento da experiência dentro de seus ensaios, entretanto penso que a metáfora do velho vinhateiro, presente no ensaio Experiência e pobreza (1933), seja de grande valia para a compreensão e assimilação do conceito que apequena as experiências tornando-as cada vez mais individuais a ponto de torná-las inexistentes. Segundo essa metáfora, um ancião produtor de vinhos, possuidor de uma sabedoria única, compartilha em seu leito de morte uma fala com seus filhos que transmite sua vasta experiência com as videiras, fruto de anos no contato com a produção – a benção não está no ouro, mas no trabalho. O enfermo solicita que os filhos cavem os vinhedos em busca de um tesouro, tesouro esse que nunca fora descoberto. Entretanto, em função da busca rumo ao tesouro inexistente, as terras forram afofadas e a produção e a colheita foram significativamente avolumadas. Sendo assim, o ancião, contando com a sabedoria e a experiência que de fato possuía, transmite seu ensinamento aos filhos e naquele contexto os filhos, agora sujeitos da experiência, sabem como manipular as vinhas para o êxito da produção.

Em sua trajetória de filósofo e romancista, Benjamin escreveu cinco ensaios sobre a experiência e em cada um deles é possível perceber as metáforas aliadas ao seu protagonismo

influenciado pelos acontecimentos socioeconômicos do período em que cada ensaio fora escrito. Em seu primeiro ensaio, que recebe o nome de *Experiência*, Benjamin dedica-se a questionar a experiência do adulto, que para ele seria responsável por dar sentido à vida, porém, por influência de um determinismo essas experiências dos sujeitos se descaracterizam de suas particularidades seguindo rumos desconhecidos. Essa descaracterização dos sujeitos Benjamin denomina de “máscaras”.

Todo o sentido – a verdade, o bem, a beleza – é baseado dentro de si. O que, então, a experiência significa? E aqui está o segredo: uma vez que ele jamais levantou seus olhos ao grande e ao cheio de sentido, o filisteu tomou a experiência como seu evangelho. Ele se tornou para ele uma mensagem sobre a banalidade da vida. [...] Por que a vida é sem sentido ou confortável para o filisteu? Porque ele sabe o que é a experiência e nada mais. (BENJAMIN, 2000, p. 3-4).

Benjamin denomina o adulto de filisteu e o caracteriza como um ser que perdeu o sentido de sua existência. Como solução a esse processo decadente da experiência sugere que os sujeitos permaneçam jovens, buscando assim a experiência sem nenhum fator externo que lhes obstaculize. Contudo, nesse ensaio Benjamin não oferece um termo que sintetize o conceito de experiência, apesar de deixar claro que a ética é um conceito de destaque no que se refere ao conteúdo da experiência de cada sujeito.

Em ensaios seguintes Benjamin realiza estudos das obras de Kant, e partindo da filosofia kantiana propõe uma filosofia do futuro, que seja norteadada pelo conhecimento à priori fruto dos órgãos do sentido, mas que não se limite apenas a essa esfera do conhecimento, que estabeleça vínculos também com a linguística e seu viés conhecido como “mytho”, que pode ser entendido como uma influência direta da linguagem narrativa à experiência do sujeito, aquela que a princípio inicia-se da espontaneidade e sob o cenário do senso comum - essa experiência Benjamin denomina de filosofia vindoura. Sob o viés de Kant, Benjamin sinaliza um novo horizonte para a experiência, uma experiência com bases na linguística, porém sinalizada como uma travessia mais fecunda que oferece as bases para o conhecimento.

No ensaio *Experiência e Pobreza*, citado por Larrosa nos escritos *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, Benjamin valoriza a experiência passada de gerações a gerações essa forma de conhecimento que destoa do conhecimento que ilustra a ciência moderna e que barbariza a experiência dos sujeitos. Visto que para Benjamin, desde a primeira Grande Guerra a experiência perdeu-se nas trincheiras.

Na época, já se podia notar que os combatentes voltavam silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. [...] Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmentidas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. (Benjamin, 2012, p. 124).

A modernidade barbariza os sujeitos da experiência, o capitalismo os aniquila. Solução? Novamente será necessária uma nova travessia e seu ponto de partida. Segundo Benjamin, será a consciência da ausência de experiência por parte de seus sujeitos, que denomina de barbárie positiva.

Barbárie? Sim. Responderemos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para direita nem para a esquerda. (Benjamin 1987, p. 115-116)

A sensibilidade perdeu-se. Na sociedade da informação seu ritmo peculiar, silencioso e envolvente fora rapidamente silenciado pelo ritmo das máquinas, das linhas de produção em grande escala, pelos interesses tão distantes de cada sujeito que acabam por se tornarem desconhecidos. Experiência? Desconheço! Sensibilidade? Ilusão! Sim, com lágrimas nos olhos descrevo a trajetória ideologizada da sociedade da informação, aquela caracterizada pela quantidade. Sim, talvez a riqueza financeira de alguns seja infinitamente superior hoje do que há dias, meses ou anos atrás, porém a qualidade existe? Por onde caminha sua felicidade, seu amor por si e ao próximo? Retratada em uma imagem na palma de sua mão? O que a imagem lhe transmite? Saudades, melancolia? Ótimo! Sim! É o sinal que precisamos! Voltemos juntos em busca da experiência que não fora perdida, mas silenciada. Nosso objetivo é encontra-la e dar a ela o valor que lhe é de direito. Visto ser única, não a deixemos ser alienável.

Sim, esse segundo Benjamin é o caminho a ser seguido. Essa é a proposta do ensaio Experiência e pobreza e esse é o caminho que referencia parte significativa as pesquisas da presente dissertação.

Benjamin prossegue em seus ensaios sobre a experiência. No ensaio o Narrador (1994), descreve com certo abatimento a dificuldade de concretizar a experiência na sociedade da barbárie e como consequência o desafio de narrar o ofício do narrador de histórias. Esse ensaio lhe fora encomendado por um a revista e teria como foco descrever a obra de Nikolai Leskov,

um narrador russo que escreve novelas que sinalizam o cotidiano de seu povo com precisão e argumentos singulares sobre sujeitos russos.

Nada facilita mais a memorização das narrativas que aquela sóbria concisão que as salva da análise psicológica. Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia. Esse processo de assimilação se dá em camadas muito profundas e exige um estado de distensão que se torna cada vez mais raro. (Benjamin, 1987, p. 204).

Entretanto, Benjamin analisa a relação entre as novelas de Leskov e a sociedade moderna. Entende que existe uma lacuna entre o verdadeiro narrador: aquele que vem se perdendo pela passagem da experiência desde o Renascimento, eis o Romancista, aquele que não é atingido pela experiência, apenas a observa, a admira, dando contornos próprios a uma experiência que ocorre em sua subjetividade, experiência ilimitada, mas que efetivamente não ocorre. Segundo Benjamin: “a arte de narrar está em vias de extinção.” (BENJAMIN, 1994, p.197). Por conseguinte, o romance sinaliza o decesso da narrativa. Aquela que transmitia as experiências dos sujeitos, hoje se encontra esvaída.

Ainda em referência aos ensaios de Benjamin e a decadência da experiência perante a realidade das sociedades modernas, surge um novo ensaio em que dá continuidade ao sentimento de silenciamento da experiência: Sobre alguns temas em Baudelaire (1994). Suas premissas se iniciam com questionamentos: Ainda existe poesia na sociedade moderna? Caso exista, alguém se interessa por ela? Nesse cenário obscuro através do qual a experiência fora colocada, surgem as contribuições de Baudelaire, aquelas que para Benjamin realizam uma relação diferente com experiência, certamente em função do determinismo, fruto da idade moderna, porém mais do que isso Baudelaire demonstra em sua obra que a experiência se transformou. Nesse contexto, Benjamin (1994, p. 103) apresenta uma definição para o termo que deu origem a presente dissertação, o conceito experiência: “Na verdade, experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória”.

Sob esse novo olhar de Benjamin, surgem dois vieses do conceito experiência: o primeiro aquele ao qual nos referimos dos ensaios anteriores, aquele traduzido como a experiência transmitida de geração para geração, aquele cujas raízes estão fixadas na tradição e

que vem se perdendo desde a idade moderna e dando origem a um novo conceito de experiência fruto de dados isolados, de episódios que são construídos pelas trajetórias dos sujeitos da experiência, que seriam as vivências. Seria então nesse ínterim, possível perceber dois conceitos distintos da experiência e a obra de Baudelaire ilustra o segundo conceito, o conceito de vivência que surge acompanhado do conceito de consciência. Ao analisar a consciência e seu percurso no desenvolvimento das vivências, Benjamin se aproxima de estudos de Freud perante questões como o subconsciente.

Quanto maior é a participação do fator do choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra os estímulos; quanto maior for o êxito com que ele operar, tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência, e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência. (BENJAMIN, 1994, p. 111).

Entenda-se por choque, nas palavras de Benjamin, a relação dos sujeitos, com o episódio que lhes causara mal-estar, angústia essas serão impressões e sentimentos que fomentarão as novas vivências dos sujeitos. Benjamin utiliza sua análise realizada na obra de Baudelaire para dar continuidade ao processo de caracterização da experiência., seu objetivo esteve além de analisar etimologicamente o termo - buscou dar sentido ao conceito, ilustrá-lo com a práxis de uma sociedade.

Novamente noto um estranhamento: quem está de fato empobrecido? Entendo que as experiências, ainda que não sejam aos olhos dos sujeitos boas como eles desejem, estão empobrecidas? Como foi esse olhar? O sujeito utilizou sua linguagem efetivamente na compreensão dessa experiência? Contextualizou a experiência consigo e com a sociedade na qual está inserido?

Toda experiência é rica em si, seja de amor ou de dor, mas é rica, é única, é inalienável. Contudo, está em repouso. Sim, a experiência está em desuso. Penso que para que ela volte a ser colocada em evidência precisamos do sujeito, certo? Entretanto, ele será capaz de experienciar? Nas palavras de Benjamin: “as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo”. (BENJAMIN, 1994, p. 198). Quem praticará as ações? Sim, nós sujeitos empobrecidos de valores, atropelados por informações. Esquecidos dentro de nós mesmos estamos silenciados pelas informações.

Percebo que temos uma jornada árdua pela frente, mas temos consciência disso. Acredito que juntos atingiremos o infinito, caso desejemos de fato. Penso que nesse momento sejamos capazes de concretizarmos nossa travessia, não apenas deixar que nossas experiências

ou vivências nos passem, mas que nos acompanhem, que nos iluminem, nos esclareçam, evidenciando nossa sensibilidade e nos orientando para a concluirmos nossas travessias, pois seremos efetivamente sujeitos de nossa experiência por mais desafiador que possa parecer, acreditemos, lutemos e ousemos juntos.

### **2.3 A experiência filosófica**

Segundo Gadamer (1984, p. 336) o conceito experiência é um dos mais obscuros que possuímos. Apresenta-se como sendo de difícil identificação ou conceituação - penso em algo indefinível. Experiência não se define; se sente, se espalha dentro de seu agente e se propaga como um impulso involuntário controlado pelas batidas do coração e pela intensidade de cada sujeito.

Possui várias dimensões: a dimensão da dor, a dimensão do amor, a dimensão do momento vivido, momento único e que não volta mais, a dimensão da transformação ou mesmo da transmutação, pois a cada experiência o sujeito não apenas se transforma, se reconstitui em um novo ser e esse ao reconstituir-se reconstrói consigo os novos seres que estão ao seu redor, visto que sua percepção também se modificará juntamente com suas experiências.

A presente dissertação sinaliza um caminho e esse que terá como ponto de partida a experiência, porém sua trajetória percorrerá narrativas, oficinas, estudos referências, sujeitos e sentimentos em busca da definição e aplicação deste conceito relacionado ao ensinar e aprender. Penso que o aprender seja nosso foco, visto que o ensino, como já foi dito, é fruto de todas as transmutações e reconstituições do hoje que fora modificado pelo ontem e que certamente modificará o amanhã. O destino final dessa desafiadora viagem será através do resultado aplicável que será tratado na terceira sessão dessa dissertação: mostrar para os alunos do ensino médio que a experiência poderá dar sentidos as suas vidas e que a experiência filosófica funcionará como a locomotiva que auxiliará todos os envolvidos no ensinar e aprender a valorizar sua experiência e a dar sentido a ela.

De acordo com Larrossa (2014), a experiência é o que nos passa, nos acontece, nos toca. É possível sinalizar que em nosso dia-a-dia nos deparamos com inúmeras situações e referências que ilustram nossa rotina, mas quais realmente nos tocam a ponto de nos modificar e nos reconstruir?

Seria efetivamente impossível sinalizar a experiência de cada sujeito, por mais filosofante que seja a presente dissertação, porém caracterizar os caminhos que promoverão a

experiência e a atitude filosófica certamente representam pressupostos norteadores dessa pesquisa.

Todos somos capazes de pensar, de refletir sobre as situações que ilustram nossa rotina, porém qual seria a origem desse filosofar? Dessa reflexão? Da experiência filosófica? Penso que o espanto seja nosso norteador ou mesmo nosso desorientador, visto que migramos em busca de respostas, em busca de caminhos que minimizem nossa angústia e nossos tremores.

Desde a origem da filosofia, ainda na Grécia antiga, o espanto funcionou de motor para a reflexão filosófica. Os filósofos pré-socráticos espantavam-se com as profecias dos deuses do Olimpo e buscavam explicações racionais para desvendar os mistérios que ilustravam a cosmogonia. Nesse ínterim, surge a cosmologia, não se sobrepondo às verdades anteriores, mas sim apresentando justificativas racionais para os questionamentos mitológicos. A doxa dá lugar a episteme. O espanto vem seguido pelo questionamento, pela indagação e a resposta ao questionamento se apresenta dentro da filosofia.

Pensando sobre a relevância da experiência como força motriz da presente dissertação, recorro novamente às palavras de Larrosa, que sinaliza que as experiências têm sido raras na sociedade contemporânea em função de quatro características principais: falta de tempo, excesso de trabalho, excesso de informação e excesso de opinião. Parafraseando Larrosa, é necessário “limpar” a experiência. Limpá-la de “suas contaminações empíricas e experimentais, de suas conotações metodológicas e metodologizantes” (LARROSA, 2002, p. 21-29).

Limpá-la de valores liberais, de verdades prontas e buscá-la dentro de cada sujeito, dentro de cada educando e dentro de cada docente - eis a atitude filosófica colocada em sua práxis, questionando a ponto de desconstruir valores pré-estabelecidos e atingindo o verdadeiro valor de cada ser. Quando duvidamos e nos espantamos com nossas certezas damos origem à atitude filosófica e essa, através de um processo pessoal e intransferível promove a experiência filosófica. “Fazer filosofia é estar a caminho. Em filosofia, as questões são mais essenciais do que as respostas, e cada resposta torna-se uma nova questão”. (JASPERS, 1965, p. 147).

Entenda-se que a experiência filosófica é um processo de desprendimento de um caminhar contínuo em busca de um aprender que se inicia dentro de cada sujeito e que se liberta das amarras da retórica. A experiência filosófica funcionará como um diferencial, aproximando teoria e prática, recriando um ensinar e aprender, onde o professor de filosofia terá um poderoso papel nessa prática, visto que o pensamento oferece dimensão para a vida. Segundo Masschelein (2014), a escola pode ser reinventada e acreditamos que cabe à filosofia um importante papel em seu repensamento.

Repensar o ensinar e o aprender sob um olhar filosofante: penso ser essa a definição que busco sobre a experiência filosófica. Seria muito pertinente exemplificar a experiência filosófica com o auxílio de Jacques Rancière, na obra *o Mestre Ignorante* (2002). Neste livro o autor mostra que existem muitas formas de ensinar e destaca uma delas pelo exercício docente que é narrado como uma desconstrução do previsível.

Um professor, Joseph Jacotot, recebe um convite: o de lecionar para uma nova turma de educandos, porém, os educandos não entendiam o idioma do docente tampouco o docente entendia o idioma dos educandos. Nesse ínterim, teoricamente surgiria o primeiro entrave no processo de ensinar e aprender: como se comunicariam? Como o mestre transmitiria seus ensinamentos aos educandos e lhes faria compreender? Nota-se que “não existia, portanto, língua na qual pudesse instruí-los naquilo que lhe solicitavam” (RANCIÈRE, 2002, p.18).

Eis que Jacotot dá início a uma experiência deveras filosófica. Localiza uma edição bilíngue da obra *Telêmaco* de Fenelon, e com o auxílio de um intérprete, solicita que os educandos aprendam por si mesmos o texto em francês, partindo a princípio dos signos, porém acompanha de perto esse processo e verifica que após algum tempo os sujeitos foram capazes de aprender por si mesmos o idioma, a interpretar e a contar o que liam, estabelecendo um novo conhecimento partindo cada qual de sua subjetividade, de sua experiência.

Essa lógica não deixa [...] de comportar certa obscuridade. Eis, por exemplo, um livro entre as mãos do aluno. Esse livro é composto de um conjunto de raciocínios destinados a fazer o aluno compreender uma matéria. Mas, eis que, agora, o mestre toma a palavra para explicar o livro. Ele faz um conjunto de raciocínios para explicar o conjunto de raciocínios em que o livro se constitui. [...] Na ordem do explicador [...] é preciso uma explicação oral para explicar a explicação escrita. [...], mas, por que teria o livro necessidade de tal assistência? (RANCIÈRE, 2002, p. 21-22).

Jacotot coloca em questão o exercício docente: seria necessário ter professor? Qual sua real função? Para que estariam de fato ali? Eis a desconstrução consumada, ou talvez o começo de uma construção com um alicerce realmente bem estruturado. Jacotot valoriza a experiência dos sujeitos, fruto do espanto, fruto da atitude filosófica, ou melhor, da experiência filosófica. Quais perguntas teriam surgido aos alunos de Jacotot? Como ler algo que não conheço? Como explicar para alguém um conteúdo que ainda não sei nem para mim? As perguntas e as respostas caberiam à experiência de cada sujeito.

Nesse sentido a experiência filosófica se concretiza, pois seja através de imitações, de erros ou de acertos cada sujeito buscou compreender à sua maneira, e conseguiu. Atingiu o

conhecimento apresentado, ainda que superficialmente por seu mestre. Os sujeitos passaram a buscar o conhecimento com uma nova fecundidade; o ensino efetivamente ocorria. Nota-se que para Rancière a emancipação intelectual é de fato uma autoeducação. Coloca-se como questão, nesse novo processo de ensinar e aprender, qual a real função docente. Como agir? Explicar ou não explicar os conteúdos fruto do conhecimento?

Penso que a dicotomia embrutecimento versus emancipação seja a inspiração de Rancière, ao descrever o mestre ignorante, entretanto fica muito claro o viés emancipatório na proposta de Rancière, e esse processo deverá começar com o próprio docente, em um processo de emancipar-se de uma sociedade imediatista, excludente e certamente possui um distanciamento progressivo da experiência. Ao docente emancipador fica, sob o viés de Rancière, a “[...] confiança na capacidade intelectual de cada ser humano” (RANCIÈRE, 2002, p. 32), praticada com alteridade e alienação.

Jacotot preconiza uma metodologia de ensino que possui como postulado romper com o embrutecimento - esse que pode ser caracterizado por hierarquias fruto da relação de subordinação estabelecida entre menores e os maiores detentores de inteligência. Para tanto, parte do pressuposto de que a experiência dos sujeitos seja individual; entretanto o individual será fruto do social e de suas relações não apenas com seu mestre ou com o conteúdo que será objeto do conhecimento, mas com o contexto histórico, produto das relações do sujeito com o mundo.

A emancipação-tomada de consciência, por parte de cada homem, de sua natureza do sujeito intelectual, fórmula cartesiana da igualdade, posta ao revés: Descartes dizia: penso, logo sou: e esse pensamento do grande filósofo é um dos princípios do Ensino Universal. Nós invertemos seu pensamento e dizemos: eu sou o homem, logo penso. (RANCIÈRE, 2002, p. 47).

Um processo de ensinar e aprender onde as inteligências não sejam sobrepostas por inteligências. Por conseguinte, caberá a cada sujeito emancipar-se a seu modo e ao seu tempo, fruto de sua autonomia: “Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez.” (RANCIÈRE, 2002, p.30).

Como ponto de partida os sujeitos da experiência de Jacotot deverão abandonar, parafraseando Kant, sua menoridade, sua suposta desinformação em busca de seu esclarecimento e de sua emancipação, amparados por suas capacidades intelectuais, utilizando-

as da maneira que julgar mais adequada e necessária para sua aprendizagem e para seu ensino, respectivamente ou não, caso não considere pertinente.

Ele proclamou que se pode ensinar o que se ignora e que um pai de família pobre e ignorante é capaz, se emancipado, de fazer a educação de seus filhos sem recorrer a qualquer explicador. E indicou o meio de se realizar esse Ensino Universal: aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência. (RANCIÈRE, 2002. p. 30.).

De acordo com Rancière (2002, p. 52), o Ensino Universal é, em primeiro lugar, a universal verificação do semelhante de que todos os emancipados são capazes, todos aqueles que decidiram pensar em si como homens semelhantes a qualquer outro. É possível concluir que o método pode ser entendido como um método da vontade do sujeito da experiência, um método de emancipação intelectual que utiliza quatro princípios norteadores: “o primeiro afirma que todos os homens têm igual inteligência; o segundo, que cada homem recebeu de Deus a faculdade de aprender sozinho; o terceiro, que podemos ensinar o que não sabemos; o último, tudo está em tudo.” (RANCIÈRE, 2002, p. 52). Nota-se que a emancipação se encontrava evidenciada nesse método de ensino universal.

Ainda na obra *O mestre ignorante*, Jacotot questiona o ensino socrático, ao qual ele denomina de socratismo. Sinaliza que em seu método de mestre sábio, Sócrates evidência o embrutecimento ao interrogar seu interlocutor com o intuito de instruí-lo. Na realidade para Jacotot, Sócrates o está embrutecendo e sinalizando o distanciamento progressivo entre o educando e seu mestre que nesse processo se coloca como detentor de um saber cumulativo em relação ao saber do educando envolto em dúvidas e questionamentos que não sinalizam claramente a origem do novo conhecimento a ser obtido. “Ora, quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir o outro.” (RANCIÈRE, 2002, pg.41). Jacotot passa, nesse ínterim, a caracterizar Sócrates como um mestre embrutecedor, pensamento esse que rompe com os paradigmas da filosofia clássica e de seu tradicionalismo, visto que as desigualdades das inteligências nos discursos socráticos narrados por Platão são nítidas - praticando nosso exercício filosofante, surge um novo questionamento: Como aproximar-se do mestre emancipador e abandonar a prática de mestre embrutecedor tão presente na sociedade da informação?

Segundo Rancière (2002, pg.30), “esse método da *igualdade* era, antes de mais nada, um método da *vontade*. Podia-se aprender sozinho, e sem mestre explicador, quando se queria,

pela tensão do próprio desejo ou pelas contingências da situação.” Talvez esse seja um dos grandes desafios do método da igualdade, dos últimos tempos. Ainda existe igualdade das inteligências em uma sociedade que não se arrisca em sua travessia rumo ao desconhecido?

Ranciére sinaliza características de um ensinar e aprender que utiliza como conjeturas as experiências dos alunos, partindo dessas experiências e com o acompanhamento docente. A experiência filosófica poderá ocorrer, em especial ao se distanciar do embrutecimento e ao se aproximar da emancipação. Nesse contexto, recorro ao auxílio de Larrosa e de sua aproximação entre a formação docente e a experiência, conceitos díspares, porém complementares e valorosos no fomento da experiência filosófica, visto que,

porque aí, na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. (LARROSA, 2015, p.52).

Nesse processo filosofante de perguntar e buscar respostas me ocorre novamente a pergunta que deu origem à presente dissertação: A filosofia chegou à escola e a escola chegou à filosofia? Nota-se que a experiência é um conceito que deverá nortear a formação de professores, para formar professores emancipadores que não obstaculizem nem suas experiências, muito menos as experiências dos sujeitos, professores que compreendam que formação e emancipação se fortalecem contra a barbarização que embrutece com a sociedade da informação. De acordo com Larrosa, a experiência é a passagem da existência e, sendo assim, a experiência poderá avivar a filosofia na escola. Por conseguinte, a experiência filosófica pode ser entendida como o exercício que o sujeito realiza sobre seu próprio pensar.

Há muitas formas e níveis de ensinar e aprender. Embora eles não se correspondam nem se condicionem, em um sentido forte, se chamam um ao outro. Quem ensina aprende e quem aprende ensina, se ensinar a aprender têm um caráter de experiência. Se quem ensina não aprende, pode duvidar-se que tenha passado por uma experiência, que alguma coisa nele tenha se transformado. (KOHAN, 2003, p. 195).

Entretanto, percebemos que pelo olhar de Jacotot Sócrates passa a ser entendido como um mestre embrutecedor, pois haveria um distanciamento entre ele e o interlocutor. Além disso,

com Sócrates teríamos o acompanhamento direto do filósofo para que o interlocutor encontre o caminho de sua autonomia. Percebemos, assim, que sozinho o interlocutor não encontraria sua emancipação, tornando-o dependente de outro sujeito. Nesse caso, retomemos nossa leitura para esclarecer nossas palavras e ideias: Sócrates de fato teria sido um mestre embrutecedor ou emancipador?

Segundo Kohan (2003), Sócrates não parte das igualdades das inteligências, mas das desigualdades delas. Esse, nas palavras de Kohan, seria o Sócrates de Rancière, que se apresenta em um grau de superioridade em relação a seus interlocutores, pois possui consciência de que as sabedorias também se encontram hierarquizadas, o que para Sócrates naquele momento da história seria entendido como algo natural e que não representaria objeto de mudança, pois os princípios que compunham a democracia ateniense, muito se distanciam da democracia contemporânea e seus princípios de igualdade social. Por conseguinte, caracterizo Sócrates também como um mestre emancipador, porém um mestre emancipador de seu tempo de Atenas, onde as desigualdades sociais ilustravam a sociedade como um todo e onde não existiria necessidade de reverter essa situação, existiria a desigualdade porém, ainda que estivessem hierarquizados os interlocutores deveriam emancipar-se, não em busca da igualdade social, mas em busca de uma autonomia intelectual. Segundo Kohan (2003, p.179) “Sócrates reposiciona o espaço e o sentido de ensinar”.

O questionamento novamente se faz presente. A inquietude e os tremores provocados pelas perguntas irão ilustrar esse movimento contínuo. Onde existirem sujeitos existirão as perguntas, existirão as experiências e essas, como vimos, serão fruto do contexto histórico, político que acontecerão acompanhando a dinâmica social. Contudo, a dimensão filosófica acontecerá da mesma forma, partindo dos sujeitos e de suas experiências, “conhecendo-nos a nós mesmos” e desmistificando postulados.

Para isso, para poder buscar e aprender quem somos é preciso afastar as certezas e saberes que carregamos acerca de e sobre nós mesmos. Em nós mesmos. Para que sejamos capazes de outro saber e de outra relação conosco. Para que possamos deixar um “nós mesmos” aberto a pergunta e à busca. Essa é a pedagogia socrática: um convite a abrir a relação que temos com nós mesmos. (KOHAN, 2003, p. 171).

Aos poucos conseguimos nos aproximar da experiência filosófica. Percebemos que as perguntas ocuparão um lugar de destaque nesse processo e que para perguntar, seguindo os passos de Kohan (2003), precisaremos infantilizar, desmistificar valores, nos reconstruir, buscando nossas reais verdades. Por quais caminhos as respostas nos levarão? O que faremos

com elas? Penso que com a dimensão filosófica de cada sujeito cada um encontre uma resposta que compartilhada poderá potencializar o filosofar. Esse é o entendimento que buscamos: o entendimento que partiu do sujeito, de sua experiência, de suas perguntas com o meio e talvez das respostas que não encontraram uma saída, um espaço, mas que contribuíram para um entendimento de outro ponto. Será um processo infinito? Gostaria de acreditar que sim, que a busca por respostas não cessará, que as experiências irão se reconstruir a cada dia, e que cada sujeito que encontrou o filosofar a partir desencontrou o infinito.

Para abrir mundos na escola com o filosofar é preciso ousadia. É preciso resistir aos mecanismos de controle que se encontram em espaços inimagináveis e que pouco ou nenhum lugar deixaram ao novo. Há que se fazer diferente. Há que se aceitar o risco e abrir espaço a outra formação. Uma formação em que cada voz possa ser pronunciada e escutada. (OLIVEIRA, 2019, p.45).

Ousar e filosofar caminham juntos - palavras que se complementam no passeio do pensamento. Nesse trajeto o professor mostrará a seus educandos os caminhos que percorreu, entretanto, cada sujeito percorrerá seu próprio caminho dentro de suas singularidades, realizando descobertas através de sua reflexão, através da experiência filosófica que, como vimos, partirá do estranhamento. A chegada, onde será? Talvez em nenhum lugar ou em todos, pois mais importante do que o destino, será a partida e como esse passeio será percorrido por cada sujeito da experiência.

#### **2.4 Experiência filosófica na formação de professores**

É notória a relevância da experiência na espécie humana desde seu surgimento. As primeiras clãs utilizavam métodos diversificados para compartilhar suas experiências aos seus sucessores. Talvez as primeiras narrativas de experiência tenham sido as pinturas rupestres, nas quais os humanos do período paleolítico descreviam, através de desenhos nos interiores das cavernas, seu cotidiano, sua rotina – enfim, suas experiências, e elas iriam externar o que já fora ali vivido a outros sujeitos da experiência que por ali passassem. Mas mesmo que de tempos distintos ou remotos, aquelas experiências narrativas ainda hoje representam um diferencial, uma marca da experiência deixada para a contemplação da humanidade.

Sinalizo que tais narrativas da experiência foram significativas para seus sujeitos a ponto de eles demonstrarem através de imagens um pouco de sua história. Essas pinturas funcionaram como norteadoras do conhecimento científico e, sendo assim, as experiências foram

compartilhadas através de múltiplas linguagens. E aos transmiti-las, cada linguagem certamente relacionou aquela experiência “rupestre” a sua experiência enquanto sujeito e compartilhou novos saberes, novas experiências que foram adquiridas ou não por novos sujeitos da experiência. A experiência transcende o sujeito e ao transcende-lo atinge-o em sua totalidade, cabendo a ele compartilhar sua experiência através de uma narrativa, de um documento ou da maneira que julgar pertinente - aliás, caso julgue.

Certamente esse é mais um dos grandes desafios da presente dissertação: demonstrar a relevância da experiência filosófica para a formação de professores. Entendo que a experiência acontecerá com cada sujeito da experiência, seja ele educando, docente ou comunidade escolar, porém nosso ponto de atenção resume-se em como transformar essa experiência em uma experiência filosófica. A experiência ocorreu, e como lidar com ela? O que ela representou para o sujeito da experiência? Talvez essa seja uma das perguntas mais capciosas dessa dissertação, quiçá ela nem tenha resposta, entretanto buscarei caminhos para aproximar tanto a mim quanto a você, presente leitor, dos caminhos que poderemos percorrer em busca de respostas, pois certamente se existirem serão muitas.

Existem muitos estudos que fomentam a linha de pesquisa Formação de Professores, entretanto a presente dissertação utiliza como embasamento teórico as contribuições de Jorge Larrosa - aquele que não se preocupou especificamente com respostas, mas sim com perguntas e a grande maioria delas envolvendo o conceito de experiência. Certa vez, ao conceder uma entrevista, à revista *Reflexão e Ação*, no ano de 2011, Larrosa sinalizou a relevância da experiência na formação de professores, porém, ao ser questionado salientou que existe a necessidade de distinção entre os conceitos experiência e experimento. Essa relação, segundo Larrosa, está diretamente vinculada à escola moderna nesse cenário. O empirismo transforma o conceito de experiência em experimento e nesse contexto a experiência passa a ser o experimento, o teste realizado em premissas verificáveis, quantitativas. Segundo Larrosa, nesse panorama só é real o que pode ser calculado. Tanto os sujeitos da educação como os processos dos mesmos passam a ser entendidos como experimentações.

Larrosa questiona ainda o pensamento pragmático de John Dewey, para quem a escola ativa é fruto de um relacionamento direto entre o aprender, o experimentar e o fazer. Só é real o que pode ser transformado e convertido em prática. Larrosa argumenta perante as proposições de Dewey, visto que a experiência nesse contexto passa a ser convertida em uma experiência à serviço da educação, com interesses dispares da realidade do sujeito da experiência. Por conseguinte, experimento e experiência são conceitos tão distintos quanto prática e experiência: O sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos de nós mesmos

(...), em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal” (LARROSA, 2015, p.52).

Muitos fatores influenciam o sujeito da experiência e esses muitas vezes não dependem da vontade ou mesmo da ação do sujeito. Fatores externos ao sujeito repercutem diretamente nas experiências. Os professores neófitos vão construindo sua experiência entre acertos e erros do ensinar e aprender, em um processo mais prazeroso para alguns e mais doloroso para outros. A construção da identidade docente, ainda que receba valiosos recursos metodológicos, referenciais teóricos e mesmo que lhe seja oferecido um leque de outras experiências docentes consideradas “de sucesso”, caberá a cada professor, juntamente com o compromisso de ser sujeito de sua história, construindo gradativamente uma experiência única. Realmente não é um processo simples, porém é um processo muito profícuo onde os frutos da construção da experiência docente são colhidos há todos os instantes. É um aprender e desaprender que não cessam; a cada dia a cada minuto, novos saberes, novas experiências, novos caminhos. Note-se que os erros também representarão diferenciais nesse processo. Através deles buscar-se-á novas alternativas que poderão ser consideradas de sucesso aos sujeitos docentes da experiência. Em relação à profissão docente Nóvoa afirma:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (NÓVOA, 1997, p.10).

Sob o viés de Nóvoa, vemos que surge outra abordagem em relação aos estudos anteriores que salientavam que a formação de professores deveria ser composta por competências e técnicas que desconsideravam as histórias de vida docentes, seus valores e certamente suas experiências.

Hoje existem pensadores que consideram que o ponto de maior relevância na formação de professores é a experiência de cada sujeito da experiência que hoje almeja ser professor. Para dar início a essa construção, o docente deverá partir de sua experiência enquanto ser humano, de seus valores, de seus hábitos, daquilo que realmente fez sentido para ele em sua infância e adolescência e que hoje poderá novamente fazer sentido, entretanto com um novo olhar, com um olhar de espanto perante a realidade que ele viveu, mas certamente não compreendeu (e nem compreenderá nunca) em sua totalidade. Com um olhar de distanciamento de um passado

e daquelas experiências que talvez houvessem caído no desuso, porém não no esquecimento, agora passarão a fazer sentido.

Penso que talvez tenha conseguido descrever a relevância da experiência filosófica com as valiosas contribuições de Larrosa e Nóvoa. Através da experiência filosófica, melhor caracterizada no início dessa sessão da presente dissertação, o docente - esteja ele em formação ou não - poderá repensar sua experiência, buscar um sentido para ela, refletir sobre ela e colocá-la em exercício no ensinar e aprender. Recorrendo à Kohan, seria necessário infantilizar o aprender e ensinar, desburocratizando-o, eliminando verdades prontas e passando a buscá-las dentro das escolas, aproximando as experiências de educandos e docentes, sendo assim, seria necessário desescolarizar a escola, romper paradigmas e perceber que o futuro começou no passado e que será consequência da experiência dos sujeitos também no presente.

Nosso cenário é a escola. Nela professores e alunos compartilharão ou não suas experiências, cada qual a seu tempo, aprenderão e ensinarão uns aos outros, a atitude filosófica será o diferencial de todo esse processo, pois não basta apenas conhecer a experiência compartilhada por outra pessoa, é necessário relacionar a experiência do outro com a minha experiência, reconstruir-se ou não, mas analisá-la em sua dimensão totalizante, eis uma experiência filosófica, o professor de filosofia certamente possui um facilitador nesse caminho, sua proximidade com a reflexão representa um diferencial nesse processo filosofante do ensinar e aprender. Nesse contexto, recorro às palavras de Oliveira:

Porém, apesar de todo caminho carregar sua singularidade, apesar de cada um deles ser totalmente particular, é possível aprender com os caminhos de outros, sobretudo quando suas pegadas imprimem marcas por onde andamos, quando nos deixamos ser atravessados pelas experiências que outros oferecem para nós. (OLIVEIRA, 2019, p.3).

Quantas singularidades em um espaço tão plural como uma escola, sabiamente Larrosa valoriza o conceito de alteridade, é possível compartilhar experiências sem alteridade? Nunca! Essa palavra ilustra o cenário de educandos e docentes, como espaço heterogêneo onde a minha homogeneidade se faz presente. Novamente penso na relevância da experiência filosófica para a promoção da alteridade. Certamente existirão muitos fatores que irão culminar em atitudes de espanto, de estranhamento entre educandos e docentes no ensinar e aprender, porém com o auxílio das palavras de Larrosa encontramos uma definição ao termo alteridade.

Segundo Larrosa (2011, pg.6) “uma definição o que ele chama de: princípio de alteridade é porque isso que me passa tem que ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro

como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro”.

Larrosa inicia essa aproximação ao afirmar que a experiência é algo que passa pelo sujeito, porém ao passar por ele produz algumas sensações e sentimentos: princípio de exterioridade, princípio de alienação e princípio de alteridade, visto que para Larrosa esses conceitos se complementam e se aproximam sendo que, ao demonstrar seus significados, todos se referem a relação de um sujeito da experiência com outros sujeitos das experiências. Tentarei com o auxílio das palavras de Larrosa caracterizar cada um dos termos acima.

Como princípio de exterioridade se entende o que é exterior ao sujeito da experiência, porém existe a necessidade desse confronto de sujeitos, pois certamente essa experiência de um sujeito repercute em outro sujeito. Como princípio da alteridade, entendo ser a consciência do sujeito da experiência em acreditar que cada sujeito é produto e produtor de sua experiência, lembrando que cada experiência é única, sendo assim, cada experiência possui um valor e esse não deverá ser comparado visto que não é passível de quantificação. Como princípio de alienação entendo a experiência que ocorre independente da vontade do sujeito da experiência que sofre a ação, muitas vezes em função do meio ou situação em que o sujeito da experiência se encontra. Certamente esse será um assunto repleto de sujeitos e todos eles experientes ou não, porém filosofantes.

O filosofar exige um interesse pelo que é outro dentro e fora de nós. É preciso ter um espaço dentro de nós para que o diferente entre em nós. Às vezes isso se dá pelo encontro com o outro (seja, por exemplo, uma pessoa, uma ideia, um sentimento) ou também pelo movimento de tornarmos estranho o que nos parece familiar. (OLIVEIRA, 2019, p. 43).

A escola pode ser entendida como um exemplar da sociedade nela encontrou como já foram citadas, múltiplas realidades, entretanto cada realidade tem seu valor, suas verdades e para viver em sociedade é fundamental que saibamos ouvir, que pratiquemos a alteridade que em nossas atitudes a sensibilidade se faça presente não como complementar, mas como essencial. A sensibilidade é a essência dos seres.

Certamente muitos termos poderão ilustrar esse ensinar a aprender através de um caminho conduzido pela experiência filosófica, porém um conceito não pode ser esquecido nessa trajetória, à sensibilidade. Imprescindível tanto na formação de professores, quanto no exercício docente essa palavra “mágica”, que dá um tempero filosofante a todo o ensinar e aprender.

Segundo Abbagnano (2007, p.1037) “sensibilidade pode ser entendida como a esfera das operações sensíveis do homem, que abrange tanto o conhecimento sensível quanto os apetites, os instintos e as emoções”. Com o auxílio etimológico do termo sensibilidade, que possui em sua significância um sentido efetivamente filosofante, retorno ao chão das salas de aulas com alguns questionamentos: A sensibilidade se faz presente no dia-a-dia com o ensinar e aprender? Docentes e educandos utilizam a sensibilidade em seus relacionamentos? Qual a barreira seja ela física ou mesmo psíquica, que obstaculiza os envolvidos no ensinar e aprender a utilizarem a sensibilidade?

E o filosofar? Onde estará? Na possibilidade de transformar-se ou não após o compartilhamento de impressões e ideias fruto da prática colaborativa e em sua amplitude. Ao analisar qual o exemplo, ao duvidar e mesmo questionar qual experiência seguir se adquire a atitude crítica, aceitar ou não aquela experiência como profícua em minha formação? Qual a relação entre o novo e a crítica?

[...] a crítica desnaturaliza o mundo, o torna mais complexo, menos óbvio, mais produto de contingências que precisam ser exploradas, entendidas e transformadas. A crítica exige ver o mundo como se sempre fosse a primeira vez. Por isso, para fazer filosofia é preciso perder algo da fé nas aparências, nas rotinas [...]. O princípio dessa dimensão crítica é o perspectivismo nietzscheano: o reconhecimento de que não há fatos ou fenômenos puros, mas interpretações dos fenômenos. [...] Estamos sempre dentro de alguma interpretação, e neste sentido a crítica expressa uma perspectiva e um interesse libertador: liberar as pessoas do peso das morais e saberes instituídos, para que possam exercer sua liberdade de pensar e agir. (KOHAN, 2000, p. 26-27)

A liberdade nessa relação de escolhas será entendida com o caminho percorrido pelo sujeito através de sua autonomia em busca das respostas que certamente irão de encontro com suas verdades, que foram construídas desde suas experiências mais elementares. São encontros e desencontros que poderão caracterizar o filosofar, entretanto todo o desencontro abrirá possibilidades para um novo encontro, de acordo com Kohan (2004c, p.17): “[...] essas cabeças e esses corações já não poderão pensar e sentir como antes de seu encontro. Pelo menos se chamamos a esse encontro de experiência do filosofar.”

O filosofar surge como uma aproximação entre o sujeito e a teoria, e como um novo paradigma que gradativamente substitui a concepção do ensino bancário, pela reflexão crítica e sua rigorosidade. Após atingir a experiência filosófica certamente os sujeitos não serão os

mesmos, e como consequência o ensinar e aprender também seguirão novos rumos, em busca de um universo de novas possibilidades.

A partir de uma perspectiva especificamente filosófica o trabalho teórico requer a prática de questionar constantemente os nossos saberes, ideias e valores; de esforçar-se permanentemente por elucidar, debater e avaliar os pressupostos e implicações de nossa prática. Dessa forma vai se gestando um movimento duplo em que a prática transforma a teoria e a teoria transforma a prática. (KOHAN, 2000, p.22-23).

Sob essa perspectiva, a experiência filosófica - fruto do filosofar cooperativo - poderá impulsionar os sujeitos na habilidade do pensar, inclusive nos demais componentes curriculares. Exato, a experiência filosófica promoverá o ensino de todas as disciplinas, cada qual com suas características, porém de acordo com o grupo de sujeitos que ilustra cada comunidade escolar. Entretanto para o êxito dessa prática não existem receitas prontas, não existem ingredientes indispensáveis. O modo de fazer por sua vez também será variável, a mudança e a adaptação serão constantes, pois estaremos em comunidades de aprendizagens que serão orientadas pelos questionamentos dos sujeitos.

É notório que a experiência filosófica representará um diferencial na formação de professores, pois adquirindo a base teórica na graduação, o professor terá uma aproximação maior com a criticidade e com a habilidade para teorizar os conhecimentos, buscando assim a promoção dos exercícios da razão dos sujeitos rumo a sua emancipação. Segundo Cerletti e Kohan (1999) a tarefa da filosofia no ensino,

como crítica radical surge como uma tentativa para superar a imobilidade que emerge da aceitação passiva – usualmente acrítica ou ingênua – dos estados de “normalidade”, marcando uma irrupção, uma descontinuidade; é uma tentativa para mostrar o caráter extra-ordinário do que se apresenta como ordinário ou comum; é uma busca para reconhecer o a-normal no normal; é uma pretensão de ir além do visível ou evidente. É uma tentativa de superar questionando, desfazendo, mobilizando os pressupostos e fundamentos dessa ordem (CERLETTI; KOHAN, 1999, p. 75).

O pensamento e a ação dos sujeitos serão acompanhados de perto pelos docentes, através do incentivo de discussões de ideias e da problematização do pensar o mundo. As intervenções certamente serão necessárias, mas com cautela.

Noto, partindo das contribuições de Larrosa e Kohan, que o filosofar, aquele conhecimento que foi produto de todo o processo de construção colaborativa, que contou com

as experiências dos sujeitos que refletiram sobre os embasamentos oferecidos nos cursos superiores, poderá funcionar como um diferencial na formação de professores. Muitas críticas são dirigidas aos professores, às suas metodologias, à sua rotina, até mesmo à sua didática. Entretanto como estamos em um processo constante de espanto, perguntas e busca de caminhos que nos levem às respostas, encontramos mais um caminho e esse será um caminho de cores, de ideias de experiências filosóficas. Os entraves existem e penso que são muitos, entretanto buscamos pontes que não se esqueçam das barreiras, mas que se sobreponham a elas. Com o auxílio das palavras de Kohan (2002, p. 36-37), podemos perceber que alguns equívocos envolvem o pensar, pois pensar não é "como um conjunto de habilidades cognitivas, como um pacote de ferramentas de pensamento crítico e criativo ou de competências cognitivas e afetivas. [...] o ensinar e aprender Filosofia estão atravessados pela categoria de experiência".

Espero que os alunos de licenciatura que conheceram alguns dos percursos do filosofar ao longo dos anos de sua formação, consigam, com o auxílio de sua autonomia, transformar-se e, partindo dessa transformação, transformem sua prática docente buscando novas atitudes frente a novas realidades. É possível sinalizar que a ação começou no aluno licenciado e se estenderá no seu exercício enquanto sujeito e certamente na sua docência.

Com o auxílio das palavras de Kohan (2000), dialogo com algumas características dos caminhos percorridos pela experiência filosófica.

[...] que aconteçam experiências – singulares, imprevisíveis, intersubjetivas - de pensamento filosófico. Essa talvez seja uma boa caracterização de nossa tentativa. E o professor? O que ele pode fazer para promover tais experiências? Que o professor permita que os alunos filosofem, e que os alunos permitam que o professor e os outros alunos filosofem; e não só permitam como também compartilhem esse filosofar, de forma tal que o outro possa pensar e dizer esse pensar em voz alta, sem pretender convencer aos outros e sem medo de querer ser convencido pelos outros. Que seja uma experiência coletiva de pensar com os outros, sem medos, sem ameaças. (KOHAN, 2000, p.33).

Novamente fica evidente a postura do professor no ensinar e aprender, no processo de desconstrução de verdades pré-estabelecidas que serão sobrepostas por verdades concebidas pelos sujeitos da experiência. Nesse contexto será possível perceber que o professor também será sujeito da experiência, pois através da metodologia que se encaixe naquela situação de aprendizagem ele poderá aproximar a relação entre as experiências subjetivas e os conteúdos ou temas propostos nas aulas, problematizando paradigmas em busca de novos saberes

coletivos. Kohan (2005, p. 241) nos oferece uma definição do trabalho do professor como mediador do filosofar:

Pensa o impensável. Suspeita que o impossível é possível. Dá testemunho da soberania da pergunta. Afirma a diferença livre e a repetição complexa, põe em questão as bases da ordem, dá espaço a suas outras possibilidades, explora seus pontos negros, seus enfrentamentos, suas exclusões, seus devenires. Abre as portas ao múltiplo. Permite a experiência da infância, um encontro com a infância, com a infância da experiência, com a infância do pensamento.

Outro fator de relevância será o material, o texto, enfim o recurso que o professor utilizará naquela aula para promover o filosofar. A princípio o texto deverá de alguma forma fazer sentido para os sujeitos, tendo relevância, apresentando sentidos, fazendo parte da realidade dos sujeitos de alguma forma, para atingi-los e instigá-los. Não necessariamente precisa um texto filosófico ou da história da filosofia, mas um texto que ofereça espaço para o filosofar, buscando evitar que o conhecimento passe apenas pelos sujeitos, mas que os toque e preferencialmente que os atinja, que desconstrua, que traga a inquietação. Nota-se a importância também do planejamento das atividades docentes, da análise prévia dos recursos que serão oferecidos aos alunos.

Assim sendo, se queremos propiciar a experiência da filosofia à escola, é preciso que crianças e professores perguntem e se perguntem. Que eles tracem seus problemas, inventem seus sentidos e sigam uma linha problematizadora. Se eles não se colocam em questão, se o seu perguntar não se origina na sua própria inquietação, nos signos que lhes são significativos; se ele não se prolonga no seu próprio pensar, então estarão apenas mimetizando uma interrogação externa. (KOHAN, 2003a, p.104).

Segundo Kohan (2019), vivemos o tempo das perguntas. As perguntas são viagens rumo ao inesperado, ao imprevisível. A arte de perguntar está inserida na arte de educar e também na arte de amar. Como bagagem, levaremos a curiosidade e a inquietude. Em sua obra mais recente.

Kohan (2019) evidencia as contribuições de Paulo Freire sobre o educar e nela salienta o valor das perguntas. As perguntas. Sempre elas! Aquelas que nos movem ao desconhecido - eis a educação crítica proposta por Freire, eis o tempo do pensamento, eis o tempo da formação e da educação: Para Freire, a filosofia comporta uma dimensão de reflexão e outra de ação, e ambas são necessariamente transformadoras do mundo quando propõem uma leitura consciente, profunda, “científica”. Por isso, a leitura do mundo é uma práxis transformadora

desde. (KOHAN, 2019, p. 64). Ao citar Freire, Kohan (2019) valoriza a aproximação da leitura das palavras e da leitura do mundo e o afastamento desse ao mundo da escola, a escola dissociada do mundo, escola sistematizada, com regras e paradigmas que não abrem espaço para perguntas, as quais serão sufocadas por respostas. As respostas que muitas vezes não representam nenhum significado para os sujeitos representam apenas barreiras.

A experiência filosófica tem sido esquecida atualmente. Tantas perdas a filosofia tem sofrido que sua experiência pouco se consolida. O filosofar, assim como a experiência, têm passado pelos sujeitos e nem percebemos - talvez, com auxílio de Kohan (2019) encontremos uma pista de que tal fato se deva ao apressamento com as respostas, que surgem antes que os sujeitos queiram realizar o espanto mais remoto que os remeta ao perguntar. As respostas surgem tecnicamente, desconsiderando as experiências e subjetividades dos sujeitos. Respostas que não atingem os sujeitos, modelos que não estimulam a capacidade crítica apenas oferecem respostas prontas, desconexas e hierarquizadas. Muitas vezes com o objetivo de promover um nivelamento massificado progressivo ou de alcançar índices pré-estabelecidos por legislações oficiais que se distanciaram do filosofar desde quando desembarcaram das caravelas em 1500.

Walter Benjamin realiza críticas aos modelamentos realizados com crianças através de enquadramentos em determinados parâmetros psicológicos, pois para o autor as crianças possuem a autonomia dentro de si, desvinculando-se de valores e verdades que levem aos interesses de outrem, devendo viver sua infância em sua totalidade, interessando-se pelo que de fato lhes chama a atenção, pois “a pedagogia proletária demonstra sua superioridade ao garantir às crianças a realização de sua infância” (BENJAMIN, 1984, pg. 87).

A experiência infantil é construída com base na sensibilidade das crianças, nos seus anseios e buscas rumo ao desconhecido, indo ao encontro dos mistérios. Nesse percurso utilizam sua sensibilidade e intenção com toda sua propriedade.

As crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior. Dever-se-ia ter em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com todos os seus requisitos e instrumentos – encontre por si mesmo o caminho até elas. (BENJAMIN, 1984, p. 77-78).

Nessas relações as crianças estabelecem vínculos, valores, verdades de seu universo cultural e são influenciadas pelo contexto em que se encontram e pela cultura dos responsáveis pela sua socialização. Neste sentido, certamente o diferencial nessa trajetória será o estímulo a uma infância despreendida de valores e com a angústia da descoberta, permitindo um espaço de

encontro com suas infâncias, no mundo delas, no momento delas, e de acordo com seus anseios pessoais e inalienáveis. No aprender e ensinar que valorizam a experiência filosófica esse infantilizar ocupará lugar de destaque. “A máscara do adulto chama-se “experiência” ... ele sorri com ares de superioridade... de antemão ele já desvalorizava os anos que vivemos, converte-os em época de doces devaneios pueris, em enleação infantil que precede a longa sobriedade da vida séria.” (BENJAMIN, 1984, p. 23).

Seguindo a perspectiva benjaminiana, devemos retomar a infância, desconstruir verdades pré-estabelecidas, reconstruí-las com perguntas. Será preciso correr o risco, não ter medo de assumir erros, buscar perguntas e respondê-las com novas perguntas. Talvez seja necessário perguntar até o já sabido para reafirmar o pensamento, mas perguntemos, para conhecer, para pensar, para ensinar e aprender.

Sim, o perguntar será o norteador da experiência filosófica que deverá nutrir a formação de professores. Para perguntar será necessário infantilizar-se, romper modelos prontos, pré-conceitos, voltar à postura de quem está construindo saberes, reconstruindo verdades, talvez dando sentido às verdades já concebidas. Para salientar a importância da infantilização e de sua relação com o filosofar, recorro a Kohan (2003, p. 109):

Não nos preocuparemos com o que a infância pode ser, mas com o que ela é. Asseveraremos a infância como símbolo da afirmação, figura do novo, espaço de liberdade. A infância será uma metáfora da criação no pensamento; uma imagem de ruptura, de descontinuidade, de quebra do normal e do estabelecido. A infância que educa a filosofia será, então, a instauração da possibilidade de um novo pensar filosófico nascido na própria filosofia.

Encontramos um caminho. Com a ajuda de Kohan (2003) encontramos uma possibilidade para o filosofar, para a experiência filosófica inserida na formação de professores: infantilizar os sujeitos rompendo com modelamentos, valorizando as perguntas, o querer saber. Sabemos que a filosofia já está inserida como disciplina obrigatória nos cursos de pedagogia e mesmo em algumas licenciaturas. Entretanto, o que é ensinado ao universitário no percurso dessas disciplinas? Quais componentes compõem o ementário? Em algum momento o filosofar apareceu de fato? Existe espaço para ele no universo acadêmico atual?

Novamente nos encontramos com os nivelamentos e a necessidade constante de pontuações, médias, índices que irão representar um entrave ao filosofar e ao infantilizar. Contudo, quando a comunidade acadêmica perceber o quão relevantes serão as contribuições do filosofar, mesmo para atingir os índices previstos nos testes de nivelamento, certamente

essas barreiras começarão a perder os primeiros arrimos - essa seria uma possibilidade que certamente precisaria de uma oportunidade para ser colocada em prática. Como já foi dito, as certezas inexistem. Existem apenas um caminho de possibilidades que, nesse caso, valoriza o filosofar, o humanizar e a alteridade.

Algumas universidades renomadas, como a universidade do Yale, nos Estados Unidos, estão oferecendo uma nova disciplina que tem chamado a atenção dos envolvidos no aprender e ensinar. A disciplina de felicidade, em Yale, um quarto dos alunos frequentam a disciplina que é ministrada pela psicóloga Laurie Santos. Em entrevista ao *The New York Times*, Laurie afirma que a disciplina tem colhido frutos e uma nova cultura tem surgido naquele universo acadêmico, as relações interpessoais têm sido priorizadas e os problemas minimizados. No Brasil, a Universidade de Brasília<sup>^</sup>, a UNB, também têm oferecido a disciplina como optativa a seus universitários com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos acadêmicos. Penso que a experiência do filosofar tenha encontrado espaço dentro deste leque de possibilidades. Certamente o caminho da felicidade não será unilateral. Será multilinear, pois partirá de cada experiência subjetiva.

Nesse contexto, percebemos novamente a necessidade da infantilização dos sujeitos, ainda que já tenham conseguido um vaga, no tão sonhado curso, dentro da renomada universidade será necessário infantilizar, para buscar a felicidade esquecida que foi substituída por compromissos, responsabilidades e novamente testes de nivelamento. Com a ajuda do filosofar é possível que esse sujeito universitário encontre a felicidade.

Nesta parte, invertamos a relação com a infância. Ela não é alvo da educação, mas sua impulsora. A infância educa, em primeiro lugar, a filosofia. A convida a se pensar. Introduce-se no seu pensar. Afirma-se a si mesma nesse pensar, para interromper seus pontos fixos, seus espaços não-pensados. Abre as possibilidades de a filosofia pensar-se a si mesma como se fosse sempre a primeira vez, com os olhos de uma criança sem idade. (KOHAN, 2003, p. 117-118).

Segundo Kohan (2003), a infância é apenas uma dimensão do trabalho filosófico. Queremos o estímulo, a consciência desvinculada de valores, com o objetivo não apenas de informar aos sujeitos, mas de formá-los como sujeitos de sua experiência com o embasamento de sua experiência filosófica.

Percebemos, com a análise das contribuições de Larrosa e Kohan, que a filosofia é espontaneidade, é repensamento, porém acompanhados da reflexão rigorosa - penso que a universidade de Yale juntamente com a UNB, já tenham dado alguns passos nessa trajetória

filosofante com o oferecimento da disciplina Felicidade, ainda que de maneira optativa. Com o filosofar os parâmetros e currículos se apequenam perante a amplitude das perguntas dos sujeitos, entretanto essa promoção intelectual possuirá algumas pedras em seu caminho - dentre elas os documentos oficiais, conforme a terceira seção dessa dissertação.

A reflexão crítica está em vias de extinção, entretanto percebemos que ainda será possível resgatá-la, através da formação de professores abertos e capacitados para o filosofar e assim esses professores poderão levar o ensino reflexivo para as escolas, fazendo com que os educandos também sejam reflexivos a ponto de perceber que são sujeitos de sua experiência e que essa nunca se encaixará em programas de modelamento em um ensino tecnicista que aliena e distorce saberes e menospreza os educandos.

Em seus ensaios Benjamin (1993, p. 94) apresenta o mundo dos adultos como um mundo de estagnação, onde as experiências não fazem sentido, pois estão os sujeitos estarão vazios de perspectiva, vazios de ousadia, vazios de si. Chega a caracterizar os adultos como sem esperança nem espírito, incautos:

Aqui está a chave: como os adultos nunca elevam os olhos para o grandioso e para a plenitude de sentido, sua experiência se converte em evangelho de filisteu, se fazendo porta-vozes da trivialidade da vida. Os adultos não concebem algo para além da experiência, que existam valores – não experimentáveis – ao que nós (os jovens) nos entregamos”.

Nesse mundo que estamos vivendo, onde as experiências são substituídas por paradigmas, onde as expectativas estão dogmatizadas pelos currículos oficiais, devemos, em contrapartida, perceber a juventude, que possui o infantilizar dentro de si, o espírito capaz de transformar a sociedade através de sua autonomia, de sua experiência filosófica: Nada detesta mais o filisteu que “os sonhos de sua juventude” (...). O que retém destes sonhos não é senão a voz do espírito que também chama a ele, como a todos os homens. A juventude é permanente recordatório para ele for isso o combate. (BENJAMIN, 1993, p.17).

Na leitura de Benjamin (1993), percebemos o termo filisteu de maneira recorrente no ensaio. Sendo assim entendo ser pertinente nesse momento caracteriza-lo seguindo a ótica benjaminiana e o significado do termo, que poderá ser entendido como sujeito que deixa que as experiências lhes passem, pois vive o ímpeto do momento, a experiência pobre que caracteriza a modernidade. O sujeito que não se infantilizou através das perguntas e deixou que as respostas ditassem por quais caminhos deveria seguir.

Buscamos a juventude de Benjamin (1993) e a infância de Kohan (2003), percorrendo juntas o caminho através de narrativas pessoais que começaram por suas experiências subjetivas valorizadas por Larrosa (2011) e encontrem sua liberdade no filosofar.

Percebemos, nesse contexto, novamente a necessidade da filosofância do professor para a promoção do filosofar no ensinar e aprender, abrindo o espaço para as perguntas ao abandonar o adulto e oferecendo lugar para a juventude através da reflexão sistemática sobre as realidades que compõem as comunidades escolares, oferecendo assim o espaço da dimensão filosófica em sua docência, filosofando desde a seleção de materiais que serão utilizados, no compartilhamento das ideias contidas no material e refletindo juntamente com os demais sujeitos sobre as consequências que os materiais poderão produzir tanto no sujeito quanto na sociedade.

Contando com as contribuições de Kohan (2003), percebemos que a experiência do professor, desde sua formação, irá refletir diretamente no ensinar e aprender tanto dele enquanto sujeito de sua experiência quanto de seus educandos, refletindo sobre os caminhos que ele percorreu e continuará percorrendo em busca de respostas, recomeçando a cada proximidade com as respostas, se desconstruindo e reconstruindo. “A invenção da filosofia é também a invenção de uma pedagogia, que tem por função adotar um sujeito qualquer de atitudes, capacidades, saberes que não possuía e deverá possuir ao final da relação pedagógica.” (KOHAN, 2003, p.170).

O movimento caracteriza a experiência filosófica, vimos que de fato existem vários obstáculos que inclusive tentam transformar esse movimento em unilinear, uniforme, sistemático, limitando o filosofar à filosofia ou mesmo a conteúdos desconexos da disciplina, conforme já sinalizamos, porém esse será o desafio dialético do professor filosofante: buscar alternativas e levar consigo os sujeitos que contam com a juventude a seu favor. Penso que nesse momento o maior compromisso recai sobre o professor pelo resgate de si e de seus alunos através de trilhas filosóficas rumo ao filosofar.

Encontramos nesse momento uma grande proximidade com o Mestre Emancipador descrito por Rancière. Percebemos que as respostas funcionam como um instrumento para a manutenção da desigualdade. É possível perceber nesse ínterim, que no processo filosofante, que acredita na teoria da igualdade das inteligências, a educação não poderá representar um distanciamento entre os sujeitos e o tema a ser estudado, mas sim deverá representar o acolhimento, sinalizando a estruturação dos saberes dos sujeitos.

Para isso, para poder buscar e aprender quem somos é preciso afastar as certezas e saberes que carregamos acerca de e sobre nós mesmos. Em nós mesmos. Para que sejamos capazes de outro saber e de outra relação conosco. Para que possamos deixar uns “nós mesmos” aberto à pergunta e à busca. Essa é a pedagogia socrática: um convite a abrir a relação que temos com nós mesmos. (KOHAN, 2003, p.171).

Não basta que idealizemos o filosofar, trazendo o professor para uma “sofocracia”. Devemos pensar em nossa prática, em nossas rotinas e buscar dentro de nossas realidades um espaço para o caminhar através das perguntas, nos recolocando, como mestres ignorantes, em cada novo tema a ser desenvolvido, valorizando o filosofar, buscando temas que atinjam nossos educandos e que eles também filosofem, em seu tempo, dentro de seus espaços.. Onde chegar? Eis mais uma das perguntas contida na presente dissertação. Talvez cada um chegue em um lugar. Entretanto, mais importante do que o ponto a ser atingido será a partida rumo às respostas. Em nossa bagagem levaremos a experiência, a sensibilidade e a vontade de partir em busca do novo.

Percebemos assim a relevância do filosofar para a formação de professores, visto que todo professor, licenciado em filosofia ou não, poderá utilizar o filosofar no ensinar e aprender, tonando assim suas aulas, mais produtivas, interessantes e contextualizadas, nesse contexto recebemos as contribuições de Cerletti (2013): “Formar professores de filosofia, fazer filosofia, ensinar filosofia, ensinar pedagogia ou didática da filosofia não podem ser setores separados. Se assim ocorre- como acontece lamentavelmente na maioria das vezes – tanto a filosofia como o ensino se empobrecem sensivelmente”. (CERLETTI, 2013, p.69).

Ao longo dessa seção vimos algumas contribuições que a dimensão filosófica poderá oferecer na formação de professores. Sabemos que para o êxito desse propósito serão necessárias parcerias, pesquisas e certamente o embasamento de experiências que poderão fomentar essa linha de pensamentos movidos por perguntas e recomeços, buscando propiciar a experiência dialógica nas escolas através do compartilhamento de ideias que façam sentido aos sujeitos envolvidos no ensinar e aprender.

### **3. AS OFICINAS DE PENSAMENTOS NA EXPERIÊNCIA FILOSÓFICA**

#### **3.1 Documentos oficiais x experiência filosófica**

Para a elaboração da presente dissertação realizei uma pesquisa aplicada na Escola Estadual Dr. Álvaro Guião, localizada à Rua Vitorio Guaraciaba, nº 1357- Centro, no município

de Andradina que pertence ao Estado de São Paulo. Essa pesquisa exploratória possuiu o objetivo de aproximar o exercício filosófico e as experiências dos alunos do ensino médio, caso possuam, promovendo a experiência filosófica nas salas de aula.

Contudo, através do embasamento teórico fruto de um levantamento prévio de referenciais bibliográficos aos quais fui apresentada ao cursar as disciplinas obrigatórias do programa de mestrado profissional de filosofia- PROFILO, foram utilizadas fontes primárias e secundárias de estudo que reuniu pesquisas em biografias, livros, artigos, endereços eletrônicos e periódicos dos seguintes autores: Jorge Larrosa, Walter Benjamin, Walter Kohan, dentre outros. Os autores citados realizaram e alguns ainda realizam estudos que representam significativas contribuições para o ensinar e o aprender, enfatizando o conceito norteador do presente artigo, a experiência.

Segundo Baptista e Cunha (2007, p. 173) a pesquisa qualitativa “tende a aplicar um enfoque mais holístico do que o método quantitativo. Além disso, ela dá mais atenção aos aspectos subjetivos da experiência e do comportamento humano”. Partindo desse pressuposto, a pesquisa qualitativa fora realizada com o objetivo de concretizar a experiência filosófica nas salas de aula, através de atividades práticas que estimulam a abertura de um espaço para a experiência. Nesse ínterim os alunos tornar-se-ão protagonistas de sua experiência compreendendo assim a função da disciplina de Filosofia na escola, promovendo um ensinar e aprender filosofantes.

Conforme já exposto, o ensino de Filosofia passa por sucessivas desconstruções na trajetória educacional do país. Deste modo, existem lacunas que certamente repercutem na consolidação da disciplina como componente curricular presente nos documentos oficiais, episódio esse que passa a ecoar nas salas de aula como uma disciplina sem fundamentos ou que não possui aplicabilidade. Seria a barbárie do ensino filosofante culminada pela pobreza de sujeitos que não conseguiram experienciar.

Já Gamboa (2007, p. 100) aponta que “os objetos da pesquisa precisam ser compreendidos, ou seja, pesquisar consiste em captar o significado dos fenômenos, saber ou desvendar seu sentido ou seus sentidos, esclarecendo que a compreensão supõe uma interpretação, uma maneira de conhecer seus significados”. Sendo assim, durante mais de dez anos de exercício docente pude perceber que o ensino de Filosofia proposto pouco ou nada privilegia as experiências dos sujeitos, tão pouco a experiência filosófica.

Atualmente na rede pública do Estado de São Paulo os conteúdos são disponibilizados às comunidades escolares, organizados por bimestre e anos aos quais deverão ser oferecidos através de um ensinar e aprender que muitas vezes não possui significados e relevância para os

educandos, desconsiderando as regionalizações, as intenções e a subjetividade dos sujeitos relacionados com o ensinar e aprender. Muitas vezes o ensino de Filosofia passa a ser oferecido apenas como o ensino da História da Filosofia, esse que certamente possui relevância fundamental na composição do ensinar e aprender filosofante, porém não poderá representar o ensino de Filosofia em sua plenitude, visto que a reflexão sobre o que foi estudado não ocorre sinteticamente e o ensinar e aprender acabam sendo resumidos à transmissão de conteúdos, descaracterizando o ensino filosofante, que deveria evidenciar a importância das impressões e as ideias de cada sujeito, pois funcionariam como o embasamento que daria sentido a cada conteúdo oferecido nesse universo de saberes escolarizados, Sim, a experiência no ensino filosofante norteia saberes e dá sentido a eles, faz do sujeito o agente de sua experiência filosófica.

Nesse interim surge um questionamento que se avoluma e se fortalece: o professor de Filosofia promove a experiência filosófica em suas aulas? Como foi sua formação?

Penso que esses questionamentos sejam realmente necessários, afinal o estranhamento, como já fora aqui citado, é o ponto de partida da atitude filosófica, porém entendo que esse questionamento poderá ser mais amplo e partir de outro questionamento que certamente, caso seja encontrada sua solução, será encontrada também a solução dos questionamentos anteriores. Os conteúdos norteadores do ensinar e aprender, oferecidos nos documentos oficiais - sejam eles parâmetros, currículos, matrizes de avaliação processual, currículo oficial - representam realmente conteúdos relativos à disciplina de Filosofia e podem promover o exercício filosofante?

Na LDB 9394/96, em seu artigo primeiro, encontramos a afirmação de que ao terminar o ensino médio o educando deve demonstrar o domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Novamente o ser filosofante nos instiga. Existe proximidade entre a legislação e a experiência filosófica?

Penso que através da experiência filosófica o docente de filosofia poderá orientar os educandos rumo ao exercício da cidadania, porém para o êxito nesse processo os caminhos potentes e frutíferos poderão perder-se nas entre linhas do currículo. Cada educando poderá construir sua definição tanto do termo cidadania quanto do exercício dela, entretanto, nessa construção será necessário - além das experiências dos sujeitos - criar um espaço para a experiência filosófica.

Entendo ser oportuno sinalizar que a Filosofia não poderá resumir-se à transmissão de conteúdos ou conceitos prontos, mas sim a utilização, análise e função que os conceitos recém-conhecidos representam para o sujeito partindo de sua reconstrução racional e crítica.

Por conseguinte, é possível perceber que a Filosofia poderá possuir uma relação muito próxima com os outros componentes curriculares, devido à contribuição que oferece ao educando através da constante leitura, escrita e problematização.

A Filosofia enquanto componente curricular deverá fazer sentido aos sujeitos da experiência. Dessa forma ele passará a interessar-se pela disciplina, o ensinar e aprender poderão ser construídos e reconstruídos com flexibilidade e sensibilidade, despertando assim para a experiência filosófica. Contudo, essa flexibilização não poder ser entendida como falta de critério ou compromisso da disciplina ou do professor que a ministra visto que o foco será a promoção do pensar.

Partiremos da História da Filosofia e após sua apresentação e análise serão veiculadas questões filosóficas que ilustram o cotidiano dos alunos. Percebe-se que o suporte teórico oferecido através de textos clássicos da História da Filosofia poderá, com o auxílio de estratégias diversificadas de ensino – tais como dinâmicas em grupo, mapas conceituais, cruzadinhas filosóficas, análises de charges e tirinhas, projeção de pequenos vídeos - promover a experiência filosófica de forma mais prazerosa e não menos filosofante.

Por conseguinte, a presente dissertação propõe a criação de Oficinas de pensamento, onde o aluno seja protagonista de sua experiência e, com o auxílio do professor, de sua experiência filosófica. Na sessão seguinte explicarei com maior rigor e detalhes como serão os procedimentos que irão fomentar esse projeto.

Retomando as palavras ditas na introdução, com as Oficinas de Pensamento, espero mostrar não apenas para os alunos do ensino médio, mas para a comunidade escolar, comunidade acadêmica e mesmo para os gestores da política administrativa do país, esses que em sua maioria desconhecem a função da Filosofia na escola, que a Filosofia chegou à escola e que nós sabemos sim o que fazer com ela. Não apenas sabemos como fazemos.

### **3.2 A oficina de pensamentos - relato de uma experiência filosófica**

As rupturas que a disciplina de Filosofia encontrou em terras brasileiras, conforme aponteio na primeira seção da presente dissertação, certamente representam lacunas no ensinar e aprender e essas serão expressas na comunidade escolar, tornando um desafio o exercício filosofante.

Seguramente a história da filosofia, suas fases e todos os conhecimentos que ilustram essa temática, representam objetos de estudo instigantes e complexos. A filosofia moral,

ramificação filosófica que deverá ser oferecida aos alunos do 2º ano do EM seguindo os parâmetros oferecidos em documentos oficiais de ensino, aproximará os sujeitos do exercício de sua cidadania, através de um tecnicismo e de uma instrumentalidade que estabelecem direitos e deveres que lhes cabem de acordo com sua característica de cidadão. Eis a descaracterização da disciplina, eis o modelamento ao qual queremos nos distanciar: “ [...] a filosofia é este exercício ou experiência de pensamento em que a forma e o conteúdo se confundem na busca de pensar sempre de outra maneira, de não consagrar ou legitimar o que já se pensa e se sabe, mas de buscar sempre outras formas de pensar e saber [...]”. (KOHAN, 2012, p. 39).

Contudo, é possível novamente estabelecer um exercício filosofante? Ao oferecer conteúdo estamos mostrando a atividade filosófica aos sujeitos? Ou serão necessárias novas provocações de fato? O que significa ser cidadão? Você se considera cidadão na “pólis” em que vive? Consegue ser cidadão em sua casa, na sua escola, entre seus amigos? Nesse contexto, inúmeras provocações poderão surgir e certamente algumas não serão passíveis de respostas – pelo menos não instantânea ou objetivamente, mas com calma, devagar no coletivo, contando com o compartilhamento de ideias, de opiniões de vários sujeitos da experiência. Sim, talvez juntos encontremos uma resposta ou mesmo posamos perceber que a resposta não existe em palavras, mas em ações, em atitudes que promovam o bem comum, em atitudes que comecem dentro de cada sujeito, segundo suas experiências, ainda que mais remotas, mas que produzam a felicidade do maior número de pessoas possíveis - seria a eudaimonia aristotélica? Penso que sim! Entretanto, “o que está em jogo ao ensinar e aprender filosofia não é se sabemos ou não sabemos distinguir uma falácia de outra [...], é se de verdade ela chega a afetar o modo de vida daqueles que a compartilham” (KOHAN, 2009, p. 38). Sabe-se que o filosofar estende-se em sua complexidade subjetivando-se de acordo com cada sujeito da experiência.

Dessa maneira, contando com o valioso auxílio da leitura e da escrita os sujeitos vão compartilhando informações entre si, aprendendo consigo mesmos. Sabe-se que os alunos já compartilhavam informações antes das oficinas, já pensavam sobre os conteúdos que lhes era oferecido, mas não se colocavam dentro do pensamento que produziam, não narravam suas experiências ou se colocavam como sujeitos delas, apenas pensavam ou repetiam pensamentos prontos de maneira mecânica. Recorro à letra de uma canção que foi utilizada em um dos momentos de trocas de experiências que ocorreram na Oficina de pensamentos, durante a audição os sujeitos conseguiram caracterizar como se sentiam frente aos conteúdos que lhes era oferecido e que não lhes causava nenhuma relevância.

Pane no sistema, alguém me desconfigurou  
 Aonde estão meus olhos de robô?  
 Eu não sabia, eu não tinha percebido  
 Eu sempre achei que era vivo  
 Parafuso e fluído em lugar de articulação  
 Até achava que aqui batia um coração  
 Nada é orgânico, é tudo programado  
 E eu achando que tinha me libertado  
 Mas lá vem eles novamente e eu sei o que vão fazer  
 Reinstalar o sistema  
 Pense, fale, compre, beba  
 Leia, vote, não se esqueça  
 Use, seja, ouça, diga  
 Tenha, more, gaste e viva  
 [...]

Não senhor, sim senhor, não senhor, sim senhor  
 Pane no sistema, alguém me desconfigurou  
 Aonde estão meus olhos de robô?  
 Eu não sabia, eu não tinha percebido  
 Eu sempre achei que era vivo  
 Parafuso e fluido em lugar de articulação  
 [...]

Pense, fale, compre, beba  
 Leia, vote, não se esqueça  
 Use, seja, ouça, diga  
 Não senhor, sim senhor, não senhor, sim senhor  
 Mas lá vem eles novamente e eu sei o que vão fazer  
 Reinstalar o sistema.

[Admirável Chip Novo, Pitty e Paulinho Moska, disco Admirável Chip Novo, 2003].

Com a análise dos versos da canção acima, é possível estabelecer uma aproximação com a segunda seção do texto, mais especificamente com a seção intitulada O empobrecimento da experiência, onde através dos ensaios benjaminianos percebemos como a experiência nos passa sem nos tocar, sem nos atingir, sem causar representações. Penso ser esse o ensino que tem sido

oferecido aos sujeitos - não unicamente, espero sinceramente -, pois confirmo que na graduação também não recebi um ensino filosofante. Noto, com o auxílio das palavras de Kohan (2013), que não há ensino filosófico na mera transmissão de conteúdo de uma tradição, na comunicação dos problemas e conceitos criados pelos filósofos, com todo o interesse que importância que essas práticas possam ter.

Percebo a valiosa contribuição que o filosofar teria em minha graduação, e mesmo em minha formação enquanto educanda, se ele me tivesse sido oferecido de fato. Noto que em vários momentos de minha experiência pessoal as experiências passaram por mim e que em outros filosofei, porém sem critérios, sem embasamento. Seria momento de questionar a mim mesma que filosofia eu estaria oferecendo aos meus alunos. Seria aquela que aprendi no ensino médio ou mesmo na graduação, que certamente foram importantes, mas que não me mostraram a minha importância de ser sujeito da minha experiência? Talvez eu tenha percorrido o caminho inverso. Fui ao encontro de minhas experiências subjetivas após descobrir o filosofar, através de leituras da filosofia. A sociedade da informação certamente representou um obstáculo, porém eu não percebia isso - me coloco nesse momento ouvindo os versos da canção acima - mecanicamente eu agia, mas percebi que era necessário mudar, pois não gostava de minhas aulas e meus alunos não se envolviam. Então busquei caminhos e entre eles encontrei a pós-graduação, onde a encontrei o que procurava de fato: o filosofar. “Em filosofia, mais do que saberes aprendemos a relacionarmos-nos de certa forma com o saber; e lemos textos não para saber novas verdades, mas para colocar em questão a relação com a verdade que esses textos afirmam”. (KOHAN, 2013, p. 79).

Professores filosofantes, leituras filosofantes, amigos filosofantes, uma nova constelação. Naquele espaço não me senti uma estrela cadente. Conseguia brilhar com as outras estrelas. Meus alunos percebiam meu brilho e esse brilho também os atingiu: conversamos, trocamos experiências e juntos percebemos que precisávamos mudar, ou talvez recomeçar. Recomeçamos com a Oficina de pensamentos, valorizando a sensibilidade e a experiência dos sujeitos oficinairos do pensamento. Descobrimos nossa constelação, cuidamos dela com carinho, alteridade e, por fim, brilhamos juntos!

No relato a seguir será abordado este projeto que desenvolvi, junto aos alunos do terceiro ano do ensino médio, da Escola Estadual Dr. Álvaro Guião, localizada no município de Andradina, no Estado de São Paulo. Esse Projeto recebeu o nome de Oficina do Pensamento e possui como objetivo principal que os alunos pratiquem a atitude filosófica nas salas de aula,

visto que muitos questionamentos são direcionados à disciplina de Filosofia, tanto por parte da comunidade escolar, quanto da sociedade civil. Sendo assim partindo desses pressupostos e contando com o fator de agravamento o fato de a disciplina ser obrigatória novamente como componente curricular apenas a partir do ano de 2008, busco, com o desenvolvimento das Oficinas de pensamento, mostrar a importância da experiência filosófica e as contribuições da disciplina de Filosofia para ensinar e aprender.

A princípio, durante o primeiro e segundo bimestres, retomei os conteúdos dos anos anteriores, relativos à história da filosofia, enfatizando as correntes filosóficas, sua ordem cronológica e seus principais filósofos. No terceiro bimestre, durante uma roda de conversas, levantamos temas que fazem parte dos cotidianos dos alunos e que muitas vezes causam um sentimento de estranhamento ou mesmo temas que provocassem empatia nos alunos. Os temas acabaram se repetindo nas três salas: amor, amizade, inveja, traição, solidão, felicidade, angústia, violência, desigualdade, preconceito.

Após esse levantamento, dei as orientações passo-a-passo para cada sala. Os temas foram sorteados em grupos de quatro a cinco alunos e cada grupo seria responsável por seu tema que deveria ser desenvolvido nas aulas de filosofia. O desenvolvimento consistiria nas seguintes etapas:

-1º Cada aluno buscar dentro de sua experiência uma definição para o tema;

-2º Em grupos buscaram um filósofo na história da filosofia que abordasse esse tema em sua teoria filosófica. Para isso contaram com o suporte do caderno de filosofia, livros didáticos e utilizaram ainda a aprendizagem móvel através do uso de seus aparelhos celulares pessoais. Nesse momento a docente firmou um acordo com os educandos sobre o compromisso de manipular os smartphones durante as aulas para fins de pesquisa. Sabe-se que seria impossível a garantia de que o acordo seria cumprido, entretanto os próprios colegas advertiam os que desobedeciam ao acordo e aos poucos o envolvimento doicineiro tomou o lugar de sua curiosidade em relação as redes sociais;

-3º Buscaram nas mídias representações para o tema (imagens, charges, paródias, propagandas, obras de arte, filmes, vídeos, histórias em quadrinhos, desenhos animados ao mínimo três por grupo);

-4º Buscaram novamente nas mídias ao menos duas músicas que ilustrassem o tema;

-5º Após o levantamento de todo esse material e com o acompanhamento docente, fomentaram uma conclusão coletiva sobre o tema analisado - conclusão esse fruto da promoção da experiência filosófica do grupo;

-6º Organizaram roteiros para a composição de vídeos, contendo áudios e imagens juntamente com seus respectivos tempos de reprodução;

- 7º Com o auxílio de aplicativos instalados em seus celulares, montaram pequenos vídeos reunindo todos os materiais que foram fruto das pesquisas que realizaram. Esses vídeos teriam em média de 5 a 15 minutos;

- 8º Enviaram os vídeos para o email que a professora criou para essa finalidade;

-9º Os vídeos foram analisados e adequados pela professora. Essa adequação envolveu desde ortografia, seleção de possíveis imagens descontextualizadas, e mesmo critérios da edição dos vídeos que comprometessem o esclarecimento das impressões e experiências de seus criadores.

-10º Após as adequações realizadas pelos alunos os vídeos foram novamente encaminhados para o email.

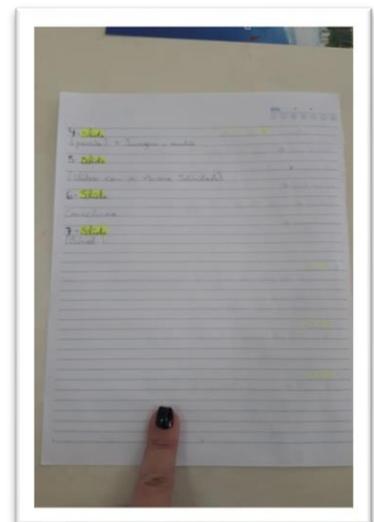
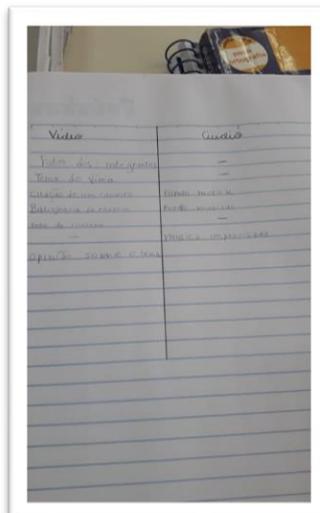
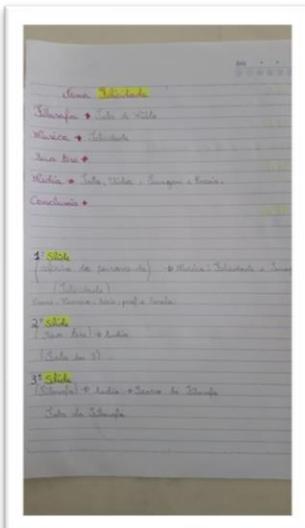
-11º Foi feita uma nova visualização dos vídeos pela professora para a autorização de reprodução para a sala. Nessa etapa os vídeos foram previamente avaliados pela docente como instrumento de avaliação do bimestre.

-12º Foi agendada uma data para cada sala assistir aos vídeos dos grupos que foram produzidos, cada grupo após a projeção de seu vídeo teve a oportunidade de descrever para sua turma como e por que foram reunidas essas informações e esclarecer possíveis dúvidas dos colegas.

-13º Os vídeos foram todos reunidos e em um dia previamente agendado, todos os alunos da escola, juntamente com os docentes e equipe diretiva, assistiram às projeções dos vídeos de todas as salas.

-14º Reuniu-se posteriormente em outra data a comunidade local que também foram prestigiar a mostra dos vídeos da Oficina do pensamento.

-15º Voluntariamente alguns alunos preencheram uma pesquisa on-line com o objetivo de verificar qual impressão a Oficina causou aos educandos.



Alunos das terceiras séries A, B, C e D organizados em equipes e realizando a seleção de áudios e imagens para a confecção dos roteiros de acordo com cada tema que fora

previamente sorteado. (Arquivo pessoal, Silena da Fonseca Pimentel Paizan, fotos realizadas no mês de outubro de 2019)

Sendo assim, no terceiro bimestre os vídeos foram desenvolvidos e no quarto bimestre realizamos as mostras dos vídeos. Primeiro cada grupo para sua respectiva sala segundo cada sala para a comunidade escolar, e terceiro cada sala para a comunidade local.

Pude perceber o envolvimento dos alunos durante a confecção e editoração dos vídeos. A princípio muitos não se envolviam, porém quando o primeiro grupo concluiu seu vídeo e o apresentou para a professora, todos passaram a realizar com mais envolvimento suas funções. Alguns optaram por recomençar suas pesquisas para enriquecer o material que tinham produzido. Penso que as Oficinas de pensamento efetivamente mostraram para o aluno a prática filosofante. Muitos questionavam as imagens e vídeos, bem como as escolhas dos grupos. Alguns ilustravam seus vídeos com suas próprias imagens. Houve uma inquietação no ambiente escolar no dia da mostra dos vídeos. A comunidade escolar se envolveu: aplaudiu o trabalho realizado pelos alunos, se emocionou. Por conseguinte, a sensibilidade ilustrou esse projeto deveras filosofante.



Mostra dos vídeos de cada grupo para sua sala. (Arquivo pessoal, Silena da Fonseca Pimentel Paizan, foto realizada no mês de outubro de 2019).

### **3.3 Cenário de desenvolvimento e participantes da oficina**

Conforme citado anteriormente, a Oficina de Pensamento foi realizada na Escola Estadual Doutor Álvaro Guião, no município de Andradina. A escola mais antiga desse município, fundada na década de 1960, recebeu esse nome para homenagear Álvaro de

Figueiredo Guião, Médico, Secretário Estadual de Educação e Saúde Pública do Estado de São Paulo. Na década de 30 faleceu em um acidente de avião.

Atualmente a escola funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno, e compreende o ensino regular, o ensino de jovens e adultos, e o ensino técnico profissionalizante. A escola comporta 34 salas de aula, nas quais se alternam cerca de 1200 alunos, 60 professores, sete agentes de organização escolar, duas coordenadoras, uma mediadora, uma vice-diretora e um diretor.



Escola Estadual Dr. Álvaro Guião, cenário de desenvolvimento do projeto intitulado, Oficina de pensamentos.

A Oficina foi desenvolvida apenas com os alunos do terceiro ano do ensino médio da modalidade regular, no período matutino. Ao todo foram quatro salas, contendo em média quarenta alunos cada, totalizando em média 160 alunos, além da docente. Todos participaram como oficinairos do pensamento. Ademais toda a comunidade escolar pode compartilhar dessa experiência filosofante como espectadores de nossos educandos.





Dia da apresentação dos vídeos do Projeto Oficina de Pensamentos para a comunidade escolar. Alunos das terceiras series A, B, C, D e professora Silena da Fonseca Pimentel Paizan. (Arquivo pessoal Silena da Fonseca Pimentel Paizan, foto realizada no mês de outubro de 2019).



No dia da mostra dos vídeos para a comunidade escolar, os alunos responsáveis pela parte técnica do evento, tiveram a ideia de ir para a escola com algum adorno que sinalizasse o

movimento Hippie, com o objetivo de mostrar que o Projeto Oficina de Pensamentos, também representava um movimento contrário à cultura dominante. Aderimos. (Arquivo pessoal Silena da Fonseca Pimentel Paizan, foto realizada no mês de outubro de 2019).



Comunidade local prestigiando o encerramento do Projeto Oficina de Pensamentos. Projeções de vídeos previamente selecionados pelosicineiros do pensamento. (Arquivo pessoal Silena da Fonseca Pimentel Paizan, foto realizada no mês de outubro de 2019).

### **3.4 Detalhamento de algumas experiências filosóficas da Oficina de pensamentos**

Confesso que o carinho que nutro pelos alunos foi o motivador desse processo filosofante. Quantos sentimentos envolvidos. Percebo que essa é a mágica da educação. Sim, recebo esse carinho também de meus professores e valorizo cada apontamento porque entendo quão importante é esse processo de entrega. Sim, na docência entregamos nosso melhor, nossos alunos sentem isso, são carinhosos, preocupam-se, nossas aulas sempre eram às sextas-feiras e eu chegava de São Carlos às 6:30 na rodoviária de Andradina; na maioria das vezes eu chegava em Andradina e ia direto para a escola. Em um determinado dia, já cientes de minha correria, os alunos do terceiro ano A, me receberam na primeira aula com um café da manhã! Sim, me fizeram uma surpresa. Cada um levou um pratinho de casa com o que tinha, várias garrafas de café, tomamos café da manhã juntos. Minha rotina, como acredito que o presente leitor tenha percebido, é ilustrada por inúmeras experiências filosóficas. Certamente eu não conseguiria descrever o tamanho de minha emoção ao saber que eles se preocupavam comigo, sabiam que

eu ia para a aula em jejum. Minha primeira refeição das sextas-feiras era no horário do recreio. Mas naquele dia novamente tive certeza de que estou no caminho certo. Continuemos juntos.

Nesses três anos de relacionamento, quantas conversas, choros e risadas compartilhamos. Acredito que a disciplina de filosofia promova essa aproximação. Alguns alunos me procuravam no particular. Muitas vezes virtualmente, muitas vezes entre uma aula e outra, em meio aos corredores, escadas e livros de nossa escola, mas sempre me procuravam e continuam a procurar. Gosto dessa cumplicidade. Acredito que ela funciona como o meu energético; gera a adrenalina que preciso. Sou muito grata em tê-los em minha vida. Muitos precisam apenas de serem ouvidos, de um abraço, de um afago na alma. Sim, eu também preciso deles. Muito. Preciso dessa energia para me motivar em busca de novos mundos. Sendo assim, começamos nosso projeto.

No primeiro bimestre, ainda nos primeiros dias de aula, ao oferecer quais conteúdos trabalharíamos no bimestre, muitos questionaram: - Prof., mas nós já aprendemos isso! Foi no primeiro ano, veremos novamente a mesma coisa?

Como todo ser humano as perguntas me causam incômodo, mas tenho aprendido dia após dia que isso é muito bom, porém respondi que veríamos algumas revisões, que seria necessário, pois eles seriam cobrados nos vestibulares. Sim os motivo a cada dia de continuar os estudos. A grande maioria é muito humilde e precisa trabalhar para compor a renda familiar.

Me recordo que em certa ocasião, uma mãe foi na escola me questionar. Professora, você quer que meu filho vá embora estudar? Como? Não temos condições, faço faxina, meu marido trabalha como servente, nosso único fixo é o do João -usarei esse nome para não expor tanto o aluno quanto a família. Aquela fala me angustiou. Sim, eu sei que é difícil ver um filho partir rumo a seu mundo. Senti isso recentemente quando meu filho ingressou na faculdade, mas a angústia daquela mãe era outra - era financeira. Confesso que fiquei impactada. Refleti por um tempo e a convidei para me acompanhar em um café, na copa. Durante o caminho, entre a sala de aula e a copa, as ideias vieram como turbilhões em minha mente., Ela tem razão. O que estou fazendo? Entretanto, preciso fazer algo.,

Chegamos à copa. Confesso que gostaria que distância fosse mais longa. Sentamos e comecei a expor minha opinião. Falei exatamente com essas palavras: - Entendo a angústia da senhora, mas a senhora acredita que seu filho mereça permanecer nessa situação? Um menino inteligente, engajado, educado. Ele tem um futuro próspero, entretanto penso que é necessário dar espaço para que esse futuro de fato aconteça. Deixe-o tentar pelo menos. Sei que não é fácil. Vamos pensar em algo para ajudá-lo com a passagem para fazer o vestibular. Mas, por favor, deixe ele tentar.

Ela chorou. Na verdade, choramos juntas. Nos abraçamos e ela me disse que nunca teve oportunidade de estudar, que desde criança colhia algodão com sua família. E concordava que João merecia mais, ainda que ela tivesse que pegar mais uma casa para faxinar durante os finais de semana, mas ia deixá-lo tentar. Que alegria!

Essas foram apenas algumas das experiências que ilustram meu ensinar e aprender na E. E. Dr. Álvaro Guião. Penso que nesse dia aprendi mais do que ensinei. E essa situação sinaliza a necessidade do buscar, do compartilhar do filosofar. Sim! Como já sinalizei aqui, a filosofância me dominou, está na minha essência, mas quero trazê-la para meus educandos, para seus pais, para a comunidade escolar.

A realidade do João não é diferente dos demais alunos, entretanto ainda que cada um tenha seu momento, sua realidade, preciso despertá-los - isso é filosofar! Através da oficina buscaremos esse feito.

Evidencio que a visita que recebi da mãe de João despertou minha ousadia em busca de respostas que foram fomentadas, claro, pelos questionamentos dos alunos. Sim, teremos revisões do que já foi visto no ano passado e retrasado, não apenas porque cairá no vestibular de vocês, mas para mostrar onde aqueles conteúdos poderão ser utilizados dentro da realidade de cada um, dentro de suas verdades mais silenciadas.

Penso ser de extrema relevância nesse momento, já no ano de 2020, dar ciência ao presente leitor sobre a atual realidade do João. Ele foi aprovado no vestibular da UNESP, na cidade de Presidente Prudente, está cursando Ciência da Computação. Existe recompensa maior que essa? Se existe, desconheço.

Começarei por um relato que considero um dos mais emocionantes da Oficina de Pensamentos. Como já disse anteriormente, tínhamos quatro terceiros do ensino médio no ensino regular no ano de 2019. Realmente vários alunos, alguns mais extrovertidos, outros nem tanto. E entre eles Lucas - novamente modificarei o nome para a preservação do aluno. Os temas da sala de Lucas já haviam sido selecionados. Sim! Vou detalhar como esse processo ocorreu em todas as salas:

Em uma determinada semana, após o retorno das férias de julho, indaguei meus alunos. Vamos filosofar? Citem assuntos que fazem parte da realidade de vocês e que considerem relevantes, não necessariamente bons ou ruins, mas que façam parte da realidade de vocês. Todos os temas foram anotados na lousa e, depois disso, cada aluno pode selecionar dentre todos aqueles temas que considerava relevante de fato. Muito curiosamente os temas se assemelharam nas quatro salas; talvez alguns tenham surgido como sinônimo de outros, mas em sua maioria os temas eram realmente muito semelhantes. Me recordo que o tema

preconceito esteve presente em todas as salas e é sobre esse tema que quero retomar a experiência filosófica que vivenciamos com o Lucas.

Os grupos foram montados; cada grupo com em média 5 alunos, Lucas ficou sem grupo, sempre foi quieto. Sentava na janela, sempre com o capuz da blusa na cabeça, voz baixa, olhar incrédulo, mas bom aluno. Dentre uma de suas características também necessito citar que estava acima do peso. Às vezes eu dizia para ele Lucas tire esse abrigo, está calor. Mas ele não tirava. Um dia o chamei no corredor e perguntei o porquê de nunca tirar o abrigo. Ele me respondeu que a camiseta do uniforme era branca e ele se sentia ainda mais gordo com aquele uniforme à mostra. Depois desse dia nunca mais pedi que tirasse o abrigo. O que mais estaria escondido embaixo daquele moletom? Muitas coisas certamente, entretanto ninguém além de Lucas sabia.

Voltemos aos grupos. Com os temas já escolhidos, cada grupo sorteou com seu tema e Lucas permanecia sem grupo. Pedi que os colegas o acolhessem e alguns grupos o convidaram. Lucas se dirigiu a mim e disse: - Onde sento professora? Respondi que ele poderia escolher. Ele escolheu um grupo diferente dos que o tinham convidado, um grupo que como sabemos todas as salas possuem, um grupo dos alunos menos compromissados. Me preocupei.

Durante um mês os grupos eram formados nas aulas de filosofia. Quando eu chegava na sala eles já me esperavam em equipes. Ensinei-os que o primeiro passo seria buscar algumas mídias que os aproximassem do tema sorteado. Então resolvemos que um dia seria o dia das audições e cada grupo traria uma música para compartilhar com a sala, caso gostasse da ideia de utilizar a música como um recurso midiático.

O grupo de Lucas me mostrou uma música em inglês, que sinceramente já havia ouvido, mas não sabia seu significado. Lucas me explicou que aquela música fora escrita para relatar o massacre que ocorrera em Columbia, nos Estados Unidos. Pumped Up Kicks, é o nome da música, que relata quando um aluno vítima de bullying entrou na escola e disparou diversos tiros contra outras crianças. Aquela informação funcionou como um soco no meu estômago, um choque. Me preocupei, falei com a coordenadora do colégio e juntas chamamos Lucas para conversar. Ele disse que como seu grupo tinha sorteado o tema preconceito ele achou que seria pertinente usar aquela música. Perguntamos se ele havia escolhido a música sozinho e ele disse que sim, que escolheu e os colegas não questionaram. Perguntei ainda porque ele escolhera ficar naquele grupo. Ele disse que seria uma forma de ajudar os colegas, pois sabia que eles não se envolveriam muito, pois essa já era uma prática daqueles meninos. Fui mais direta e perguntei o que ele achava daquele massacre relatado na música e ele chorou. Disse que não conseguia imaginar como alguém poderia fazer algo parecido, que gostava muito dos colegas e jamais faria algo parecido, nos disse ainda que, estudava desde a pré-escola com a maioria

dos colegas de classe, mas que depois de uns tempos os colegas se afastaram. Depois que ele perdera a mãe e ficara gordo. Meu Deus, que sentimento de impotência eu senti naquele momento. Questionei: - Por que você ficou gordinho, Lucas? Foi depois que sua mãe faleceu? Ele me respondeu que ele fazia comida para ele e para o pai e que não sabia fazer coisas tão saudáveis quanto a mãe.

Desde então ele se afastou dos colegas, tinha vergonha do sobrepeso, tinha vergonha de não ter mãe. Não contou que sua mãe havia falecido, apenas se escondeu dentro de seu moletom. Discretamente chamei uma das meninas da sala e perguntei se ela conhecia o Lucas há muito tempo e ela disse que sim, desde a pré-escola. Eram amigos, mas ele foi ficando diferente, se isolando e cada vez mais se afastando dos colegas.

Quando conversávamos com a coordenadora ela perguntou se ele sofria bullying na escola e ele disse que não. Que só queria estar quieto. Então no dia da apresentação dos vídeos para a sala, Lucas mostrou seu vídeo, colocou a música e junto com ela fotos dele e dos colegas na pré-escola. Alguns fizeram inclusive a primeira eucaristia com ele. Sim, ele colocou tudo no vídeo. Fotos da Escola, fotos dele com a família, citou Jean Paul Sartre e parte da teoria existencialista - na verdade pediu para um colega do grupo explicar. Mas ele organizou tudo sozinho. Disse para a sala que sabia que estava entre amigos e que uma tragédia como a vivenciada em Columbia não aconteceria em nossa escola, pois ainda que ele não esteja bem, ele sabe que tem colegas antigos ali dentro e que ainda gosta muito de todos. A sala se emocionou, todos levantaram e foram abraçar o Lucas. Naquele dia as projeções dos outros vídeos foram suspensas, os alunos começaram a reviver suas memórias, inseriam Lucas em suas memórias. Ele sorriu. Sentou junto aos colegas, compartilhou lembranças. Nossa mostra de vídeos se transformou em uma roda de conversas, de piadas, de reflexões de momentos vividos. Desde aquele dia Lucas se aproximou mais da sala e a sala também percebeu que era o mesmo Lucas da pré-escola que estava ali, porém agora no terceiro ano do ensino médio e precisando de atenção. Foi realmente mágico esse momento. Obrigada, Lucas querido.

Acho muito pertinente relatar nesse momento também sobre algumas intempéries que encontramos pelo caminho. Sim, tivemos pedras no caminho. Penso que a maior delas pode ser caracterizada pelo silêncio. Entretanto, utilizando minha experiência filosófica, posso perceber que certamente o silêncio também é uma linguagem humana, não necessariamente sinaliza que o aluno não experienciou, caso tenha de fato desejado. Sim, tivemos momentos de silêncio e confesso que me espantaram -aquele silêncio generalizado, aquela troca de olhares descrentes de si. Sim, nossos alunos tem muita dificuldade para se expressar. Seriam os sujeitos da opinião? Gostaria de acreditar que não, mas infelizmente percebo que sim. Quantas palavras

cabem no silêncio de vocês? Foi o questionamento que lancei, com o objetivo de instigá-los. Por que, nesse momento, que seria o momento de vocês transmitirem através de sua linguagem suas experiências, vocês preferem silenciar?

Alguém timidamente responde no fundo da sala: Temos medo de falar besteira! Respondo, mas o que é besteira pra você? Nunca sua experiência poderá ser considerada besteira, aliás até as besteiras não deixam de ser experiências. Rimos. Sim, timidamente eles foram sinalizando acontecimentos, alguns realmente mais empolgantes do que outros, entretanto, certamente apenas cada sujeito da experiência pode sinalizar o quão significativa foi sua experiência, certo? Vamos transbordar nas experiências. Só assim nosso projeto estará de fato acontecendo. Quero encontro de sujeitos. Vamos nos encontrar? Eles gostaram da ideia. Cada um de seu jeito, com aquele sorriso discreto. Alguns mais extrovertido: professora, esse momento merece uma foto, vamos? Opa, agora! Quantas experiências caberiam naquela foto? Inúmeras, acredito.

Quantas experiências lindas. Gostaria ainda de relatar mais uma: esse grupo sorteou o tema Medo. Como fundo musical utilizaram a marcha fúnebre, na composição do vídeo alguns personagens que representam filmes de terror, utilizaram o quadro O grito, de Edvard Munch, entretanto ao término do vídeo utilizaram uma gravação feita por eles mesmos, do portão da escola se fechando. Nos emocionamos muito. Um dos componentes do grupo explicou que aquela imagem resumia o maior medo de todos os representantes daquele grupo: terminar o terceiro ano e não mais voltar para a Escola Álvaro Guião. No ano que vem, para onde iremos, o que faremos, iremos nos ver? Veremos você professora? O silêncio ecoou na sala de vídeos. Aos poucos todos se entreolham e confirmaram o mesmo medo. Realmente muito emocionante. Temos o hábito de receber visitas periódicas de nossos ex-alunos na escola. Isso acontece com muita frequência e naquele momento foi o recurso que encontrei para tentar minimizar aquele sentimento coletivo, do qual eu sinceramente também partilhava. Que medo vê-los indo embora. Que mistura de orgulho nas aprovações dos vestibulares e dor de não os vê-los mais conosco. Seguimos.

Após cada vídeo, surgiam comentários. Aos poucos alguns alunos de outras salas se aglomeravam nas janelas da sala de vídeo. Todos queriam saber o que estava acontecendo ali, Então conversei com a equipe diretiva que me autorizou juntamente com os alunos a organizar uma mostra para toda a comunidade escolar; alguns pais também vieram prestigiar o vídeo de seus filhos, outros professores trouxeram suas salas para assistir à mostra. Realmente nesse dia, uma sexta feira-feira, a escola parou. Ou, em outras palavras, compartilhou o filosofar em sua essência sem as amarras que apequenam os sujeitos. Sim, eles foram grandes, foram únicos,

ousaram, tivemos um orador para o evento. Outro trouxe uma mesa de som e instalou no palco onde seria feita a mostra dos vídeos. Com o recurso que tínhamos buscamos escurecer o ambiente, tiramos as cortinas das salas de aula. Depois organizamos tudo, mas todos se envolveram. Ao término do evento me agradecerem. Um aluno trouxe uma mudinha de mini rosas que retirou de seu jardim para mim. Que riqueza! Juntos conseguimos problematizar verdades e modos de existência.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **4.1. Dados da pesquisa online**

Para conseguir uma percepção mais próxima dos alunos sobre suas impressões e possíveis experiências sobre a Oficina do pensamento, criei no dia 27.08.2019, um questionário online através do aplicativo Survey Monkey. O questionário foi disponibilizado no meu Facebook e Instagram. O endereço eletrônico do questionário também foi compartilhado em todas as salas pela docente ao anotá-lo na lousa e mesmo através de links encaminhados a alguns grupos de alunos através do WhatsApp. A última entrada de dados realizada no questionário foi no dia 04.09.2019. Dos 120 alunos que participaram da Oficina do Pensamento, 83 alunos responderam espontânea e anonimamente o questionário contento dez questões descritas seguir:

1. Você tem smarthphone?
2. Você se interessa pela Filosofia?
3. Você já conhecia a aprendizagem móvel antes da Oficina?
4. Em sua opinião a aprendizagem móvel é efetiva?
5. Prefere avaliações formais com questões objetivas e dissertativas?
6. Prefere avaliações diversificadas como os vídeos do projeto Oficina de Pensamentos?
7. Durante o processo de construção dos vídeos você usou seu celular efetivamente para o projeto ou acessou outros sites e aplicativos?
8. Como você participou da Oficina?
9. Gostaria que o vídeo que você criou fosse compartilhado com a comunidade escolar?
10. A Oficina do pensamento foi significativa para você? Se desejar, argumente.

Com o auxílio dos gráficos obtidos através do aplicativo, ficou muito clara a intenção e percepção dos alunos em relação a sua participação e envolvimento com o projeto Oficina de Pensamentos. A seguir analisaremos cada uma das questões, suas respostas e resultados.

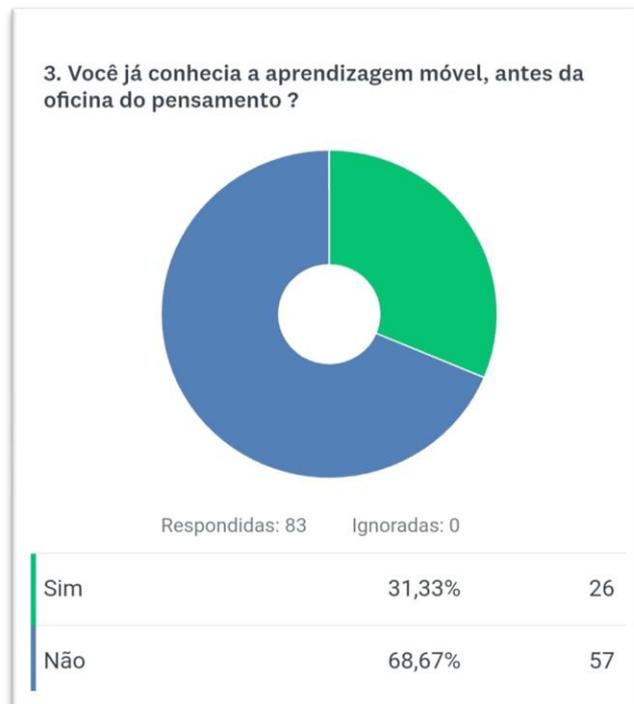
Na primeira questão percebeu-se nitidamente que a maioria dos alunos (96,39%) possuía smarthphone, utilizado durante a Oficina como um valioso instrumento de pesquisa. Com essa metodologia busquei sensibilizar os alunos sobre a importância do uso consciente dos smarthphones no ambiente escolar em função da grande maioria possuir o aparelho e não o utilizar para fins didáticos.



A segunda questão analisou a relação dos alunos do ensino médio para com a disciplina de Filosofia. Percebo que, ainda que a grande maioria dos alunos se interesse pela disciplina, muitos preferem outras áreas do conhecimento (45,78%).



A terceira questão questionou se os alunos já haviam utilizado os smartphones para fins didáticos antes da Oficina de pensamentos e a grande maioria respondeu que não (68,67%).

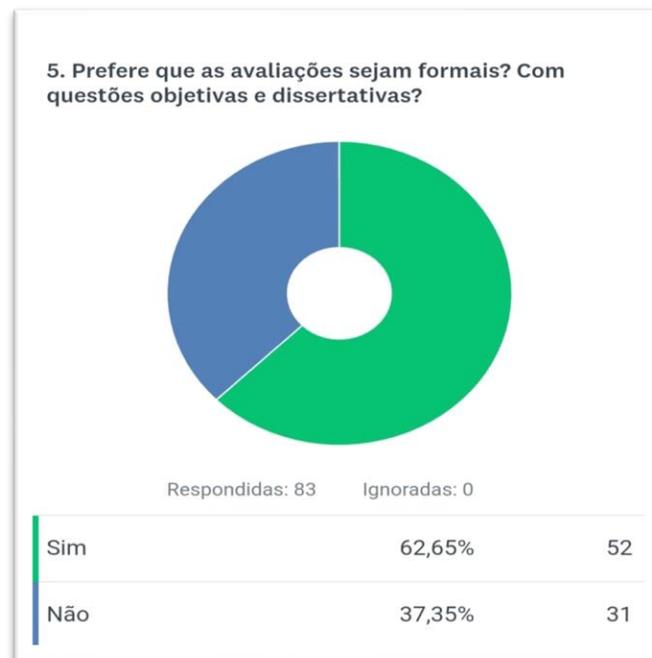


A quarta questão, ainda referente ao uso dos celulares para fins didáticos, questiona os educandos se essa metodologia é efetiva e (93,98%) respondeu que sim. Sim, nossos tremores surtiram o efeito esperado. Nossa ousadia não foi em vão.

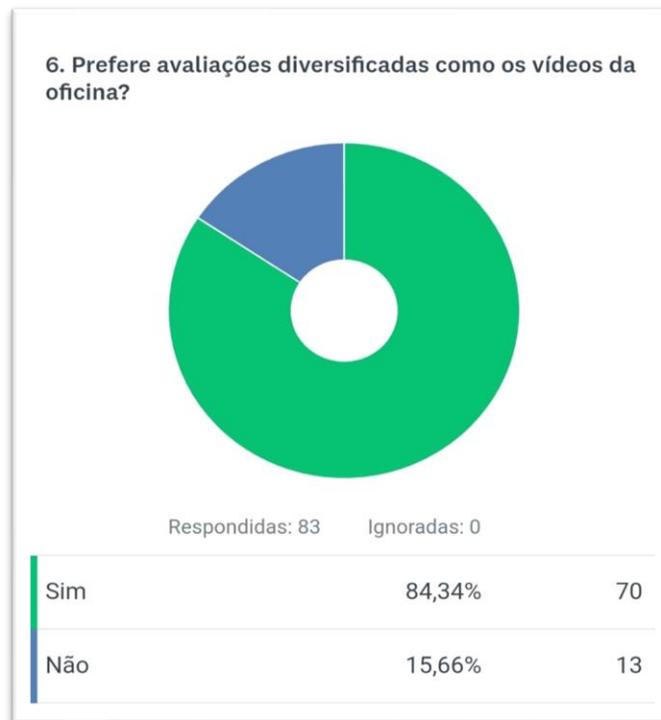


A quinta questão buscou analisar o quão relevante para os alunos é uma avaliação formal, porém após a análise do gráfico e em relação às demais questões, pode-se concluir que

os alunos não compreenderam o termo avaliação formal, visto que a maioria (62,65%), respondeu que prefere avaliações formais. Certamente não estão habituados a serem avaliados através de instrumentos alternativos, como a Oficina de pensamentos. Penso que, ainda que os alunos não tenham entendido a questão na íntegra, foi obtido nessa questão um dado de extrema relevância: Os alunos foram oficinairos do pensamento desconsiderando critérios de classificação ou nota, foram oficinairos valorizando a experiência filosófica daquela experiência educacional aplicada de uma maneira filosofante.



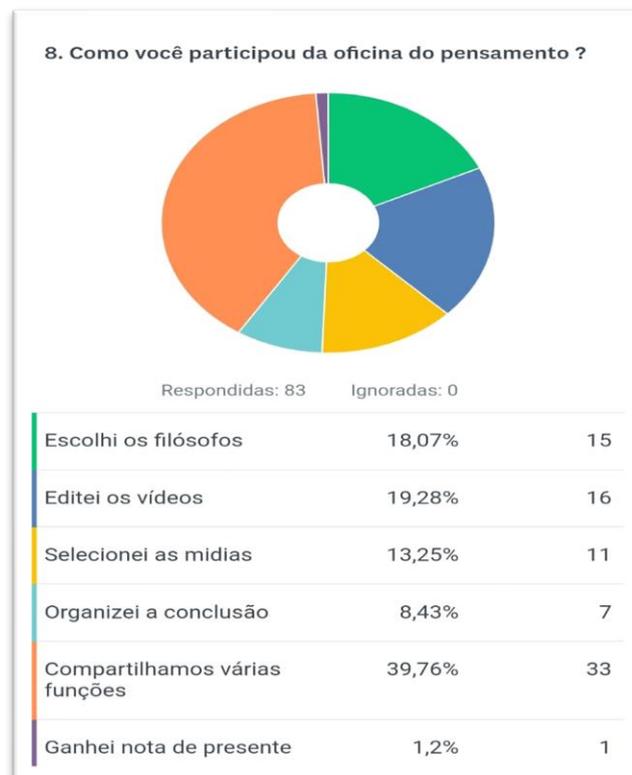
A sexta questão questiona os alunos em relação aos instrumentos de avaliação e sugere a aceitação ou não das Oficinas como instrumento de avaliação. A grande maioria dos educandos (84,34%) prefere esse instrumento de avaliação.



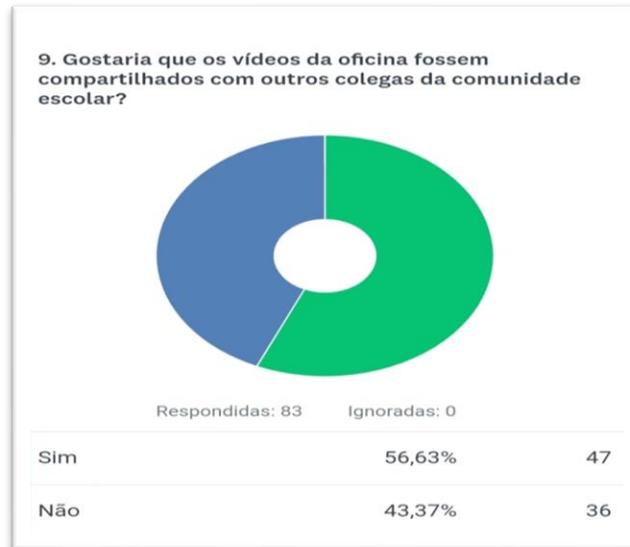
A sétima questão, ainda referente às metodologias utilizadas na Oficina, questiona se os educandos seguiram minhas orientações, mantendo o acordo firmado durante o início da oficina. Ao manipularem seus smartphones na composição dos vídeos, percebi que ainda que nossos educandos sejam fruto da sociedade da informação e possuam uma grande aproximação com ela, enxergaram a importância do uso da aprendizagem móvel como auxiliar em suas pesquisas para a composição dos vídeos (59,04%) e não deixaram que as informações aleatórias como games, grupos de bate-papo ou outros aplicativos atrapalhassem seu ensinar e aprender durante a Oficina.



A oitava questão busca sinalizar o envolvimento dos educandos com o projeto e seu compromisso com seus colegas de grupo. Percebi que ocorreu uma aprendizagem colaborativa, visto que grande parte dos alunos, (39,76%) compartilharam funções durante a confecção dos vídeos. Sinalizo que esse era um dos objetivos específicos de minha pesquisa.



A nona questão busca dar continuidade à oficina de Pensamentos compartilhando as experiências filosóficas dos educandos com a comunidade escolar e prestigiar o trabalho por eles desenvolvido. Verifiquei que a grande maioria (56,63%) gostaria de compartilhar seus vídeos. Sendo assim, concretizamos a nossa mostra para a comunidade escolar.



A décima e última questão online pergunta se a Oficina foi significativa para os educandos, causou-lhes experiências. A grande maioria disse que sim (81,93%) e seis alunos deixaram ainda suas contribuições e percepções através da opção argumente. Após o gráfico os argumentos serão descritos.



Educando 1: “Eu amei, além de ter sido emocionante!”.

Educando 2: “Sim, pois mostrou como a filosofia está presente em nosso cotidiano que as vezes não percebemos.”

Educando 3: “Achei bom pois isso ajuda na aprendizagem sem cansar muito.”

Educando 4: “Consegui ver onde cada filósofo está hoje”.

Educando 5: “Foi muito significativa, mostrou que a matéria pode ser estudada de diferentes maneiras.”

Educando 6: “Significa muito para nós alunos, esse tipo de trabalho, pois além de ser mais dinâmico, envolve todo o grupo, e nos faz sentir vontade de aprender sobre o conteúdo e transformá-lo em uma aprendizagem melhor.”

Educando 7: “Ano que vem, quero vir aqui na escola assistir os vídeos do pessoal que será do terceiro, duvido ser melhor que o nosso”.

#### **4.2. Analisando e refletindo sobre os resultados**

Nota-se com a análise das respostas obtidas que a experiência filosófica dos alunos envolvidos fora de certo modo estimulada com as Oficinas de Pensamentos, que gostaram de participar do projeto e ficaram muito felizes ao serem aplaudidos pela comunidade escolar. Quando explicavam os vídeos para a comunidade e ao visualizar as imagens que escolheram muitos se emocionaram, abraçaram-se. Penso que certamente essa fora uma das melhores experiências que a docência me proporcionou. Após o fim da Oficina os alunos se aproximaram entre si, criaram vínculos que antes, certamente em função da velocidade das informações, não existiam. Passaram a respeitar-se mais, a ouvir mais e a serem mais gentis entre eles. Com a docente o relacionamento passou a ser de companheirismo, de parceria. Um vínculo se fortaleceu; seu ingrediente certamente foi a sensibilidade.

Retomando o referencial teórico, recorro às palavras de Larrosa e percebo que com a Oficina de Pensamento muitas experiências dos sujeitos foram lembradas, citadas e serviram de suporte para as escolhas tanto de áudios quanto de imagens para a composição dos vídeos. Ainda que represente o perigo da travessia, aceitamos correr esse risco e afirmo que valeu a pena.

Recorro ainda, às contribuições da obra: A concepção dialética da história, escrita por Gramsci (1981) na qual, o filósofo democrático, entende que o trabalho manual e intelectual se fundem rumo ao filosofar. Seria a “filosofia da práxis”. Entretanto, na presente dissertação

utilizei o conceito experiência filosófica, que pode ser entendido como sinônimo do conceito anterior. Queremos, buscamos juntos, continuaremos tentando, sempre!

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir ex-novo uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente). (GRAMSCI, 1981, p. 18).

Com o auxílio das ideias de Gramsci, buscamos a filosofia da espontaneidade, aquela que parte da autonomia dos sujeitos e atinge a consciência crítica. Ao utilizar a máxima “Todos os homens são filósofos!” Gramsci propõe a desconstrução, o rompimento com um patamar inatingível de intelectualidade que se acreditava estar restrito a poucos. Se todos somos filósofos, façamos nosso filosofar. Em Gramsci encontramos outro reforço para nossa travessia: queremos fundir teoria e prática, queremos que nossos alunos se beneficiem dessa fusão...

Retomemos, não poderia deixar de citar um acontecimento que certamente marcará a experiência de muitos alunos da sala, assim como a minha. Um aluno trouxe uma foto de sua infância. Nela ele estava no parque brincando com outros colegas, dentre os quais um aluno de nossa sala. Quantas memórias, quantas lembranças, quantas risadas, ambos contaram para a sala sobre aquele momento de suas vidas; que reencontro lindo. Percebo que nesse momento o educando praticou a experiência filosófica. Como foi importante falar sobre a amizade naquela sala! Citaram Epicuro e perceberam, à luz da teoria epicurista, que realmente uma das maiores alegrias da vida é a amizade.

Em outra sala, as experiências vieram à tona novamente com as imagens que uma aluna trouxera para descrever o amor. Trouxe várias fotos de sua gestação e ainda a foto de sua filha; outros trouxeram fotos de pais de avós que já haviam partido e um aluno ao perceber aquele momento de emoção e amor compartilhado me pediu a palavra e disse: \_ vamos tirar uma foto da sala professora? Para mim o amor está aqui! Ah... que experiência linda.

As escolhas dos áudios também representaram momentos únicos em nossa Oficina de Pensamentos. Aquela escolha que deveria partir de cada grupo, em uma determinada situação se transformou em uma votação coletiva. Todos ouviram juntos as duas opções que o grupo escolhera para representar o fundo musical de seu vídeo. O tema desse grupo seria solidão. Duas músicas estavam para serem escolhidas e a indecisão tomou conta daquele grupo naquele momento. Vieram pedir uma opinião para mim e eu disse para os alunos que talvez uma

explicação sobre a representação de cada música para a sala e uma audição coletiva, fosse algo interessante. Retomo nesse momento a leitura do mestre ignorante e percebo que Jacotot me fez aprender que não se pode embrutecer o outro. E abrindo espaço para que o aluno percorra um caminho próprio, o ensinar é um processo infantil, que vem de encontro com novidades., um processo infantilizado. Então cada aluno explicou para a sala o porquê de sua escolha e apesar de ambas serem lindas e marcadas por momentos de sofrimento que ilustram a realidade social, a música nacional venceu - afinal, de acordo com os alunos, retratava a realidade de muitas famílias brasileiras: Pais e filhos, da Banda Legião Urbana. Cantamos e escolhemos juntos.

Percebo ainda que, ainda que a grande maioria tenha considerado uma experiência significativa a participação no projeto, uma pequena minoria não achou significativa a Oficina de pensamentos. Seria um empobrecimento? Penso que não, pois ainda que não agregue experiências para os alunos, caso ele o julgue assim, ele compartilhou de algo novo. As experiências ocorreram efetivamente, entretanto esses alunos apenas as viram passar. Talvez algo que não lhe tenha trazido relevância. será que ele ousou o suficiente? Conseguiu resgatar seus tempos de infâncias e se sentiu instigado a participar ou as informações lhe produziram obstáculos tão intransponíveis que não pudemos os aproximar de suas experiências? Penso que a perfeição inexistia, pois, como já dissemos anteriormente, cada sujeito é produto e produtor de suas experiências. Gostaria que todos tivessem feito da oficina do pensamento uma experiência. Entretanto, entendo que esse resgate tenha seu momento único e o momento desses educandos talvez ainda não tenha chegado. Ousem meninos!

Assim, apesar disso, acredito que o resultado não poderia ter sido melhor. Penso ser esse o objetivo da disciplina: reconstruir a experiência dos alunos com o auxílio do conhecimento filosófico e produzir a experiência filosófica. Certamente foi um processo trabalhoso no qual cada aluno se envolveu de acordo com seu interesse, mas certamente se uma nova Oficina fosse desenvolvida com os mesmos alunos tudo seria ainda melhor e maior. Em função dessa perspectiva, esse ano optei por trabalhar com os segundos anos do ensino médio, com os quais pretendo desenvolver a Oficina de pensamentos como no ano anterior, bem como novamente nos terceiros anos, com os mesmos alunos.

## 5. PROVOCAÇÕES FINAIS

O estranhamento certamente é o motor da experiência filosófica. Foram muitos os estranhamentos que a Filosofia no Brasil atravessou, chegando mesmo a ser exterminada, reergueu-se e ainda luta para permanecer erguida. Em nosso cotidiano nos deparamos com o estranhamento, com o espanto? Muitas vezes. Mas, como trabalhar com esse espanto? Como cada sujeito da experiência conduz seu espanto? Esse caminho é único e cada sujeito da experiência o encontrará, se conseguir seu caminho. De todo modo, o ensino de Filosofia auxiliará os educandos a ultrapassarem as barreiras desse estranhamento que começa em seu senso comum, mas que certamente não terminará nele, não com o auxílio das aulas de Filosofia que chegaram à escola e estão funcionando como promotoras de saberes em benefício dos próprios educandos nas salas de aula.

Com Larrosa vemos o quanto à experiência passa por nós e por nossos educandos. Porém, como atingi-los? Vemos a Filosofia como uma atividade do pensamento e nela encontramos muitos obstáculos, tais como as mídias, sociedade, senso comum, excesso de opiniões. Nosso objetivo será justamente o de, com as aulas de Filosofia, criar caminhos através dos quais a experiência toque nossos alunos a ponto de que eles despertem sobre suas capacidades racionais e rompam estigmas e falsas verdades impostas pela sociedade. A Filosofia é inacessível? Sim, certamente para alguém que não se interessa por ela.

Com as Oficinas de pensamento pudemos perceber a acessibilidade da disciplina. Muitos alunos desconheciam essa característica do filosofar como espontaneidade e deixaram que as experiências pelas quais já passaram tenham ficadas guardadas no esquecimento.

A mudança é necessária e é o motor da experiência filosófica. O pré-socrático Heráclito sinaliza com tamanha propriedade a importância do devir, séculos antes de Cristo, e hoje nossos alunos preferem permanecer, simplesmente ter e deixarem de ser agentes de sua mudança, sujeitos de suas experiências. Na formação de professores a mudança também é necessária. As experiências se reconstróem e nas salas de aula as mudanças são constantes, porém, os documentos oficiais que estabelecem os conteúdos curriculares a serem cumpridos no decorrer do ano letivo acompanham essa mudança? Infelizmente não. Esse, acredito, talvez seja o maior desafio do professor de Filosofia hoje: trazer a disciplina para a realidade de seus educandos, para o ensinar e aprender, tendo que seguir parâmetros curriculares que divergem das realidades dos educandos e mesmo da dimensão filosofante da própria disciplina.

Pontuo que o desenvolvimento das Oficinas fez com que os a educandos, através da experiência filosófica, construíssem ideias e pensamentos com o auxílio de instrumentos de

aprendizagem diversificados e retomassem suas experiências esquecidas na pré-escola, reconstruindo novas respostas para situações que ilustram sua rotina, talvez tenhamos encontrado um caminho para a experiência filosófica se consolidar, entretanto a solução para um ensino de filosofia efetivamente filosofante e que utilize o conceito de experiência como embasamento está distante dos parâmetros e currículos oficiais. A Oficina de pensamentos funcionou como um caminho; certamente existem outros, mas para atingir o ensino filosofante todos os caminhos passarão pelas experiências dos sujeitos envolvidos em suas verdades e seus contextos.

[...] ninguém pode se pôr a salvo do mundo como a linguagem nos desenha os contornos de tudo aquilo do qual podemos ter experiência. Vivemos segundo a linguagem que temos a nossa disposição [...]. Por isso é tão terrível que as palavras morram, que as matem, que permaneçam cada vez mais a um inimigo cego, surdo e mudo diante do peso do mundo, como se fossem um território ocupado. Porque quando as palavras morrem, irremediavelmente, os homens adoecem. (MOREY, 2007, p.433-434).

Novamente recorro ao auxílio das palavras de Benjamin ao sinalizar que o conceito criado por Kant, aquele que entende a experiência como um experimento como algo quantificável, não traduz a abrangência da experiência se as linguagens forem desconsideradas. A linguagem é o veículo da experiência. Através dela encurtam-se caminhos e distâncias. Penso novamente nos ensaios de Benjamin e me questiono se os alunos criaram experiências ou vivências. Talvez vivências, mas certamente foram protagonistas delas e tiveram sensibilidade a ponto de compartilhar algo tão pessoal com a comunidade escolar.

Posso sinalizar que após essa viagem pelas experiências, viagem envolta em questionamentos, documentos, errâncias, embasamentos teóricos, sensibilidade, muitos caminhos, fomentaram uma impressão minha sobre esse conceito, que me acompanha desde minhas lembranças mais infantis, mas que me foi apresentado efetivamente nas aulas da professora Paula Ramos e que certamente não ficará em repouso. Sim, vejo a experiência como a coragem, como a garra da persistência de acreditar sempre, acreditar que a mudança é necessária e ela começará dentro de cada sujeito. Sim! Consegui encontrar minhas experiências e não as abandonarei nunca mais. Elas serão meu porto seguro rumo a todos os caminhos e mundos pelos quais ainda irei passar. Sim tenho muito ainda a desbravar.

Paulo Freire nos ensina que existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. Modifiquemos o mundo através do pensamento, através de nossa argumentação, através da

linguística, mas não nos esqueçamos nunca da sensibilidade, pois sem ela a brisa do mar no fim da tarde não faz sentido algum. A sensibilidade é o impulso da experiência.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGAMBEM, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2005.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

BAPTISTA, S. G.; CUNHA, M. B. **Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados**. *Perspect. ciênc. inf.*, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 168-184, maio/ago. 2007.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus. 1984.

\_\_\_\_\_. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. **Gesammelte Schriften**. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1991. 7 volumes.

\_\_\_\_\_. **La Metafísica de la Juventud**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993.

\_\_\_\_\_. “O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a. Obras escolhidas III.

\_\_\_\_\_.; OSBORNE, Peter. **Introdução. In: A Filosofia de Walter Benjamin: destruição e experiência**. 1.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. **Selected Writings**. 4.ed. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000.

BENJAMIN, Andrew. **Benjamin's modernity**. In: FERRIS, David S. (org). *The Cambridge Companion to Walter Benjamin*. 1.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61**. Brasília: 1961. 21

BRASIL. Lei nº5692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. MEC. Ensino de 1º e 2º grau.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRITO, Eurides. *A escola de 1ºGrau*. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

BRITO, Souza I. In: Diretrizes e bases da educação; Seminário Nacional para Avaliar os Resultados da Implantação da Lei nº 5692/71, promovido pela Comissão de Educação e Cultura. Brasília, Câmara dos Deputados, 1975.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. **Filosofia no ensino de 2ºGrau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

CERLETTI, A. A. **Ensino de filosofia e filosofia do ensino filosófico**. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 61-69. (Coleção Filosofia na escola, v.7).

\_\_\_\_\_. **A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica**. In: KOHAN, W. O. (Org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.19- 42.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHARTIER, Roger. **Escutar os mortos com os olhos** *Estudos Avançados*. 2010, n. 24(69), pp. 7-30.

COSTA, Cruz. **Panorama da História da Filosofia no Brasil**. São Paulo: Cultrix, 1960.

\_\_\_\_\_. **Contribuição a História das Ideias no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CRIS. **O conceito "Sociedade da Informação" é útil para a sociedade civil?** CRIS – Communication Rights in the Information Society. Disponível em: <http://www.cidade.usp.br/arquivo/artigos/index1002.php> . Acessado em: 20 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

GAMBOA, S. A. S. **A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto**. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 91-115.

GALLO, S. **“O ensino da filosofia e o pensamento conceitual”**. *Filosofia e Formação*. Volume1 (org) CARVALHO, M. CORNELLI, G. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **A Concepção Dialética de História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 4ª. Edição, 1981.

JASPERS, H. **Introdução ao pensamento filosófico**. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira Mota. São Paulo. Cultrix, 1965.

KANT, Immanuel. **Resposta à Pergunta: Que é “Esclarecimento” [“Aufklärung”]?** In: Immanuel Kant Textos Seletos. Edição bilíngue. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 100-117.

\_\_\_\_\_. **Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?** Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Brasília: Casa das Musas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Resposta à Questão: O que é Esclarecimento?** Tradução do Alemão e Notas: Vinicius de Figueiredo (UFPR) In: MARÇAL, Jairo (org.). Antologia de Textos Filosóficos. Curitiba: SEED – Pr., 2009. p. 406-415.

KOHAN, W. O. **Fundamentos à prática da filosofia na escola pública**. In: KOHAN, W. O.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (Org.). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série Filosofia e crianças, v. 5). p.21-73.

\_\_\_\_\_. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sócrates, a educação e a filosofia: de herói a anti-herói**. In: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (Org.). *Ensino de filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p.113-126.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Filosofia: caminhos para o seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Políticas do ensino de filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ensino de filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_; WASKMAN, V. (Org.). **Filosofia para crianças na prática escolar**. Petrópolis: Vozes, 1998. (Série Filosofia e crianças, v.2).

\_\_\_\_\_; WUENSCH, A. M. (Org.). **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. Petrópolis: Vozes, 1998. (Série Filosofia e crianças, v.1).

\_\_\_\_\_; KENNEDY, D. (Org.). **Filosofia e infância: possibilidades de um encontro**. Petrópolis: Vozes, 1999. (Série Filosofia e crianças, v.3).

\_\_\_\_\_; LEAL, B. **Filosofia para crianças: em debate**. Petrópolis: Vozes, 1999. (Série Filosofia e crianças, v. 4).

\_\_\_\_\_; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (Org.). **Filosofia na escola pública**. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série Filosofia e crianças, v.5).

\_\_\_\_\_.; GALLO, S. (Org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes,

2000. (Série Filosofia e crianças, v.6).

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire, mais que nunca: uma biográfica filosófica.** 1 ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación.** 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Experiência e alteridade em educação.** Reflexão & Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

\_\_\_\_\_. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Coleção: Experiência e Sentido.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana. Danças, piruetas e mascaradas.** Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, Luis Antônio. **Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin.** Princípios Revista de filosofia. Natal (RN), v. 20, n. 33 janeiro /junho de 2013, p. 449-484. Disponível em: <http://DialnetItinerarioDoConceitoDeExperienciaNaObraDeWalterBen-5890765>. Acesso em 09/02/2020.

MANACORDA, Mario Aligheiro. O princípio educativo em Gramsci. Trad. por William 119 Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. - CADERNOS INTERMEDIÁRIOS DE MISCILENEA —1930-1932||; CADERNO XII-XIX, (1932). Caderno 4 - XIII, (1930 - 1932) MASSCHELEIN, Jan; Simons Maarten. **Em defesa da Escola. Uma questão pública.** Tradução de Cristina Antunes. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

\_\_\_\_\_. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias.** Trad. Galeano L. Mônaco. 8ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes colégios vocacionais. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.* São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/colégios-vocacionais/>. Acesso em: 25 de set. 2020.

MOREY, M. **Carta a uma princesa. In: Pequenas doutrinas de la sociedade.** México: Sexto Piso, 2007, p. 433-434.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1997.

OLIVEIRA, J. P. M.; BAZI, R. E. Rodrigues. **Sociedade da informação, transformação e inclusão social: a questão da produção de conteúdos.** 2008. Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, v.5, n.2, p. 115-131, jan/jun 2008.

OLIVEIRA, P. R. **Filosofar na formação de professores: Experiências na afirmação da escola como lugar de escuta, formação e abertura de mundos.** Revista do NESEF. Paraná, v.8 n.2 p.42-48, ago./dez., 2019.

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

SILVA, V.M.T. **Formação docente em filosofia para crianças**. 2007. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista- UNESP, Araraquara, 2007. UNB oferece a nova disciplina “felicidade” para alunos de graduação. *Canal felicidade*, 2020. Disponível em: <<https://canaldafelicidade.com.br/unb-oferece-a-nova-disciplina-felicidade-para-alunos-de-graduacao/>>. Acesso em: 29.06.2020.