

PROPOSTAS DE PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA AO CURRÍCULO DE FILOSOFIA COMO INSTRUMENTO EXPEDIENTE À PRÁTICA DOCENTE.

George Ribeiro Costa Homem¹
Caroliny Santos Lima²
Ginia Kenia Machado Maia³
Elisa Maria dos Anjos (orientadora)⁴

RESUMO

Este estudo versa sobre: PROPOSTAS DE PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA AO CURRÍCULO DE FILOSOFIA COMO INSTRUMENTO EXPEDIENTE À PRÁTICA DOCENTE, tendo como objetivo: propor o redimensionamento do Currículo a partir da análise curricular para o ensino de Filosofia no ensino médio do IFMA- campus Santa Inês, fundamentada na perspectiva filosófica pós-crítica. Para tanto, na coleta de dados realizamos observações, estudos de documentos oficiais e entrevista semiestruturada com o sujeito da pesquisa seguida das análises e discussões dos dados coletados ao longo da pesquisa, ponderamos sobre a esfinge da sala de aula e o ethos/devir da filosofia, analisando as perspectivas e desafios do ensino a partir da compreensão pós-crítica do currículo. Para o processo de reflexão, análises e discussões dos diálogos vivenciados no IFMA campus Santa Inês, dialogamos sobre o lugar da pesquisa, os sujeitos, discorrendo sobre o lugar da intervenção e da perspectiva pós-críticas que puderam ser vivenciadas. A pesquisa é de cunho qualitativo, pautada em alguns passos da pesquisa ação. Para respaldar essa pesquisa buscamos diversas fontes que abordam a temática. Durante a pesquisa, percebemos a necessidade da construção de um arquétipo educativo, que possa ser capaz de criar uma atitude de alteridade frente ao saber e formar sujeitos capazes de romper com as estratégias do poder disciplinar imposto pelo currículo engessado e adotar uma postura de invenção frente ao conhecimento, assim, com base nessas reflexões esperamos que a educação seja capaz de instruir os indivíduos muito mais do que disciplinar, repensando o currículo no âmbito dessas relações.

Palavras – chave: Currículo. Filosofia. Ensino.

INTRODUÇÃO

A intenção de pensar a construção de um instrumento que pudesse contribuir para a prática docente do ensino de Filosofia surge a partir da própria experienciação dos dilemas,

¹ Mestre pelo Curso de Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, george.homem@ifma.edu.br;

² Mestra pelo Curso de Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, karol.lay@hotmail.com;

³ Mestranda pelo Curso de Gestão do Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, ginia_maia@yahoo.com.br.

⁴ Doutora pelo Curso em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UFRJ, elisadosanjos@gmail.com;

conflitos, inquietudes e provocações que o exercício da função – e suas expectativas – ocasionam.

Experimental o exercício da docência é protagonizar a construção de subjetividades, sentidos e referências que problematizadas em forma de conteúdos, engendram o processo de conhecer e denotam importância à dinâmica da sala de aula, enquanto espaço de construção/reconstrução de identidades, saberes, competências, habilidades. Schon (2000) aduz que realizar essa reflexão aponta para a reconstrução da prática profissional a partir da própria prática, ou seja, a prática docente é um exercício diário e possibilita ao professor, a partir dela, reconstruir sua prática e alcançar a qualidade por meio da reflexão. Em outras palavras, os professores utilizam diferentes saberes, em função de seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Representa, assim, a vanguarda do processo normativo institucional/legal, que atribui à escola a chancela de legitimação da educação enquanto responsável pela continuidade e manutenção da sociedade.

É importante destacar, a complexidade do processo educativo, visto as variadas etapas, procedimentos, tendências e intencionalidades que permeiam as instâncias formativas, instrutivas (e curriculares), que influenciam e problematizam a docência. Nesse sentido, acordamos com Imbernón (2000, p. 59) quando se refere à formação do docente considerando que: “tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la se for preciso”.

Assim, a relação quase dicotômica ofício/profissão, parece sugerir além de critérios técnicos, elementos críticos- reflexivos que contribuam para o entendimento das relações envolvidas em sala de aula e de suas conseqüentes correlações com os outros elementos (subjetivos) envolvidos no ensino aprendizagem.

Dito isso, Pimenta & Ghedin (2002) ressaltam, que um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente, isto é, com uma formação ampla, torna-se adequado a realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores. Sendo assim, o professor é o sujeito capaz de proporcionar uma educação de qualidade por meio da sua prática, principalmente se estiver adequadamente capacitado e orientado para o exercício da competência profissional.

Para o ensino de Filosofia, um desafio a mais à docência. Como identificamos em nossa pesquisa, a Filosofia em sala de aula, além da histórica luta por afirmação e espaço, frente aos constantes ataques de ideologias e intencionalidades contrárias à natureza reflexiva, que as nuances das estruturas hegemônicas de poder empregam à educação, via reformas e currículo; lida ainda com a problemática epistemológica de sua natureza pedagógica: o que

ensinar? Posto que o *per se* da atitude filosófica se mostra, por vezes, inesinével. Como bem destacou Ribeiro (2009, p. 53): “Eis aí um dos grandes desafios no ensino de filosofia: encontrar formas de explicitar para o aluno a relação entre o conceito abstrato e o mundo concreto, uma vez que ele não consegue, por conta própria, estabelecer essas mediações”.

Dito isto, nos incomoda como a Filosofia parece empalidecer no percurso simbólico burocratizante dos rigores acadêmicos/metodológicos - a partir dos parâmetros de formação dos futuros profissionais (currículo e ementas) – e a realidade da sala de aula. Imprimindo um distanciamento funcional entre teoria e prática, o que parece produzir um saber inócuo e um profissional apático.

Como temos visto, o ensino de Filosofia na educação básica, e em especial na educação profissional – como foco de nossa pesquisa – trouxe consigo um enfoque filosófico, quando das condições e possibilidades deste ensino em uma perspectiva metodológica, e político quando das intencionalidades e objetivos numa perspectiva pedagógica. Instaurando um contexto problemático, que instiga a prática docente na busca por definir o lugar deste ensino na produção e reprodução de saberes e práticas, superando o estigma “que condena a didática filosófica a não ser mais que um conjunto de técnicas facilitadoras da compreensão de alguns conteúdos filosóficos” (CERLETTI, 2008, p.20).

Assim, entendemos que além dos trâmites estruturais formais de delimitação de um campo teórico – conceitual e textual, dividido em etapas em conformidade com os anos; além do reconhecimento de uma atividade subjetiva, individual e intransferível inerente à Filosofia: o filosofar; ainda há que se garantir as possibilidades de inserção do aluno nas duas perspectivas anteriores, e de garantir a sua efetiva participação no mundo do trabalho e exercício de sua cidadania, como institui a legalidade e validade a este ensino.

Desta forma, a assertiva kantiana de que não se pode ensinar filosofia, mas apenas a filosofar, retorna à baila nos estudos de Marcondes (2001), quando considera o processo educativo carente de ressignificação e inteiramente coerente com as exigências atuais. Assim, entendendo a Filosofia como um processo de reflexão e resposta às indagações que surgem de nossas experiências, nos ocorre a partir da antiguidade clássica grega, para a qual a atitude filosófica é inerente à condição humana, que respondendo à Immanuel Kant, podemos determinar uma concepção de Filosofia que possa ser ensinada (CHAUÍ, 2002). Trata-se então de determinar qual concepção de Filosofia, entre as várias ao longo da nossa tradição, melhor responde às exigências de nosso intuito.

Entretanto, para além da problemática do ensino e sua compreensão /solução, percebemos que o certo desinteresse dos alunos pelas aulas de Filosofia talvez resida na

contextualização do exposto acima e, além disso, na apropriação dos conteúdos, sentidos e significados para a vivência dos alunos e consequente noção de pertencimento e identidade. No entendimento de Pasquale (1964), o ensino de Filosofia deve ter como ponto de referência, a tradição filosófica e os costumes, culturas, linguagens e crenças da comunidade social da qual pertence o aluno. Este entendimento encontra eco nas discussões por um princípio ético democrático proposto por Jacques Derrida, exposto na máxima “direito à filosofia para todos” (DERRIDA, 1990).

Tal cenário nos convida então a refletir o currículo do IFMA, a partir de uma perspectiva pós-crítica, a fim de identificar correspondência efetiva entre o ementário de Filosofia implementado, e as exigências de uma educação contribuinte para a formação crítico reflexiva do indivíduo cidadão – trabalhador – como intenta o currículo integral.

Desta forma, perceber o currículo a partir do contexto sócio cultural identitário do sujeito, identificando as nuances estigmatizadas que legitimam a racionalidade hegemônica, servindo de suporte para o “encobrimento do outro” (DUSSEL, 1977) - como nos alerta o viés pós-crítico – é refletir até que ponto e quais consequências o processo educativo tem sido galvanizado. Identificamos que tal efeito encontra subsídio no território ideológico eurocêntrico, que arraigado nos resquícios do colonialismo, justificam a universalização do pensamento e legitimam um *lócus* subalternizador. O estudioso Nascimento contribui para o entendimento da questão:

Embora a Filosofia na contemporaneidade seja produzida nos cinco continentes e com conceitos importantes em todos eles, o *lócus* privilegiado de enunciação da filosofia segue sendo eurocêntrico. A marca mais importante desse fenômeno se mostra no fato de que nos currículos dos cursos de Filosofia de todo o mundo aparece um cânon comum que é basicamente europeu (com poucas contribuições norte-americanas). A própria historiografia da filosofia é eurocentrada, o que acaba por invisibilizar as produções existentes fora da Europa e dos Estados Unidos. Os argumentos de constituição dos currículos normalmente se ancoram nos critérios de “importância” (ou relevância), que estariam ligados com a possibilidade de que os conceitos estudados possam compreender realidades gerais, universais e também com a contribuição das reflexões filosóficas ao desenvolvimento da ciência, na “potência” da epistemologia. Isto se converte em um critério de exclusão de publicização de produções. Muitas vezes, as filosofias “africanas”, “asiáticas”, “latino-americanas”, aparecem como tópicos complementares, de importância menor, quando não exóticos, apresentando uma forma metafilosófica da diferença colonial, mostrando que essas filosofias precisam ainda ser desenvolvidas para alcançarem o status do pensamento euro-norte-americano (NASCIMENTO, 2009, p. 8-9).

Em nosso contexto, isto é verificado, por exemplo, a partir da ausência das produções e estudos significativos de autores como Roberto Gomes (1984), Severino (2011), Palácios

(2000), entre outros que problematizam questões e narrativas próprias de nossa realidade sócio cultural, mas que não figuram nos cursos regulares de Filosofia – no contexto de nossa pesquisa, ao analisar o livro didático utilizado no Instituto Federal do Maranhão (IFMA), e o ementário, estes autores sequer são citados.

Isto denota um consequente mal estar, visto que o engessamento do currículo a partir de um cânon ideológico hegemônico, parece contribuir para um estranhamento dos conteúdos, um silenciamento das narrativas locais, um apequenamento dos mecanismos de produção de identidade, um desconhecimento da diversidade social, uma desvalorização da cultura nativa e subordinação da consciência crítico-reflexiva. Suspeita suficiente para problematizar filosoficamente a própria prática docente e o próprio sentido de um ensino de Filosofia, sob a égide do desvelamento da colonialidade, mascarada de racionalidade moderna (QUIJANO, 2010).

Trata-se de refletir até que ponto o chamado “projeto moderno”, contribui para a subalternização do outro no sistema mundo-realidade, no intuito de desnaturalizar as estruturas conceituais que tornaram periféricas as questões próprias do indivíduo (DUSSEL, 1977). Refletir até que ponto o saber produzido pelo conhecimento, parece ter se tornado suporte na relação de poder subordinação/dominação/conflito, justificando a presença de dominadores e dominados - expressos nos vínculos sociais.

Assim, problematizando e refletindo a racionalidade que tenta irracionalizar o outro, identificamos pelo viés pós-crítico do currículo, a perspectiva de um pensar filosófico africano como contraponto do projeto hegemônico moderno, além de contemplar sentidos e significados silenciados, que podem contribuir na tarefa de inter-relacionar teoria/prática/vivência no contexto da sala de aula. (MUDIMBE, 1998); (HOUNTONDJI, 1983).

A Filosofia africana oportuniza a ampliação da consciência crítica em oposição ao uniculturalismo, correspondendo à perspectiva pós-crítica do currículo - no contexto da sala de aula - por apresentar uma abordagem menos monopolizante; alinhada à ideia original de que a reflexão é atividade inerente da condição humana, podendo ocorrer em qualquer lugar onde o absurdo do mundo encante (espante) a percepção humana e não o bojo estrutural de uma única vertente (ou continente). (OMOREGBE, 1998). Não devendo ser apropriação de um único programa ou contexto, mas antes, o subsídio da própria existência – e por isso estendido a todos os seres humanos. Assim, pelo viés filosófico, temos a possibilidade de surgimento de um sujeito enquanto agente da realidade e não somente seu intérprete, como salientaram os estudiosos Gadamer e Ricoeur, favorecendo o diálogo da comunidade em

oposição à individualidade – um dos signos da modernidade. (MUDIMBE, 1994); (TEMPELS, 1945)

Neste ponto, para efeito de nossa proposta, dentre as tendências que podem caracterizar a chamada Filosofia africana, como adotado no espaço educacional, optamos pela corrente profissional, que considera o diálogo entre as tradições nativas e as concepções ocidentais (ORUKA, 2002). Esta tendência investiga aspectos de influência recíproca entre a realidade e cultura africana e não africana, a fim de empreender sentidos e usos políticos e sociais a partir de alguns conceitos e noções comuns. (OMOREGBE, 1998, 2015); (RAMOSE, 2001). Implica na identificação de princípios constituintes que fundaram a lógica social clássica grega – pelo sentido comutativo da *Pólis* (séc. V a.C.) – tendo na conduta ética o arcabouço legítimo de um conjunto de normas (moral) válidas para a vida prática virtuosa – cerne do projeto urbano grego (CHAUÍ, 2006).

O cuidado de si era pilar *sine qua non* para tal empreendimento, como nos aponta Sócrates:

Tu ateniense, cidadão da maior cidade e mais célebre por sabedoria e poder, não te envergonhas de pensar em acumular o máximo de riquezas, fama e honras, sem te preocupar em cuidar da inteligência, da verdade e da tua alma, para que se tornem tão boas quanto possível? (PLATÃO, 2000, p. 88).

Esta caracterização encontra correspondência no princípio filosófico africano do *Ubuntu*, que considera o reconhecimento de si a partir do outro, em uma mútua relação da condição ontológica e a prática dos valores éticos. Este princípio engendra o sentido de comunidade e legitima os mesmos valores fundantes do propagado e eleito modelo grego. Corroboramos o entendimento de Castiano (2010, p. 156):

Ubu-ntu é a categoria epistemológica e ontológica fundamental no pensamento dos povos *Bantu*, expressando o *ubu* uma compreensão generalizada da realidade ontológica do Ser enquanto Ser, e o *ntu* assumindo formas e modos concretos de existência num processo contínuo.

É a partir deste cenário que nossa proposta aponta para este viés, a fim de oportunizar à docência, uma perspectiva mais ampla de diálogo e investigação - para além das conveniências e comodismos de um programa fechado – denunciando a tentativa de nulidade em outras formas de conhecer e maneiras de entender a realidade – um verdadeiro “epistemicídio” – (RAMOSE, 2011). Como apontamos ter ocorrido no contexto educacional, reflexo do quadro de desigualdades étnicas e índices estatísticos sociais conflitantes que

tencionam as relações de conduta, acirram as individualidades em prol da competição exacerbada e deflagram a sua mais perversa expressão de desumanidade: o racismo.

Muito embora não nos ocasiona refletir como mais propriedade a questão do racismo, certamente tal mal estar e desequilíbrio ocasionaram a intervenção legal com a criação da lei 10.639 no ano de 2003, estabelecendo a inclusão da temática da história e cultura afro-brasileira no ensino básico. Este disposto viabiliza o sentido genealógico da constituição histórica, dialógica e filosófica de nossa identidade, garantindo um espaço a mais para a essencialidade do ensino de Filosofia e suporte à docência – além do ajustamento legal - posto que viabiliza o “filosofar transdisciplinar que não é regido pela mecânica do conhecimento sedimentado e instituído, pois se guia pelo indeterminado e pela abertura radical para a atividade de investigação permanente” (GALLEFI, 2013, p.5).

METODOLOGIA

Há uma década lidamos com os conflitos e inquietudes advindas do exercício da prática docente, suas problemáticas, dilemas e tentativas de entendimento; primeiramente no ensino fundamental no município de São Luis (onde as dificuldades eram agravadas pela desestrutura física), e hoje em dia nas salas de aula do IFMA. No Instituto, encontramos nos idos de 2011, uma estrutura pedagógica e funcional relativamente recente (PDI, 2014), com os ementários ainda sendo deliberados em conselhos e estruturados a partir das contribuições dos professores – divididos em eixos temáticos – à medida que os cursos eram criados, e a respectiva correspondência com um currículo – que por certo – era aplicado a partir do PCN vigente, que no contexto atual, passa por discussão e análise.

No ambiente da sala de aula, reflexo do exposto anteriormente, percebemos a necessidade de se pensar, primeiramente uma estratégia – o que nos convidou a refletir acerca da didática e abordagens epistêmicas – e em seguida um suporte material, que pudesse contribuir para o dinamismo da aula e dialogar com a realidade e vivência dos alunos – identificado como principal entrave para o ensino de Filosofia naquele contexto.

Assim, para delinear o caminho que decidimos percorrer, convém reforçar que a nossa pesquisa se direcionou por uma perspectiva de abordagem qualitativa, buscando passos do método de procedimento da pesquisa-ação. Essa opção ocorreu pela possibilidade do levantamento de possíveis entendimentos e por permitir a intervenção e/ou ação propriamente dita, no sentido de aliar pesquisa e ação de forma simultânea.

Na perspectiva da pesquisa qualitativa, tomaremos as três dimensões a serem consideradas na pesquisa-ação; a ontológica, que diz respeito ao objeto a ser conhecido; a epistemológica, referente à relação sujeito-conhecimento e a metodológica, que se refere a processos de conhecimentos utilizados pelo pesquisador (FRANCO, 2005).

Nesse sentido, adotamos nesse estudo a pesquisa-ação como método de investigação, pois os processos de educação e ação aconteceram concomitantemente. Porém, diante dos passos necessários para o planejamento metodológico da pesquisa-ação bem como o tempo que dispúnhamos, optamos por fazer uso somente de algumas etapas necessárias para alcançarmos os objetivos traçados inicialmente.

Dito isso, no desenvolvimento do nosso planejamento da pesquisa-ação, fizemos uso de alguns passos pensados por Thiollent (2011), a saber: utilizamos a fase exploratória; na qual realizamos o diagnóstico da realidade e onde estabelecemos os primeiros contatos com o local e os sujeitos da pesquisa, realizamos o levantamento da situação, dos problemas e das eventuais ações. Foi nesse momento que se deu a conversa com o Diretor do campus, com a coordenação pedagógica, e com os professores.

Em seguida nos debruçamos sobre o tema da pesquisa; aqui foi delimitado um problema prático do contexto e a área de conhecimento a ser abordada. Realizamos o processo do lugar da teoria, pois a nossa pesquisa está articulada dentro de uma determinada realidade, no caso o campus do IFMA de Santa Inês – MA. Nesse momento, assumimos o nosso quadro de referências teóricas, nesse caso, a abordagem pós-crítica do currículo, que foi sendo adaptada de acordo com a inserção no espaço da pesquisa. Realizamos em seguida a etapa das hipóteses; nesse momento pensamos as hipóteses como suposições para possíveis entendimentos aos problemas colocados ao logo das discussões e dos diagnósticos tomados.

Partimos então, para a fase da coleta de dados; que ocorreu por meio de entrevista individual com o professor de filosofia do campus, com o estudo de documentos, arquivos, aplicação de textos, entre outros.

Aplicamos ainda o processo de aprendizagem, quando muitas vezes, vislumbramos a colaboração entre os participantes e o pesquisador, aqui realizamos juntos com os estudantes e professor, a fim de percebermos a associação entre a capacidade de aprendizagem e o processo de investigação. Por fim, realizamos o plano de ação da nossa investigação, buscando compreender e subsidiar os atores da pesquisa e as possibilidades de superação dos problemas levantados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Reconhecimento do lugar da Pesquisa

O município de Santa Inês no Maranhão desenvolve protagonismo na região oeste do estado, onde sua posição geopolítica se destaca influenciando muitos municípios limítrofes e sua economia e comércio prepondera em toda a região. Santa Inês é a principal cidade da microrregião do Pindaré, agregando com isso grande contingente populacional e extremamente heterogêneo, segundo nos demonstra pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2015. Com tal relevância, as políticas de expansão da rede federal de educação profissional, contemplaram o município com a instalação do campus do IFMA, no ano de 2008. (PDI, 2014).

O campus então, a partir das políticas institucionais, foi estruturado de acordo com uma demanda político-econômica, voltada para os setores do comércio, construção civil e outros manejos produtivos da região, o que logo despertou grande interesse da população local e adjacente. Sua disposição ocorre nas modalidades integral, concomitante e subsequente; ofertada para 6 (seis) cursos técnicos (administração, edificações, eletroeletrônica, eletromecânica, logística e informática), além das graduações em engenharia da computação, administração, construção de edifícios e física (PDI, 2014).

Diálogos com os sujeitos da pesquisa

Nossa chegada no campus ocorreu em meados do mês de novembro do ano de 2018, após deferimento de documentos regulatórios do IFMA e do PPGEEB a fim de garantir legalidade e cientificidade da nossa entrada e das intervenções que seriam realizadas.

Primeiramente, observamos a estrutura física do campus, analisando os espaços educacionais, recursos e material didático. Em seguida solicitamos encontro com o setor pedagógico para conhecimento dos trâmites de planejamento, orientações quanto ao ensino e ementário vigente. Tomamos conhecimento de que alguns cursos ainda não dispunham de ementa para a disciplina Filosofia, isto em função da recente criação e/ou falta de atualização do sistema – o que ainda está em discussão face os encaminhamentos do currículo e estruturação do PDI em curso.

Neste âmbito, nossa pesquisa se direcionou para as turmas de 3º ano do Ensino Médio, por observância e interesse com os conteúdos apresentados nesta fase. Os conteúdos apresentados nos anos iniciais do ensino médio costumam ser direcionados à história da

Filosofia, autores clássicos gregos, e noções básicas do exercício do filosofar – com superficial abordagem temática – observada a partir do livro didático empregado e ementário utilizado. No último ano, observamos uma maior preocupação com o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva e conscientização para o papel social, com a abordagem do conteúdo de Ética, que nos aponta para uma possível preparação para o exercício e entendimento da cidadania. Com isto nossa pesquisa foi direcionada para esta etapa, por entendermos que é fase crucial e que protagoniza no aluno uma tensão e exigência por uma conduta e preparação para assumir um lugar e função na sociedade.

A seguir, utilizamos a entrevista como instrumento de análise de dados, e foi realizada com o professor de Filosofia do IFMA- Campus Santa Inês- MA. Como dados de identificação trazemos que o professor possui graduação em História e Filosofia, ambas licenciaturas. Leciona no momento Filosofia para as três séries do Ensino Médio Técnico. Leciona há 6 (seis) anos, estando à 3 (três) anos no campus Santa Inês - MA.

A fim de alcançarmos o objetivo inicial de nossa pesquisa de: Propor o redimensionamento do Currículo, a partir de uma análise curricular para o ensino de Filosofia no ensino médio do IFMA- campus Santa Inês, fundamentada na perspectiva filosófica pós-crítica, realizamos questionamentos direcionados ao professor objetivando perceber as práticas e perspectivas que possui sobre o ensino de filosofia e a perspectiva de um currículo pós-crítico nas suas aulas.

Para tanto, seguimos nas transcrições da entrevista as normas compiladas pelo autor Marcuschi (1986) coadunando com as previstas na ABNT. Utilizamos a forma de transcrição que apresentam os falantes por meio de siglas, no caso utilizamos as siglas P – para o pesquisador e E – para o entrevistado; não foram feitos cortes de palavras na passagem de uma linha para outra e grafamos as palavras de acordo com a pronúncia. Os turnos serão iniciados por letras maiúsculas.

Convém ainda destacar sobre a questão da transcrição e edição da entrevista utilizamos a incisiva destacada por Duarte (2004, p. 221), a saber:

As entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer a análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais, etc. devem ser corrigidos na transcrição editada. É importante, porém, manter uma versão original e uma versão editada de todas as transcrições [...].

Dito isso, tomamos todo o cuidado para não modificar as palavras que revelam como o entrevistado concebe ou percebe o assunto tratado. Destacamos também, que foi conveniente

intitular as nossas transcrições, as nomeamos de *diálogos*. Desse modo, sabemos que a partir desse momento temos uma difícil missão, pois como bem assegurou Queiroz (1983, p.84): “ao efetuar a transcrição o pesquisador tem, então, a invejável posição de ser ao mesmo tempo interior e exterior à experiência”.

Assim, foram direcionados 8 (oito) questionamentos ao entrevistado, (em apêndice 2) vejamos:

Diálogo 1:

P – “Qual a sua perspectiva acadêmica com filosofia?”

E - “Não me filio a uma escola específica, mas existem, creio, aqueles filósofos com os quais mais nos identificamos e formam o repertório através ou até contra o qual pensamos. Em minha formação possuem grande importância Platão, Kant, Karl Marx, e mais recentemente pensadores como Enrique Dussel e Achille Mbembe, ambos críticos da filosofia europeia enquanto limitada ao tratar de reconhecer o outro, o “não europeu”.”

Percebemos na resposta que o entrevistado demonstrou um direcionamento e influência com o pensamento clássico, por meio dos autores já consolidados, possivelmente fruto da formação acadêmica. Entretanto, fato peculiar é a menção a autores contemporâneos alinhados à crítica da modernidade, colonialidade, eurocentrismo e que não frequentam o livro didático. Possivelmente foram buscados pelo entrevistado por meio de interesse e pesquisa pessoal. Ainda é possível perceber na fala do entrevistado um possível direcionamento para perspectiva pós-crítica do currículo e corrente profissional, com o citação “[...] reconhecer o outro, “o não europeu”.

Essa perspectiva apontada pelo entrevistado coaduna com o pensamento de alguns autores estudados na pesquisa, como Silva (2009), para quem o currículo deve estabelecer uma correspondência de identidade – pelo instrumento escolar – para contemplar a realidade e contexto de vida dos alunos, e reconhecer a alteridade como subsídio para esta mesma identidade.

O próprio Dussel (1977) – citado pelo entrevistado e na pesquisa – endossa a importância de se problematizar o que ele chama de “encobrimento do outro”, como forma de criticar a estrutura hegemônica vigente, e mais que isso, estimular o espírito crítico reflexivo. Outro autor estudado na pesquisa que aporta o viés intuído pelo entrevistado é Quijano (2010), para quem a colonialidade e eurocentrismo, devem ser identificados e questionados enquanto elementos de mascaramento da realidade.

Diálogo 2:

P – “Dentro do seu contexto acadêmico (e mesmo de vida) em que momento despertou para a docência?”

E – “A docência não foi uma escolha. Escolhi o curso e lá aprendi a gostar da docência. O exemplo de alguns professores ainda hoje são espelho para a minha prática docente”.

A prática docente pode ser entendida nesta resposta como um exercício e uma vivência, tendo no percurso dos estudos um entendimento de sua utilização – como podemos correlacionar com o pensamento de Gauthier (1998), quando este aponta e reflete os possíveis elementos substanciais de identidade da docência, e como estes elementos – ainda que sem consenso entre os teóricos da educação – ajudam a constituir a prática em sala de aula.

Também Imbernón (2011), reflete sobre formação e prática na constituição da identidade docente, enfatizando fatores circunstanciais da experiência de vida e fatores culturais externos como influentes para o processo de formação dos futuros professores.

Diálogo 3:

P – “Como se sente sendo professor de filosofia?”

E- “No Brasil a educação tem sofrido historicamente pelo tratamento sofrido enquanto ensino secundário algo até mesmo sabotado para impedir a conscientização e consequentemente restringir os meios de construção de uma sociedade democrática. Com a filosofia há o agravante de essa disciplina ter como um de seus objetivos fundamentais a formação de indivíduos com autonomia intelectual e política. Por outro lado para um amplo setor da classe trabalhadora há a dificuldade de até mesmo compreender o que é a disciplina filosofia. Nesse quadro existe a sensação de frustração juntamente com a presença de uma esperança da tarefa de conscientização, que não é só da filosofia, mas que ela tem aí um papel fundamental”.

Percebemos nesta resposta, uma preocupação com o cenário atual de descrédito e mesmo estranhamento da sociedade em relação à funcionalidade e utilidade do estudo de Filosofia, bem como uma inquietação do entrevistado para com este cenário e a tarefa – essencialmente filosófica, mas não unicamente da Filosofia – de conscientização. O entrevistado denota conhecimento da importância da Filosofia, porém demonstra intranquilidade com as incertezas do contexto educacional em que a disciplina está inserida.

Sobre esse olhar dado pelo professor, trazemos as contribuições de Lima (2018), quando destacou que no cenário atual, voltamos a ver a Filosofia sendo atingida por mudanças no cenário das políticas educacionais, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2017.

Ainda segundo Lima (2018), na arquitetura reformada do Ensino Médio, a Filosofia passa a ter o significado da obrigatoriedade dos “estudos e práticas”. Isso implica dizer que o decreto que implantou a Base simplesmente retira do horizonte os anos de debate que consideram a Filosofia disciplina fundamental para a formação cidadã, algo presente nas manifestações de algumas emendas parlamentares, muitas delas sustentadas pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006 que recomenda a obrigatoriedade da disciplina na matriz escolar, uma vez que se trata do valor para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja que sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas.

De certo que compreendemos a fala angustiada do professor entrevistado quanto ao futuro da Filosofia, pois sabemos e defendemos – alinhados ao pensamento de Kohan (2008) e Horn (2017) – que o ensino de Filosofia é pressuposto fundamental para contribuir na formação do espírito crítico reflexivo dos alunos, e justamente por esta essencialidade, parece ter sua importância frequentemente questionada e seu uso em sala de aula, constantemente lidando com justificativas e reafirmações.

Diálogo 4:

P - “Quais as suas expectativas com a docência?”

E - “Apesar dos diversos limites, espero atuar na colaboração de um projeto de conscientização para a construção de uma sociedade mais democrática, posto que a nossa realidade é fortemente segregacionista, racista, machista, patriarcalista, enfim, marcada pela produção e sustentação por meios de comunicação e instituições, de estigmas e preconceitos que naturalizam os diversos planos em que se manifesta a desigualdade e a exploração no Brasil”.

Nesta resposta o entrevistado manifesta propriedade e consciência para algumas das questões centrais de nossa pesquisa, a partir da problematização dos paradigmas do currículo e do cânon hegemônico instituído. Podemos também apontar na fala no entrevistado uma possível percepção das estruturas de poder e da naturalização das dicotomias e desigualdades. Também é expressa a vontade por uma sociedade mais igualitária, o que pode ser alinhado à proposta da pesquisa em uma perspectiva mais ampla dos conteúdos de Filosofia para consequente noção de pertencimento e contexto de vida dos alunos.

Para Nascimento (2009), a Filosofia deve contribuir para desvelar o sentido da vida e refletir as diversas visões e concepções de mundo – expostas nas tendências e teorias já consolidadas – para enfim produzirem sentido no contexto de vida dos indivíduos. Isto

possivelmente contribuindo para o reconhecimento da diversidade, contextualidade e retomada do sujeito enquanto agente da realidade Ricoeur (1991) pela apropriação...

Diálogo 5:

P – “Como você entende o contexto sócio político da cidade?”

E – “A cidade de Santa Inês, apesar de não ser tão isolada quanto tantas outras cidades e ter um comércio variado e extenso, bem como ter uma estrutura boa comparativamente a outras cidades, sofre em larga medida com prejuízos na educação. Não é raro ter que lidar com limitações quanto a escrita e a leitura. Isso está ligado ao tratamento que diversas prefeituras dão a educação”.

O entrevistado dimensiona o cenário sócio político da cidade, e demonstra entendimento acerca da problemática estrutural que alcança quase todos os municípios do estado. Avalia também as deficiências conceituais dos alunos que acabam por dificultar a própria prática docente.

Ainda sobre esse cenário Tardif (2014, p.142) cita:

Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade fazem parte integrante do processo de trabalho: a própria pessoa, com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, com tudo o que ela é, torna-se, de uma certa maneira, um instrumento de trabalho.

Dito isso, corroboramos com o pensamento de Tardif (2014, p. 145) ao citar que o trabalho docente está impregnado da personalidade docente, assim: “todo professor transpõe para a sua prática aquilo que é como pessoa”.

Zeichner (2008) acrescenta que a reflexão do professor sobre sua prática torna-se um potencial transformador das condições da sua atividade profissional sobre projetos de mudança institucional e social, nos quais as preocupações sociais e políticas são explicitadas como critérios de orientação da prática reflexiva.

Diálogo 6:

P – “E quanto aos alunos? Como você percebe o contexto sócio político cultural?”

E – “O público do ifma possui alguma heterogeneidade. Não sei quantificar. Há desde alunos egressos da rede particular aqueles que vêm de cidades vizinhas extremamente carentes”.

Identifica – como já apontado anteriormente – a heterogeneidade do público do IFMA, muito em razão do protagonismo da cidade na região.

Diálogo 7:

P - Sua prática docente permite exercer suas concepções filosóficas sem choque com as estruturas curriculares?

E - Existe uma certa autonomia para trabalhar o conteúdo sob uma perspectiva teórico metodológica que o professor adote.

Como já identificado nas conversas com o setor pedagógico, o entrevistado evidencia certa autonomia de ação docente, isto demonstrado também pela ausência de ementa em alguns cursos e a liberdade para a escolha dos recursos didáticos e materiais afins.

Para Nóvoa (1997, p. 34) “(...) A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Com isto percebemos, que um fator primordial a partir deste processo de construção da prática docente seja a autonomia, sob a chancela epistêmica da liberdade para escolher qual metodologia mais se adeque à dinâmica da sala e contexto dos alunos.

Neste aporte, Tardif (2014) também considera a autonomia em sala de aula como fator importante para a formação profissional e constituição do saber docente.

Diálogo 8:

P – “A proposta curricular está em consonância à sua prática docente? Cite pontos positivos e negativos relacionando à realidade do seu alunado”.

E – “Em alguma medida sim posto que não podemos deixar de abordar muitos filósofos. Mas quando se trata de abordar um filósofo fora da tradição europeia existe uma certa dificuldade até pelo déficit na formação. Sempre que é possível articular temas e problemáticas mais próximas da realidade do aluno há uma maior participação e identificação do aluno com o que é estudado”.

Como apontado em nossa pesquisa, motivo de nossa inquietação, o cânon hegemônico europeu é identificado pelo entrevistado, creditando à formação a parcimônia de autores e outras correntes filosóficas – motivo de certo desconforto. Também identifica que temáticas mais próximas do contexto dos alunos costumam ter maior aceitabilidade e participação, o que concorre para uma perspectiva pós-crítica do currículo, como reitera Silva (2015) – como apontamos – viés educacional mais compatível com a relação ensino aprendizagem e facilitador da prática docente.

Para Sandoval (2014), a apresentação de autores e narrativas conceituais próximas da realidade dos alunos, contribui para um sentido de lugar/território, medida importante na tarefa de desconstrução das mitificações ideológicas e aproximação entre teoria/prática/vivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao assumirmos a tarefa de refletir e problematizar o currículo de Filosofia no IFMA – campus Santa Inês, como proposta contribuinte para a prática docente, engendramos uma perspectiva epistêmica filosófica que remonta aos idos clássicos gregos, instaurada a partir da inquietação agnitiva pela busca do devir do currículo e devir do ensino de Filosofia e, em se tratando de elementos subsidiários da educação – dispensando para isso maiores justificativas – lidamos com nuances de possibilidade, expectativa, demanda e interesse político social.

O estudo tratou de analisar o currículo pautado numa perspectiva pós-crítica. No espaço dedicado às intervenções do processo de reflexão, análises e discussões dos diálogos vivenciados no IFMA campus Santa Inês, dialogamos sobre o lugar da pesquisa, nosso interesse enquanto pesquisador, e às experiências compartilhadas com os sujeitos da pesquisa, o professor de Filosofia do campus, mantendo contato dentro e fora da sala de aula. Foi a partir desse envolvimento que realizamos nossas intervenções, propondo pensar o currículo numa perspectiva pós-crítica com a possibilidade de serem vivenciadas.

É nesse contexto que chamamos atenção dentro da proposta numa perspectiva pós-crítica ao currículo de filosofia como instrumento expediente à prática docente com o cuidado de se manter atento às necessidades do programa escolar e as demandas da sociedade, sem entretanto empalidecer a construção de uma consciência crítico reflexiva, estruturação de identidades e subjetividades pelo viés educativo – sentido teleológico da Filosofia. Nesse sentido, a questão incide justamente, em preservar a autenticidade do currículo e autonomia do ensino, frente aos desafios das intencionalidades, expressas muitas vezes pelo viés político presente no currículo, que cobram sempre uma fidedigna correspondência.

A guisa de conclusões, com a aplicabilidade da proposta, buscou-se identificar a possibilidade de redimensionar e resignificar o currículo de Filosofia empregado no IFMA- a partir de uma perspectiva pós- crítica - e que tal intento pudesse se materializar como forma contribuinte à prática docente. Podemos inferir que a proposta permitiu refletir sobre valores éticos, identitários, culturais entre outros constituintes, que orbitam o currículo pelo viés dialógico entre alunos e professor.

Destarte, esperamos que os argumentos elencados nesta pesquisa sejam relevantes para a educação, podendo suscitar novas pesquisas e propostas, que contribuam tanto para a formação do professor - e que reflita na sua docência - quanto na maneira de perceber/entender o processo de ensino aprendizagem - contemplando o aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível no site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em março de 2018.

CASTIANO, José P. **Referenciais da Filosofia Africana** – Em busca da Inter subjetivação. Moçambique: Publicada pela Universidade de Desenvolvimento da Educação Básica na Província de Gaza. 2010. Link:<http://pt.scribd.com/doc/108807202/Jose-P-Castiano-Referenciais-da-Filosofia-Africana-Em-busca-da-intersubjetivacao>_Acesso em 15 de janeiro de 2019.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. **Cidadania cultural**: o direito à cultura. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

DERRIDA, Jacques. **Du droit à la philosophie**. Paris. Editions: Galilée, 1990.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisa qualitativas**. Curitiba, Educar, n. 24, p 213-225, 2004

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**: na América Latina. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GALEFFI, D. **Por que ensinar Filosofia hoje?** Texto apresentado em: II Simpósio Estadual sobre o Ensino de Filosofia da UERN: Mossoró, 2013.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora Ijuí, 1998.

GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. São Paulo : FTD, 1984.

HOUNTONDJI, Paulin. **African Philosophy: Myth & Reality**. Library of Congress. Cataloging – in- Publication data. First published in English 1983.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar filosofia**: pressupostos teóricos e metodológicos. 2ª ed. Curitiba: CRV, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

KOHAN, Walter (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LIMA, Caroliny Santos. **Crianças filosofando: uma proposta metodológica de ensino à luz de Matthew Lipman**. 2018. 181 folhas. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

MUDIMBE, Ives. **The Invention of Africa: Gnosis, Philosophy, and the order of Knowledge**. Indiana University Press – Bloomington and Indianapolis, 1998.

_____. **The Idea of Africa**. Indiana University Press, 1994.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **A modernidade vista desde o sul: perspectivas a partir das investigações acerca da colonialidade**. Padê: Estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos. Brasília. V. 1, n. ½, p. 1-19, 2009.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OMOREGBE, J. I. African Philosophy: Yesterday and Today. In: EZE, Emmanuel Chukwudi (ed). **African Philosophy: an anthology**. Massachusetts/ Oxford, Blacwell Publishers, 1998.

_____. **Filosofia Africana: ontem e hoje**. Tradução Renato Nogueira Jr. 2015. Disponível em: http://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/joseph_i._omoregbe_-_filosofia_africana_ontem_e_hoje.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

ORUKA, Henry Odera. Quatro tendências da atual Filosofia Africana. Tradução para uso didático de ORUKA, H. Odera. Four trends in current African philosophy. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 120-124, por Sally Barcelos Melo.

PALACIOS, María Amelia. **Del poder de cambiar nuestra práctica docente**. En: Libro de Ponencias del I Congreso Internacional de Formación de Formadores. Cusco, Instituto Superior Pedagógico La Salle y GTZ, 2000.

PASQUALE, Carlos. **Editorial: Da educação depende o resgate de condições sociais injustas**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 41 n. 94, p. 131-133, abr./ jun. 1964.

PDI-IFMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2014 – 2018**/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. – São Luis, 2014.

PLATÃO. **Apologia**. In. Coleção Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

QUEIROZ, M.I.P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva.** 2. ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP, 1983.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e classificação social. In: Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs). **Epistemologia do Sul.** São Paulo: Cortez Editora. 2010.

RAMOSE, Mogobe B. **Sobre a legitimidade do estudo da filosofia africana.** Ensaios Filosóficos, Volume IV – out. 2011, p. 6-25.

_____. **Una perspectiva africana sobre la justicia y la raza** [Uma perspectiva africana sobre a justiça e a raça]. Polylog. Foro para filosofia intercultural 2, 2001. Disponível em: <http://them.polylog.org/3/frm-es.htm>. Acesso em 12 de fevereiro de 2019.

RIBEIRO, R. J. **Filósofos franceses no Brasil:** um depoimento. p. 1-5. 2009. Disponível em:. Acesso em: 05 jan. 2018.

RICOEUR, Paul. **O si mesmo como um outro.** Campinas: Papirus, 1991.

SANDOVAL, Ana Claudia Rozo. ESTUDOS DECOLONIAIS E FILOSOFIA AFRICANA: por uma perspectiva outra no ensino da Filosofia. **Revista páginas de Filosofia**, v.6, n.2, p. 1-18, jul./dez. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia da Educação: o desafio de pensar a educação nos países e comunidades lusófonas. In: **Perspectivas da Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, T. Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEMPELS, P. **Bantu philosophy.** Tr. C. Kling. Paris: Presence Africaine, 1945.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc: Campinas**, 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 22 de dezembro de 2017.