



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

NILTON GUIMARÃES DA SILVA

**OS PROFESSORES DE FILOSOFIA E OS DESAFIOS DO ENSINO DE
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO SOB A PERSPECTIVA DE
GASTON BACHELARD**

Recife
2019

NILTON GUIMARÃES DA SILVA

**OS PROFESSORES DE FILOSOFIA E OS DESAFIOS DO ENSINO DE
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO SOB A PERSPECTIVA DE
GASTON BACHELARD**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco.

Área de Concentração: Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Nélio Vieira de Melo.

Recife

2019

ESPAÇO RESERVADO À FICHA CATALOGRÁFICA

NILTON GUIMARÃES DA SILVA

**OS PROFESSORES DE FILOSOFIA E OS DESAFIOS DO ENSINO DE
FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO SOB A PERSPECTIVA DE
GASTON BACHELARD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 27/09/2019.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Nélio Vieira de Melo (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Ermano Rodrigues do Nascimento (Examinador Externo)
Universidade Católica de Pernambuco

Prof. Dra. Maria Betânia do Nascimento Santiago (Examinador interno)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por ter me proporcionado chegar até aqui.
À minha família por todo apoio e paciência contribuindo diretamente para que eu pudesse ter um caminho mais fácil e prazeroso durante esse tempo.

Agradeço aos professores e colegas que sempre estiveram dispostos a ajudar e contribuir para um melhor aprendizado em especial meu professor coordenador e orientador.

Agradeço à minha instituição por ter me dado a chance que permitiram chegar ao final desse ciclo.

RESUMO

O presente trabalho realiza uma pesquisa sobre os desafios pedagógicos e epistemológicos presentes na sala de aula no processo de ensino – aprendizagem na atividade de ensino de filosofia de professores do Ensino Médio. Para isso, nos valem da epistemologia de Gaston Bachelard (1884-1962) como referencial teórico para uma compreensão e análise do problema. Bachelard desenvolveu em obras uma vasta compreensão conceitual, partindo da crítica aos modelos de ensino conteudistas e substancialistas, fazendo enxergar que, além dos erros pedagógicos do ensino das ciências e da filosofia, há possibilidades de construção do conhecimento fora desse modelo arcaico e vazio. Por meio de uma pedagogia que vai além do erro encontra-se o sentido, ou seja, do movimento dialógico que vai da falta de sentido no conceito chega-se ao eixo de uma razão objetiva em permanente construção. A contribuição de Bachelard é relevante porque oferece um itinerário de desenvolvimento do gosto pelo conhecimento científico e filosófico aberto e crítico em si mesmo, partindo da experiência do enfrentamento dos problemas e da solução dos mesmos. Os sujeitos que ensinam e que aprendem fazem um só itinerário, tanto de objetar quanto de superar os problemas do conhecimento no contexto do cotidiano escolar. Esta é a contribuição de Gaston Bachelard para a educação, considerando que a mesma sendo formal deve partir de bases mais sólidas, desconstruindo as generalizações prematuras retificando ideias resultando em um esforço contínuo de conhecer de maneira crítica e permanente. A pesquisa tem como objeto de estudo os desafios que o professor de filosofia experiência na sala de aula. A metodologia utilizada foi a da pesquisa ação por meio de uma entrevista estruturada de natureza autobiográfica. O roteiro de perguntas da entrevista permitiu que os professores apresentassem dados que manifestam os maiores problemas que encontram no exercício da docência. A realidade do Ensino de Filosofia na sala de aula se apresenta complexa. A leitura e análise do discurso proporcionaram um encontro com as questões levantadas por Bachelard na crítica ao ensino das ciências com os desafios da prática docente de hoje. Ensinar e aprender, desenvolver conhecimentos, promover o gosto pelo conhecimento filosófico, é uma tarefa que exige paixão, imaginação criativa e busca constante de superação dos limites que se impõem nas estruturas do ensino e das instituições.

ABSTRACT

This paper proposes to carry out a research about the pedagogical and epistemological challenges present in the classroom in the teaching - learning process in the context of the teaching activity of high school teachers of philosophy. For this, in the values of the epistemology of Gaston Bachelard (1884-1962), as a theoretical reference for an understanding and analysis of problems. Bachelard developed in works a broad conceptual understanding, starting from the critique of the contentist and substantialist teaching models, seeing that beyond the pedagogical errors of the teaching of science and philosophy, there are possibilities of knowledge construction out of this archaic and empty model. Through a pedagogy that goes beyond error, the meaning is found by the dialogical movement that goes from the meaninglessness in the concept that closes to the axis of a permanent objective reason in construction. Bachelard's contribution is relevant because it offers an itinerary of development of the taste for open and critical scientific and philosophical knowledge in itself, starting from the experience of facing problems and their solutions. The subjects who teach and learn make a single itinerary, both to object and to overcome the problems of knowledge in the context of daily school life. The research has as its object the challenges that the philosophy teacher experiences in the classroom. The methodology used was action research through a structured interview of autobiographical nature. The interview question script allowed teachers to present data that manifests the biggest problems that occur in teaching. The reality of teaching philosophy in the classroom is complex. The reading and analysis of the discourse provided an encounter with questions raised by Bachelard in the critique to teaching science with the challenges of today's teaching practice. Teaching and learning, developing knowledge, promoting or liking philosophical knowledge is a task that requires passion, creative imagination and constant search to overcome the limits that are imposed to the teaching structures and institutions.

Keywords: Philosophy Teaching. Pedagogical challenges. Scientific pedagogy. Epistemology.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	O ENSINO DE FILOSOFIA E SEUS DESAFIOS NA SALA DE AULA.....	21
2.1	A FILOSOFIA NA ESCOLA.....	21
2.2	ENSINAR E APRENDER FILOSOFIA.....	30
2.3	A ESCOLA E A SALA DE AULA.....	33
3	CONCEPÇÕES TEÓRICAS QUE ORIENTAM A NOSSA COMPREENSÃO DE ENSINO DE FILOSOFIA.....	37
3.1	OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS NO ENSINO DE FILOSOFIA.....	47
3.1.1	A experiência primeira.....	47
3.1.2	O conhecimento geral.....	48
3.1.3	Obstáculo verbal.....	49
3.1.4	O obstáculo do conhecimento unitário e pragmático.....	50
3.1.5	O substancialismo.....	51
3.1.6	Obstáculo animista.....	53
3.1.7	Obstáculo do conhecimento quantitativo.....	54
3.1.8	Obstáculo realismo.....	55
3.1.9	O mito da digestão.....	55
3.1.10	Libido.....	56
3.2	DO PROBLEMA DO ERRO AO CONHECIMENTO.....	57
3.3	A NOÇÃO DE OBJETIVIDADE.....	63
3.4	CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM.....	69
3.5	POSSIBILIDADES DE PEDAGOGIA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DE BACHELARD.....	77
3.5.1	Pedagogia intersubjetiva.....	78
3.5.2	Racionalismo e materialismo racional.....	84
3.5.3	Trabalho, sonho e devaneio.....	88

3.5.4	Temporalidade, Imaginação e Formação.....	91
4	NARRATIVA DOS DESAFIOS E COMPREENSÃO DOS DADOS.....	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
	REFERÊNCIAS.....	134
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	140
	APÊNDICE B - FORMULÁRIO DE ENTREVISTA.....	142

1 INTRODUÇÃO

Iniciamos nosso trabalho a partir de um pouco da história de Gaston Bachelard. Foi um filósofo francês que teve sua vida marcada por descontinuidades do qual ele se tornou um dos teóricos do pensamento contemporâneo. De família humilde, Bachelard nascido em 1884, na cidade de Champagne, trabalhou nos correios enquanto estudava matemática, pretendendo formar-se em engenheiro. Após a primeira guerra inicia a carreira no magistério secundário ensinando Química e Física em sua cidade natal. Aos 35 anos começa a estudar Filosofia que também passa a lecionar. Em 1928 publica suas duas teses iniciais: O Ensaio sobre conhecimento aproximado (2004); e Estudos sobre a evolução de um problema de física: a propagação térmica dos solos, ambas publicadas em 1928. Na primeira já aparece uma das teses centrais de sua epistemologia, o “aproximacionismo”, ou seja, a ideia de que a abordagem do objeto científico deve ser feita por usos sucessivos de diversos métodos, já que cada um deles estaria destinado a se tornar primeiro obsoleto, depois nocivo.

A partir de então o nome de Bachelard começa a se projetar. Em 1930 é convidado a lecionar na Faculdade de Dijon, quatro anos após surge O Novo Espírito Científico (1974) como uma síntese de sua epistemologia não cartesiana e em consonância com as revoluções científicas do século XX. No ano de 1935 surgem as obras a Intuição do Instante (2007) e a Dialética da Duração (1994) ambas tratando da descontinuidade temporal. A Dialética da Duração (1994) propõe uma noção de duração não-bergsoniana e adota uma noção de “ritmanálise” no qual o filósofo declara ter encontrado na obra “*du philosophe brésilien*”, Lúcio Alberto Pinheiro dos Santos. Em 1937 publica uma das suas obras mais importantes, do Espírito Científico (1996), na qual analisa os mais diversos “obstáculos epistemológicos” que devem ser superados para que se estabeleça e se desenvolva uma mentalidade científica. Nesta obra trata também da “alquimia poética”, que encara ainda como entrave à ciência. A partir desta época por meio de outras obras, mas, sobretudo com a publicação de A Psicanálise do Fogo (1999) e de *Lautréamont* (1989), de publicações originais em 1938 e 1940 respectivamente, manifestam-se sobre o pensamento de Bachelard duas importantes influências a do surrealismo e a da psicanálise. Esta, o epistemólogo aplicará à Psicologia coletiva, buscando fazer não apenas “a psicanálise do conhecimento objetivo” por instrumento de crítica aos “obstáculos epistemológicos”, como também a psicanálise dos elementos (terra, ar, fogo e água), fontes do arquétipo do imaginário poético.

Em seus cursos multidões de jovens o acompanhavam entusiasmados pela profundidade e originalidade de seu pensamento e com sua personalidade vibrante, acolhedora e

inconvenção. Ele insistia dizer que “A Filosofia científica deve ser essencialmente uma pedagogia científica” (PENSADORES, 1978, p. VI). Suas preocupações com os fundamentos para o desenvolvimento de um “novo espírito científico” levaram-no a combater as formas tradicionais de ensino e a propor para a ciência nova uma pedagogia nova.

Por isso, a partir do capítulo 2, tratamos do Ensino de Filosofia e seus desafios em sala de aula, partindo do ingresso e retirada desta disciplina na escola nos últimos tempos de acordo com a legislação vigente nos respectivos períodos. Fizemos algumas considerações da Filosofia na escola, seus desafios, limites e possibilidades. À luz de teóricos da educação e da Filosofia colocamos a possibilidade de seu ensino em nosso cotidiano. A seguir fazemos algumas considerações sobre a filosofia na escola e na sala de aula abordando os desafios de professores no exercício do filosofar.

Diante do que foi tratado até aqui, apresentamos abaixo uma proposta de intervenção que tem por finalidade contribuir na reflexão da superação dos desafios enfrentados pelos professores de Filosofia no Ensino Médio. Acreditamos ser um caminho viável, entretanto estamos certos de que há uma multiplicidade de problemas de alta complexidade para serem superados.

O ensino de Filosofia no Ensino Médio é marcado por grandes desafios tanto para o exercício de ensinagem quanto para os professores. A questão é muito complexa e envolve uma multiplicidade de aspectos relacionados à legislação, configuração do currículo, formação dos professores, carga horária, número de turmas e de estudantes, metodologia, elementos didáticos, sistematização teórica e prática e impactos da Filosofia na vida concreta dos estudantes, que são os sujeitos dos processos de ensinar e aprender Filosofia na sala de aula.

Muitos são os debates atuais sobre essas questões, tanto na academia quanto nos processos de formação continuada de professores de Filosofia no Ensino Médio. Esta proposta de pesquisa terá como objeto os desafios que mais impactam o cotidiano da prática de ensino dos professores em sala de aula.

Como é possível constatar, a multiplicidade de questões relacionadas ao Ensino de Filosofia no Ensino Médio é grande e não é possível numa pesquisa de natureza acadêmica abranger todos os aspectos, então, faz-se necessário delimitar o objeto da pesquisa dentro desse cenário: trata-se de investigar diretamente aspectos situacionais imediatos que se manifestam e implica diretamente a atividade docente. Esse é um dos aspectos importantes para se considerar na prática de ensino de Filosofia na sala de aula. Os desafios são manifestações que se revelam

ao mesmo tempo, tanto como algo que põe em questão a atuação do docente na sala de aula (concepção filosófica, metodologia, abordagem teórica e prática, recursos didáticos, etc.), quanto ao projeto epistemológico que possibilita a produção de impactos para a formação do docente e do estudante na construção do pensamento filosófico, científico, cultural e social.

Desse modo, os desafios são considerados aqui em dois núcleos teóricos e práticos que se complementam: 1) o primeiro visa compreender os fenômenos que envolvem a prática docente, situacional e imediata; 2) o segundo visa compreender as manifestações desses fenômenos do ponto de vista epistemológico. Ensinar não é uma simples ação de transferência de teorias filosóficas e científicas, e sim um processo que vai além da ruptura do conhecimento comum ao conhecimento científico, isto é, ao conhecimento que ultrapassa as fronteiras da identidade, da verdade ilusória e definitiva.

Por se tratar de uma pesquisa que parte de um problema que exige uma compreensão epistemológica da ação pedagógica, é necessário ter um ponto referencial que culmine numa visão pedagógica que ofereça esse suporte ou uma leitura epistemológica identificada com a pedagogia científica, uma pedagogia nova que não permita que o ensino de Filosofia seja engessado numa prática docente restrita à uma epistemologia discursiva. É Gaston Bachelard que está posto no foco dessa compreensão desse objeto-problema: ensinar Filosofia é ultrapassar as pretensiosas fronteiras da razão adequada e identificada com o real. A epistemologia deste pensador é um instigante itinerário que põe em questão as concepções pedagógicas que encerram o ensino de filosofia no discurso da identidade do real e sacrificam a filosofia pondo-a nas fronteiras opressoras e ilusórias da razão (BACHELARD, 2006, p. 19-26). Dentre as obras que fazem parte dessa compreensão estão: A formação do espírito científico (ibidem, 1996) de publicação primeira em 1938; A filosofia do não (ibidem, 1974), publicado primeiramente em 1940; O Materialismo Racional (ibidem, 1990a), de primeira edição em 1953 e A Epistemologia (ibidem, 1971).

A Filosofia, quando pensada como parte da educação dos jovens no Ensino Médio, tem que ser levada ao topo das discussões filosóficas que dão conta de elevar as ações ao nível das possibilidades de construção transdisciplinar do pensar crítico, reflexivo e dialogante. A Filosofia busca um olhar a partir da diferença entre o real e discurso, indo além das necessidades imediatas, tanto dos que ensinam quanto dos que buscam o saber. A Filosofia tem muitos papéis, um deles é o de pensar e pôr em questão os pensamentos sobre o ensinar a aprender que se fizeram verdades justificadoras de todas as ações humanas.

Ensinar Filosofia em si mesmo é hoje um desafio porque tudo que se entende como projeto de educação desafia o conhecimento das ciências e da Filosofia como tal. Ater-se aos desafios do ensino de Filosofia significa pôr-se frente a frente com esse desafio maior, e enxergar dentro dele o que o pensamento em movimento provocativo de mudanças pode elevar o espírito além da fixidez e da submissão do sujeito aos modelos da educação adequada aos princípios mercadológicos. Ensinar Filosofia significa enfrentar a penumbra das dificuldades que o próprio conhecimento humano desenvolveu, conforme afirma o próprio Bachelard:

Todo conhecimento científico tem uma penumbra de dificuldades. É necessário que a cultura lhe siga o rasto. [...] com estas objecções se prendem os verdadeiros teoremas de cultura que fixam os centros de uma historicidade da cultura. Em suma, onde está o centro de interesse para o materialismo erudito? (1975, p. 142).

Para Bachelard há muitos caminhos, vias e itinerários para chegar ao conhecimento. Ele percorre o itinerário que vai dos obstáculos epistemológicos, ou a via do não à poética do devaneio que põe a Filosofia e o conhecimento na itinerância errática ou ao conhecimento nômade. Esta via, na verdade, não está instalada nos processos pedagógicos do ensino de Filosofia, nem mesmo nos processos formativos daqueles que ensinam nem daqueles que estão hoje nas salas de aula como aprendentes. Deste modo, é necessário investigar como isso se torna um desafio para os docentes em sala de aula, na sua ação de ensinar-aprender-ensinar em diálogo a Filosofia, com a vida e com as ciências.

Nosso problema emerge, portanto, na penumbra das dificuldades e oferece uma reflexão provocadora que nos põe em movimento na busca de uma compreensão crítica daquilo que pode gerar uma nova razão pedagógica, filosófica e científica. A intencionalidade não é apontar um caminho de saída da penumbra das dificuldades, porque não há apenas um caminho, há muitos.

Segundo Bachelard, não existem problemas insolúveis mas sim mal colocados e mal resolvidos. Isso está diretamente relacionado às fronteiras e aos limites. Toda realidade é plural e a simplicidade implica complexidade, e a existência de tantas filosofias são exemplos do que falamos. A natureza é simples e singular, mas se constitui como pluridimensional (MORIN, 1994, 137), portanto há muitos caminhos que podem ser trilhados.

O ensino de Filosofia no Brasil, após a ditadura militar de 1964, voltou a ser foco de debates e retornou parcialmente às salas de aula num contexto de ambiguidades profundas entre a obrigatoriedade e a não obrigatoriedade, fato lamentável que se impõe aos docentes e discente. Situação deveras conflitante: a Filosofia não é obrigatória, mas é cobrada ao estudante que vai para a Universidade no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em algumas vezes, até

mesmo as redações das provas exigem conhecimentos filosóficos, sem falar nos conteúdos densos de questões temáticas que nem sempre foram bem trabalhados durante os anos do Ensino Médio.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias – Vol. 3 (MEC, 2006), afirma o que todos cremos: a Filosofia na escola cumpre um papel formador, articulando temas de capital importância para a reflexão permanente para a vida de cada sujeito nos seus processos de inserção na complexidade da sociedade brasileira. É muito importante o que afirma essas orientações:

Uma sociedade que compreenda a obrigatoriedade da Filosofia não a pode desejar como um pequeno luxo, um saber supérfluo que venha a acrescentar noções aparentemente requintadas a saberes outros, os verdadeiramente úteis. A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, articulando noções de modo bem mais duradouro que o porventura afetado pela volatilidade das informações (MEC, 2006, p. 17).

Entre as tantas preocupações manifestadas nesse documento, uma diz respeito ao objeto desta pesquisa, que é o tratamento que se dispensa ao ensino para além das competências e habilidades que se deve desenvolver, a Filosofia não entra nos processos de formação como “doutrinação”, tirando dela aquilo que lhe é peculiar (ibidem p. 18). O papel de ensino de Filosofia é o de articular saberes que contribua com um diálogo crítico com as ciências e com tudo que se relacione com a vida dos sujeitos na sociedade e na cultura (ibidem, p. 24). Enfim, a Filosofia no Ensino Médio deve proporcionar aos estudantes “[...] uma compreensão mais fundamentada, mais elaborada e global da realidade em que vivem e, conseqüentemente, para uma intervenção mais consciente e crítica nessa realidade” (SILVEIRA, 2000, p. 138).

Nesse sentido, para Saviani, a contribuição específica do professor se consubstancia nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc. A apropriação das ferramentas didáticas aliadas à reflexão torna-o capaz de garantir aos alunos o fazer filosófico mais eficaz. Quanto mais o professor for capaz de manter os vínculos de sua reflexão próxima da vida, melhor será sucedido (SAVIANI, 1991, p. 89). O professor de Filosofia assume o papel de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda à necessidade deles, auxiliando-os na tomada de consciência das necessidades apresentadas socialmente (PIMENTA e ANATASIOU, 2002, p. 215). Lecourt (1975) ao tratar de Bachelard a partir das questões da relação entre obstáculo e ruptura, da relação entre a experiência e materialismo técnico, evidencia que:

A filosofia dos filósofos, quando é confrontada com esta intervenção material de instrumentos, na produção de conceitos só pode pensar como uma "mediação" inessencial que a deixa entrar na categoria geral e vaga de

"método experimental", uma especificação "para o uso do cientista" da categoria filosófica da experiência. De acordo com Bachelard, esta categoria geral, ignorando a especificidade dos casos em que os instrumentos funcionam, não dá conhecimento real do que ocorre na prática científica. [...] agora, a prática de fenomenotécnicas consiste precisamente em proceder a acoplamentos entre o abstrato e o concreto. Assim é conveniente a criação de instrumentos e sistemas de aparelhos teoricamente definidos de acordo com programas de realização de racional (LECOURT, 1975, p. 184).¹

O ensino de Filosofia é uma construção de conhecimentos em diálogo com as Ciências da Natureza, a Matemática, e as Ciências Humanas. Os saberes da Filosofia são abordados sob diversos enfoques e a partir de uma pluralidade de realidades e tecnologias. A Filosofia nesse contexto interdisciplinar, pela sua especificidade e singularidade, é porta de entrada para a construção da teoria e da própria experiência que materializa objetos de relevância para a complexidade da vida do estudante, enquanto sujeito do conhecimento e sua inserção no mundo.

É bem verdade que a Filosofia não se reduz a conceitos. Não é disso que se trata aqui. Entende-se aqui a formação de conceitos como itinerário, como um projeto de construção do sujeito em relação consigo mesmo, com o mundo, com os outros, com a matéria em constante transformação e a pluralidade de formas de ser materializada. Formação de conceitos é um modo de pôr em questão o que já sabemos e de dar novas formas de compreensão e sentidos; é um processo que vai do autoconhecimento, dos fragmentos do senso comum ao pensamento elaborado em movimento que nunca se cristaliza em teorias fixas. A investigação sobre esses processos a partir da prática de ensino de Filosofia na sala de aula é importante para poder enxergar esses movimentos por dentro. Analisar isso sob o enfoque dos “obstáculos” da “filosofia do não” e da “racionalidade materialista” de Bachelard significa fazer um percurso como abertura ao novo e à experiência que desafia o pensamento. Ainda que seja desafiador este percurso, é possível porque a Filosofia tem muitas veredas e não é uma estrada única e linear que conduz a um único lugar.

A década de 1970 deu muita importância ao estudo epistemológico de Bachelard. Já nos dias atuais, as pesquisas em Educação giram em torno dos eixos bachelardianos da razão e do devaneio. É sabido que atualmente as pesquisas se detêm mais em explorar a face da

¹ Trad. do original: "The philosophy of the philosophers, when it is confronted with this material intervention of instruments in the production of concepts can only think it as an inessential 'mediation', and leave it to fall within the general and vague category of 'experimental method', a specification 'for the use of the scientist' of the philosophical category of experience. According to Bachelard, this general category, ignoring the specificity of the cases in which instruments function, gives no real knowledge of what takes place in scientific practice. [...] Now, the practice of phenomeno-technics consists precisely of proceeding to couplings (couplages) between the abstract and the concrete by the expedient of the setting up of theoretically defined instruments and systems of apparatus according to programmes of rational realization"

imaginação poética, e há quem oponha a face da epistemologia à face poética como se fossem antagônicas, porém elas são complementares. Aqui nos interessa enfocar o que Bachelard tem a contribuir na relação entre o ensino de Filosofia. Ensino como construção de conhecimentos em situações constantes de diálogo com as ciências e suas inovações, retificando as teorias de acordo com a técnica necessária para a compreensão de um determinado corte epistemológico. Assim, a razão dialoga com a ciência, como ele bem afirma:

Em suma, a ciência instrui a razão. A razão deve obedecer à ciência, à ciência mais evoluída, à ciência em evolução. A razão não deve sobrevalorizar uma experiência imediata; deve pelo contrário pôr-se em equilíbrio com a experiência mais ricamente estruturada. Em todas as circunstâncias, o *imediato* deve ceder ao *construído* (1974, p. 87).

Desse modo, entende-se que razão e devaneio, ciência e imaginário, não se separam, e sim andam juntos. A valorização da Filosofia como “modo de ser não” é caminho para a estética da razão que nunca será suficiente para si mesma, mas um processo progressivo inacabado, para uma ciência que se faz estética da inteligência.

Partir das noções bachelardiana significa fazer um itinerário filosófico observando de que modo pode se desenvolver o progresso da construção do conhecimento, passando pela rejeição de conhecimentos anteriores e os confrontando com problemas que obstaculizam a elaboração de concepções consistentes e bem fundamentadas. Isso significa pôr a dinâmica do ensino de Filosofia a favor da reflexão científica em estado de permanente mobilidade; significa propor o confronto entre um saber fechado e estático diante de um conhecimento aberto e dinâmico; significa ainda dialetizar todas as variáveis teóricas e práticas e oferecer razões para que as tarefas do docente e do discente no ensino de Filosofia sejam um processo comum de evolução do espírito rumo à estética da razão científica em construção. Conforme Bachelard,

quem quisesse saltar os obstáculos e instalar-se de uma só vez no racionalismo, entregar-se-ia a uma doutrina geral, a um ensino unicamente filosófico. Se considerar o conhecimento de um objeto particular, verificará que as noções que correspondem às diversas qualidades e funções não estão organizadas segundo o mesmo plano; não terá dificuldade em encontrar traços de realismo nos conhecimentos objetivos mais evoluídos (1974, p. 29).

A ideia de formação do conceito está em profunda conexão com a da afirmação do perfil epistemológico do sujeito do conhecimento. O itinerário é um só e não se define de maneira prévia. É dentro do movimento que ele vai se afirmando. Bachelard inspira desse modo a fazer do ensino um itinerário pedagógico que parte da imediatez ao mediato, do crivamento dos obstáculos à formação da experiência; significa fazer o itinerário do devir, "é preciso formar a razão da mesma maneira que é preciso formar a experiência" (BACHELARD, 1974, p. 176).

O perfil epistemológico pode representar a ação psicológica efetiva que as diversas filosofias influenciam na construção de um determinado conceito científico. Para Bachelard o uso individual de cada conceito é orientado por várias possibilidades de compreensão filosófica. Firmar um perfil epistemológico significa tecer relações, delimitando um ponto de partida e o que ele significa para um sujeito particular, passando por um exame de todas as possibilidades de compreensão temporal, cultural e histórica (BULCÃO, 2005, p. 38).

Desenvolvemos nosso trabalho de investigação da temática dos desafios no ensino de Filosofia junto aos professores de Filosofia no Ensino Médio considerando os desafios epistemológicos que eles vivenciam nas suas atividades pedagógicas em sala de aula. Esse foi o objetivo principal. Desdobrando nos seguintes objetivos específicos:

- Estabelecer os sujeitos da pesquisa entre docentes de filosofia que estão desenvolvendo práticas de ensino em escolas da rede pública de Pernambuco e o Estado da Paraíba.
- Elaborar o instrumento da pesquisa contemplando uma entrevista semiestruturada autobiográfica de maneira que contemple os dois núcleos do objeto da pesquisa;
- Elaborar a fundamentação conceitual sobre a experiência docente do professor de Filosofia a partir do pensamento epistemológico de Gaston Bachelard;
- Fazer o relato dos dados coletados nas entrevistas autobiográficas preservando as normas de não identificação dos sujeitos, locais e contextos em que trabalham;

Considerando o problema, os sujeitos da pesquisa e os objetivos, seguimos a orientação da pesquisa-ação-formação. Essa inspiração metodológica para esse trabalho surgiu de uma leitura da experiência de pesquisa descrita no artigo de Passeggi, Nascimento e Oliveira. (2016, p. 120-121). Trata de uma concepção de pesquisa ação norteada por uma narrativa autobiográfica. As autoras desenvolveram pesquisas com crianças e professores de classes hospitalares, situadas no âmbito da autobiografia em educação, permitindo aos sujeitos da pesquisa representar situações, crenças, valores, desafios, habilidades e dificuldades, sentidos e falta de sentidos naquilo que estão vivendo ou realizando. Pela sua maneira de ser a pesquisa-ação-formação pressupõe um sujeito que narra e um que escuta; experiência de relação dialogal onde habita o sentido.

A partir de então, refletimos e desenvolvemos a concepção metodológica da nossa pesquisa entendendo que, pela definição do objeto e do sujeito a ser pesquisado, faz-se necessário realizar uma investigação que considere objeto e sujeitos em situações existenciais, sociais, culturais e formativos próprios, aproximando o quanto possível da narrativa

autobiográfica ao que esta pesquisa pretende. Uma pesquisa-ação-formação entre docentes de Filosofia, visando o estudo daquilo que mais lhe desafia na sua prática educativa, significa desenvolver a habilidade da ausculta dos sujeitos em situação, na penumbra das dificuldades e nas crenças que sustentam a prática pedagógica de ensinar-aprender-ensinar Filosofia.

A pesquisa-ação-formação se caracteriza como um modo de ser da pesquisa qualitativa que, de acordo com Minayo (2002), se desenvolve em níveis de realidade na qual os dados se apresentam aos sentidos e tem um campo de práticas e objetivos de trazer à luz fenômenos, indicadores e tendências observáveis. Esta investigação trabalha com valores, crenças, hábitos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos e é empregada para a análise de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade (MINAYO, 2002, p. 21-23).

Os procedimentos metodológicos da investigação dos desafios que impactam diretamente a prática docente dos professores de Filosofia do Ensino Médio são as seguintes:

Primeiro momento: Docentes de Filosofia do Ensino Médio foram convidados e contatados, em número de cinco a nove. Todos estão em atividades em escolas públicas do Estado de Pernambuco ou da Paraíba. Os sujeitos, ao aceitar o convite, tomaram conhecimento da natureza da pesquisa e manifestaram o consentimento para que suas narrativas autobiográficas fizessem parte da coleta de dados, descrição e análise de discurso. Para isso, assinaram um termo de consentimento informado e deram ciência de que suas identidades seriam mantidas em sigilo.

Segundo momento: A entrevista autobiográfica tem o formato de uma entrevista semiestruturada, contendo questões abertas para que permitam ao entrevistado expor situações relevantes para a sua prática docente e manifestem os principais desafios presentes na experiência de ensinar-aprender-ensinar Filosofia no Ensino Médio. A entrevista foi agendada previamente com cada docente e realizada na forma de diálogo ou por escrito. Para não haver dificuldade quanto aos registros pessoais, usamos o recurso do “*Formulário Google*”. Isso facilitou o registro de dados. Caso a entrevista seja realizada pessoalmente, o entrevistado terá sua entrevista gravada.

Terceiro momento: A entrevista ofereceu uma série de dados importantes para a compreensão dos principais desafios enfrentados pelos docentes de Filosofia. Esse é o momento que possibilitou a elaboração de relatos e sistematização dos dados coletados, tendo como foco aquilo que os entrevistados apresentaram como desafios.

Quarto momento: Este momento não se separa do anterior, pois ao relatar as experiências e dados das entrevistas realizamos nossa reflexão a partir do pensamento da fundamentação teórica que adotamos.

Ainda neste capítulo desenvolvemos nosso texto a partir de uma proposta de pesquisa. A proposta de intervenção é direcionada a professores da rede estadual de Pernambuco no Ensino Médio e na Paraíba. O nosso objeto, neste projeto de pesquisa, são os desafios que mais impactam o cotidiano da prática de ensino dos professores em sala de aula. Temos como objetivos: Elaborar o instrumento da pesquisa contemplando uma entrevista semi estruturada autobiográfica de maneira que contemple os dois núcleos do objeto da pesquisa; Desenvolver uma fundamentação conceitual sobre a experiência docente do professor de Filosofia a partir do pensamento epistemológico de Gaston Bachelard; Fazer o relato dos dados coletados nas entrevistas autobiográficas preservando as normas de não identificação dos sujeitos, locais e contextos em que trabalham; Construir a análise de discurso dos registros oferecidos pelos entrevistados considerando a base teórica adotada; Organizar todos os escritos desenvolvidos no formato de dissertação para a apreciação do orientador e banca de exame para a obtenção do título de Mestrado. Portanto, utilizamos o método da pesquisa-ação por entrevista autobiográfica além de narrativas autobiográficas.

No Capítulo 3, cujo título é: Concepções teóricas que orientam a nossa compreensão de ensino de Filosofia, procuramos esclarecer os aspectos epistemológicos da relação entre os obstáculos e a pedagogia. Ressaltamos também, nesse capítulo, uma seção que irá abordar a concepção bachelardiana da possibilidade de erro como motor do conhecimento. O epistemólogo nos apresenta como o erro pode ser condição para o progresso da ciência. Para ele a consciência do erro cria condições para que o sujeito do conhecimento retifique equívocos racionais que estão fundamentados nos obstáculos epistemológicos, podendo ser a causa do conhecimento mal elaborado oriundo do conhecimento do senso comum. Em sequência, tratamos da noção de objetividade que, segundo Bachelard, é uma forma que ele apresenta para concebermos uma nova razão. Isto se dá pela distinção por ele elaborada das ordens de aproximação. A primeira ordem definida pela ciência clássica e a de segunda ordem que surge pela inovação do conhecimento científico, expressadas pelas novas teorias científicas contemporâneas como a da Relatividade, a da Mecânica Quântica e a da Mecânica Ondulatória. No desenvolvimento do Racionalismo e Materialismo aplicado, Bachelard nos apresenta a necessidade de se criar uma nova Filosofia da Ciência que é contra a concepção clássica de entender a realidade, pois as mesmas não atendiam às necessidades da ciência contemporânea.

Desta forma, funda o Racionalismo Aplicado (1974), onde razão e realidade são aspectos da mesma prática. Este novo Racionalismo é uma Filosofia que admite o diálogo com a experiência, diferentemente da concepção clássica, onde a relação sujeito, objeto, razão e experiência se apresentam como dicotômicas. Nas Considerações Acerca do Processo de Ensino-Aprendizagem, refletimos os processos de ensinagem na educação e na Filosofia. Segundo Bachelard, os alunos já possuem conhecimentos prévios que podem ser aproveitados pelo educador em sua atividade pedagógica e não apenas se posicionarem na forma tradicional de transmissão de conhecimentos. Ele também chama a atenção que não é a exposição intensa de conteúdos que irá garantir a aprendizagem, pois esta é fruto de uma melhor interação entre professores e alunos. Então, o epistemólogo nos propõe uma pedagogia inter-relacional que vem se constituindo como desafio para os professores de filosofia na atualidade e na educação em geral.

Ainda neste capítulo, abordamos os aspectos da imaginação, baseados nas obras *A Intuição do Instante*, *Terra e Devaneios da Vontade* (2001), *Lautréamont* (1989). Nessa divisão da Pedagogia Intersubjetiva, o epistemólogo aprofunda a noção de formação do sujeito. Para ele, a formação é mais abrangente que a educação dada à compreensão diferenciada da educação que se restringe a memorizar ideias como modo clássico de construção de conhecimentos. No desenvolvimento da formação do sujeito Bachelard se posiciona através de duas bases, a saber: a razão e a imaginação. Outro detalhe que ressaltamos é a crítica bachelardiana a René Descartes quanto ao desenvolvimento do conhecimento. Para o filósofo, não há certezas primeiras, mas enganos primeiros que, através do trabalho, o sujeito vai eliminando enganos subjetivos. Dando continuidade, abordamos os conceitos de Trabalho, Sonho e Devaneio. Inicialmente com a categoria trabalho que, para o epistemólogo, é fundamental para compreensão dos conceitos filosóficos e não filosóficos. Na compreensão bachelardiana é necessário que o sujeito vá de encontro com o objeto para haver a formação dos conceitos.

Destacamos os desafios enfrentados nessa formação com a responsabilidade dos professores na educação para o desenvolvimento da cidadania. Tratamos da ideia de Sonho e Devaneio na filosofia bachelardiana e apresentamos, também, como elas podem influenciar na imaginação criadora e no ensino de Filosofia. Na última seção deste capítulo, que trata da Temporalidade, Imaginação e Formação fazemos o estudo da noção de tempo como instante, que é fundamental para Bachelard. Nesse espaço, caracterizamos a noção de tempo em Bergson como duração e a concepção de Bachelard a respeito do tempo. O entendimento desse estudo

pode proporcionar uma forma de superar alguns desafios em nossa prática de vida, bem como na sala de aula com os professores na mediação do ensino e aprendizagem em Filosofia por meio dos conteúdos que estão sendo abordados.

No capítulo 4 é apresentado os relatos de experiência e de compreensão coletados durante a etapa do trabalho de campo, com base em nossa proposta de pesquisa. Nesse capítulo detalhamos como foi desenvolvida a pesquisa, considerando as narrativas das entrevistas e análise das mesmas. A perspectiva que orienta a análise de dados visa a construção de um conhecimento científico e filosófico que foca na superação de obstáculos epistemológicos, proporcionando a imaginação criativa e poética com a justificativa teórica, objetivos, concepção metodológica, fase da entrevista, narrativas e análise das narrativas autobiográficas.

Obstáculos Epistemológicos, Formação do Sujeito e a Pedagogia Científica, por intermédio da psicanálise do conhecimento objetivo, são conceitos-chave que fundamentam a pesquisa e a nossa diagnose, que trata de psicanalisar os obstáculos epistemológicos e a cultura vencendo etapas da evolução do espírito. Psicanalisar é liberar o homem do senso comum, da infância ou da adolescência, da falta de objetividade na construção científica e de “liberar o homem de todo subjetivismo” (BACHELARD, 1989a, p. 51). São categorias muito importantes desenvolvidas por nosso autor de referência, bem como de outros teóricos da educação na atualidade que seguem o pensar do epistemólogo.

2 O ENSINO DE FILOSOFIA E SEUS DESAFIOS EM SALA DE AULA

As possibilidades e limites do ensino de Filosofia ocorrem de acordo com as diversas formas nas quais a Filosofia pode ser entendida ou ensinada. Pode ser por meio do debate, tendo como eixo a história da Filosofia, levantando métodos e formas de questionamento que se consubstancia nas diversas teoria, doutrinas e sistemas; ou pelos problemas que motivam a produção conceitual seja a partir de temas mais amplos que envolvam a discussão sobre a verdade, o conhecimento a razão, a linguagem, a metafísica, a consciência crítica etc (ROCHA, 2010). Em meio a esta realidade, a seguir recapitulamos como vem sendo concebido o ensino de Filosofia em seu aspecto histórico na sociedade brasileira de acordo com a legislação vigente pelos subtemas: A Filosofia na escola, Ensinar e aprender Filosofia e em A Escola e a sala de aula. São reflexões que contribuem no entendimento dos desafios enfrentados pelos docentes de Filosofia no Ensino Médio.

2.1 A FILOSOFIA NA ESCOLA

A Filosofia no Ensino Médio, na história da educação brasileira, esteve intermitente à medida em que passou, aos poucos, por redução da carga horária no currículo (Lei nº 4.024/61), que tinha como propósito descentralizar o ensino e “deslocar o polo das discussões para o problema da escola particular ou da liberdade de ensino” (CARTOLANO, 1985, p. 62), passando a ser indicada como optativa, apenas para o segundo ciclo do ensino, e por outras com a ausência desse componente curricular (Lei nº 5.692/71). Na época, do ponto de vista histórico, houve a intervenção ideológica norte-americana na sociedade brasileira, visando a modernização tecnológica e burocrática. A Filosofia não atendia aos interesses tecnicistas do ensino profissionalizante, pois o pensar crítico e transformador ameaçava a ordem vigente, porque propunha formar consciências que pudessem refletir sobre os problemas da sociedade. A Filosofia também passou por uma presença controlada (Lei nº 7.044/82) em meio do processo político ditatorial brasileiro. Um parecer do Conselho Federal de Educação possibilitou a volta da Filosofia após as mobilizações nacionais de educadores brasileiros e setores populares (ALVES, 2002, p.119). Dessa forma, muitas discussões foram feitas para que a Filosofia tivesse o *status* de disciplina de maneira que pudesse dar condições, aos estudantes, de um ensino significativo e a formação do senso crítico dos jovens brasileiros. “A criação da disciplina é necessária para garantir um processo de ensino e aprendizagem que assegure a especificidade de sua área” (ALVES, 2002, p. 137).

Por isso, a condição na atualidade da Filosofia, assegurada pela Lei nº 11.684/08, que a inclui como disciplina obrigatória nos três anos do Ensino Médio, e que alterou o artigo 36

da Lei 9.394 de 20 de novembro de 1996, é algo muito solicitado. Dentro dessa realidade podemos ver o recente trabalho e pouca consolidação, porque não houve uma história longa e coesa da Filosofia no Ensino Médio brasileiro. Enquanto professores, problematizamos: Qual é a especificidade do ensino de Filosofia? O que ensinar? Como ensinar? Se a Filosofia é estabelecida com o propósito de contribuir para o exercício da cidadania, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o que significa isso? Levando-se em conta que a disciplina é vivenciada na escola com 01 hora-aula de 50 minutos por semana, como podemos fazer o ensino filosófico? Considerando também o número de alunos excessivos por sala, que possibilidade temos de propiciar e identificar se está ocorrendo pensamento filosófico por parte dos estudantes? Como fazer filosofia com essa realidade?

No nível superior, os cursos de graduação no Brasil em Filosofia normalmente seguem a tradição de aulas com História da Filosofia e, nas Licenciaturas, as disciplinas não conseguem estabelecer um diálogo entre a prática de sala de aula e o ensino universitário. Então, os professores recém-formados não praticam um modelo diferente de seus mestres, ou seja, uma forma acadêmica teórica de aulas de Filosofia.

No nível médio, com horário de cinquenta minutos, há uma prática docente de transmissão da História da Filosofia a partir da referência do ensino superior. Apesar disso, como os professores percebem esta dificuldade em relação ao tempo e à disposição dos estudantes, eles procuram desenvolver suas aulas a partir de eixos temáticos que interessam aos alunos e que estejam pontuados na mídia, produzindo em suas aulas “discussão filosófica” sobre qualquer assunto. Ou seja, a condição de ensinar filosofia fica algumas vezes reduzida na dualidade entre reproduzir um certo academicismo ou fazer da Filosofia um debate qualquer no contexto do ensino médio.

Em meio a essas questões temos a legislação que nos dá referências para a disciplina de Filosofia. As Diretrizes da educação nacional, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, asseguram que a educação abrange os processos de formação relacionados com a vida familiar, com a convivência no trabalho, nas instituições, nos movimentos sociais, na organização da sociedade civil e nas manifestações culturais, preparando o educando para o trabalho e para a cidadania “(...) de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Lei nº 9.394 de 20/12/1996 art. 36. Inciso II). De acordo com este documento, espera-se o aprimoramento do educando como pessoa humana, a partir de uma formação ética e da compreensão dos processos produtivos.

Nessa perspectiva, o ensino de Filosofia deve estar instituído na educação escolar e envolvido com as questões de cidadania e da prática social. A justificativa para esse ensino é o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 2008, p. 28).

O ensino de Filosofia proporciona um pensamento crítico e reflexivo a partir do desenvolvimento da fala, da leitura e da escrita, por isso sua necessidade neste nível de ensino, como afirma a lei ao expressar que:

A pergunta que se coloca é: Qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício de cidadania para essa etapa da formação? A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da Filosofia no desenvolvimento da competência geral da fala, leitura e escrita – competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e a sua tradição teórica (BRASIL, 2008, p. 26).

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias/2006, colocam como prerrogativa que o ensino de Filosofia está caracterizado no vínculo estabelecido com outras disciplinas para o desenvolvimento do sujeito do conhecimento. Ainda que em algumas passagens do texto coloquem que a Filosofia não tem caráter instrumental, ela é entendida como um instrumento para atender a um projeto comum do Ensino Médio, em conjunto com os demais conteúdos. A concepção de aprimoramento da pessoa humana é recorrente na justificativa do Estado. Vemos como base de orientação a formação do sujeito como produto de um processo.

Embora se trate de uma ideia vaga, o aprimoramento como pessoa humana indica a intenção de uma formação que não corresponde apenas à necessidade técnica voltada a atender a interesses imediatos, como por exemplo, do mercado de trabalho. Tratar-se-ia antes de um tipo de formação que inclua a constituição do sujeito como produto do processo e esse processo como instrumento para o aprimoramento do jovem aluno (BRASIL, 2008, p. 28).

Esta compreensão nos remete à relação de ensino–aprendizagem na formação do estudante como sujeito social: “(...) Parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois polos do processo interajam” (BRASIL, 2000, p. 22).

Um dos objetivos da educação é desenvolver as potencialidades das pessoas de um modo sensato e esclarecido naquilo que queremos que elas se tornem quando educadas. Se refletirmos sobre o significado da educação para a vida humana, teremos de, mais cedo ou mais tarde, considerar filosoficamente a educação. A definição de educação pode ser considerada em dois sentidos: um lato, e o outro técnico. É lato à medida em que a educação nunca termina,

pois aprendemos por experiência ao longo de nossas vidas. Do ponto de vista técnico, a educação é o processo pelo qual a sociedade, através de escolas, universidades, cursos ou outras instituições, transmite uma herança cultural, conhecimentos, valores, entre outros, de geração em geração. Pensando filosoficamente a educação, acatamos a concepção de Matos (2014) ao afirmar que:

atitude filosófica coerente e desejada, a nosso ver, será a de compreender a educação desde uma perspectiva filosófica. A própria natureza da Educação exige uma reflexão crítica; já a Filosofia ao tomar a educação como objeto de suas indagações, estará filosofando (MATOS, 2014, p. 14).

Dessa forma, não se desloca o trabalho da Filosofia com o trabalho da escola por que elas estão muito vinculadas. Além disso não se deve reconhecer as dicotomias que impulsionam a fragmentação do fazer pedagógico, bem como as determinações de como ensinar, o que ensinar, como examinar, enfim, como definir a ação educativa, pois, como afirma Marcondes e Franco (2011): “a Filosofia enquanto pensamento crítico e reflexivo tem como característica colocar a si mesmo em questão”. (MARCONDES e FRANCO, 2011, p. 7). A Filosofia se coloca no processo de aprendizado dos adolescentes e jovens no espaço/tempo da escola.

Quando pensamos o trabalho do professor de Filosofia na escola, nos deparamos com um estranhamento quanto à Filosofia disciplinarizada. Apesar de todo esforço que vem sendo feito pelos professores, nas redes pública e privada, no ensino de Filosofia com o material pedagógico para seu desenvolvimento, há pensadores que refletem onde será o lugar da Filosofia, como vemos a seguir:

A Filosofia ao dirigir-se à Escola, recebe uma “encomenda” daqueles que a determinaram enquanto componente curricular e insere-se num projeto mais amplo que sua disciplinarização. Tal, pode ser corroborar para a construção de um modelo de homem/mulher e mundo preconizados por aqueles que, de fora, determinam qual é a formatação da escola que deverá corresponder ao projeto político vigente. Dessa forma, a Filosofia encomendada para a escola não é qualquer Filosofia (MATOS, 2014b, p. 152).

Estudantes, em momentos de crise, que é o momento onde o ser humano questiona os próprios fundamentos de sua vida, nas suas dimensões de tempo e espaço, interrogam-se: Quem eles são? Quais suas experiências vitais? Por que estou ou vim para a escola? Para alguns, dá-se a entender que é o professor que possui a definição prévia do que eles podem ou devem aprender. Muitas vezes os professores também encaminham determinações que escapam à escola. Destarte, percebe-se a importância de um bom e consistente curso de História da Filosofia, que seja ajustado aos temas da tradição filosófica que a cultura ocidental vem herdando. Apesar disso, a escola da educação básica atualmente tem outra tarefa em sua

atividade filosófica, mesmo contando com profissionais de conhecimento filosófico profundo. Neste modelo de escola, a Filosofia é colocada como a dimensão para a formação da vida. Então, a Filosofia é como educação, ou seja, processo contínuo de formação da pessoa humana em sua concretude, diversidade e singularidade. Outra condição importante da Filosofia na escola é que, diferentemente de outras disciplinas que se debruçam em métodos e técnicas constituídas do ensino, ela necessita de uma atitude desejante e corajosa. Como afirma Cerletti (2004):

[...] a aposta consiste em encontrar que se possa ensinar algo próprio a atividade filosófica em si; esse espaço em comum tem um ponto de partida que não é necessariamente um conhecimento ou uma habilidade específica, mas uma atitude: a atitude questionadora, crítica e desconfiada do filosofar. O que se poderia começar a ensinar é então esse olhar agudo que não quer deixar nada sem ver, essa atitude radical que permite problematizar os eventuais fundamentos ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio e naturalizado (CERLETTI, 2004, p. 27-28).

Considerando essas reflexões do autor, ressaltamos a importância do diálogo porque este é essencial na prática educativa, como afirma Freire (2005). Um dos elementos constitutivos do diálogo está presente na dimensão da ação e da reflexão que não se pode separar, pois “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 2005, p. 89). Não podemos deixar de lado as condições de assimetria e desvantagens entre professores e alunos em sala de aula. Pode-se também questionar se a sala de aula é lugar do diálogo, uma vez que já estamos certos das condições estruturais e pedagógicas que são oferecidas aos agentes da educação em suas atividades ao longo do ano letivo. Citamos Freire no sentido de assegurar o direito à palavra e na importância na formação do sujeito. O diálogo “é uma exigência existencial” (ibidem, p. 91). Aprofundando um pouco mais a reflexão do diálogo, podemos observar a contribuição de Kohan (2008), ao explicar que

A prática filosófica, entendida como diálogo coletivo e infinito sobre a dimensão contestável da existência humana, requer não apenas o desejo de saber (a *philosophia*) por parte dos co-investigadores e o seu questionamento sem limites de todo ser adquirido, mas também a disposição em buscar caminhos de pensamento onde a própria comunidade, e não apenas os indivíduos, seja doadora de sentido a esse caminho (KOHAN, 2008, p. 31-32).

A concepção acerca do diálogo não remete à ideia de troca de informações, mas a um olhar voltado para as ocorrências mundanas, local onde a palavra ganha força de ação e reflexão de uma produção de si para si e um dizer do outro, enquanto outro de si e outro para além de si.

Esta reflexão infere em entendermos uma relação necessária entre educação e filosofia, que pode proporcionar uma filosofia como *Scholé*².

A Filosofia na escola pode representar mais desafios do que possibilidades. Dessa forma, nossa tarefa enquanto filósofos educadores é refletir quais são suas efetivas condições de possibilidade na escola, sendo a Filosofia enquanto disciplina. Conforme Matos (2015) reflete

Inicialmente está na questão de tomar próprio o filosofar e nas suas condições de ensinagem na atualidade. Será que a filosofia, estando na condição de obrigatoriedade no currículo, é o melhor lugar para a presença na escola? Vemos que a filosofia não deve ser vista apenas como reserva de mercado para um número de licenciados à procura de emprego (MATOS, 2015, p. 374-375).

Além disso, se ela estiver sem a obrigatoriedade nas condições atuais frente à reforma do ensino médio e a nova BNCC (Lei 13.415/17), dará espaço para aqueles, “ditos com a característica do notório saber”, ficarem a frente de uma disciplina que em si traz dificuldades para os que já tem a formação. Então, para um leigo em Filosofia que condições terá para ensiná-la? Será que estas pessoas irão apenas transmitir conteúdos e não filosofar? No contexto de um projeto de sociedade democrática, tendo em vista o Estado de Direito e seus desafios, elencamos a condição de formação para a cidadania, a qual se sustenta a educação básica escolar em suas múltiplas tarefas, o documento *Declaration de Paris pour la Philosophie* (1995), segundo o qual “o desenvolvimento da reflexão filosófica, no ensino e na vida cultural, contribui de maneira importante na formação de cidadãos, no exercício de sua capacidade de julgamento, elemento fundamental de toda democracia” (UNESCO; FÉVRIE, 1995).

Também temos a responsabilidade de levar em conta a relação necessária entre filosofia e formação humana, entre uma Paideia e uma Filosofia da Educação, servindo de base para as dúvidas metódicas e até suspendendo juízo, zelando pelos excessos, da defecção da neutralidade e da condição de uma espécie de bela alma filosófica, espaço de um universal ou da liberdade abstrata, em uma forma de contemplação e de pura reflexão de si mesmo. A filosofia também não pode ser uma referência frágil da cultura estudantil brasileira. É nosso encargo sustentar e enfrentar a sua presença na possibilidade de contribuição da formação educacional. Acatamos o pensamento de Tomazetti (2014) ao afirmar que devemos ter como premissa “sempre necessário reafirmar que o ensino de Filosofia ocorre em uma escola

² Scholé é uma palavra grega que designa “lugar do ócio”. Palavra que deu origem àquela que, ao se traduzir, transformou-se em Escola. Relação necessária se estabelece entre a Escola e o ócio. Não ócio como é concebido hoje como desocupação, mas de acordo com os gregos tempo livre e necessário para o desenvolvimento da reflexão e capacidade de pensar.

concreta, atravessada por relações de saber e de poder que precisam ser detectadas, para que os tensionamentos e as resistências se efetivem” (TOMAZETTI, 2014, p. 36). Dessa forma, podemos dizer que o primeiro grande desafio do professor de Filosofia na escola está na própria escola. Acreditamos que a Filosofia na escola provoca o debate do repensamento da escola dentro da própria instituição. Com isso, faz-se necessário a presença de filósofos a frente de reuniões de pais, no conselho escolar, na coordenação pedagógica e, por que não dizer, a frente também da própria instituição escola? Esta concepção está no sentido de não minorizar a importância das aulas de Filosofia, mas chamar atenção para a permanência de filósofos nas múltiplas e complexas dimensões do espaço da escola.

A Filosofia, estando na escola, está disponível para fazer/refazer a prática escolar, conforme afirma Foucault (2004): “a prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra, e a teoria um revezamento de uma prática a outra” (FOUCAULT, 2004, p. 69). Isso nos leva a compreender os seus desafios e/ou papéis de ensino de Filosofia. Em primeiro instante, podemos concordar com a observação de Gallo (2012) quando ressalta que “ensinar não como ato de controle, mas como um convite ao aprendizado, a um ‘fazer com’, a inauguração de um novo começo que nós, professores, não temos como saber qual será, é um ato de desprendimento e de militância” (GALLO, 2012, p. 117).

Um novo início que coloque a questão da Filosofia compromissada e não à toa. Perine (2007) nos diz que “em todas as épocas os filósofos fizeram da preocupação pela Filosofia uma preocupação da Filosofia”. (PERINE, 2007, p. 55). Portanto, nos permite pensar o ensino de Filosofia como problema filosófico. Ou melhor, recolar questões que partem do entendimento do que é Filosofia, não aceitando as bases que determinam o ensino de Filosofia como um componente curricular fechado e técnico. Nessa linha, verificamos a compreensão de Cerletti (2009) quando ressalta que “cada concepção de Filosofia supõe um recorte de temas e uma proposta de acesso à Filosofia (de transmissão ou ensino) porque vincula o que e o como ensinar de uma maneira particular” (CERLETTI, 2009, p. 59). Em segunda instância, Marcondes e Franco refletem sobre a filosofia expressando que:

O objeto dela não é criar visões de mundo ou sistemas coerentes dentro dos quais poderíamos ordenar todas as coisas, mas interrogar os entes, deixando-os falar por si mesmos. Essa interrogação, que ao invés de formular soluções se dispõe a ouvir o “outro”, altera toda e qualquer relação do homem com o mundo. É nesse sentido que se pode dizer que a filosofia transforma aqueles que com ela se envolvem (MARCONDES e FRANCO, 2011, p. 31).

A finalidade é ver as possibilidades para o ensino de Filosofia, guiado na forma de como será a sua atividade de ensino na sala de aula e a Filosofia na escola. É uma visão pessoal

por se tratar de ser assumida o mais consciente possível, mas não exclusiva ou solitária. É pessoal no sentido de ser uma possibilidade de compreensão socializada para a discussão, sem pretensão de anunciar uma última palavra sobre o tema.

Do ponto de vista do trabalho educacional ou do trabalho pedagógico com adolescentes, faz-se necessário, em primeiro momento, identificar quem são esses jovens e em que contexto estão inseridos. Depois, em que modelo de escola é feito o trabalho pedagógico com esses estudantes, qual é o Projeto Político Pedagógico desta instituição e quais são os suportes materiais e culturais em que se dá o trabalho e as demandas sociais que a escola pode atender. Essas considerações são fundamentais porque contemplam tanto a escola quanto seus protagonistas. Logo, a questão deixa de ser a Filosofia (abstratamente), passando a ser o Ensino de Filosofia.

O que seja Filosofia para o docente não se faz necessário para uma questão geral. Dada a compreensão de como cada docente pode defini-la. Pensar o currículo requer pôr em questão a tradição de arquitetura de organização dos conteúdos curriculares, considerando uma sala de aula multifacetada. Entretanto, a educação vem priorizando a transmissão de conteúdos em detrimento da formação do sujeito. Isso propicia desafios e/ou obstáculos no tratamento da Filosofia em sala de aula.

Podemos destacar alguns desafios na educação, bem como para os professores de Filosofia, de acordo com nossa pesquisa, os quais pensamos ser relevantes para o ensino de Filosofia. Uma primeira problemática mais geral e que incorre em todos os níveis da educação se apresenta pela falta de interesse dos alunos. Pesquisas revelam que os estudantes do Ensino Médio se apresentam em um alto grau de desinteresse na sua formação escolar, que pode ser detectado pela apatia nas atividades escolares, pela falta de compromisso no processo de ensinabilidade, além da falta de perspectiva no desenvolvimento do estudo em níveis mais elevados. As causas são diversas para esta situação. Esse desinteresse compromete tanto a vida intelectual quanto o desenvolvimento da cidadania, prejudica a construção do conhecimento, além das relações do estudante em sociedade. Para além de um problema de ordem pedagógica, a falta de interesse estudantil se torna um problema de ordem subjetiva frente à existência social e histórica do educando.

Outra questão, que implica na vida educacional do estudante, entendida como formação plena dos seres humanos e não como depósito de informações, é constatada pelo crescente utilitarismo quanto à função da escola para a educação universitária. Pois a Educação Básica, sobretudo o Ensino Médio, é entendida como etapa para acesso às faculdades e Universidades. Isso é um mal-entendido colocado pelas instituições sociais de ensino,

sustentado pelas famílias, desprezando as orientações oficiais tais como DCENM, OCNEM, PCNEM³, entre outras. Até mesmo o Ensino Fundamental tem seus objetivos voltados também para a educação superior.

Esse contexto acarreta dois problemas para a educação filosófica: 1) por causa do utilitarismo os estudantes questionam-se para que estudar Filosofia. A resposta, nesse caso, imediatamente dada pela comunidade escolar é porque vai ser cobrada no Vestibular e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Então, surge um problema na educação filosófica, porque passa a ser reduzida à fornecedora de informações e não de reflexões e de questionamentos; e 2) as aulas de Filosofia ficam assemelhadas à de História uma vez que, submetida ao utilitarismo e pragmatismo e tendo em vista a educação superior, traz dificuldades em se tornar componente curricular com competências e habilidades distintas para os educandos vivenciá-las. Dessa forma, o Ensino de Filosofia se desloca em oportunizar a experiência do pensar autônomo, crítico e criativo que é próprio da Filosofia e que está assegurado no nível da Educação Básica pelos PCNEM+⁴.

Outra situação problema, que é desafio para a educação filosófica, se dá numa sociedade da informação onde a velocidade dita as ordens de nossas ações e atitudes em meio de uma prática utilitária, colocando o educando condensado no máximo de suas ações em um único lapso temporal. Como filosofar sem o elemento primordial que é o tempo, que não é comprometido com os ditames do mercado? O ensino de Filosofia necessita do tempo para que se possa pensar colocando em mobilização a atitude filosófica, confrontando com normas e efetivando questionamentos. Este imediatismo no exercício do pensar agrava a situação para os estudantes do Ensino Médio, pois a atitude filosófica fica restrita a uma hora aula semanal.

O problema seguinte se refere à formação de professores de Filosofia nas instituições marcadas pelo curso de bacharelado, que seguem com rigor a História da Filosofia. Importante para a formação em Filosofia nas universidades brasileiras e que acabam sendo referência para o Ensino Médio nos planejamentos curriculares dos professores, no qual o resultado leva a um estudo fragmentado do pensamento filosófico em função do pouco tempo da disciplina nas Matrizes Curriculares.

Prosseguindo, as salas de aulas de Filosofia não retratam problemas atuais que fazem parte do cotidiano dos estudantes, contribuindo com a distância na dinâmica da educação

³ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/Jan/2012 – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/2008 – Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio /1999.

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais /2006

filosófica, apesar de termos professores que procuram desenvolver as aulas partindo da concepção temática. Ainda podemos citar como principais desafios, para o professor de Filosofia, o que se entende por Ensino de Filosofia pós Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, a formação acadêmica dos professores, a situação da Filosofia no currículo, a relação entre a educação escolar, a Universidade e o mercado, a relação entre Filosofia e as informações nos meios de comunicação sociais e tecnologias da informação e a relação entre o ensino de Filosofia e o ensino das demais Ciências, Tecnologias e Cidadania. Estamos certos de outros desafios que podem fazer parte dessa realidade, entretanto, consideramos estes os mais evidentes. Pensamos que a pedagogia científica de Gaston Bachelard pode contribuir na superação de alguns desafios presentes na formação das pessoas atualmente.

2.2 ENSINAR E APRENDER FILOSOFIA

A pergunta o que é ensinar Filosofia pode parecer simples. Pode ser a atividade de que alguém transmite ao outro determinado conteúdo de Filosofia. Aqui já encontramos problemas. Porque a pergunta foi deslocada pela forma de transmitir e de outro modo pelo conteúdo que poderia ser ensinado. É sabido que encontrar uma resposta completa para o que seja Filosofia não é possível porque as eventuais respostas dão espaço a diferentes concepções de Filosofia e de filosofar, e isto vai impactar no sentido de ensinar e transmitir Filosofia. Podemos nos pautar no que afirma Matos (2013), quando diz que:

Uma possibilidade que assumo para pensar a filosofia é o lugar da construção do argumento, e, portanto, da palavra, do diálogo. Com isso encaminho duas vias possíveis de discussão: a) o lugar da experiência e do diálogo, do embate teórico/prático, do encontro entre pessoas, para além dos sisudos gabinetes daqueles que somente a entendem com coisa de solitários gênios; b) o lugar da linguagem, da mobilização de ideias pelos caminhos da razão que pensa a si mesmo, os fenômenos, a presença e a ausência, e a própria razão dita desrazão quando encurralada nos seus limites ou extrapolando seus cânones (2013, p. 27).

O ensinar e aprender Filosofia pode estar condicionado a um contexto educativo formal, ou seja, no qual os conteúdos são prescritos ou regulados pelo Estado que torna mais complexo em como deve ser conduzida a Filosofia em sala de aula. Conforme Cerletti (2008):

Se focarmos em “que é aprender Filosofia” a questão não ficaria mais simples, uma vez que, qualquer resposta que seja dada estará intermediada pela concepção que se tenha de Filosofia e seus traços característicos. Se tem como proposta que aprender Filosofia seja conhecer a sua história, a aquisição de habilidades argumentativas ou cognitivas, desenvolver uma postura diante da realidade ou mesmo construir um olhar sobre o mundo. Essas alternativas podem ser incrementadas, combinadas ou modificadas da maneira que se

achar conveniente em alguma concepção filosófica (CERLETTI, 2008, p. 11-18).

As dificuldades de iniciar a abordagem básica do ensino de Filosofia não se apresentam como um obstáculo intransponível, muito pelo contrário, são o motor e o estímulo que permitem avançar sobre esse problema. Desde o seu início, a atividade de ensino da Filosofia ficou relacionada ao seu desenvolvimento. Era prática de diversas escolas filosóficas, bem como a ocupação de muitos filósofos. Com a modernidade, a Filosofia passa a integrar os sistemas educativos ocupando maior ou menor grau de importância nos programas oficiais. Dessa forma, o ensino de Filosofia adquire uma dimensão estatal. Por conseguinte, aqueles que estão à frente da mesma transmitem o conhecimento de acordo com os conteúdos e critérios estabelecidos pelos planejamentos oficiais e pelas instituições habilitadas para tal. A base de sustentação dessa realidade no ensino de Filosofia se dá pelo significado de conhecimento adquirido em nossa sociedade, cuja mentalidade é utilitarista, privilegiando a escolarização como “transmissão de conhecimentos”, como assinala Almeida (2011), “em função do valor pragmático que eles possuem” (ALMEIDA, 2011, p. 72). Consequentemente, dá-se a negação da importância de uma cultura mais abrangente, que é considerada inútil, bem como pensar para além do conhecimento como experiência que se processa na Filosofia.

A programação de um ensino de Filosofia institucionalizado desencadeia, no desenrolar dos cursos, a reflexão filosófica do significado ou o sentido da Filosofia, que pode ser abreviada ao extremo ou postergada quase que indefinidamente, para a introdução do que para os conteúdos específicos da mesma. Essa concepção, na prática do ensino de Filosofia, faz com que a caracterização desta seja mais ou menos implícita, supostamente lhe apresentando uma ou várias definições. Por esse mesmo viés atravessa a reflexão sobre o ensinar Filosofia, tornando-se, em geral, a simplificação da justificativa de como conduzir esta tarefa de ensinagem.

Em se tratando do que se ensina, e como se ensina, a falta de explicitação da relação entre o “que” e o “como” pode gerar a concepção de posições acríticas ou ingênuas na área de ensino.

Haveria uma espécie de “senso comum” constituído em torno do ensinar Filosofia – certamente, frequente na transmissão de qualquer conhecimento, que assume um suposto pedagógico trivial: há alguém que “sabe” algo e alguém que não o sabe; de alguma maneira aquele que sabe “passa” (basicamente “explica”) ao que não sabe certos “conteúdos” de seu saber e, em seguida, corrobora se essa passagem foi de fato efetivada, isto é, constata que aquele que não sabia “aprendeu”. E assim, por etapas graduais e sucessivas, o aluno, com a ajuda de um mestre ou de um professor, passa do não saber ao saber (RANCIERE, 2008, p. 44).

O “quê” é apresentado como os conteúdos programáticos usuais e o “como” fica à disposição do professor, que poderá ter maior ou menor fundamento, de acordo com a formação docente que desenvolveu ao longo de seu trabalho como ensinante ou das experiências acumuladas como estudante.

Partindo desse pressuposto, se pode inferir a possibilidade de ensinar qualquer temática, corrente filosófica ou pensamento de diversos filósofos de forma similar, metodologicamente falando, já que o significado, do ponto de vista filosófico, está no conteúdo a ser ensinado e não na maneira de como seria apresentado. Além de ser independente também das correntes ou filósofos ensinados, supondo explícita ou implicitamente que é a Filosofia ou o filosofar, e das consequências que poderiam incorrer no ato de transmissão do conhecimento.

Pode-se ensinar Filosofia por estratégias didáticas como exposições, leituras e comentários de textos, atividades grupais, estudos dirigidos, entre outros, ou de formas inspiradas pela didática geral como ferramenta universal, conforme é empregada em outras disciplinas. Deve-se ressaltar a importância daquilo que vincula professor e estudantes, que possibilitará a maneira de ensinar Filosofia. Além de destacar se o tipo de vínculo que se estabelece com a Filosofia é substancial a todo ensino.

Conforme Sócrates, “alcançar o saber” se expressou pelo constante perguntar e perguntar-se. Esta atividade, que é o filosofar, e a tarefa de ensinar e aprender não pode estar separada do fazer Filosofia, pois estão unidas na prática filosófica e no seu ensino. Dessa forma, o ensinar Filosofia e o ensinar a filosofar compõem o espaço comum de pensamento entre professores e alunos, isto consiste, em sentido estrito, no ensino de Filosofia ser um ensino filosófico. O ensino filosófico tem como atribuição uma intervenção filosófica que seja sobre os textos filosóficos, problemas filosóficos tradicionais, além de temáticas habituais da própria Filosofia que têm visão filosófica.

A Filosofia deve ser ensinada a partir de um lugar. Deve-se partir de uma perspectiva que irá fundamentar o aprendido pelo aluno. Dessa forma, como o professor estabelece um compromisso filosófico tem um vínculo pedagógico, permitindo-lhe uma didática filosófica pertinente para a sua prática de sala de aula que envolva o aluno numa dinâmica dialogal.

O filosofar se sustenta na inquietação de formular e de se formular perguntas (o desejo do saber). Isto incorre tanto no professor quanto nos alunos na tentativa de obter respostas a situações problemas, bem como no caso de um filósofo e suas respostas. Este perguntar é fundamental para o filosofar e para o ensino de Filosofia porque é a condição de possibilidade de se encontrar algumas respostas. Logo, o ensino filosófico é aquele onde o filosofar é o motor

do ensino. E o ensino enlaça o fazer filosófico no sentido da transmissão. Dessa forma, o ensino ou curso de Filosofia pode ser desenvolvido de maneira promissora.

2.3 A ESCOLA E A SALA DE AULA

Em algumas escolas em que estamos convivendo, frequentemente temos a falta de interesse generalizada. Alunos, professores, coordenadores e outros funcionários estão exaustos e querem otimizar o máximo de tempo de suas atividades. Solucionar, “ficar livre” e não ter “dor de cabeça”. Isto consiste numa fuga e não num compromisso social em busca do conhecimento que tem como fim intelectualizar e não escolarizar.

Contudo, paira em nossa sociedade uma interpretação, nas instituições escolares, quanto ao desmerecimento da educação e desvalorização das práticas que se referem à educação básica. Um trabalho altamente burocrático está no fazer da escola, que embora seja virtual, no caso da rede estadual de Pernambuco, seus componentes precisam alimentar o sistema com informações de diários de classe, notas, avaliações, planejamentos, recuperações, reuniões pedagógicas em torno de números de desempenho a serem alcançados, planilhas e mais números. Em contrapartida, o que ouvimos atualmente é a propaganda do Ministério da Educação dando ênfase ao modelo de ensino nas escolas civis-militares como sendo a melhor formação da criança, do adolescente e do jovem.

Os professores têm turmas com 45 alunos, em média, que frequentam uma aula por semana, no caso de Filosofia. Na rede estadual, os professores estão à frente em média de 17 turmas, e há aqueles que lecionam em mais de uma escola devido ao problema da remuneração que a categoria enfrenta, conseqüentemente, só pode ocorrer um baixo índice na aprendizagem.

Há escolas em que os professores têm que cumprir o conteúdo proposto pelo Ensino Médio, focando a atenção para a História da Filosofia, e tentam ao máximo cumprir o livro didático para que o educando adquira o conhecimento de forma que atenda às questões do Exame Nacional do Ensino Médio. Há instituições que os professores trabalham com plano de aula que não escolheram.

Vários desafios envolvem a prática dos professores. Elas variam de acordo com a escola, com as condições de trabalho que são oferecidas, com o número de aulas e de alunos. Consideramos, portanto, que apenas cada professor pode dizer suas dificuldades e as questões que enfrentam para pensar o como fazer algo com o ensino de Filosofia. Em conformidade com a nossa pesquisa, cada escola tem suas particularidades e seus jogos de interesses, dessa forma, a facilidade ou não deste trabalho não pode ser definida.

Particularmente na rede estadual em que estamos inseridos, valoram-se as disciplinas de linguagem e de exatas, no ideal de atender ao mercado com seleções públicas para os alunos como: Vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio. Consequentemente, as disciplinas de Humanas ficam em segundo plano. Percebemos que são disponibilizados, para as disciplinas de linguagem e exatas, materiais de apoios, reforço escolar, aulas complementares, capacitações e formação, curso de Mestrado para os professores e, em alguns casos, ambientes virtuais diferenciados. Enquanto as Humanidades são excluídas do processo.

É simples identificar que o fazer da escola está bem distante do ensino vivo, uma vez que a prática da educação gira em torno do resultado e não se pensa na formação humanística nem na formação da consciência crítica cidadã. Não é pensando no viver e no aprender como a capacidade de ser afetado, mas na transcrição de respostas do livro didático ou de materiais complementares elaborados pelos professores para a prova. Os alunos são avaliados constantemente, bem como o professor bem avaliado produz o papel de instruir os alunos para um domínio de conteúdo.

Os professores de Filosofia estão condicionados às instituições de acordo com o espaço e tempo definidos. O Estado tem uma função reguladora através de normas, das disposições escolares e também através dos professores que executam as regras desse sistema (CERLETTI, 2009, p. 69).

Não pretendemos, no momento, explorar detalhadamente esse contexto, mas não se pode descartá-lo quando se pensa em como trabalhar a Filosofia em sala de aula.

Para além dos problemas da escola, ainda que tentamos fazer uma prática filosófica, estamos à frente de um corpo de discentes que, em sua maioria, está automatizado de certa maneira de como se deve proceder na escola e não consegue ou não quer se posicionar de maneira filosófica. Embora os professores se esforcem em uma prática com possibilidades diferentes, há alunos que se conservam em sala sem vontade de absorvê-las por estarem acomodados a uma forma de pensar enraizada no corpo. Acatam uma aula que demanda menor participação, além de fazerem as atividades apenas com o propósito de aprovação. Mesmo que o professor proponha um trabalho livre que tenha por objetivo atender ao desejo e ao pensamento do educando, surgem cópias oriundas de internet. Temos que ressaltar que estamos em meio de um mundo extremamente acelerado e a juventude constantemente conectada aos celulares ligados às redes sociais. Nesses ciberespaços se propagam informações ligadas a um mercado de consumo sobre o qual o jovem não é chamado para pensar e significar, mas para colocar opiniões, seguindo as ilusões de uma sociedade espetáculo sem exercer um pensamento

próprio. É contrastante esta realidade com a forma de se construir conhecimento filosófico, conforme afirma Deleuze (2013):

A Filosofia tem uma função que permanece perfeitamente atual, criar conceitos. Ninguém pode fazer isso no lugar dela. Certamente a filosofia sempre teve seus rivais (...) hoje é a informática, a comunicação, a promoção comercial que apropriam dos termos conceito e criativo, esses conceituadores formam uma raça atrevida que exprime o ato de vender como supremo pensamento capitalista, o código da mercadora (...) (DELEUZE, 2013, p. 174).

Cotidianamente os professores, ao lecionarem, enfrentam problemas básicos como deficiência de alfabetização dos alunos, que nos traz uma atenção especial na leitura e na escrita. Dessa forma, ao pensarmos na relação do estudante com a leitura de texto filosófico, não se pode desconsiderar que o discente tem dificuldades que impedem de ter um contato que o aproxime das leituras.

Apesar dos estudantes receberem o livro de Filosofia com duração para os três anos do Ensino Médio, há uma falta de compromisso entre os alunos no trato com o material didático. Acreditamos que os responsáveis pelos educandos poderiam contribuir com apoio maior aos professores na medida em que impõem a seus filhos a leitura e resolução de atividades do livro didático trabalhadas pelo professor. Os estudantes reclamam quando o professor pede para que tragam o livro durante as aulas. É um desinteresse muito grande! Seria ótimo se os professores do Ensino Fundamental usassem mais os livros didáticos, porque quando os alunos chegassem ao nível Médio teriam menos resistência ao livro e melhor hábito pela leitura de textos filosóficos e não filosóficos.

Consideramos que o uso do livro didático em sala de aula pode ser uma metodologia, dentre outras, que auxilia no melhor ensino de Filosofia. Em algumas escolas, por exemplo, como muitos alunos não trazem o livro, contam-se com alguns exemplares que ficam disponíveis na biblioteca para serem utilizados durante as aulas e no desenvolvimento de atividades. Mesmo assim, os estudantes resistem à realização da construção dos conteúdos filosóficos que foram encaminhados pelo professor.

Conforme foi abordado, os desafios que se apresentam para os professores de Filosofia são complexos e necessitam que os educadores estejam preparados para enfrentá-los na formação do sujeito com maior atenção. Nesta dissertação temos como eixo a Pedagogia Científica de Gaston Bachelard, que pode ser uma alternativa aos desafios elencados. O epistemólogo nos sugere, com sua teoria, uma pedagogia inter-relacional, fora de interesses pessoais, entre os participantes da educação. Nessa pedagogia, o racionalismo ensinado vai ao ensinante e vice-versa. Ela é um instrumento de ressignificação de saberes, pois os

conhecimentos prévios são rompidos no senso comum, superados nos obstáculos pedagógicos e construídos novos saberes acerca de si mesmo e da realidade em que estão envolvidos professores e educandos, em meio da educação. Vivemos em um modelo de sociedade na qual a interatividade está presente e consideramos que, por meio deste processo social, a ruptura e a superação de obstáculos podem ser melhor atendidas em consonância com o pensamento bachelardiano.

De fato, não há um padrão de aulas de Filosofia e nem um livro didático padrão, nosso papel é criar possibilidades de estudos dentro do modelo de ensino nas quais a escola está regulada. A aula de Filosofia é uma constante experimentação com diferentes situações que nos encontramos na tentativa de superar as dificuldades que enfrentamos no nosso cotidiano. Por isso achamos bem-vinda a concepção bachelardiana de aprendizagem, pois não há uma saída direta e fácil para questões difíceis e complexas como as já existentes na educação. Entretanto, ele nos ajuda a compreender questões relevantes ao considerarmos que, no processo de educar e formar o outro, também nos posicionamos como um alguém que está num processo de formação contínua que aprende enquanto ensina e que ensina aprendendo com o outro. Depois disto ensinaremos melhor inclusive para nós mesmos.

3 CONCEPÇÕES TEÓRICAS QUE ORIENTAM A NOSSA COMPREENSÃO DE ENSINO DE FILOSOFIA

O presente texto visa expor as articulações do pensamento de Gaston Bachelard de acordo com suas ideias centrais sobre a epistemologia. Parte de uma necessidade de verificarmos, mais amiúde, os desafios enfrentados por professores de Filosofia na educação média. Há também a preocupação de como os conteúdos são assimilados pelos estudantes.

Bachelard faz críticas a algumas perspectivas epistemológicas que predominavam em sua época e descreve as diferenças entre estas. Acreditamos que este pensador serve de fundamentação para o nosso projeto maior, visto que, uma de suas obras, *A Formação do Espírito Científico* (1996), serve de paradigma para possibilitar alternativas aos diversos problemas que tratam da epistemologia, particularmente aqui a formação de obstáculos epistemológicos e a possibilidade de superação dos desafios para o professor de Filosofia.

As obras mais importantes de Bachelard investigam a poética e a Filosofia da Ciência. Ele influenciou muitos filósofos franceses na última parte do século XX. Durante a sua vida, Gaston Bachelard escreveu 23 livros relacionados à Filosofia da Ciência e da análise da imaginação da matéria. A influência de seu pensamento pode ser sentida em todas as disciplinas das ciências humanas – arte, arquitetura, literatura, poética, psicologia, filosofia e linguística.

Ao colocar a subjetividade do indivíduo como o problema principal da Filosofia da Ciência, o filósofo estabelece um novo campo de reflexões em que as condições de possibilidade de elaboração do conhecimento, pelo sujeito, se tornam o principal questionamento. Bachelard funda uma Epistemologia histórica. Daí, segue-se a hipótese de que o conhecimento pode surgir justamente pelo que os comentadores de Bachelard consideram como um ensino da “razão aberta” (DURAND, 1979), ou como uma “pedagogia da ruptura epistemológica” (WUNENBURGER, 1984). Contudo, ambas interpretações ficam sobre o eixo de variação bachelardiano de uma “pedagogia da ambiguidade”. Ou seja, em Bachelard, os polos do conceito e da imagem sempre vão se opor e, de certa forma, se complementar. Assim, consideramos que esse movimento provoca um tipo de pensamento que rompe dogmas e abre a razão para a construção de novos conhecimentos. É como uma espécie de aporia onde tanto o professor quanto o aprendiz deverão “quebrar a cabeça” para aprender a sustentar suas concepções criativamente.

A pedagogia em Gaston Bachelard não é explícita, bifurca-se como a própria obra do autor em duas vertentes: numa pedagogia da razão e numa pedagogia da imaginação que, estimulando a criatividade, leva ao progresso do saber. Bulcão (1981) adotou como método pedagógico de ensino o que ela denominou de pedagogia da imaginação criadora. Em sua prática profissional tornou a sala de aula espaço para o desenvolvimento da função imagética⁵. Ela entendeu que, um exemplo dessa pedagogia da imaginação criadora pode se dar pela a união da Filosofia com o cinema⁶, trazendo Bachelard e suas categorias filosóficas para repensar a imagem fílmica, mostrando que a dinâmica de imagens que move a estética do cinema provoca no espectador profundas repercussões e ressonâncias⁷ e leva o aprofundamento de si, fazendo com que aquele que assiste ao filme se torne também criador. Apesar do tema educação não aparecer de forma explícita na obra de Bachelard, pode-se compreender o sentido complexo da formação do sujeito e verdadeiro significado da escola⁸ que visa o dinamismo espiritual do ser humano e que tem, portanto, como fundamento a função turbulenta da razão e a dinamologia inovadora e criativa da imaginação. Por dinamologia, entendemos como a relação entre metafísica e conhecimento, dinamizada pelos valores da imaginação material e pelas retificações epistemológicas que estão sempre atualizando o conhecimento.

Na obra de Gaston Bachelard há uma preocupação constante: mostrar em que consiste a formação do sujeito no empenho da formação de produção de conceitos e no seu espaço de criação de imagens. Para que se possa compreender o verdadeiro significado do termo “formação” em Bachelard é preciso compreender a crítica que este faz ao *Cogito* cartesiano.

Contestando Descartes, Bachelard mostra que é impossível apreendermos como sujeito puro e distinto. O sujeito só se aprende como sujeito a partir de um trabalho complexo que

⁵Tal pedagogia, também considerada pedagogia dialogada por Barbosa & Bulcão (2004), é dialógica na intersubjetividade entre a imaginação formal e material. Sinteticamente, a imaginação formal é a contemplação e a material, a transformação. O problema é que a imaginação formal termina sendo copiadora da realidade, caindo no vício da ocularidade como próprio obstáculo ao conhecimento. Assim, o desenvolvimento da função imagética por meio da poética é primeiramente o exercício da deformação da imagem, criando novas formas de ver o mundo.

⁶Tal resultado pode ser expresso no livro de Bulcão (2013): *Luz, câmera e Filosofia – Mergulho na imagética do cinema*. Nele, um dos artigos de Bulcão tem como título “Bachelard vai ao cinema: imaginação, representação e instante”. Contudo, ironicamente, Bachelard não chegou a frequentar salas de cinema, pelo contrário, ele tinha certo preconceito com essa linguagem artística.

⁷ Repercussão e ressonância são justamente categorias estéticas bachelardianas. Como afirma Bulcão (2013); “Diante da tela, assistindo enlevada às cenas do filme, experimente os fenômenos da dupla *ressonância-repercussão*, tão bem explicadas na vertente poética bachelardiana. A repercussão me levou a um aprofundamento da minha alma, enquanto as ressonâncias me remeteram a outros planos da minha vida, a lembranças do passado” (BULCÃO, 2013, p. 75)

⁸ Há vários momentos da obra de Bachelard que ele cita a importância da escola. Numa passagem clássica, ele afirma: “Numa palavra, a escola é feita para a sociedade. Mas como tudo seria mais claro, mais agradável para o coração do homem, se, invertendo a proposição, disséssemos: a sociedade é feita para a Escola. A Escola é um fim”. (BACHELARD, 1967. p. 34).

consiste, de um lado, em uma retificação do saber previamente adquirido, isto é, pela negação das ideias que antes pareciam sólidas; e, de outro, pela recusa das intuições primeiras que se impunham de imediato ao sujeito e que constituem o que Bachelard denomina de obstáculos epistemológicos. Em outras palavras, ao invés de um *Cogito*, é preferível acreditar em um *Cogitamus*, ou seja, numa construção coletiva do conhecimento, ainda que seja descontínua e repleta de rupturas.

De acordo com o filósofo francês, a atividade essencial do sujeito é a de se enganar. Nesse sentido, nós nos educamos pelo mecanismo de superação dos obstáculos que se interpõem em nosso caminho durante o ato de conhecer, nós nos educamos pela perda de nossas ilusões, nós nos educamos pelo ato consciente de afastar os erros. Então, a consciência de eliminação dos erros subjetivos constitui um processo de formação e de educação permanente. Quanto mais difícil o erro, mais difícil será a tarefa de afastá-lo e mais rica será a experiência do sujeito. Destarte, a formação do sujeito implica primordialmente em sua desconstrução e na construção de um novo eu, dessa vez mais clara e mais distinta porque foi desenganado, desiludido. Nesse sentido, a formação é, em última instância, uma reforma do sujeito. Impõe-se, pois, para o filósofo, que se exprima a dimensão dinâmica do espírito que se renova e se refaz, caminhando em direção ao novo e ao futuro.

O processo de formação do sujeito não é algo passivo, mas ao contrário, é resultado de um esforço contínuo e permanente. O ato de conhecer implica em retificação de ideias e em construção de fenômenos, fazendo com que a ciência seja uma *phénonénotechnique*. Por outro lado, no que diz respeito ao sujeito, implica se refazer constante e ininterrupto, à medida que o “eu” se reconstrói, afastando-se das ilusões primeiras. Retomando o que diz Michel Fabre, importante pedagogo, pesquisador e comentador bachelardiano: “O pensamento bachelardiano representa o esforço mais empenhado de reintegrar o trabalho no lazer e ressaltar, assim, a noção grega de <<scholé>> na ideia de formação permanente” (1995, p. 4). A educação e a formação implicam, acima de tudo, na desconstrução e na reforma do sujeito que, retificando os conceitos aprendidos e refazendo as ideias aprendidas, faz de seu dinamismo com que formação, trabalho e devaneio sejam essencialmente uma reflexão sobre si, mas que cause uma extrusão criativa, no sentido de produção acadêmica ou artística, isto é, se é que ambas também não possam ser conciliadas.

O ser humano inicialmente se constitui neste mundo de imagens, de valoração, sem aspirar representá-lo, porém, vivendo com todo apetite em conquistá-lo. A inexperiência e a seriedade de suas primeiras investigações, no mundo, estabelecem outra relação com o espaço

e com o tempo. Trata-se de olhar as margens, e, com o olhar, instigar uma produção de sentidos próprios, pois as imagens pertencem ao inusitado, ao estado de admiração.

É a partir da experiência poética do poder criador da imaginação que transforma vivido, a realidade, que este vivido, conforme Bachelard, conserva a marca do efêmero, se não puder ser vivido pela imaginação criadora:

E como não incorporar o vivido a maior das indisciplinas que é o vivido imaginado? O vivido humano, a realidade de ser humano, é um fator de ser imaginário. Teremos que provar que uma poética de vida vive da vida revivendo-a, aumentando-a separando-a da natureza, da pobre e monótona natureza, passando pelo fato ao valor para um ao valor para as almas congêneres, aptas a valorização pelo poético (BACHELARD, 1990b, p. 40).

Uma poética de vida, que considera a imaginação como um modo de estar na linguagem⁹, de subverter a realidade, de inventar mundos, permite compartilhar sentidos novos, repensar pensamentos, sobretudo sonhar com outra educação, com outra pedagogia (BACHELARD, 2009). Aponta, ao longo de seus estudos sobre a imaginação poética que esta aprendizagem é o esforço da infância. A criança, mas também o adulto reúne todas as possibilidades criadoras e inventivas quando constantemente desafiada e provocada pelo mundo. Podemos considerar que:

Criar e inventar supõe interrogar e não responder supõe investigar e não explicar exige ação no mundo e não contemplação. Considerar a aprendizagem que pode emergir da relação poética com o mundo e com outros é reivindicar ações educativas que permitam às crianças obterem regozijo primeiro e entenderem depois (RICHTER, 2002, p. 3).

A aprendizagem, desse modo, passa por um enfrentamento de sensações primeiras, na qual a imaginação é a força produtiva ao provocar no corpo diferentes experiências sensoriais. Essas sensações podem ser advindas de um vídeo ou de um filme que desencadeia não apenas formas, mas, sobretudo valores e qualidades que apelam para a sensibilidade. Nessa perspectiva, a imaginação se faz prologar em nós através do corpo sensível que transforma “e dá vida às qualidades adormecidas nas coisas, cujo efeito dura por todo o tempo” (RICHTER, 2002, p. 5), como criação do desejo e não apenas criação da necessidade. O corpo, em Bachelard, é uma força de transformação e de fusão com o espaço, por meio, justamente, da sensorialidade e do movimento. Ao desejar, o corpo vai ao encontro do prazer e da dor, e assim é a realidade da educação, feita de decepções, mas também de descobertas e de realizações.

⁹ A relação entre Bachelard e a linguagem, no sentido poético e imagético, está no capítulo do *Direito de Sonhar (1991)*, “Uma psicologia da linguagem literária: Jean Paulhan”. Nesse texto, Bachelard descreve os valores literários em que a palavra é um valor que fala o *ser* das coisas. Assim, a imaginação é um modo de *estar*, à medida em que ela se materializa quando expressada no ser da linguagem.

Assim como a própria imaginação, a educação constitui um mundo que se abre em incontáveis direções, sem que haja um caminho mais correto e verdadeiro. Contudo, é urgente nos questionarmos se é pertinente considerarmos somente o exercício da razão, empobrecendo experiências do corpo em linguagem do mundo. Talvez possamos nos interrogar, como professores, se não nos cabe considerar, em nossas ações educativas, a complementariedade que emerge entre ciência e poesia, entre razão e imaginação poética, como experiência dinâmica de um pensamento aprendendo a sonhar e de sonhos aprendendo a pensar.

A epistemologia de Bachelard inaugura a Filosofia do inexato¹⁰, nela o autor concebe o conhecimento por aproximações contínuas, oportunizadas pelo conhecimento teórico e pela aplicação técnica. O objeto não será mais dado, mas construído. Em O ensaio sobre o conhecimento aproximado (2004), o conhecimento é retificado, logo,

essa retificação tem uma raiz metafísica profunda: permite talvez estabelecer uma ligação entre o espírito e a realidade. Mais que traduzir o verdadeiro processo intelectual, ela parece ligada à criação contínua que sustenta e aperfeiçoa sem cessar a realidade (2004, p. 290).

Partindo dessa premissa, como fazer do ensino de Filosofia para aproximar o pensamento de Bachelard ao ensino de Filosofia na sala de aula? Se, na concepção dele, o conhecimento é fruto do processo de conhecer? Afirmamos isso em função da postura que o professor deve adotar frente aos seus alunos, pois, se queremos que a aprendizagem se processe o mais correto, é preciso nos colocar na condição do aluno e criar condições de possibilidade para que os conceitos possam ser internalizados.

A defesa de Bachelard está na polaridade epistemológica do *a priori* e do *a posteriori*, descartando um dualismo entre elas, mas no reconhecimento de uma alternância entre os dois, ao mesmo tempo que representa a dinâmica do conhecimento necessário à Filosofia da Ciência. Segundo o filósofo, o *a priori* deve ceder lugar ao *a posteriori*, à medida que todo conhecimento, bem como todo objeto do conhecimento, é uma construção, até mesmo o tempo e o espaço.

A epistemologia bachelardiana surge em meio às revoluções no meio do pensamento científico do final do séc. XIX e início do séc. XX. Podemos citar a teoria da relatividade¹¹, a

¹⁰ Tal termo é atribuído pela importância do conceito de *aproximação*, essa é a constatação que as delimitações, por mais cartesianas, não conseguem dar conta da interdisciplinaridade e intercontextualidade dos saberes nas ciências humanas e exatas. Ou seja, a busca do conhecimento é sempre uma aproximação de sua verdade, não há conhecimento absoluto, apenas teorias e experimentos vigentes.

¹¹ Fundada por Einstein, define o caráter do tempo espaço de forma relativa. Se divide basicamente na teoria da relatividade estrita (especial) e geral (consequência mais ampla da primeira). Apesar do senso comum as vezes considerar a teoria da relatividade como absolutização do relativismo, de fato, a teoria de Einstein é extremamente rigorosa em suas implicações e por isso foi tanto tempo incompreendida.

física quântica¹² e as geometrias não euclidianas¹³. Para Bachelard, o pensamento científico seria explicado em três grandes momentos, a saber: o estado pré-científico, que vai da Antiguidade Clássica até o séc. XVIII; o estado científico, envolvendo o final do séc. XVIII até o século XX e o novo espírito científico, a partir das publicações de Albert Einstein, em 1905.

A constante caracterização do processo descontínuo da História das ciências faz com que o conceito obstáculo epistemológico, ligado à noção de ruptura, seja fundamental no pensamento de Bachelard. Se o pensamento é progressivo e seu desenvolvimento é resultado de suas reorganizações, torna-se necessário afastar os obstáculos que impedem o desenvolvimento da razão. Apresentado este contexto e o problema científico em meio reinante, Bachelard afirma que obstáculos não podem ser colocados apenas externamente como complexidade e fugacidade dos fenômenos, bem como não se pode incriminar a fragilidade dos sentidos e do espírito humano. Para ele, é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem uma espécie de imperativo funcional, lentsões e conflitos. É aí que nos deparamos com os obstáculos epistemológicos. Neste momento estão as causas de estagnação e de regressão do pensamento científico.

A experiência imediata (realismo ingênuo) é o primeiro e mais combatido obstáculo geral que Bachelard (1938) apresenta. Os hábitos de pensar, vinculados a uma apreensão apegada à realidade imediata, impossibilitam o desenvolvimento do fazer científico. Conhecimentos que se apoiam na sensoriedade, por exemplo, a descrição de um trovão. A referência pitoresca de boa parte dos autores pré-científicos demonstra que é a erudição da experiência primeira que fez com que milhares de livros tenham sido publicados sobre fábulas do universo. As experiências primeiras dão preferência às imagens e não às ideias, porque as imagens não exigem reflexão, mas apenas observação passiva, sem busca de compreensão e de elaboração de leis diferente das ideias. As palavras imagem, imaginação e imaginário devem ser diferenciadas na obra de Bachelard. Para o epistemólogo, a imagem é a estrutura primordial da realidade, ela é anterior ao conhecimento e sua valoração é neutra, ela pode simplesmente não transmitir nada ou, então, se tornar um símbolo. A imaginação criadora seria a capacidade de criação de imagens, por meio da poesia e da literatura principalmente. Tal prática é fundamental no desenvolvimento cognitivo de uma criança, por exemplo, pois é o princípio de

¹² É o estudo da física no campo das escalas atômicas, como Bachelard diria, uma microfísica, ou mesmo uma metamicrofísica. No contexto científico da época, haveria uma incompatibilidade entre a relatividade geral e a física quântica.

¹³ Tal teoria chegou ao conhecimento de Bachelard por meio de Lobachevsky, que ao publicar investigações geométricas sobre as paralelas, constatou que pela geometria elíptica e hiperbólica há infinitas possibilidades paralelas entre qualquer formação geométrica deformando teoremas básicos como o fato da soma dos ângulos do triângulo ser 180° ou até mesmo o valor de π .

abstração e de interpretação, tão importante para os conhecimentos matemáticos e linguísticos. Já o imaginário seria o campo conceitual, onde as imagens e a imaginação são estudadas enquanto intersubjetividades que constroem a realidade e a pluralidade do mundo. São experiências curiosas e divertidas que nada beneficiam a ciência. Algumas vezes uma imagem pitoresca dispensa a verificação de uma hipótese, nesse caso, para um espírito pré-científico, maquetes mostram a própria compreensão do macro fenômeno. Por isso, o primeiro conhecimento, muitas vezes constitui o primeiro erro.

O erro é entendido como necessário e intrínseco ao conhecimento e justamente o conceito de obstáculo epistemológico é que funda positivamente a obrigação de errar (CANGUILHEM, 1970, p. 204). Segundo Lecourt (1980), o obstáculo epistemológico tende a se manifestar mais decisivamente para mascarar o processo de ruptura entre o conhecimento comum e o conhecimento científico, quando o pensamento procura prender o conhecimento no real aparente. Os obstáculos epistemológicos tendem a se constituir, então, como antirrupturas (PARIENTE, 2001, p. 62), pontos de resistência do pensamento ao próprio pensamento (LECOURT, 1980, p. 26), instinto de conservação do pensamento, uma preferência pelas respostas e não pelas questões (CANGUILHEM, 1994, p. 177). A razão já acomodada ao que já conheceu, procurando manter a continuidade do conhecimento, opõe-se à retificação dos erros ao introduzir um número excessivo de analogias, de metáforas e de imagens no próprio ato de conhecer, com o fim de tornar familiar todo conhecimento abstrato, constituindo assim os obstáculos epistemológicos.

Bachelard não defende a impossibilidade de utilização de metáforas e imagens. Sua posição é de que a razão não se pode acomodar a elas, devendo estar pronta a desconstruí-las sempre que o processo de construção do conhecimento científico assim o exigir (BACHELARD, 1970, p. 63). Há mesmo, em sua obra (ibidem, p. 84-85), uma discussão das boas e das más imagens, as imagens indispensáveis e as imagens prejudiciais. As boas imagens devem ser empregadas em instâncias de redução: redução a ser feita pela matematização. Já as más imagens ficam no campo das metáforas, ou seja, entendidas como manifestações poéticas.

Temos que entender as imagens, no contexto epistemológico, como uma instituição de meios matemáticos de compreensão racional das leis e não como uma afirmação dogmática da realidade. A crítica às imagens, em Bachelard, se associa à crítica na concepção ocularista de conhecimento, que nos faz encarar a visão como sentido fundamental do saber. Conhecemos como a razão e as imagens devem ser entendidas como modelos de raciocínio e nunca como reflexos do real.

As generalizações prematuras são o segundo obstáculo geral à elaboração do conhecimento. De acordo com Bachelard, a tendência em tratar casos específicos como regras gerais seria uma forma de o pensamento comum se apresentar enganosamente como um conhecimento científico verdadeiro, devido à sua aparente generalidade. Contextualizando: se uma lei fica tão clara, completa e fechada, que dificulta o interesse pelo seu estudo mais aprofundado e pelo seu questionamento, isso significa que leva à imobilidade do pensamento. Todas as outras explicações vão derivar desse primeiro conhecimento geral; as mesmas respostas são dadas a todas as questões. São, portanto, generalizações pré-científicas.

Na obra, *A formação do espírito científico* (1996), Bachelard busca indicar armadilhas e dificuldades que estão no entorno da descoberta de conceitos fundamentais para a epistemologia. A construção da objetividade do conhecimento necessita do conhecimento das discontinuidades através da História das Ciências, bem como dos fatores que impedem ou permitem seus progressos. Por isso Bachelard, ao procurar as condições psicológicas dos progressos da ciência, chega “à convicção de que é em termos de obstáculos que se deve colocar o problema do conhecimento científico” (BACHELARD, 2006, p. 165).

Bachelard não está interessado nos obstáculos externos ao objeto científico, como a complexidade e a fugacidade dos fenômenos, visto que sua visão é restrita às características próprias da construção do objeto em um ambiente fechado, como um laboratório. Por isso, não importa tanto ao autor criticar os sentidos do espírito humano. Sua preocupação está ligada ao que desacelera e deforma a interioridade do ato de conhecer, aí estão presentes as causas de um conhecimento inerte.

Nada na ciência é imediato, tudo é construído pelo processo de ir contra o conhecimento imediato, na desconstrução de conhecimentos anteriores que não têm mais vigência. A noção de obstáculo epistemológico pode ser estudada no desenvolvimento histórico do pensamento científico e na educação, visto que, ao esclarecer estes obstáculos, é possível fundar os rudimentos de uma psicanálise da razão. Psicanálise que precisa ser realizada, porque o homem não pode fazer, de um momento para o outro, uma tábula rasa dos conhecimentos usuais. Há todo um passado cultural da subjetividade do ato de conhecer. É preciso lutar contra as primeiras experiências, romper com o imediato, com a evidência, com as ideias claras e distintas fundacionistas de um cartesianismo. A ideia de uma psicanálise da razão em Bachelard tem de ser entendida através dos obstáculos epistemológicos desenvolvidos na obra *A formação do espírito científico* (1996) porque em cada obstáculo ele aponta uma desconstrução que o sujeito deve sofrer. O conhecimento humano neste sentido, é progressivo, aberto e infinito, embora esteja fundado em elementos permanentes.

A tentativa de formular uma crítica aos obstáculos, que são causas de estagnação do pensamento científico, possibilita identificar os erros do antigo espírito pré-científico. É através da análise destes obstáculos que começa a se formar uma cultura científica. Bachelard analisa a ciência do séc. XVIII para mostrar de que modo foi formado o antigo espírito pré-científico. Algumas ideias desenvolvidas, como a noção de ruptura e a crítica ao realismo, à fenomenologia, ao racionalismo, representam um árduo esforço do cientista para alcançar a objetividade e estão presentes em quase todos os seus livros sobre o conhecimento científico.

Consideramos os obstáculos epistemológicos como núcleo central do pensamento de Gaston Bachelard e relacionamos à experiência de formação dos sujeitos do conhecimento científico e filosófico na história e aos desafios de ensinar hoje num contexto escolar profundamente marcado por equívocos manifestados na concepção da escola, no currículo e na prática de ensino. Os obstáculos epistemológicos que vemos a seguir são muito importantes no pensamento de Gaston Bachelard, fazendo-se necessário investigá-los com mais aprofundamento, uma vez que influem no desenvolvimento do conhecimento científico na sua história, mas também nos impedimentos de aprendizagem na subjetividade de professores e de alunos de Ensino Médio. A concepção do real, que se apresenta uma parte manifesta e a outra oculta, leva Bachelard a definir o primeiro obstáculo.

A experiência primeira: “é preciso trabalhar contra a experiência adquirida sem crítica através das observações pessoais, que são ‘lições de um dado claro, limpo, seguro, constante, sempre se oferecendo a um espírito aberto” (BARBOSA, 1996, p. 96). Esta experiência é um obstáculo ao desenvolvimento científico, porque a evidência adquirida através do hábito, ou mesmo de um trabalho já realizado, confunde o espírito científico. “O espírito científico deve se formar contra a natureza, contra o que é, em nós e fora de nós, impulso e instrução de natureza” (ibidem, p. 23). É preciso conhecer tudo o que faz parte do inconsciente, saber que aquilo que se conhece claramente ofusca o que devemos saber. A partir do momento em que o conhecimento imediato se torna obstáculo ao desenvolvimento do conhecimento, surge a necessidade de evitar que se tornem como ponto de partida estas observações. Nesta visão está implícita toda crítica ao empirismo e ao sensualismo. A experiência deixa de ser o ponto de partida para ser uma finalidade. As ciências positivas são caracterizadas epistemologicamente como domínios do pensamento que rompem com o conhecimento comum. De acordo com o epistemólogo, no conhecimento científico nada é óbvio, tudo é construído. A objetividade só é possível à medida que o sujeito pode se afastar do conhecimento imediato, aparente. A ruptura e a descontinuidade, entre o conhecimento científico e o senso comum, é defendida por

Bachelard nas obras epistemológicas. A ciência contemporânea se caracteriza assim precisamente pela ruptura entre o conhecimento comum e o conhecimento científico.

Acreditamos, pois, que devido as revoluções científicas contemporâneas se possa falar, no estilo de Filosofia de Comte, de uma quarta idade, correspondendo as três primeiras antigas à Antiguidade, a Idade média e aos tempos modernos. A quarta idade, Época contemporânea realiza precisamente a ruptura entre conhecimento comum e conhecimento científico” (BACHELARD, 1996, p. 30).

O fenômeno da ciência é produzido por uma técnica, ou seja, ele não é dado, não aparece, é construído pelo trabalho do cientista, o que demonstra que está diante de uma realidade de laboratório. O objeto da ciência é criado por uma técnica, é uma fenomenotécnica¹⁴. O conhecimento imediato, intuído, perde o seu sentido na ciência contemporânea. Agora é preciso analisar o fenômeno instruído, o fenômeno do racionalismo aplicado. É preciso chegar ao fenômeno oculto, e só se chega a ele através do esforço matemático, visto que a matemática é uma linguagem do pensamento que está por trás dos fenômenos. Em *O Materialismo Racional* (BACHELARD, 1990a), Bachelard se refere às discontinuidades do conhecimento científico, tanto no que diz respeito ao senso comum, quanto à História das Ciências. A sua preocupação reside em mostrar que o desenvolvimento do conhecimento científico não se dá por acumulação.

Diante dessa realidade, achamos pertinente abordar o pensamento do Gaston Bachelard no que concerne aos obstáculos epistemológicos, uma vez que nos apresenta barreiras que podem comprometer o conhecimento científico. Além disso, procurar romper com as amarras do conhecimento pré-científico e impulsionar o desenvolvimento científico. É mister ressaltar a importância que o pensamento bachelardiano traz para a educação, no sentido de problematizar os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano frente às atividades pedagógicas.

3.1 OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS NO ENSINO DE FILOSOFIA

A noção de obstáculos epistemológicos é fundamental no pensamento de Gaston Bachelard, pois pode ser estudada no desenvolvimento do pensamento científico e na prática da educação. Na obra *A Formação do Espírito Científico* (1996), o epistemólogo tem como objetivo “mostrar o grandioso destino do pensamento científico abstrato” (BACHELARD, 1996, p.8), que é uma fase em que o espírito se coloca contra a realidade, porque somente a

¹⁴ Basicamente é a atividade de construir o objeto, isolando-o, purificando-o e o tornando um fenômeno.

abstração “desobstrui o espírito”, tornando-o “mais leve e mais dinâmico” (idem). Ao se aprofundar nos obstáculos, no âmbito da história da ciência, ele percebeu que alguns conhecimentos se caracterizam pela deformação e por um falso saber. Segundo Bulcão (1981), a epistemologia bachelardiana visa “analisar a prática real e efetiva dos cientistas contemporâneos, mostrando suas contradições, os obstáculos que aí interferem e a vitória final da racionalidade” (BULCÃO, 1981, p. 16). Para Bachelard:

É no próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos. É aí que mostraremos, causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas de inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 1996, p. 17).

Os obstáculos epistemológicos promovem estagnação e regressão da ciência, cujo progresso não descreve um *contínuum* linear, evolutivo, ocorrendo, ao contrário, de modo descontinuista, pela negação de erros passados tidos como verdades, através de revoluções e não de evoluções.

3.1.1 A Experiência Primeira

O pensamento pré-científico não se fecha no estudo de um fenômeno circunscrito. Não procura a variação, mas sua variedade. E essa é uma característica bem específica: a busca da variedade leva o espírito de um objeto para o outro, sem método; o espírito procura apenas ampliar conceitos; a busca da variação liga-se a um fenômeno particular, tenta objetivar e todas as variáveis, testar a sensibilidade das variáveis. Enriquece a compreensão do conceito e prepara a matematização da experiência (BACHELARD, 1996, p. 44).

Para entender a experiência primeira é preciso remontar aos primeiros contatos entre professor-aluno, seja nas primeiras impressões, ou mesmo na relação cotidiana em como o professor lida com os pré-conhecimentos que os alunos trazem para a escola, as imagens e, principalmente, a forma como eles fazem comparações para explicar seus argumentos.

Assim, o aluno poderá se dar conta do problema que envolve suas formulações e assim entrar propriamente no espírito da atividade científica.

Sem equacionamento racional da experiência determinada pela formulação de um problema, sem o constante recurso a uma construção racional bem explícita, pode acabar surgindo uma espécie de inconsciente do espírito científico, que, mais tarde, vai exigir uma lenta e difícil psicanálise para ser exorcizado (Ibidem, p. 51).

A experiência primeira é uma observação tomada sem crítica. O fato de oferecer uma satisfação imediata à curiosidade, de multiplicar as ocasiões de curiosidade, em vez de um benefício, pode ser um obstáculo para cultura científica. Substitui-se o conhecimento pela admiração, as ideias pelas imagens. Ela está em meio ao senso comum que é inconsciente de si (EDOUARD LE ROY, 1899). Esta inconsciência pode atingir também pensamentos científicos. É preciso reavivar a crítica e pôr o conhecimento em contato com as condições que lhe deram origem, voltar continuamente a este estado nascente, que é o estado de vigor psíquico, ao momento em que a resposta saiu do problema. Para ser racionalizada, a experiência precisa ser inserida num jogo de razões múltiplas. Acreditava-se que o sentido da visão era dado pelas cores pitorescas, e que essa era a base do conhecimento objetivo. Mas a crítica é necessária para o campo científico e, sem ela, não é possível construir bases seguras na busca da objetividade do conhecimento. “A experiência primeira se apoia nas sensações empíricas e no sensualismo por isso o espírito científico deve ir contra o dado corriqueiro natural” (VELANES, 2017, p. 4).

Nossa tarefa, enquanto filósofos educadores, é de ir em encontro à raiz destes obstáculos, contribuindo para que estes sejam superados pelos educandos e pelos educadores. Faz-se necessário criar condições de possibilidade para desenvolver uma razão consciente de si, que assimile a compreensão dos conceitos filosóficos livre de preconceitos e de discriminações e que busque sua autonomia intelectual, mesmo sabendo que o que existe mais imediato, na experiência primeira, está em nós mesmos. São as nossas surdas paixões e nossos desejos inconscientes. O desafio para o professor nesse ponto está nas suas convicções e nos rumos que deverão ser tomados com seus alunos. No sentido de também ressignificar sua prática.

3.1.2 O Conhecimento Geral

Este tipo de obstáculo engessa o conhecimento científico. Embasado pela experiência, o conhecimento científico geral propõe grandes verdades primeiras com o objetivo de esclarecer completamente uma doutrina. Não se verifica uma dinâmica dos conceitos, mas uma aceitação de conceitos ultrapassados. A exemplo, para um espírito pré-científico, os mais variados fenômenos de coagulação verificados com os mais variados produtos de origem animal: leite, sangue, fel de gorduras são agrupados em um único fato geral de coagulação.

A académie estuda, portanto, a coagulação do leite, do sangue, do fel, da gordura. Para a gordura, que endurece nos pratos, o esfriamento é causa visível. A Académie vai tratar então de solidificação dos metais fundidos. O

congelamento da água é, em seguida, incluído na categoria da coagulação. A passagem é tão natural, desperta tão poucas dificuldades, que não se pode ignorar a ação persuasiva da linguagem. Passa-se insensivelmente da coagulação para o congelamento (BACHELARD, 1996, p. 78).

Esse obstáculo da generalização leva ao empobrecimento do conhecimento científico, isto é, vários fenômenos de diversas origens são explicados sem prova por meio de observações gerais e imprecisas e por uma mesma observação, porque o espírito pré-científico parte do geral para explicar os fenômenos mais diversos.

Podemos dizer que uma das formas do obstáculo da generalização se faz presente no ensino pelo professor quando se fixa valores e dogmas prontos, ou teses que impuseram como conhecimento e que se deve aprender. Estas não são necessariamente orientações que devem ser concebidas porque podem não ser o ideal em uma realidade de ensinagem. Para o professor, torna-se um desafio à medida que são fixados paradigmas na ensinabilidade de Filosofia. Podemos ver esta condição quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), como documento oficial, determinam o que e como a Filosofia deve ser ensinada, independente da realidade de alunos e educadores. Ao mesmo tempo, torna-se importante porque os professores possuem uma base para produzir o filosofar com seus alunos.

3.1.3 Obstáculo Verbal

O obstáculo verbal é caracterizado pela atividade linguística de hábitos verbais. Ao considerar que a ciência não avança de forma linear, é um fato que a linguagem precisa acompanhar a mudança conceitual proporcionalmente a esse ritmo. Isso implica inferir que determinados termos e conceitos deixam de ser adequados para exprimir os novos fenômenos científicos. A prática do uso de uma única imagem ou de uma palavra pode ser colocada como exemplo para definir todo tipo de fenômeno em qualquer campo de conhecimento. Nesse obstáculo epistemológico se destaca a interferência que a palavra ou a que figura pode causar na compreensão de um conceito filosófico.

Nos fenômenos designados pela palavra esponja, o espírito não está sendo iludido por uma potência substancial. A função da esponja é de uma evidência clara e distinta, a tal ponto que não se sente a necessidade de explicá-la (BACHELARD, 1996, p. 91).

O obstáculo verbal pode ser compreendido também de uma forma mais geral quando a educação fica condicionada ao pragmatismo e ao utilitarismo, para um maior atendimento ao mercado. Percebemos isso ao se colocar o centro do ensino para vestibulares, concursos,

seleções, entre outras atividades, devendo os professores estar preparados para esta nova realidade. Constitui-se um desafio porque nem sempre os educadores têm condições, inclusive financeira, para acompanhar este processo, a fim de serem melhores na profissão que desempenham na sociedade.

No Ensino de Filosofia, o filósofo educador que, em sua regência costuma utilizar recursos didáticos, tais como imagens, analogias, metáforas ou mesmo palavras-chave, deve estar atento à possibilidade de não levar seus educandos a desenvolver concepções equivocadas sobre determinado tema ou conteúdo que está sendo vivenciado em sala de aula. A compreensão equivocada pode potencializar uma concepção errada no conhecimento científico. Bachelard esclarece que o obstáculo verbal está diretamente relacionado à generalização porque possibilita criar conceitos de diferentes fenômenos, partindo de uma única palavra ou imagem. As palavras ouvidas pelos professores, quanto ao seu desprestígio social, se configuram como desafio que devem ser enfrentados pelos mesmos. Estando consciente que é no domínio do senso comum que esta condição se instala, acreditamos que é por meio de temáticas filosóficas que fundamenta-se a melhor compreensão da realidade, conseqüentemente podem ser melhor enfrentadas e superadas. Dessa forma melhorando a visão e o entendimento do que seja o professor de Filosofia e de outras áreas de conhecimento.

3.1.4 O Obstáculo do Conhecimento Unitário e Pragmático

O chamado obstáculo do conhecimento unitário e pragmático é entendido como uma implicação dentro da concepção homogênea dos fenômenos que nada possuem de semelhantes. Isso gera uma problemática dentro da homogeneidade por caracteres falsos. Por isso, há uma necessidade de prudência, por parte do espírito científico, na atividade de objetivação de conhecimentos. É uma forma de compreender que todas as dificuldades podem ser solucionadas a partir de uma visão geral do mundo, por simples referência a um princípio geral da natureza. Foi dessa forma que, no séc. XVIII, a ideia de uma natureza homogênea, harmônica e tutelar apagou todas as singularidades, todas as contradições, todas as hostilidades da experiência.

Um dos obstáculos epistemológicos em relação com a unidade e o poder atribuídos à Natureza é o coeficiente de realidade, que o espírito pré-científico atribui a tudo o que é natural. Há nisso uma valorização indiscutida, sempre invocada na vida cotidiana e que, afinal, é causa de perturbação para a experiência e para o pensamento científico (BACHELARD, 1996, p. 113).

Um ensino de Filosofia, nesse contexto, vale pelos efeitos que pode produzir. É certo que, no âmbito das grandes políticas da educação básica, planejam-se efeitos para a Filosofia: fazer todos cidadãos, por exemplo. Entretanto não devemos entender questões de cidadania a cargo somente de filósofos, por que este conceito tem muita abrangência sendo necessário que outras áreas de conhecimento se debruçam sobre mesmo atendendo assim as necessidades sociais. A responsabilidade com a cidadania dos alunos é porque temos pensadores que fundamentam esse conceito e ao mesmo tempo se apresentam como desafios para os professores. Porque estamos certos que são os educandos que construiram seus próprios caminhos. Eles devem produzir uma autonomia de pensamento e conceber que a cidadania é mais adequada para seu futuro, embora, equivocadamente, o professor muitas vezes seja responsabilizado pelas atitudes equivocadas de alunos.

O melhor é fazer da sala de aula um agenciamento coletivo, capaz de promover articulações e circulação dos conceitos, produzindo autonomia, que é a única coisa que permite o enfrentamento de uma Filosofia que seja direcionada. Nós professores de Filosofia mediamos a relação com os conceitos. Somos promotores da autonomia, os conceitos são o nosso material de trabalho, mas não os conceitos em si mesmos e sim os seus usos, os seus mecanismos de criação, de apropriação e de recriação. Contudo, a ensinagem só ocorre de fato quando os alunos se usam dos conceitos como instrumento, independente de nossa supervisão, por mais que fiquemos preocupados em perder o controle dos mesmos.

3.1.5 O Substancialismo

O obstáculo do substancialismo, de que trata o epistemólogo, se constitui por

intuições muito dispersas e até opostas. Por uma tendência quase natural, o espírito pré-científico condensa num objeto todos os conhecimentos em que esse objeto desempenha um papel, sem se preocupar com a hierarquia dos papéis empíricos (BACHELARD, 1996, p. 121).

O obstáculo epistemológico particular do substancialismo se caracteriza, também, por atribuir qualidades diversas à substância, de forma que uma delas seria a busca de uma explicação “profunda” das coisas, porque a ideia de substância, segundo Bachelard, está na maioria das vezes ligada ao “interior”.

Para o epistemólogo, este é um dos obstáculos mais difíceis de superar, porque a noção de substância se encontra enraizada no inconsciente das pessoas. Devemos destacar que em Bachelard, segundo a obra *A Formação do Espírito Científico* (1996), o inconsciente tem um sentido particular por se tratar de tudo aquilo que, no homem, não é razão. Para ele, entendendo

que as singularidades das coisas se reduzem às relações delas com o homem em vez de procurar as qualidades numa substância, é a partir de um longo esforço em compreender as relações dos fenômenos que há a possibilidade de superar o obstáculo substancialista.

O substancialismo ainda pode ser entendido como uma explicação metafisicamente antiquada das propriedades pela ideia de substância. Segundo o epistemólogo, a explicação de um objeto científico através das qualidades é um perigo à cultura científica. O espírito pré-científico tinha essa tendência quando buscava conhecer os fenômenos pelo seu interior, pela sua essência ou pela substância, pois concebia que a interioridade dos objetos era o que lhe conferia a singularidade.

De acordo com Freitas (2006), é devido a “polissemia da substância em seu poder de ancorar qualidades, a sedução e o maravilhamento exercido pela matéria” (FREITAS, 2006, p. 108) que Bachelard constitui o obstáculo substancialista. Assim, fica clara a possibilidade contrária de Bachelard sobre o poder de sedução que este obstáculo apresenta. Um dos fatores encontrados na sedução substancialista é o acúmulo de adjetivos para um mesmo substantivo.

Desta forma as mais extravagantes fantasias encontram guarida em experiências concretas, realizada sem esforço de abstração. As virtudes mais misteriosas das substâncias exercem fascínio e estimulam as mais estranhas analogias e metáforas (BACHELARD, 1996, p. 129).

Esta prática pode ser encontrada atualmente quando um conceito filosófico é trabalhado em sala de aula pelo professor e ocorre dificuldade de assimilação pelo educando quando o professor adjetiva determinado conceito universal sem a devida reflexão e aproximação da realidade, por exemplo, as palavras moralidade e justiça em contextos variados.

A substancialização de uma qualidade encontrada em uma intuição direta pode atrapalhar o progresso científico, pois permite aos estudantes uma explicação temporária e decisiva. Portanto, a falta de uma explicação teórica provoca a dúvida nos educandos. O espírito científico não pode se satisfazer com a ligação de um fenômeno a uma determinada substância sem relacioná-la com outros objetos (BACHELARD, 1996).

Na perspectiva de Bachelard, o substancialismo consiste na crença nas pessoas, ou seja, nelas há qualidades intrínsecas ocultas ou manifestações na substância. O substancialismo possui uma faceta bastante excêntrica ao atribuir qualidades sexuais aos elementos da natureza. É muito sintomático que a reação química, na qual entrou em jogo dois corpos diferentes, seja imediatamente sexualizada, de modo às vezes um pouco atenuado pela determinação de que um dos corpos é ativo e o outro passivo. No ensino de Química ele constatou que, na reação do ácido com a base, todos os alunos atribuíam o papel de ativo ao ácido e o passivo à base. “Num

breve exame do inconsciente, logo se percebe que a base é feminina e o ácido, masculino” (BACHELARD, 2004, p. 243).

Este obstáculo é um desafio para o professor poder se construir quanto à metodologia utilizada em sala de aula, com conceitos filosóficos que devem ser aplicados de formas diferentes. Nem sempre a didática tradicional é a ideal em algum conteúdo. Dizemos isso porque há conceitos filosóficos que precisam ser mais aprofundados do que outros para uma melhor assimilação pelos educandos. É bem-vinda a interdisciplinaridade nos conceitos da filosofia da imanência, pois estes dialogam com outras áreas do saber. Entretanto, é necessário que os professores saiam de suas ilhas, deixem de pensar que têm cabeças bem-feitas, como diz o epistemólogo (BACHELARD, 2004), e estejam abertos à metodologias inovadoras de aprendizagem.

3.1.6 Obstáculo Animista

O obstáculo animista se baseia nas analogias entre os reinos vegetal, mineral e animal, mas também na própria intuição da vida. De acordo com Bachelard, essas comparações, na maioria das vezes antropomórficas, ou seja, que conferem qualidades humanas a um objeto inorgânico, nunca apresentariam o caráter de conhecimentos sólidos e, por esse motivo, nenhuma experiência serve para estabelecer conhecimentos objetivos.

(...) preocupação constante de comparar os três reinos da Natureza, às vezes a respeito de fenômenos muito especiais. Não é apenas um jogo de analogias, mas a real necessidade de pensar de acordo com o que imaginam ser o plano natural. Sem essa referência os reinos animal e vegetal, os estudiosos teriam a impressão de trabalhar sobre abstrações. Assim (...) Os três reinos são, com toda a evidência, princípios de classificação muitíssimos valorizados. Tudo o que foi elaborado pela vida carrega essa marca inicial como valor indiscutível (BACHELARD, 1996 p. 188).

Este desafio no cotidiano dos professores de Filosofia está presente quando alguns educadores elencam seu objetivo final nas questões que envolvem a religiosidade ou seres inanimados que influenciam seus alunos durante as atividades. Mesmo a instituição sendo laica, há professores que se aproveitam do espaço e da autonomia que possuem e usam de narrações com viés religioso. Acreditamos que o animismo está presente em alguns professores porque podem persuadir o educando para uma tendência de credo específico. Têm professores que questionam, por exemplo, associar o conhecimento à religião ou doutrinação. Ao vivenciarmos, por exemplo, no calendário escolar o mês que trata da Consciência Negra, alguns professores

se posicionam que há uma tentativa de incentivar um tipo de doutrinação ou convicção religiosa. O que na verdade pensamos ser o respeito às diferenças de credo.

Dessa forma, é importante destacar a ideia do nosso epistemólogo quando trata que o conceito “vida é uma palavra mágica. É uma palavra valorizada. Qualquer outro princípio esmaece quando se pode evocar um princípio vital” (BACHELARD, 1996, p. 191).

O filósofo educador, ao tratar determinado conteúdo, utilizando a condição ‘vida’ às substâncias, faz com que elas sejam animadas com um valor indiscutível. O professor, pela sua dimensão simbólica, pode constituir obstáculo a partir do momento que se atribui aspecto vital a algo inanimado, porque a vida e a morte são atributos a determinadas substâncias que são exclusivas dos seres vivos.

3.1.7 Obstáculo do Conhecimento Quantitativo

A respeito do obstáculo ao conhecimento qualitativo, o filósofo interpreta que toda grandeza nunca é objetiva e, nesse sentido, a generalização de determinações geométricas se relaciona com determinações qualitativas. O caráter puramente subjetivo desses tipos de impressões subjetivas leva ao erro. É possível considerar esse tipo de raciocínio de matematismo, ou seja, do uso vago ou mesmo objetivo da matemática pode levar também a essa forma de obstáculo ao conhecimento. Logo, a ação quantitativa da medida precisa dos objetos, pode levar a uma confusão numérica que torna inútil a atividade da experiência científica. Faz-se necessária uma psicanálise do conhecimento objetivo, porque, até mesmo “no reino das exatas, nossa imaginação é uma sublimação” (BACHELARD, 1996, p. 292). Este obstáculo se oferece ao investigar para que ele trace itinerários de reflexão crítica, superando a ideia de que o matematismo ou estatística dão qualidade e base ao conhecimento científico. Isto Bachelard define como psicanálise do conhecimento objetivo.

Tal qual a abstração dos números irracionais que possibilitam o obstáculo quantitativo, quando observamos a definição do que seja Filosofia ao longo da história, verificamos que desde os gregos até hoje não há um conceito fechado e acabado. Dessa forma, existe a presença deste tipo de obstáculo à medida que o pensamento se expande por si mesmo no universo do conceito, produzindo esse obstáculo epistemológico, que são as próprias condições de superação do pensamento em sua infinita retificação, como eterna e descontínua aproximação da verdade dos fatos científicos e filosóficos. O pensamento é intencionalidade, logo, desenvolve a condição do pensar.

3.1.8 Obstáculo Realismo

Este tipo de obstáculo bachelardiano é caracterizado pela superação das convicções substancialistas ingênuas do realismo. A segurança psicológica do realista é sustentada pelo desejo de posse do objeto, o que, na esfera psicanalítica, leva à consideração de que o realista é avarento. Este obstáculo está ligado ao “sentimento” de posse, acumulação.

A atração pelo ouro torna-se naturalmente, para certos autores, uma atração material. (...) Como se sabe, as influências astrais são para o astrólogo e o alquimista – cujas mentalidades, reunidas, ajudam a compreender a psicologia do espírito pré-científico – influências verdadeiramente materiais, atração a matéria (BACHELARD, 1996, p. 174-175).

O obstáculo realista trata da descrição do real que tende a supor metáforas para descrever objetos, busca uma investigação científica dentro do concreto, ignorando o abstrato. Como se trata apenas do concreto, ele impede que o conceito seja ultrapassado, não se preocupa com abstrações, somente apresenta imagens e analogias para explicar a realidade. No desenvolvimento do conceito na aula de Filosofia, temos grandes barreiras por nossos estudantes estarem presos às necessidades imediatas do conhecimento, que trazem maior significado em sua vida prática. Exemplificando, o uso de mídias sociais na transmissão geral do conhecimento como metáfora do conhecimento objetivo produz o distanciamento da reflexão e da experiência filosófica. Educadores precisam estar atentos para uma melhor internalização dos conceitos filosóficos direcionados ao aluno, bem como o policiamento por parte do professor no uso desse tipo de tecnologia. Há momentos em que as redes sociais de comunicação são úteis, mas devem ser bem aplicadas e orientadas neste nível de ensino para que o desafio do realismo seja mais equilibrado naqueles que estão no processo educacional.

3.1.9 O Mito da Digestão

Conforme o próprio conceito, digestão lembra apetite. O apetite passa a ser considerado como uma posse. O inconsciente dos alquimistas pode revelar a fragilidade de experiências biológicas e químicas quando alimentam um composto – valorizações inconscientes do pensamento químico pré-científico.

Essa posse é objeto de todo um sistema de valorização. O alimento sólido e consistente é mais prezado. O beber não é nada diante do comer. Se a inteligência se desenvolve ao seguir a mão que apalpa um sólido, o inconsciente se arraiga ao mastigar, de boca cheia, um prato de macarrão (BACHELARD, 1996, p. 210).

O sólido é mais consistente e valorizado do que o líquido, enquanto a fome é a necessidade natural de possuir o alimento sólido, durável e ser uma verdadeira reserva de força e de poder que será alcançada pela digestão, dessa forma, a alimentação tem uma grande importância porque ela nutre o digestor, gerando a força e o poder.

Acreditamos que esse tipo de obstáculo se apresenta no ensino de Filosofia a partir do momento em que nossos educandos privilegiam, inconscientemente, a disputa entre as formas de pensar de determinados filósofos que eles se identificam. Percebemos isso quando desejam aulas com temáticas que envolvem os meios de comunicação de massa, por estarem mais próximas da realidade cultural que eles fazem parte.

Assim como há temáticas que alguns professores desenvolvem em sala de aula e podem se constituir como desafios para eles e que há necessidade de serem superadas, os educadores precisam ter muita habilidade para não acentuarem um discurso vazio e fugirem do propósito filosófico.

3.1.10 Libido

O obstáculo da libido se baseia na ideia de germe e semente – o devir ante a ideia de ter e ser. O devir se faz acompanhar do mistério. O mistério provoca a libido. Para Bachelard, não passa de uma resposta sintomática o tratamento sexualizado de um componente químico, no qual dois corpos diferentes podem ser descritos como um ativo e o outro passivo. Nessa relação, somente uma psicanálise completa do inconsciente científico seria capaz de examinar a vontade de poder que a libido exerce sobre o sujeito.

O mito da digestão esmaece quando comparado ao da geração: o ter e o ser são diante do devir... O apetite mais brutal, mais a libido e mais poderosa. O apetite é imediato: à libido, porém, correspondem os longos pensamentos, os projetos a longo prazo, a paciência. É preciso querer para tornar-se (...) O apetite se extingue no estômago saciado. A libido, mal acabou de ser satisfeita, reaparece. Ela quer a duração. A tudo que dura em nós, direta ou indiretamente, liga-se a libido (BACHELARD, 1996, p. 225).

O epistemólogo nos dá exemplos de operações alquímicas como cópulas, onde a influência da libido no conhecimento objetivo pode ser vista em pormenores da pesquisa objetiva, disfarçada sob modalidades metafóricas.

O mito da libido costuma ser sublimado na prática pedagógica, ela se consubstancia pela pressa em tornar os conhecimentos sólidos, entretanto, os mesmos desaparecem com facilidade. Podemos verificar esse tipo de ocorrência nas notas baixas de nossos alunos em

exames diversos feitos na rede estadual de ensino e também em Filosofia. A libido acaba se tornando um conhecimento misterioso, sedutor, impossibilitando a ascensão ao pensamento abstrato. Acreditamos que estes obstáculos podem estar presentes no professor e no aluno, pois ambos estão em meio a práticas que concebem uma forma de conhecimento pragmático e que dê resultados. Especificamente quanto aos professores do Estado de Pernambuco, os desafios acontecem com as práticas atuais na rede pública, fomentadas por bonificações ou premiações caso a escola atinja as metas de melhores desempenhos, de acordo com a Lei nº 13.486 do Estado de Pernambuco. São desafios para os professores, uma vez que precisam manter o ritmo estabelecido para atingir nível de aprendizagem fixado pela política governamental e em contrapartida atingirem um melhor vencimento em seus salários de forma momentânea, porque a bonificação é paga apenas uma vez no ano.

A teoria dos obstáculos epistemológicos bachelardiana não trata os obstáculos externos, como por exemplo, a complexidade dos fenômenos ou dos sentidos que as vezes enganam, mas trata de pensamentos construídos historicamente que norteiam a pesquisa científica. É possível dizer que os paradigmas do pensamento são objetivados ao passo que são aceitos como verdadeiros em determinado contexto ou época. Justamente por isso, mesmo essas formas de conhecimento permanecem sedimentadas como modelo de explicações. Assim, os chamados obstáculos epistemológicos, em suas antirrupturas, são interpretados como padrões de pensamentos que acabam interferindo na busca da objetividade do conhecimento.

3.2 DO PROBLEMA DO ERRO AO CONHECIMENTO

Em *O Racionalismo Aplicado* (1974), “A Verdade não adquire seu pleno sentido a não ser ao termo de uma polêmica. Não poderia haver uma verdade primeira, apenas existem erros primeiros” (BACHELARD, 1977, p. 22). Na compreensão da formação do sujeito, Bachelard, em sua epistemologia, nos apresenta a noção do erro contrária ao modo de pensar tradicional que sempre teve como concepção a oposição erro – verdade. Concebe, portanto, um outro olhar acerca do erro, afirmando que este é o propulsor do conhecimento. A capacidade de errar não pode ser apresentada como mal.

Um dos pontos colocados pelo filósofo é que sua epistemologia é a de olhar as condições psicológicas que são obstáculos ao conhecimento científico e as consequências que desencadeiam ao desenvolvimento de formar uma doutrina do conhecimento objetivo da ciência. É nesse momento que surge a questão do erro, pois, no caminho do desenvolvimento,

o saber objetivo vem de um erro retificado. Uma das alternativas de Bachelard é a busca dos elementos gerais que possam formar uma doutrina do conhecimento objetivo.

Na obra *A Formação do Espírito Científico* (1996), Bachelard enfatiza que o erro pode ser visto como um mau sinal em si, mas se deve incorporar à noção do erro uma positividade, uma realidade e uma utilidade no âmbito do conhecimento. A questão do erro não tem sido tratada como importante no espírito científico e as discussões relativas ele só surgem mais tarde pela pesquisa experimental. Na epistemologia bachelardiana a noção do erro não é tomada como negativa. Na obra *Ensaio Sobre o Conhecimento Aproximado* (2004), Bachelard afirma que o erro exige sempre um novo esforço, uma vez que apresenta limitações teóricas frente ao novo. “O fracasso é a possibilidade para que o indivíduo reconheça as suas limitações” (BARBOSA *apud* VELANES, 2017, p. 46). Ele pode ser considerado como um mero acidente, mas contém em si a possibilidade de retificação de uma ideia.

O erro, de acordo com o epistemólogo, é necessário no campo científico, fazendo mover o conhecimento, retificando conceitos. É por meio do erro que os obstáculos epistemológicos, que causam conhecimentos mal elaborados, podem ser superados, é o ponto de mutação da antirruptura. Um conhecimento objetivo se trata de um produto inacabado de erros retificados.

Ainda, no *Ensaio sobre o Conhecimento Aproximado* (2004), continua concebendo que o problema do erro surge como mais importante do que a questão da verdade. Significa dizer que, na epistemologia bachelardiana, a preocupação da ciência contemporânea deixa de ser com as verdades absolutas, reveladas na pesquisa sobre a natureza e, tomadas sempre como indiscutíveis, ainda que inacabadas. A verdade não pode ser atribuída de modo definitivo, uma vez que é resultante de uma retificação de um pensamento anterior. Desta forma, a verdade faz parte do processo de objetivação do conhecimento que é sempre dinâmico.

Em vez de verdade, de objetividade, de conhecimento absoluto, etc...os termos nos quais a nova Filosofia das ciências de Bachelard é escrita incluem a fenomenotécnica, o conhecimento aproximado, a socialização da verdade, a dialética entre a razão e a experimentação, a incerteza, a probabilidade, e a abertura as possibilidades explicativas fornecidas pela razão em “estado de mutação” constante (CASTELÃO – LAWLESS, 2012, p. 26).

O erro em Bachelard é uma condição importante para o progresso da ciência. A consciência do erro se dá na atitude discursiva da prática científica e cria a possibilidade para que o sujeito retifique seus equívocos racionais. Partindo dos obstáculos epistemológicos como convicções racionais do sujeito, e sendo uma das causas do conhecimento mau elaborado que atrapalham o avanço científico, a busca de conhecimentos objetivos se trata, portanto, de retificações de erros subjetivos.

Bachelard cita a importância de A. Michelson (1852-1931)¹⁵ que, ao realizar experimentos por meio de um aspecto positivo de um erro, contribuiu para o nascimento da teoria da Relatividade de A. Einstein. A negatividade dos resultados da experimentação de Michelson antecede a positividade da construção científica. Bachelard tenta apresentar que pensar o fracasso do experimento, na perspectiva de um erro positivo, não significa ser um argumento favorável ao irracionalismo e nem à prova dos problemas do racionalismo, dada a compreensão que aquela experiência se tratou de um problema inteligente, e em todo experimento bem elaborado tudo é positivo (BACHELARD, 1972, p.132). Diante disso, pode-se dizer que a experiência de Michelson foi o referencial ou ponto de partida para revolucionar a Mecânica do século XX.

Foi depois dessa dúvida que ocorreu a reversão do diagnóstico mecânico para a Relatividade. Usando o estilo kantiano, podemos dizer que a experiência de Michelson tirou a Mecânica clássica do seu sono dogmático. Com efeito, a negatividade da experiência de Michelson não enganou Einstein. Para ele, o fracasso experimental de uma técnica tão cientificamente elaborada mostrou necessidade de uma nova informação teórica (BACHELARD, 1972, p. 132).¹⁶

Na obra *A Formação do Espírito Científico* (1996), Bachelard condena a persistência nas condições racionais sobre a experiência de Michelson, enquanto a experiência continuar acreditando que o erro estaria nos procedimentos elaborados, seu fracasso material decorreria de um fracasso intelectual. Nesse exemplo o erro é colocado como motor do conhecimento.

[...] repetiu tantas vezes a experiência que a seu ver, devia mostrar a imobilidade do éter. Mas enfim, quando o fracasso de Michelson tornou-se inegável a ciência teve de modificar seus princípios fundamentais. Assim nasceu a ciência relativista (BACHELARD, 1993, p. 52).

Na prática educacional contemporânea ainda presenciamos alguns professores com uma visão acerca do erro conforme a concepção tradicional, constituindo-se em desafios para serem avançados, conforme citado pelo epistemólogo. Bachelard contribui com seu pensamento acerca do erro, com uma nova forma de entendê-lo, orientando os educadores na revisão de suas práticas pedagógicas, com o propósito de superar assim os limites na relação ensino - aprendizagem.

¹⁵ Físico de origem prussiana-polonesa, mas que foi criado nos EUA, tornando-se um importante precursor de teorias sobre a velocidade da luz. Contudo, a velocidade que ele mediu não foi exatamente a estipulada atualmente, por isso a importância do seu “erro”.

¹⁶ Trad. do original: « C'est après ce doute explicite que s'opère le renversement du dogmatisme mécanique par la Relativité. En employant le style kantien, on peut dire que l'expérience de Michelson a tiré la mécanique classique de son sommeil dogmatique. En effet, la négativité de l'expérience de Michelson n'abuse pas Einstein. Pour lui, l'échec expérimental d'une technique si scientifiquement surveillée pose la nécessité d'une nouvelle information théorique. »

De acordo com Barbosa (1996), o pensamento epistemológico de Bachelard não pretende uma busca de verdade, mas, pelas aproximações descontínuas dessa meta, assumir a importância do erro para saber evitá-lo. O erro se torna o ser propulsor do conhecimento porque leva o conhecimento às retificações. Destarte, o erro pode ser visto como componente do movimento do conhecimento científico, porque através do fracasso se exigem investigações mais precisas. Dessa forma, a segurança imediata que os conhecimentos podem oferecer precisa ser retrucada pela necessidade de uma certeza mais clara que surge com novas observações, colocando reflexões na busca de novos saberes.

O erro é uma fase da dialética que precisa ser transposta. Ele suscita uma investigação mais precisa, ele é o elemento motor do conhecimento. Só quando a segurança imediata é rompida pela contradição ou pela necessidade de uma certeza mais precisa, produzida por novas observações é que a reflexão começa seu trabalho de despertar novas concepções da totalidade, isto é, uma verdadeira integração do espírito (BACHELARD, 2004, p. 251).

Assim, a objetividade científica está sempre ameaçada, pois há necessidade de o conhecimento científico ser reconquistado, havendo a necessidade de um processo inacabado de construção e desconstrução. A objetividade científica de um conceito se deve às insurgências de erros retificados. Bachelard (1986) afirma que um conceito tem sua importância na linha da objetividade quando as causas dos erros foram postas como ilusões imediatas. Logo,

toda objetividade procede de uma eliminação dos erros subjetivos e, psicologicamente equivale a uma consciência dessa eliminação. Não é tanto uma questão de fato, mas uma questão de direito. Uma verdade só tem seu sentido depois de uma polêmica. Não se pode haver nenhuma verdade primeira. Apenas existem erros primeiros. Portanto, é vantagem para o sujeito a sua experiência essencialmente malograda. A primeira e mais essencial função da atividade do sujeito é se enganar. Quanto mais complexo for o seu erro, mais rica será a sua experiência. A experiência é precisamente a lembrança dos erros retificados (BACHELARD, 2008, p.72).

Percebemos nas aulas de Filosofia o que Bachelard trata, principalmente quando nossos professores iniciam o entendimento dos conceitos filosóficos. Na maioria das vezes os alunos não estão dispostos a filosofar. Esta condição se dá pelas formas tradicionais de aulas desenvolvidas em outras disciplinas ao longo do histórico do estudante, bem como na intolerância de alguns professores frente ao tratamento do erro como possibilidade no tratamento didático nas conduções das aulas.

As retificações relacionam-se ao erro, já que o desenvolvimento do conhecimento vem dessa relação. Conforme Bachelard, uma retificação não se trata de um retorno a uma experiência malfeita e possível de se fazer correções através de um olhar atento e competente. As retificações são princípios fundamentais que lidera o conhecimento e o desafia incessantemente a novos triunfos (VELANES, 2017, p. 50).

As retificações podem ser entendidas como uma reação do sentido dos conceitos que se solidificam no pensamento como conhecimentos considerados inquestionáveis, que, no entanto, não são aptos para novas experiências. Esses conceitos, que perderam a fecundidade primeira, podem se configurar como obstáculos epistemológicos, levando erros de pensamento, por algumas noções já não terem força de explicação para experiências que outro momento não sustentava. Para Bachelard (2004), as retificações são sempre contínuas e fazem parte da dinâmica do conhecimento. Consistem na substituição das primeiras interpretações por novas interpretações mais objetivas.

Pelas retificações, observa-se o erro detalhadamente da função do conhecimento pela busca de objetividade que sempre está em aproximação com o real. “A aproximação é objetivação inacabada, mas é a objetivação prudente fecunda, verdadeiramente racional, pois é ao mesmo tempo consciente de sua insuficiência e seu progresso” (2004, p. 300). De acordo com o epistemólogo, o real não se apresenta com todas as suas características. A verdadeira realidade do conhecimento científico são as retificações que dão objetividade a novos conceitos.

O filósofo afirma que a busca da objetividade científica está imbricada em fatores subjetivos, apresentada por meio das convicções racionais que resistem a retificações. É a presença dos fracassos experimentais que podem reduzir certas resistências internas. O erro é a possibilidade subjetiva de superação de convicções próprias a uma racionalidade. Se um cientista for tão convicto de suas impressões, tal como um filósofo que tende a não se desapegar de seu primado metafísico a qualquer custo, então nenhum deles poderia se enganar, visto que factualmente ambos estariam para sempre sendo enganados.

“É então que se apresenta uma visão da positividade, da normalidade e da utilidade do erro, que pode ser encarada como uma doutrina dos erros normais e ajudará a distinguir erros comuns de meras afirmações gratuitas” (VELANES, 2017, p. 50). Quando o erro tem sua origem em reflexões inteligentes, não é considerado como falta de atenção de um aluno, de um professor ou mesmo de um cientista distraído. O erro, nesse caso, possibilita a progressão da ciência, pois na cidade científica¹⁷, pelo diálogo entre cientistas, intelectuais, tal erro será a base das retificações que irão reforçar ideias de rupturas epistemológicas no desenvolvimento do conhecimento.

¹⁷ "O ideal bachelardiano de objetividade é social, porque visa o assentimento entre os sábios de uma 'cidade científica'. A ciência não é fruto do indivíduo. Não é um sujeito qualquer, um sujeito empírico que alcança a racionalidade, mas sim um sujeito racional, fundamentado em um racionalismo docente, que garante a objetividade de seu conhecimento. É o sujeito dessa cidade científica que, através da convergência dos espíritos, chega a conhecimentos racionais e, portanto, a objetividade científica." (BULCÃO, 2009, p. 99).

Um outro ponto inovador, nas concepções da epistemologia francesa, foi a necessidade de “psicanalisar o conhecimento objetivo”. Segundo Bachelard, a psicanálise da ciência não está dissociada da discussão sobre a retificação dos erros. Visto que, apesar do fato de que os fracassos experimentais e teóricos fazem parte do meio científico, tanto os fracassos quanto os sucessos necessitam da “psicanálise de convicções racionais” (BACHELARD, 1996). Nesse sentido, as convicções do sujeito na sua formação científica se tornam hábitos racionais de pensamento que podem se elevar como exemplos de entraves ao conhecimento objetivo.

O sentido da psicanálise do conhecimento objetivo na epistemologia bachelardiana é complexo. Compreendemos que o conhecimento ao ser “psicanalisado” é colocado em discussão na comunidade científica, ou seja, é submetido ao crivo da crítica coletiva. Isto se dá porque na comunidade científica o conhecimento se torna socializado. É necessário saber se os estímulos subjetivos não são as bases da objetivação dos determinados conhecimentos em suas regiões.

[...] para ter certeza de que o controle objetivo é uma reforma, em vez de eco é preciso chegar ao contrato social. De então, mesmo que nos acusem de círculo vicioso, propomos fundamentar a objetividade no comportamento do outro, ou ainda para logo revelar o aspecto paradoxal de nosso pensamento, pretendemos escolher o olho do outro – sempre o olho do outro – para ver a forma – a forma felizmente abstrata – do fenômeno objetivo: Dize-me o que vês e eu te direi o que é. Só esse círculo, na aparência insensata, pode nos dar alguma garantia de que fizemos completa abstração de nossas visões primeiras (BACHELARD, 1996, p. 295).

O filósofo entende que existe uma necessidade de uma razão contra o fenômeno, não sendo suficiente que se tenha razão contra si próprio, já que o sujeito tende a enganar as suas próprias convicções, uma vez que estas estão ligadas aos seus próprios interesses. Desse modo, uma convicção da racionalidade deve passar pelo controle social ao exercício social. Essa atitude de psicanálise do conhecimento objetivo trabalha o processo de compreensão das obscuridades por trás da mente do cientista. A psicanálise do conhecimento objetivo consegue pôr o espírito na linha de obstáculos que suprimem os erros mais sutis.

A aproximação de Bachelard à psicanálise pode ser vista, desde logo, como um encontro de simpatias semânticas. O fato de a teoria freudiana estar repleta de analogias da química e da física; “força”, “dinâmica”, “energia”, “sublimação”, não terá escapado a Bachelard, o professor de física e de química, epistemólogo destas ciências e do seu passado alquímico. Bachelard terá visto com especial interesse esta psicanálise que se define como uma “análise” dos processos psíquicos (GASPAR, 2010, p. 53).

A conceituação da “psicanálise”, adotada por Bachelard, se deve também à referência à psicanálise freudiana, contudo, é uma psicanálise que vai além de apropriar os conceitos de

Freud e trabalha a transposição dos recalcamientos inconscientes para o consciente do cientista. O ponto de vista metodológico dessa terapia é o da associação livre como método de investigação. Numa perspectiva internalista da epistemologia bachelardiana, a ciência deve conhecer as resistências internas e superá-las pela autonomia que pensa a função da criação de seus próprios objetos.

“A expressão psicanálise do conhecimento objetivo na epistemologia bachelardiana é *sui generis*, pois situa-se num contexto histórico das décadas de 30 e 40 nas quais a psicanálise de S. Freud era pouco difundida” (VELANES, 2017, p. 52). Desse modo, na obra *L’engagement rationalise* (1972), o epistemólogo explica que a criação dos valores racionais deve recusar a tendência de se tornar um empirismo psicológico, um corpo de hábitos. Por isso, a ruptura com o passado de sua própria cultura é a de que a prática de uma auto psicanálise serve “para prevenir o espírito de ser impedido por suas próprias ideias claras. Uma ideia clara sobre um domínio de pesquisas pode deixar de ser esclarecedora em outro domínio” (BACHELARD, 1972).¹⁸

3.3 A NOÇÃO DE OBJETIVIDADE

Bachelard viveu as rupturas que marcaram a ciência do seu tempo. Neste período o mundo deixou de ser estável e previsível. É Freud quem afirma uma dificuldade no caminho da Psicanálise, referindo-se ao terceiro abalo que se juntou a outros dois causados por Copérnico e Darwin. Se o homem já deixara de estar no centro do mundo, com o heliocentrismo e no centro da criação com o evolucionismo, deixou também de estar no centro de si próprio com a teoria do inconsciente (GASPAR, 2010, p. 37).

A epistemologia bachelardiana trouxe como proposta dar significado às rupturas introduzidas pela ciência contemporânea. Ele apontou a necessidade de se pensar por uma nova razão, não apenas pelos conceitos emergentes, pela necessidade do pensamento de se adequar as novas formas de pensar. A epistemologia de Bachelard põe em destaque uma dupla descontinuidade, aquela que é marcada pelas rupturas do saber científico, e aquela que é marcada pelas novas formas de pensar a ciência, ou seja, da psicanálise do internalismo da ciência. Como apontou o filósofo, “na realidade, a ciência cria a Filosofia, pelo que o filósofo deve inflectir a sua linguagem para traduzir o pensamento contemporâneo na sua flexibilidade e mobilidade” (BACHELARD, 1974, p.10).

¹⁸ Trad. do original: “[...] pour empêcher l'esprit de s'ankyloser dans ses propres idées claires. Une idée claire dans un domaine de recherches peut cesser d'être éclairante en un autre domaine”

A epistemologia bachelardiana leva em conta as mudanças, as inovações para que seja possível integrar as rupturas sucessivas. Para o epistemólogo, a ruptura se inicia no próprio ato de investigar, de produzir conhecimento. Bachelard afirma que o espírito científico é uma “consciência dolorosa” (BACHELARD, 1996, p. 9), uma vez que o pensamento vive constantemente a dor de uma ruptura consigo próprio. Esta é a característica do novo espírito científico que, em meio a um projeto epistemológico, é designado como uma Filosofia do não, que nega o antigo espírito científico e se adequa às constantes inovações técnicas da ciência e da realidade.

Na tese de doutorado, *Ensaio sobre o Conhecimento Aproximado* (2004), Bachelard descreve o conhecimento científico essencialmente aproximado. Percebe-se, então, que inicia a radicalização da ciência contemporânea em uma nova época, a da segunda aproximação. Concebe duas ordens de aproximação do real. A ciência anterior só conhecia a primeira aproximação, enquanto a ciência atual se apresenta com um conhecimento de segunda aproximação. Não ocorre entre as duas ordens uma continuidade, isto é, não se chega ao segundo dependendo da primeira. De acordo com o filósofo, é necessária uma total retificação dos princípios, dos métodos e das técnicas na perspectiva da abordagem. A diferença entre as ordens está no caráter quantitativo e qualitativo, porque, por ser uma nova abordagem, os caminhos usados na segunda aproximação são mais complexos e mais fundamentados, chegando-se aos estudos dos microfenômenos¹⁹. Há uma ordem de aproximação relativa aos conceitos e técnicas específicas. “O que caracteriza uma ordem de aproximação é um corpo de determinações técnicas e conceituais, materiais e ideais” (BACHELARD, 2004, p. 126).

As teorias das ciências contemporâneas, a da Relatividade ou a Mecânica Quântica e a Mecânica Ondulatória, constituem exemplos de segunda ordem de aproximação, pois os conceitos foram retificados em seus métodos clássicos, trazendo conhecimentos novos, dentro de uma visão completamente diferente. Segundo o epistemólogo, a ciência contemporânea apresenta uma nova história da ciência, porque a segunda aproximação traz um grande progresso para o aperfeiçoamento técnico e experimental da observação, da medida e da verificação, além de contribuir na evolução da racionalidade científica.

As ordens de aproximação, na concepção Bachelard, nos informam sobre a aquisição do conhecimento, mas nada sobre a quantificação do seu conteúdo, por isso, o objeto do conhecimento científico de segunda aproximação são as qualidades, ou seja, os aspectos e as propriedades qualitativas da realidade. O significado de qualidade em Bachelard difere das

¹⁹ Em *Estudos*, Bachelard chamará sua atividade de uma metamicrofísica.

concepções cartesianas e de Bergson, pois, para estes, a qualidade era aquilo que se apreendia pelos sentidos. Contudo, de acordo com o filósofo, a qualidade é determinada pelo conjunto de etapas que lhe conferem objetividade.

Ao investigar o conhecimento aproximado, Bachelard introduz duas novas noções: a de ordem e a de qualidade. O conhecimento científico atual é qualitativo e ordinal de maneira que procura reduzir os fenômenos nas suas relações de ordem. A qualidade é o objeto da ciência enquanto possibilidade de sua ordenação. No lugar da procura dos fenômenos ou as substâncias, a ciência contemporânea se prende na relação entre eles. Quanto maior for a evolução do conhecimento, mais ele se prende a relações qualitativas e renega a quantidade.

Bachelard trata de uma ciência matemática que é puramente qualitativa, a Topologia²⁰. Esta ciência progride sem recorrer a medidas ou a outras relações quantificáveis. Segundo Bachelard, está desaparecendo na ciência contemporânea a oposição entre quantidade e qualidade, porque a própria matemática está caminhando para a Topologia.

De acordo com o epistemólogo, a noção de qualidade e de ordem tem um sentido abstrato-concreto, pois é uma noção mediata que atingimos através de etapas racionais e técnicas, sendo assim uma noção adequada à ciência contemporânea. O conhecimento qualitativo é aproximado. Como a qualidade não pode ser plenamente objetivada faz com que a ciência atual de relações se movimente por aproximações sucessivas, sem atingir plenamente o real, desta forma Bachelard denomina sua Epistemologia como uma “Filosofia do inexato”.

O ser em si não seria mais do que uma espécie de ponto, sem dúvida imaginário, em torno do qual se ordenariam as qualidades nitidamente estratificadas em correspondências com o verdadeiro descontínuo experimental (BACHELARD, 2004, p. 126).

A concepção bachelardiana do “Aproximacionismo” traz uma ontologia dispersa, diferente da ontologia absoluta que servia de base para a ciência moderna, ou seja, de uma concepção de acúmulo de saberes. Para Bachelard, é mais correto pensar em formações ontogenéticas, em que cada saber tem uma epistemologia coordenada por uma ontologia regional. Por sua vez, essas ontologias, além de admitir a relativização do ser que irá ensejar uma reformulação da noção de objeto científico e da noção de objetividade, também admitem sempre uma retificação do conhecimento anterior. A concepção bachelardiana de que o conhecer não se dá por acúmulo de saberes é significativa para os educadores de hoje, a fim de

²⁰ Segundo Rocha (2017), a topologia é o estudo que funciona como uma ponte entre teorias matemáticas que constata a deformação do espaço em formas de extensão, a topologia permite acessos mais curtos a diferentes níveis que se interligam "Nesse sentido, a extensão e as relações geométricas ultrapassam o sistema cartesiano de espaço e tempo. O espaço vai sendo des-realizado". (ROCHA, 2017a, p. 209).

formarem práticas pedagógicas que busquem a ascensão na ensinabilidade de Filosofia. Esta concepção bachelardiana dá condições de possibilidade ao educando no desenvolvimento de sua autonomia de pensar sobre si mesmo e dos problemas que se apresentam no status quo e que precisam ser enfrentados pelos alunos.

A ciência contemporânea exige uma nova perspectiva: a substituição da fenomenologia por uma “noumenologia”, como afirma Bachelard, o abandono do conhecimento imediato dos fenômenos pela elaboração de objetos do pensamento e de experiências técnicas. Na Epistemologia de Bachelard, os fenômenos físicos e químicos não aparecem na natureza, nenhum deles está dado, sendo necessário constituí-los. Todo fenômeno científico é resultado de teorias e técnicas, sem as quais ele não existiria segundo a ciência. Dessa forma, na ciência contemporânea, entramos em uma ontologia técnica. Se abandona a fenomenologia por uma fenomenotécnica. Toda fenomenologia, enquanto método, leva a uma ontologia que examina a técnica de criação de seus fenômenos.

A Epistemologia bachelardiana se baseia na tese da construção do objeto científico. E é por ela que todos os fenômenos podem ser compreendidos. A ciência de hoje, portanto, não descreve ou expressa a realidade que observamos, ela constrói seu objeto com técnicas e métodos racionais que garantem objetividade, conforme expressa Bachelard: “O objeto não se institui se não ao longo de um processo de objetividade racional” (BACHELARD, 1990, p. 37).

Dessa forma, o objeto científico é um objeto abstrato-concreto porque é formado pela razão e pela técnica, ao longo do processo do conhecimento científico. Na obra *O Materialismo Racional* (BACHELARD, 1990a), Bachelard apresenta o conceito de “objeto segundo”, procurando distinguir da noção realista de objeto que fundou a ciência anterior, agora o objeto foi des-realizado pela sua realidade enquanto onda-partícula. Com esse novo conceito, ele está retirando as implicações sensíveis da palavra objeto e demonstrando a sua racionalidade.

Construir o objeto supõe também que se tenha, perante os fatos, uma postura ativa e sistemática. Para romper com a passividade empirista, que não faz senão ratificar as pré-construções do senso comum, não se trata de propor grandes construções teóricas vazias, mas sim de abordar um caso empírico com a intenção de construir um modelo - que não tem necessidade de se revestir de uma forma matemática ou formalizada para ser rigoroso -, de ligar os dados pertinentes de tal modo que eles funcionem como um programa de pesquisas que põe questões sistemáticas, apropriadas a receber respostas sistemáticas; em resumo, trata-se de construir um sistema coerente de relações, que deve ser posto à prova como tal. Trata-se de interrogar sistematicamente o caso particular, constituído em <<caso particular do possível>>, como diz Bachelard, para retirar dele as propriedades gerais ou invariantes que só se denunciam mediante uma interrogação assim conduzida (BOURDIEU, 1989, p. 32).

Bourdieu é um exemplo da consciência do aspecto relacional como influência bachelardiana da co-dependência entre o sujeito e o objeto para a construção do conhecimento científico. Esta concepção de que a ciência é uma construção repercute na ideia de dado. Na teoria positivista o dado existe para o sujeito, dessa forma, podemos inferir que ao dado corresponde, do lado do espírito, uma faculdade de receber. Os objetos da ciência contemporânea recusam esse estatuto. Na Física contemporânea, o corpúsculo físico não está presente na natureza, o mesmo é um resultado, e o objeto microfísico não pode ser considerado uma miniatura do objeto comum, só pode ser apreendido quando se realiza uma experiência para isso. O objeto da ciência é da ordem do construído, portanto, ele não existe independentemente do sujeito sendo um “artefato”, um efeito, um resultado. Segundo Bachelard, “A ciência hoje é deliberadamente factícia no sentido cartesiano do termo. Ela rompe com a natureza para constituir uma técnica” (1965, p. 34).

O epistemólogo mostra que o sujeito é ativo no conhecimento, ele o constrói. Ele também equilibra idealismo-materialismo pelo fato de que conhecimento não se constrói somente do lado da razão, sendo imprescindível a contribuição da experiência nessa construção.

Compreender que o conhecimento científico é construído, implica em reconhecer que a atividade do sujeito na ciência é uma revolução na perspectiva positivista e espiritualista²¹, predominante da época que observava a ciência como descrição de leis e fatos. Para Bachelard, a ciência vai construir o real, que não existe por si e, ao invés de descrever e propor leis, a ciência terá por objetivo modificá-lo, agir sobre ele, transformar a natureza.

No que concerne ao estudo da Física, os corpúsculos necessitam de um estudo fenomenotécnico, e não fenomenológico, pois são produtos de técnicas eletrônicas e racionalizações, e não de técnicas consideradas naturais. Podemos inferir que os corpúsculos físicos são objetos do racionalismo aplicado porque estão no limite da invenção e da descoberta, local que atua o racionalismo bachelardiano. De acordo com Bachelard, “com efeito, não se pode verdadeiramente dizer que os corpúsculos sejam um ponto dado. Nem se quer podemos dizer que os corpúsculos são dados ocultos. Temos que inventá-los e não descobri-los” (BACHELARD, 1965, p. 118).

²¹Havia três correntes ideológicas da ciência em voga na época de Bachelard, o positivismo comteano, a doutrina de Meyerson e o espiritualismo, “A corrente do espiritualismo era constituída por pensadores que defendiam uma doutrina idealista, sem interesses especulativos, mas cujo objetivo principal era combater o ‘materialismo dos filósofos iluministas’. Os espiritualistas exaltavam os valores morais e religiosos, que, segundo eles, estavam desaparecendo. Tratava-se de um idealismo filosófico que se modificava através de seus pensadores, mas cujas ideias fundamentais permaneciam as mesmas, ou seja, exalrava o espírito, procurando encontrar no ato espontâneo da consciência um acesso ao absoluto, acreditando que se podia chegar a um conhecimento do universo a partir da intuição e da experiência cotidiana” (BULCÃO, 2009, p. 20).

E continua: “o méson, situado na confluência da teoria mais abstrata com a busca técnica mais minuciosa, é um corpúsculo de duplo estatuto ontológico, necessários aos seres da Física contemporânea” (ibidem, p. 151).

Na Química contemporânea há também provas de construção de seu objeto, embora, em nossos dias, pode ser considerada uma ciência substancialista por natureza. As substâncias químicas adquiriram o estatuto da ontologia técnica, pois passaram a ser criadas pela técnica.

Segundo Bachelard, “a química é a ciência das transformações e das criações materiais”. E mais adiante, “É necessário fazer existir corpos que não existem” (BACHELARD, 1990a, p. 46). Logo, os atributos e qualidades da matéria não existem nela, são obtidos através de técnicas. Por essa compreensão a consciência, em sua criatividade, coloca uma perspectiva filosófica muito diferente para a fenomenologia de uma materialidade naturalista.

A tese de construção do objeto científico vai implicar uma retificação da noção da objetividade da ciência moderna. O positivismo definia a objetividade como a identidade entre o pensamento e a experiência. Isso se justificava pela necessidade de afirmar a existência de uma realidade exterior independente do sujeito. Fundamenta Bachelard que a objetividade não estava fundada sobre a existência de objetos ou de uma realidade objetiva. Ele coloca, como ponto de partida, que a objetividade não é um dado primitivo, ela deve ser conquistada. É pela racionalização e pela técnica que o conhecimento científico encontra sua coerência. O pensamento objetivo é, portanto, objetivado, ou seja, “o objeto não pode aparecer de imediato como objetivo” (BACHELARD, 1996, p. 239). Na ciência contemporânea chega-se ao objeto pelas teorizações, pelas matematizações e pelas experiências técnicas, então, não há sentido falar em objetividade imediata, e sim em uma objetividade trabalhada, pela qual esta é resultante de um processo racional e técnico.

Todo conhecimento objetivo é um conhecimento em dois tempos. Na primeira aproximação localiza-se o objeto, e na segunda atinge-se a fase discursiva sobre o objeto, que termina numa objetividade. Se não há objetividade imediata o conhecimento por aproximações sucessivas tem sentido, pois nunca se pode considerar o conhecimento como definitivo. A ciência progride sempre, e por isso é necessário, para Bachelard reviver continuamente o instante de objetividade, fazer um esforço constante de objetivação. São as técnicas e as teorias que garantirão, portanto, a objetividade do conhecimento científico (DENIS, 1973, p. 77).

Conforme Bachelard, “não se pode chegar à objetividade do conhecimento científico se não expondo de uma maneira discursiva e detalhada um método de objetivação” (2000, p.18). Pois, os físicos do século XVIII, concebiam um determinismo objetivo defendendo que os fenômenos do universo se sucediam subordinados a uma cadeia causal que os unia. O

epistemólogo vai se contrapor a esse determinismo “laplaceano” ou clássico, apresentando um determinismo instrumental ou técnico. Segundo Bachelard, a microfísica mostra a impossibilidade de se falar em causas determinantes numa ciência que estendeu suas análises ao mundo dos microfenômenos. Diz ele: “A revolução de Heisenberg não tenta se não estabelecer uma indeterminação objetiva” (BACHELARD, 1974, p.18). Pelo olhar da Mecânica clássica, conhecendo-se a posição e a velocidade de um móvel, podia se determinar um comportamento futuro. Heisenberg, em suas experiências, chegou à conclusão de que, em relação aos microfenômenos, isso não acontece. Na microfísica é impossível se determinar, ao mesmo tempo, posição e velocidade de um corpúsculo. Desse modo, para determinarmos a posição, aumentamos a imprevisibilidade sobre a quantidade de movimentos e vice-versa. Heisenberg expressou matematicamente essa incerteza, o que nos leva a firmar uma indeterminação objetiva.

3.4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Os processos de ensino e aprendizagem em Filosofia se desenvolvem em meio a situações complexas, envolvendo questões importantes relacionadas ao trabalho docente no enfrentamento de dificuldades vivenciadas no dia a dia da sala de aula. Por um lado, há questões relacionadas a quem vivencia a atividade de ensinagem, e, por outro, há problemas que são próprios dos estudantes. Quase sempre os problemas de docência se cruzam com os do estudante, revelando, tanto a fragilidade de quem ensina quanto a de quem aprende. Esse processo se mostra na imediação da dificuldade do educando.

De acordo com Bachelard, só ocorre aprendizagem à medida que haja mudança na constituição psíquica do sujeito, ou seja, há necessidade de transformação nas estruturas internas do aprendente ou do educando. Para que a aprendizagem se processe, precisamos que o sujeito rompa com os conhecimentos cristalizados na história de sua vida, superando assim os obstáculos que fazem parte do ato de conhecer.

Essa concepção transmitida pelo epistemólogo pode contribuir para que nós, professores, comecemos a olhar diferente nosso modelo de educação, uma vez que muitos não prestam a atenção efetiva na formação psíquica (cognitiva) dos nossos jovens alunos. Ou ainda mais, dar a devida relevância à realidade em que os mesmos estão inseridos, com seus obstáculos que se apresentam nas salas de aula.

Não é a exposição intensa de conteúdos que será o mote de ensino-aprendizagem em Bachelard, mas os mesmos são a base para que haja a superação dos obstáculos que dificultam

a compreensão do fenômeno científico. O ensino precisa estar voltado para o que pensamos a respeito de um fato científico, e não no depósito ou acúmulo de conhecimentos. Barbosa e Bulcão (2004) afirmam que:

O sujeito só se manifesta através de um trabalho, de um trabalho complexo que constitui, de um lado, a retificação do saber apreendido anteriormente, a polêmica das ideias que antes pareciam sólidas e, de outro lado, um trabalho no intuito de afastar as intuições primeiras do sujeito que de imediato se opõem no ato de pensar e que constituem obstáculos epistemológicos. (BARBOSA e BULCÃO, 2004, p. 52-53).

A meta do processo educativo se encontra nas estruturas internas do pensamento do sujeito. Para então se compreender que a aprendizagem faz parte da concepção de que um novo conhecimento se dá contra um anterior, havendo necessidade de superá-los, mesmo que conhecimentos ultrapassados continuem a coexistir com novos, é como se a atividade fundamental fosse colocar cada conhecimento em sua devida região. Esta é a linha de pensamento de Bachelard ao afirmar que:

No trabalho científico, todo valor é valor transformado. Para participar realmente do trabalho científico, deve-se aceder a atividade científica de diferenciação. Mas na tomada da cultura científica em si todo conhecimento é endireitamento (1997, p. 32-33).

Dessa forma, a construção do conhecimento, segundo a epistemologia bachelardiana, se dá pela superação de obstáculos que bloqueiam o processo de aprendizagem pelo sujeito. Para o filósofo, só se pode dizer que houve aprendizagem quando superarmos velhas concepções. Elas estão presentes na mente de qualquer indivíduo e não apenas no educando, logo, até mesmo o professor deve ter essa consciência porque “mesmo a mente lúcida, há zonas obscuras, cavernas onde ainda vivem sombras” (BACHELARD, 2004, p. 10). Contudo, é importante esclarecer que Bachelard não procura fazer uma filosofia da mente, mas sim uma psicanálise do conhecimento, esclarecendo os aspectos subjetivos que permeiam os obstáculos epistemológicos. No que concerne ao professor, serão os desafios que ele enfrenta nas suas atividades pedagógicas.

Percebemos esses desafios nos educadores de Filosofia quando tentam falar sobre si mesmos, porque realmente não nos sentimos seguros, em determinadas situações de nosso cotidiano, para externar nossas ideias por causa de bloqueios que foram construídos em nossa formação ao longo do tempo. Isso também se configura na prática da sala de aula porque ainda vem se acatando a centralidade do conhecimento no educador. O ideal seria que os professores tivessem formações com teóricos que coloquem em discussão, conforme Bachelard, novas

formas de fazer com que os conhecimentos sejam assimilados pelos educandos, desenvolvendo a possibilidade de eles filosofarem.

Para o filósofo educador, é fundamental que ele perceba estes desafios na aprendizagem, pois, através disto, fica mais fácil o processo de ensino-aprendizagem. Diagnosticando os problemas que se apresentam em uma turma ou em um aluno, o professor desenvolverá metodologias de aprendizagem que facilitarão o entendimento do conteúdo que está sendo trabalhado. Esses conteúdos são a base para a superação dos obstáculos. A constatação destes é importante porque o estudante trabalha contra eles e tende a superá-los, e, ainda mais, tende a valorizar a sua própria trajetória enquanto superações. Analogamente podemos falar do professor quanto ao seu desafio pessoal e no ensino de Filosofia. É no trato contra os problemas pessoais e no ensino que poderá ocorrer a possibilidade de se auto superar.

Os conhecimentos prévios são resultantes do contato com a experiência imediata através dos sentidos no senso comum. A compreensão da realidade imediata não é feita através de sentidos, porque é limitada a sua percepção, então é necessário construir caminhos que disponibilizem o entendimento dessa realidade. Na ciência contemporânea, formulam-se novos conhecimentos a partir de teorias que os justifiquem e que sejam experienciadas.

“A experiência não é mais ponto de partida; a ruptura entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum é a marca da ciência contemporânea. Em qualquer circunstância o imediato deve ceder ao construído” (BARBOSA, 1996, p. 75).

Bachelard parte do princípio de que há descontinuidade entre o saber, fruto da primeira experiência, e o saber fruto da ciência, porque eles não partem da mesma perspectiva, bem como não possuem a mesma metodologia. Também afirma que, para se apropriar da cultura científica, não basta construir conceitos científicos para os estudantes, é necessário que os mesmos rompam com os impedimentos que dificultam a realidade científica por meio da construção de seu autoconhecimento. Por exemplo, no ensino de ciências que pode se ampliar em outras áreas do conhecimento, ele diz:

Começa como uma aula, que é sempre possível reconstruir uma cultura falha pela repetição de lição, que se pode fazer entendem uma demonstração repetindo-a, ponto a ponto. Não levam em conta que o adolescente entra na aula de física com conhecimentos empíricos já constituídos: não se trata, portanto, de adquirir uma cultura experimental, mas sim de mudar de cultura experimental, de derrubar os obstáculos sedimentados pela vida cotidiana (BACHELARD, 2004, p. 23).

A construção do conhecimento, partindo do princípio da superação de bloqueios, contribui para que Bachelard nos apresente outros obstáculos que não têm necessariamente a

ver com a primeira experiência ou da sua negação, já que os saberes anteriores, que cada aprendiz ou professor traz, são importantes, mesmo que tenham que ser descontinuados. Entre eles está o obstáculo da generalização que é comum no meio educacional. O mesmo causa prejuízos à compreensão da realidade científica porque induz os estudantes e os professores a generalizarem conceitos e conclusões de uma determinada realidade. A ciência trabalha sem generalizações, mas não deve se perder os detalhes e a riqueza do particular. Essa generalização levou à crença em uma “natureza homogênea, harmônica, tutelar apagou todas as singularidades, todas as contradições, todas as hostilidades da experiência” (BACHELARD, 2004, p. 103).

Então, é importante que o filósofo-educador utilize metodologias com seus alunos que os levem a perceber que generalizar as conclusões da ciência podem ser problemáticas para o processo de ensinagem. Um exemplo desse próprio obstáculo é considerar à ciência um dogmatismo no qual se diz “está provado cientificamente”, não haverá mais debate sobre a veracidade de um determinado fato. Na própria história da ciência se pode extrair exemplos de fatos científicos em que a generalização foi má empregada e os problemas que causaram ao avanço científico. Do ponto de vista da educação, podemos perceber nas metodologias tradicionais utilizadas por alguns professores de Filosofia, por exemplo, ao concentrarem o ensino em aulas expositivas e com o livro didático. Alguns educadores compreendem que é o material suficiente para entendimento filosófico. Ao deixar de endossar novas formas de aprendizagem, vêm construindo em tolher o pensamento e não em expandi-lo, que é uma das habilidades da experiência filosófica.

Essa visão é típica do senso comum e deve ser superada por aqueles que desejam o conhecimento científico. Este não parte da realidade imediata, e é importante que os estudantes avancem na ideia de que matéria tem qualidades especiais e que, pelo gosto da física, química e a matemática é possível aprender a criar explicações filosóficas. É importante que os alunos fiquem atentos aos aspectos matemáticos que explicam o fenômeno estudado, e não a sua face sensorial. É fundamental o papel do filósofo educador em destacar a ruptura do real científico com o real empírico, pois o realismo científico da ciência atual não tem nada do tradicional realismo, pois é “de segunda posição, de um realismo em reação contra a realidade usual, em polêmica contra o imediato, de um realismo constituído de razão realizada, da razão experimentada” (Ibidem, p. 14).

De certa forma, no contexto bachelardiano, a relação entre o ensino de filosofia e o ensino das ciências é justamente esse aspecto em que o realismo se voltará para as ciências e o racionalismo para o ensino de filosofia. No que diz respeito às nossas aulas de Filosofia no

Ensino Médio, como o filosofar busca uma reflexão crítica e radical, necessitamos perceber com mais brevidade os conhecimentos prévios de nossos alunos e as dificuldades que eles trazem e de onde são oriundos, pois há aulas em determinadas turmas que o professor precisa dar mais atenção aos desafios que necessitam ser superados do que à própria formação do conceito filosófico. Para atender esta necessidade, compreendemos que a prática de atividades lúdicas mobiliza melhor os alunos na apreensão dos conceitos-chaves que a Filosofia disponibiliza enquanto componente curricular na escola. E o professor vai aos poucos superando os limites presentes no cotidiano da educação.

Assim, o ensino de Filosofia tem como princípio a pergunta: O que é o filosofar? Para Bachelard filosofia e ciência se aproximam constantemente, ao mesmo tempo, e, segundo o Prof. Fábio Ferreira Almeida, em seu artigo *Bachelard e a Filosofia* (2003), a dificuldade de dizer o que é a Filosofia para Bachelard se dá pelo fato de que é difícil responder uma escola filosófica em que Bachelard se encontra. Nesse sentido, por mais que se possa classificá-lo como “Filosofia Francesa Contemporânea”, a raiz do problema está no fato de que representar o pensamento de Bachelard em uma imagem é contradizer o fato de que a filosofia de Bachelard é um “pensamento sem imagem” (ALMEIDA, 2003, p. 86). Almeida se diz utilizar a filosofia de Deleuze para essa afirmação sobre Bachelard, contudo, Blanchot (2010) também havia falado o mesmo em seu capítulo *Vasto Como à Noite* (2010), que não há uma imagem sobre Bachelard, uma vez que ele é o filósofo da imagem e que ao perceber que a imagem é neutra, só o que se pode fazer é questionar-se sobre as imagens em sua relação com a ressonância e a reverberação, assim, talvez tenhamos uma resposta ao que é o ensino da Filosofia: uma relação de ressonância e reverberação com aquilo que o professor traz e aquilo que reverbera no aluno.

Bachelard nos chama a atenção para uma distinção muito fina e preciosa. As ressonâncias nada mais fazem senão restituir-nos a nossa experiência. Só a reverberação, apelo da imagem ao que há nela, apelo que nos insta a sair de nós mesmos e a mover-nos na comoção de sua imobilidade, nos coloca ao nível do poder poético. A 'reverberação' não é, portanto, a imagem que reverbera (em mim, leitor, a partir de mim), é o próprio espaço da imagem, a animação que lhe é própria, o ponto de jorro em que, falando dentro, ela já fala inteiramente fora (BLANCHOT, 2010, p. 64).

Nessa reverberação, é necessária uma prática educacional que rompa com a realidade concreta, ou seja, uma prática que possibilite a modificação na forma como nossos estudantes percebem a educação, de como a ensinagem é desenvolvida em sala de aula e que os alunos compreendam que a educação dialoga com a realidade e, por isso, precisam se precaver e conceber as mudanças, pois a ciência contemporânea não se baseia naquilo que é concreto, mas em abstrações teóricas que explicam seus fenômenos. O ensino com base na experiência não

contribui com a formação científica do educando, mas ajuda negativamente na formação do mesmo, trazendo uma visão de ciência que não perfaz com a realidade da ciência atual. A partir do momento em que o sujeito questiona o que está posto, o mesmo se liberta da escravidão da experiência, sendo livre para ser orientado por uma abstração. É pela contextualização do conceito filosófico que o professor favorece uma melhor aprendizagem ao aluno, pois ele vai criticar e questionar a realidade, bem como esta ação contextualizada incentiva novas compreensões por abstrações que avançam na superação nos desafios dos professores.

Segundo Barbosa e Bulcão (2004), “para Bachelard, formação implica essencialmente em desconstrução e reforma do sujeito que precisa ser exorcizado dos obstáculos e das ilusões que impedem o acesso ao conhecimento” (BARBOSA e BULCÃO, 2004, p. 14). É fundamental, no processo de ensino-aprendizagem, a identificação dos conhecimentos prévios e trabalhá-los no sentido de que os estudantes sejam capazes de organizar seus saberes para adquirir novos conhecimentos científicos. Mesmo que o conhecimento prévio dos estudantes seja um obstáculo ao conhecimento científico, não quer dizer que a experiência sensorial não constitua, na pesquisa, a procura dos fundamentos dos fenômenos. Ela tende a ser superficial, por isso Bachelard concebe um rompimento radical “com o postulado mais ou menos explícito que pretende que todo conhecimento é redutível, em última análise a sensação” (BACHELARD, 1977, p.133). Ainda que essa ruptura seja importante, visto que o real se forma em um âmbito de uma racionalidade abstrata, só é possível conhecer sua integralidade a partir dos sentidos.

A questão é não se deixar somente absorver o conhecimento pelo sentido da visão, é preciso conhecer que a realidade se dá a partir de vias indiretas, com formulações teóricas testadas empiricamente para se verificar entre teoria e realidade. Assim, o real é tão complexo que fica impossível tentar entendê-lo apenas pelo conhecimento vindo das sensações.

Desde o realismo ingênuo a abordagem do real imediato sempre fora feita pela descrição, que é uma primeira atitude dos sentidos físicos, como os atos de ver, tocar, medir, pesar. Com a descrição mostram-se as qualidades e características dos objetos do mundo real, e assim tem-se a ilusão do conhecimento. [...]. No entanto a própria descrição, tida como método de segunda classe, passa por um processo de aproximação (COSTA, 2015, p. 68).

Dessa forma, é preciso muito cuidado com analogias na educação feitas pelo professor no processo de ensino-aprendizagem, dada a complexidade do real. Segundo Bachelard, o uso de analogias é incorreto pedagogicamente, pois elas criam imagens distorcidas do conhecimento científico, assim, a utilização de metáforas é danosa, pois “para a formação do

espírito científico é que nem sempre soam imagens passageiras; levam a um pensamento autônomo também a completar-se, a concluir-se no reino da imagem” (BACHELARD, 2004, p.101).

A aproximação, seja em termos conceituais, seja em termos psicanalíticos, serve para entender que a dificuldade apresentada no ato de conhecer não deve ser observada como um problema a ser superado, mas é uma característica do conhecimento que não se deve negligenciar, mas enfrentar. O erro é fundamental no processo de criação, ele não deve ser rejeitado, mas sim superado. Por isso Bachelard se utiliza de tantos exemplos fracassados na história da ciência. As facilitações do ensino dos conceitos não se constituem em um progresso pedagógico, pois somente se valer da analogia do erro não é suficiente, “as analogias, aliás, não reúnem nenhum conhecimento sólido nem preparam nenhuma experiência útil” (Ibidem, p. 188).

Algumas vezes observamos professores de Filosofia usando de analogias em suas aulas quando passam vídeos para os educandos. Chegamos até a comentar, no início da presente pesquisa, o valor da relação entre o ensino bachelardiano e o cinema. Contudo, é preciso cuidado para a construção da ambiência em filosofar sobre aquele conceito que o pequeno vídeo traz para a sala de aula, pois estes podem cristalizar o conhecimento no senso comum, uma vez que o estudante vem munido dele. Cabe ao filósofo educador o papel de possibilitar o exercício do pensar crítico e reflexivo nas diversas demandas no curso de suas aulas, orientando os alunos a interpretar criticamente o que lhe é passado pela sedução audiovisual com os conceitos filosóficos que lhes darão oportunidade de olhar por outros vieses os problemas de natureza interna e externa do sujeito do conhecimento. Uma das formas que o filósofo educador pode usar em sua prática pedagógica em sala de aula, e que permite uma nova leitura da realidade dada, é estimular a leitura e a interpretação de textos dos filósofos na História da Filosofia para os estudantes. Por que eles contribuem à construção de argumentos em situações-problemas nas quais os educandos se deparam no cotidiano. Uma outra é pela utilização do livro didático. Mesmo que ele contemple a Filosofia por temas, o livro é um recurso que amplia o conhecimento do professor e do aluno. Além disso, o livro para o professor é útil à superação dos limites no ensino. O filósofo, como critica Bachelard, deve aprender a mudar suas metodologias, como faz o cientista, por sua vez, o educador deve ensinar-aprender a filosofar por meio da constante reflexão sobre o retorno daquilo que nós costumamos cotidianamente falar e pensar, nessa desconstrução, o aspecto prático da Filosofia é a Educação.

Então, as analogias podem ser compreendidas da seguinte forma:

No ensino de ciências, muitas vezes é comum ocorrerem dificuldades para apreensão de determinados conceitos científicos, especialmente aqueles que demandam maior abstração como por exemplo, o conceito de orbital. Neste caso, é comum se recorrer ao uso de metáforas e analogias que, muitas vezes, são inadequadas, pois não tem identidade de estrutura com aquilo que se quer representar. O resultado é que esses recursos, embora presentes no próprio ato de conhecer levam a banalização dos conceitos científicos, tirando-lhes o sentido de construção humana e revestindo-os de um realismo inconsciente com próprio histórico de formação de conceito que, no caso do orbital, já surgiu como um conceito racional, produto de uma construção teórica da mecânica Quântica (LOBO, 2002, p. 153).

Por conseguinte, não é só o saber, que se origina no senso comum, que pode ser um obstáculo, os conhecimentos científicos que são tomados como verdades definitivas também podem, pois eles impedem o aparecimento de ideais e conceitos que negam o saber estabelecido. A dificuldade de aceitação de novas ideias e conceitos gera a ideia de certeza, que é um obstáculo ao processo de obtenção do conhecimento. O obstáculo da certeza impede que novos conhecimentos apareçam, pois, se um novo saber surge questionando o anterior, aceita-se o anterior por existir a ideia de que é válido e não precisa ser alterado. Por isso, “para Bachelard, as certezas se constituem um obstáculo epistemológico, pois elas impedem o progresso do conhecimento” (BARBOSA, 1996, p. 113).

É importante que nós, enquanto filósofos educadores, trabalhemos essa concepção no sentido de superarmos nossas certezas e nos permitamos à aquisição de novos conhecimentos. Até porque a História da Filosofia é bem vasta e não temos condição de saber toda a sua completude. Entender a certeza como condição para estudar os conceitos científicos é sempre se impulsionar o saber, mas cristaliza-o. É mais vantajoso duvidarmos do que sabemos para buscarmos mais saberes, isto é um estímulo para estarmos sempre atentos ao que se passa no mundo da ciência e não pensarmos que a verdade sobre determinada questão científica está solucionada, pois o conhecimento anterior é um obstáculo ao ato de conhecer, porque “diante do real, aquilo que cremos saber com certeza ofusca o que devemos saber” (BACHELARD, 2004, p.18).

O bloqueio na certeza possibilita o surgimento de um outro obstáculo no conhecimento que são desafios para o professor, são os juízos de autoridade. Eles atrapalham o avanço científico porque uma nova descoberta pode não ser aceita, uma vez que viola a lei ou doutrina de um determinado cientista. Este novo saber coerente pode ser ignorado por causa daqueles que acham que determinam todo saber. Bachelard afirma que a maioria dos professores,

Não conduzem os alunos para o conhecimento do objeto. Emitem mais juízos do que ensinam! Nada faz para curar a ansiedade que se apodera de qualquer mente diante da necessidade de corrigir sua maneira de pensar e da necessidade de sair de si para encontrar a verdade objetiva (2004, p. 258).

A autoridade é prejudicial ao avanço científico, pois impede que as ideias de novos cientistas não sejam concebidas facilmente. A ciência é pautada de formulações teóricas e provas experimentais que trazem novas descobertas. Essa autoridade no meio acadêmico também é muito lesiva, pois um professor que prioriza o ensino pela autoridade não abre o espaço para o diálogo entre o mestre e o discípulo, ele elimina a essência educacional. Uma educação que se processa pela simples transmissão de um saber cristalizado pela autoridade não possibilita o diálogo entre professor e aluno, e estes não podem questionar e propor novas formas de entender os fenômenos estudados. Se a meta da educação é formar sujeitos, então, um ensino que priorize os conteúdos pela autoridade do mestre nega esse princípio ou meta da educação, não contribuindo para a formação de sujeitos que interajam com o processo de aquisição do conhecimento.

Essa concepção de entender a educação, partindo do ponto de vista da superação de desafios, é uma forma bastante promissora na compreensão do complexo processo do aprender. Identificar os obstáculos do processo científico, além dos limites dos estudantes e dos professores, é uma contribuição para o ensino das Ciências e da Filosofia. É uma concepção que leva em conta a transformação que o sujeito sofre no processo de conhecer, em vez de se forçar na visão que educar é assimilar o maior número de conteúdo.

3.5 POSSIBILIDADES DE PEDAGOGIA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DE BACHELARD

De acordo com o exposto, será mostrado como se dá o processo de continuidade e ruptura na relação da pedagogia com a imaginação. Segundo Barbosa e Bulcão (2004), a duração enquanto reconstrução psicológica como construção da inteligência, é o que une a pluralidade dos instantes. E é neste que se dá a possibilidade da ruptura.

Nesta, o processo de formação do sujeito e o seu contexto histórico são fundamentais para a “pedagogia do não” de Bachelard, ou seja, do ato epistemológico a partir da negação das filosofias que o precedem, e essa é uma atitude que também se identifica com o próprio processo de ensino e aprendizagem, em que o aprendiz nega o professor, por meio da sua superação ou

não. Passaremos então a analisar como essa concepção vai de uma pedagogia intersubjetiva que dialetiza os polos do materialismo e racionalismo, da razão e da imaginação (2004, p. 129).

3.5.1 Pedagogia Intersubjetiva

A educação está presente na obra de Bachelard sob duas formas: pela noção de uma psicanálise do conhecimento e por uma formação do sujeito. De acordo com o filósofo, a formação é mais abrangente do que a educação porque não traz na sua dimensão as conotações que a educação apresenta, pois, tradicionalmente compreender conhecimento remete a memorizar ideias. A Filosofia bachelardiana concebe a criação e a inovação afirmando que o conhecer não se esgota na repetição monótona de verdades absolutas e imutáveis, que após atingidas se cristalizam como porto seguro da memória. Conhecer é se lançar no novo, caracteriza-se por estabelecer novas verdades se contrapondo ao saber anterior e da retificação desses saberes que se apresentam como sólidos.

A prática da escola, nesta perspectiva, precisa ser uma prática que atente e considere os valores emergentes do movimento construtivo das ciências. Esses valores, [...] articulam-se de forma coerente com outra configuração nacional, como pedagogia científica, racionalismo docente, racionalismo ensinado obstáculos pedagógicos, caracterizando a tentativa bachelardiana de traduzir filosoficamente a dupla perspectiva da ação pedagógica, as quais precisam estar estreitamente correlacionadas e correferidas: uma razão pedagógica intrínseca ao movimento de produção do conhecimento científico e uma razão pedagógica intrínseca as formas de socialização/reconstrução do conhecimento científico na escola (SILVA, 1999, p. 114).

O conceito de formação em Bachelard se debruça sobre dois eixos distintos opostos e contraditórios: a razão e a imaginação. Estes eixos, apesar de opostos, não comprometem a unidade da obra, pois são ontogênicos e ultrapassam e renovam o mundo, transformando-o de uma surrealidade para surracionalidade²². Então, os mesmos contribuem para o desenvolvimento pleno do espírito humano. O tema formação tem como premissa principal pensar como consiste a formação do sujeito na produção de conceitos ou no seu esforço para vivenciar a razão e a imaginação. Na obra bachelardiana fica explícito que o processo objetivo de gênese do conceito ou da imagem é referido ao subjetivo. Pensando de outra forma, não se pode compreender educação como uma aventura de um sujeito cuja razão e imaginação não teriam um objeto e permanecem, em um vazio didático. Então só tem sentido pensar o processo

²² Esse neologismo criado por Bachelard em 1935 sobre a transgressão e deformação do racionalismo, formando uma ponte entre razão e imaginação. É um princípio de abertura ao novo e ao futuro. A surrealidade é fundamental para a imaginação pela deformação das imagens e o surracionalismo é a deformação dos conceitos pelas retificações.

de construção e de produção de conceitos ou vivenciá-los esteticamente sem se relacionar as mudanças que estes processos provocam no sujeito e no objeto.

A formação científica e poética se apresenta sob dois ângulos: uma objetiva, onde se cria um mundo, ainda que surracionalista; e outra subjetiva, que se refere as modificações sofridas pelo sujeito durante o processo cognoscente e da necessidade das imagens poéticas. “É necessário refletir sobre o ritmo oscilatório da objetivação e subjetivação” (BACHELARD, 1970, p. 89)²³. Pode-se inferir que não há no pensamento bachelardiano produção de saber e construção de objeto sem que haja concomitância no desenvolvimento da formação do sujeito.

O significado de formação se dá, também, pela crítica de Bachelard ao *Cogito* cartesiano, pois, segundo o teórico, há a impossibilidade de nos apreendermos enquanto sujeito puro e distinto. O sujeito se manifesta por um trabalho complexo se constituindo de um saber retificado anteriormente e, de outro lado, por um trabalho com o objetivo de afastar as intuições primeiras do sujeito que instantaneamente se impõem ao ato de pensar que constitui obstáculos epistemológicos. Desta forma, deve-se fazer uma psicanálise do conhecimento objetivo com o propósito de superar os obstáculos que são nocivos ao processo do saber e que impedem o progresso da razão e a instauração de um novo saber. Com este raciocínio, conclui-se que a objetivação necessita anteriormente da eliminação dos obstáculos que são erros subjetivos.

A crítica bachelardiana ao *Cogito* cartesiano se dá porque nenhuma ideia vem marcada de sua objetividade. O conhecimento não parte de uma certeza primeira, como definiu o racionalismo de Descartes, mas se inicia por meio da troca de argumentos e pela negação e retificação do saber anterior, para então atingir novas verdades. Logo, a objetividade final nunca é definitiva, é necessário reconquistá-la sempre, pois, psicologicamente a objetividade sempre está em jogo, configurando que o conhecimento é uma atividade dinâmica de reconstrução e reorganização ideias constantes.

O ensino inter-relacional ocorre à medida em que se ensina a diferença entre os fenômenos e, por consequência entre as ciências que constroem esses fenômenos [...], sintetiza Bachelard, [...] primeiro, é preciso construir e, mesmo, identificar as diferenças, para depois supor as semelhanças (relações) (SILVA, 1999, p. 131).

No processo de formação da aprendizagem, conforme a epistemologia bachelardiana, a atividade mais essencial no sujeito é a de se enganar. Então somos educados, por intermédio do afastamento dos obstáculos que impõem no ato cognoscente, nos educamos através da perda

²³ Trad. do original: « Il faut donc méditer sur un rythme oscillatoire d'objectivation et de subjectivation. »

de nossas ilusões e do ato consciente de nos afastarmos dos erros. Não há verdades primeiras, como dizia Descartes, mas enganos primeiros como disse Bachelard, são eles que colocam a razão em processo dinâmico para a construção do conhecimento novo mais aperfeiçoado e mais verdadeiro que o anterior.

O erro deixa de ser negativo e passa a ser positivo por ser o que impulsiona a aprendizagem e eleva a elaboração de ideias novas. O erro como possibilidade pedagógica ainda é um desafio para o professor nos dias de hoje. Há educadores que em sua prática não se debruçam no erro como possibilidade na formação do sujeito como o epistemólogo nos apresenta em sua pedagogia científica.

Apesar de compreender que o erro faz parte do processo de ensino e aprendizagem, e que contribui na construção de novos saberes no ensino de filosofia e em outras áreas de conhecimento, há educadores que se posicionam na visão tradicional por entenderem o ato falho como algo negativo na aprendizagem. Acreditamos que a concepção bachelardiana abre espaço na superação de desafios para professores e alunos, uma vez que vê a formação como um contínuo de desconstrução de obstáculos rumo a construção de novos conhecimentos

O processo de formação do sujeito está vinculado à consciência de eliminação de erros subjetivos. Quanto mais difícil for o erro, maior a tarefa de afastá-lo e mais rica a experiência do sujeito. A formação do sujeito leva a um processo de desconstrução do mesmo e na constituição de um novo eu distinto, claro e desenganado. A sensação de superação plena de se alcançar uma verdade tem origem no devir espiritual, compreendendo-se que foi derrotado uma certeza primeira e que se tem a capacidade de novas conquistas no conhecimento.

Na Filosofia Bachelardiana, o sujeito não é originariamente constituído, e nem originariamente constituínte. O sujeito tem como função a de se enganar e a de se retificar, se formando ao longo do processo do conhecimento. Ele é fruto de um trabalho, e sua formação se dá por um exercício penoso de renúncias. Conforme exposto pelo epistemólogo, é pelo esforço do professor que o sujeito supera seus limites na formação desde que esteja preparado para atingir novos objetivos educacionais enquanto sua metodologia de trabalho.

O conhecimento é resultante de um trabalho ativo no que concerne ao objeto bem como ao sujeito. Frente ao objeto, o sujeito filtra as impressões espontâneas vindas do primeiro contato que impedem a objetivação. Em meio de uma polêmica no exercício do pensar, o sujeito vai eliminando ilusões primeiras passando para um saber racional e coerente na objetivação permanente, além de conseguir ascendentemente se elevar como ser espiritual.

O trabalho é um valor primordial na Filosofia bachelardiana. De um lado, o conhecimento do objeto implica em trabalho árduo de retificação e negação das sensações imediatas, por outro, a formação do sujeito implica no trabalho constante do combate às ilusões solidificadas em um eu que dever ser refeito. O conhecimento não é passivo: o ato de conhecer está na transformação do objeto e em correção de ideias e constituição de fenômenos, o que fez a ciência ser uma “fenomenotécnica”. O conhecer também implica em refazer-se constante e ininterrupto do sujeito que se retifica separando os obstáculos e ilusões primeiras para poder alcançar a objetividade.

Contextualizando, a necessidade do sujeito se esforçar para superar barreiras é uma questão muito presente nas escolas e na educação em geral. Os professores reclamam da preguiça mental dos alunos, mas questionamos: o que os mesmos fazem para que alunos se esforcem como pessoas para modificar a sua atitude? Há professores preocupados com isto? O sistema apoia esta concepção? Apesar das questões, nossa função, enquanto docentes, na formação do sujeito é possibilitar a ressignificação para alcançar novas possibilidades em seu cotidiano. Para não se cristalizar e conceber verdades como porto seguro.

Dizer que a educação passa pelo ponto de vista da formação é compreender que para Bachelard a formação é entendida como reforma do sujeito. Não se deve confundir a ação da razão com o recurso monótono de certezas memorizadas, porque não é verdade a crença de que o que é objetivo e racional é fruto daquilo que se repete com frequência. “A razão não é uma tradição” (SILVA, 2013, p. 95), mas, sim, atividade sistemática de criação e inovação de ideias novas. A tese bachelardiana está no fato de que só há formação quando ocorre retificação do saber anterior, quando se nega intuições primeiras, ou seja, a partir do momento em que há desconstrução e reforma do sujeito.

A educação é um processo que exige um trabalho de negação do saber cristalizado pelo sujeito, assim como ilusões e crenças que ficam instaladas em nosso eu. Então, a educação e a formação necessitam de desconstrução e reforma do sujeito que se refaz, alterando suas próprias ideias retificando conceitos aprendidos anteriormente, usando seu dinamismo e inconstância que são fundamentais para o exercício pedagógico. Compreender que a aprendizagem não é fruto de memorização nos leva a ideia do obstáculo da certeza desenvolvido pelo epistemólogo que verificamos em nosso tempo no ensino de Filosofia por alguns educadores. Dizemos isso quando o ensino é realizado sem ser contextualizado, impedindo que a formação dos estudantes seja retificada. É um obstáculo difícil de ser corrigido no professor, mas que não há impossibilidade de superação na medida em que ele esteja capacitado para

entender e acatar novas práticas de ensinabilidade como a proposta por Bachelard com sua pedagogia científica.

Conforme já foi ressaltado na epistemologia bachelardiana, o sujeito só é consciência espiritual através de um trabalho ativo. Isto implica em, de um lado, produzir uma retificação objetiva e, por outro, buscar o afastamento de ilusões imediatas.

Em Descartes o “eu penso” vem da vontade do sujeito em acatar uma verdade absoluta, enquanto em Bachelard o conhecimento científico exige um trabalho ativo do sujeito, de comunicação e vigilância. O racionalismo se desenvolve por críticas a concepções anteriores, promovendo o afastamento das ilusões do sujeito e permite também que diversos sujeitos empreendam uma argumentação efetiva e dialógica. O racionalismo implementa o intercâmbio de ideias e a crítica da cidade científica que em um trabalho conjunto de reflexão permite um conhecimento verdadeiramente objetivo. Na Filosofia bachelardiana, o racionalismo não pode ser como queria Descartes, ter uma origem de consciência solitária no *Cogito*, mas sim no *Cogitamus* que é a base da dialogia pertencente com a unidade científica. A certeza provada esclarece a verdade e derruba polêmicas impondo-se por si mesma.

A intersubjetividade que tem por legitimidade a objetividade também está presente na escola. Bachelard conclui que o racionalismo é docente e discente, porque na escola se processa o ato de pensar na troca ininterrupta de ideias, na qual um sujeito tem posse do conhecimento e o outro tem o papel de ser ensinado. O racionalismo tem o papel de ensinar além de ter como preceito maior compartilhar ideias que pareciam ser absurdas por serem novas sem relação ao passado do conhecimento. O racionalismo não pode se arrogar o direito à contemplação de ideias, como se fosse um ‘ser cofre’ repositório de riquezas e de verdades válidas para sempre. “A meta do racionalista é fazer com que outros possam compreender e aceitar as novas verdades que se abrem para um futuro promissor de conhecimentos” (SILVA, 2013, p. 95).

A “consciência do saber” está diretamente relacionada com o “ato de ensinar”, pois a objetividade só pode se fundamentar na intersubjetividade. É na relação ensino-aprendizagem que o racionalismo se expressa como a Filosofia que possibilita na transformação de ideias, na dinâmica do pensar e do ensinar. Em Bachelard, o racionalismo implementa aplicação de um espírito a outro porque é verificável a coerência de uma ideia quando se prova ao outro a verdade dessa ideia.

Diferentemente do racionalismo clássico, que tem por método fundamentar a ciência em certezas e evidências primeiras que se impõem como absolutas e definitivas, o racionalismo

executado pela dialética professor-aluno é um racionalismo em formação. O racionalismo da ciência contemporânea é baseado em uma atividade essencialmente pedagógica, onde o pensar e a reflexão fazem parte da dinâmica de formação e de educação. Compreendemos ser muito bem-vinda esta proposta da intersubjetividade desenvolvida por Bachelard. Apontamos ser um desafio para a nossa realidade da educação brasileira, pois muitos professores não acatam a reflexão e a discussão que o ensino de Filosofia precisa. Ainda há práticas conservadoras que colocam aulas expositivas como eixo central da aprendizagem, enquanto sabemos que é mais significativo no ensino de Filosofia o distanciamento deste método pedagógico. É um desafio a ser enfrentado pelos educadores de Filosofia, uma vez que estamos comprometidos com a produção da autonomia do pensamento dos alunos.

Sendo a escola o mais elevado modo de vida social, deve-se destacar dois aspectos importantes para Bachelard: 1) o primeiro se trata da didática invertida ou inversão dialética que consiste na troca constante de posições entre mestre e o aluno porque continuar estudando é o elemento chave do professor e; 2) o segundo aspecto remete ao processo de desenvolvimento do racionalismo, porque ele ter o fundamento na intersubjetividade não significa que as novas ideias são consensuais na cidade científica.

No *Racionalismo Aplicado* (1974), Bachelard apresenta caminhos da necessidade do sujeito do conhecimento se dividir em dois, sendo um “eu” e um “tu” dialogado entre si, construindo um saber mais aperfeiçoado que o anterior. Pensar é “colocar o objeto do pensamento diante de um sujeito dividido” (1977, p. 63-88). É a argumentação e a demonstração no racionalismo Bachelardiano que garantirão o acordo necessário da comunidade científica ou dos sábios.

A Filosofia de Bachelard da formação e da reforma do espírito presente no racionalismo tem como eixo a ideia de escola, mas uma escola permanente, onde o pensar é dinâmico, constante e dialogante primando pelo racionalismo docente/discente para o progresso espiritual do ser humano.

3.5.2 Racionalismo e Materialismo Racional

Ao analisar o andamento das ciências contemporâneas, Bachelard percebe que uma nova Filosofia da Ciência²⁴ necessita ser constituída contra uma concepção clássica de razão e realidade. No antigo espírito científico, a razão era concebida como substância, formando-se como algo fechado. A realidade já estava pronta e acabada, e a ciência tinha como função captar esta realidade e tentar produzi-la fielmente possível, assim razão e realidade eram imutáveis. As Filosofias do antigo espírito científico, realismo e racionalismo, eram solidárias com a mesma questão: de um lado a razão, de outro o real. Contudo, ao passo que razão e realidade eram consideradas dicotômicas no racionalismo tradicional, paulatinamente concebia-se a sobreposição da razão em relação a experiência além da crença de uma estrutura racional das coisas.

É contra esta concepção que surge o novo espírito científico. Em Bachelard, a razão e realidade são dois aspectos da mesma prática. O real científico não é mais o real captado, passa a ser “um conjunto de fenômenos produzidos por uma experiência e pensados segundo uma estrutura matemática” (ROY, 1979, p. 55). As matemáticas contemporâneas recebem uma nova função. No espírito científico clássico, a função das matemáticas era puramente instrumental, hoje, pela matemática, é possível se pensar o fenômeno. O real é tudo que se pode constituir como objeto no interior de um modelo matemático (idem). O real é sempre racional, entretanto, a matemática só opera quando relacionada com a experiência. Então, na física contemporânea, seria mais correto dizer que para Bachelard o irreal é também racional. Desta forma, mesmo que o pensamento não seja puro, a física, como ciência pura, por exemplo, funda seu objeto em relação com a natureza e o universo, entre a razão e a experiência em uma relação dialética.

O novo espírito científico não trata nem do empirismo e nem do racionalismo como filosofias dicotômicas. Se houvesse a possibilidade de se compreender filosoficamente o duplo sentido que anima o pensamento científico, inferia-se que a alternância do *a priori* e do *a posteriori* é uma obrigação do pensamento científico contemporâneo. Empirismo e racionalismo estão ligados por um laço extremo, tão forte como o que une prazer à dor. Então, “um deles triunfa justificando o outro, o empirismo precisa ser compreendido, e o racionalismo

²⁴ Nesse ponto é possível dizer que essa nova Filosofia da Ciência é a renovação provocada pela capacidade de julgamento da Epistemologia francesa contemporânea. Nela, “A epistemologia deve mostrar basicamente a região em que se dá a justificação e a objetividade do conhecimento científico, a qual Bachelard vai considerar como direcionamento fundamental para a ciência. Já a teoria do conhecimento se valerá da discussão dos aspectos que são considerados a base da realidade desvendada pela ciência, ou seja, os métodos racionais e experimentais pelos quais o conhecimento se dá. Logo, estas áreas do conhecimento, ao se preocuparem com a reflexão a respeito da construção das ciências, metodologias e suas implicações, na relação inerente com as próprias ideologias de uma época ou sociedade, são fundamentais para compor boa parte da filosofia das ciências”. (ROCHA, 2016, p. 35).

necessita ser aplicado” (BACHELARD, 1978, p. 5). Na epistemologia Bachelardiana, esta filosofia se expressa pelo movimento dialético, pois ambas se constituem por perspectivas filosóficas diferentes, apesar de se complementarem. Estão intrinsecamente relacionadas.

“Pensar cientificamente é colocar-se no campo epistemológico intermediário entre teoria e prática, entre matemáticas e experiências. Conhecer cientificamente uma lei natural é conhecê-la de uma só vez, como fenômeno e como noumeno”. (Idem)

Bachelard chama atenção ao vetor epistemológico do racional para a experiência, pois na física matemática não poderia ser outra a sua postura. Na Física é o modelo teórico que comanda a realidade experimental. A experiência realiza o que é posto como possível em um modelo matemático. Assim para Bachelard, de acordo com Roy (1979),

A ciência deve construir um modelo teórico suscetível de integrar não somente o dado, isto é, os dois fenômenos existentes (o que sempre foi objeto de uma teoria), mas também todo o possível. Uma teoria não deve ser descritiva de um dado como ocorre no empirismo e no positivismo, mas ser a matriz de todas as possibilidades onde o dado é apenas um elemento (ROY, 1979, p. 150).

Na concepção bachelardiana, não se trata de uma relação fixada pela razão. Na visão dele é a de uma interação, ou seja, uma dialética²⁵ entre razão e experiência, de coisas opostas que se integram. O novo racionalismo é uma Filosofia que admite o diálogo com a experiência e faz-se necessário que compreendamos a reciprocidade das dialéticas que vão do espírito as coisas e das coisas ao espírito. Uma das concepções de Bachelard é tentar provar que o fenômeno ordenado é mais rico que o fenômeno natural. Para Bachelard, o racionalismo aplicado é considerado como uma Filosofia aberta e também como única Filosofia que é adequada ao novo espírito científico, porque ela não coloca seus princípios no inatingível e muito menos nas verdades como totais e acabadas. Pelo Novo Espírito Científico (BACHELARD, 1974) é que a abertura da razão se manifesta. É pelo caminho que o cientista percorre para construir o espírito científico que irá se desenvolver o espírito científico inventivo, e é esta tese que Bachelard defende uma sua obra epistemológica; a tese da razão inventiva.

Para se compreender o papel do racionalismo contemporâneo em Bachelard é necessário verificar o conceito de cidade científica a partir dele. E é necessário que o cientista passe pelo processo de formação do seu espírito científico. A cidade científica constrói a base

²⁵ “a dialética em Bachelard traduz, sobretudo, a consciência da complementariedade e da coordenação dos conceitos no exercício do pensamento científico. Mas a contradição não tem aí o papel de motor. Não há contradições internas nos conceitos. Deve-se buscar a raiz das contradições na inadequação entre os conhecimentos e a experiência e na diversidade do sentido e da utilização dos conceitos por pessoas diferentes. Daí a preocupação de Bachelard, na sua filosofia da educação, com a estrutura dialógica da aprendizagem seja na escola, seja na ‘cidade científica’” (VAZQUES-TORRES, 1998, p. 228)

da ciência. O sujeito racional pertence a esta cidade e precisa respeitar as normas da mesma. Não tem sentido falar em conhecimento científico pelo ponto de vista individual. O conhecimento científico moderno precisa ter seu valor social bem definido. De acordo com Bachelard, não temos o direito de uma construção científica unitária, pois este tipo de construção não é científico. Infere-se, então, que os axiomas e as teorias são fundados pela cidade científica.

O homem racionalista possui o mérito singular, o de pensar e o de também trabalhar o pensamento, desta forma, é necessária uma preparação cultural. Agora o individualismo será extemporâneo, a ciência não dá lugar ao trabalho individual e solitário: “reunidos, os cientistas se unem em uma cela da cidade científica, não somente para compreender, mas ainda para se diversificar, para ativar todas as dialéticas que vão dos problemas precisos às soluções originais” (BACHELARD, 1990a, p. 2).

É a cidade científica que possibilita as especializações sem que sejam desenvolvidas mutilações do conhecimento, ainda que apresentem uma acentuada perda de visão da totalidade. Em nosso contexto, a cidade científica é a sala de aula, nela a especialização não imprime um conhecimento limitado, pelo contrário traz uma cultura geral considerável: “à medida que se especializa, o espírito se abre, parece um paradoxo” (BACHELARD, 2000, p. 56).

Contudo, a interdisciplinaridade é condição da própria especialização, Bachelard tem por objetivo caracterizar o racionalismo em seu poder de aplicação e de extensão, e nisso sua filosofia é justamente chamada de inter-racionalismo²⁶. É um racionalismo ativo que não pretende resumir a experiência a uma ideia como faz a Filosofia empírica. “As regiões do saber científico são determinadas pela reflexão” (BACHELARD, 1977, p. 122).

Sobre a educação em nosso contexto, uma postura pedagógica inter-relacional não é aquela que busca o todo epistêmico sobre o mundo igualmente unitário e homogêneo. Ao contrário, é aquela postura que busca constantemente retificar, revisar as formas racionais pelas quais o homem busca alcançar e ordenar racional e tecnicamente o mundo.

Isto constitui um desafio no ensino de filosofia para os professores da educação média, pois é preciso que os mesmos sejam solidários e abertos o suficiente para que ocorra a pedagogia inter-relacional. Fomos preparados por um modelo que implementa a competição, o individualismo que está longe da proposta bachelardiana. É pelo trabalho de conscientização

²⁶ "Porém, a ciência deve quebrar esta imediatez e mostrar que os conceitos, na medida em que se revelam apropriados, assumem um caráter de necessidade e de inter-relação. É isso que Bachelard entende por inter-racionalismo, sob o duplo aspecto de 'racionalidade interfenomenal' e de 'racionalidade instruída'. Este irracionalismo nasce das trocas que caracterizam a cidade científica". (VAZQUES-TORREZ, 1998, p. 231).

nos educadores no sentido de ir ao outro entendendo-o de forma holística que a proposta inter-relacional bachelardiana poderá ser consolidada ao longo do tempo.

O racionalismo aplicado não tem uma base geral, como foi o pensamento tradicional do racionalismo. É um racionalismo que não é entendido por princípios, mas pelo seu poder de aplicação. Ao se tratar de um racionalismo regional não seria se opor “todos os esforços da epistemologia contemporânea para fundamentar a ciência, para encontrar o fundamento de toda ciência?” (BACHELARD, 1977, p. 119).

Bachelard problematiza esta questão quando estabelece regiões distintas na organização racional do saber. A preocupação de Bachelard é analisar a zona de passagem ao realismo, ou seja, estabelecer a constituição racional de diferentes domínios da experiência. A região racional não se determina por uma experiência comum. É necessário que ela seja transposta para o domínio da racionalidade. Relacionando o racionalismo a uma determinada experiência para explicar a fenomenotécnica, não tem sentido em falar de racionalismo *a priori*, que sirva para toda e qualquer experiência.

Os racionalismos regionais devem se integrar por um racionalismo geral. Segundo o filósofo, este racionalismo geral é chamado racionalismo integral e que por sua vez deve ser instituído *a posteriori*, “depois de estudados os racionalismos regionais diversos, tão organizados quanto possível, contemporâneos do relacionamento dos fenômenos que obedecem a tipos de experiências bem definidos” (1977, p. 132). As regiões do saber que formam os diversos racionalismos regionais seriam formadas por consenso. A cidade científica estabelece este acordo. O racionalismo integral tem por característica ser dialético, porque é preciso estabelecer qual a estrutura que se deve aplicar ao pensamento que informará uma experiência. Este racionalismo integral tem por função multiplicar e refinar as estruturas.

Passaremos agora então a uma outra forma de materialismo, onde a matéria é moldada e deformada pela imaginação, para isso a relação entre o sonho e o devaneio se torna fundamental.

3.5.3 Trabalho, Sonho e Devaneio

Após termos trabalhado a relação entre materialismo e racionalismo no ensino de filosofia, pelo fato da reverberação e ressonância serem o processo propriamente da relação entre o professor e o aprendiz, entendemos que o trabalho, sonho e devaneio devem ser também incorporados no ensino de filosofia. Qual é o lugar dos sonhos no mundo? Como podemos

trabalhar o sonho para além das manifestações do inconsciente e torna-los uma transformação da realidade de cada um?

“O mundo é minha provocação. Compreendo o mundo porque o surpreendo com minhas forças incisivas, com minhas forças dirigidas” (BACHELARD, 1998, p. 166). Para entender o conhecimento no mundo se faz necessário compreender a noção de provocação, o conhecimento humano é uma ação, desta forma, transforma-se o objeto e o sujeito ao mesmo tempo pelo que provocam no mundo. A realidade é resultado do trabalho do homem, porque ele se caracteriza pelo poder de transformar o saber que se forma por retificações. É pelo trabalho que possibilita ao homem colocar em prática o seu poder de demiurgo, seja ele na prática de seu cotidiano ou na atividade científica. Na filosofia bachelardiana é pelo trabalho que o homem liberta da solidão.

Na solidão ativa, o homem quer cavar a terra, furar a pedra, talhar a madeira. Ele quer trabalhar a madeira, transforma a matéria. Agora o homem não é mais um simples filósofo diante do universo, ele é uma força infatigável contra o universo, contra a substância das coisas (BACHELARD, 2001, p. 29).

O agir é sempre contra algo estabelecido. É preciso que o novo surja. É o trabalho que contribui para que o homem tenha o seu poder criador, ele também tem um caráter propedêutico. Para Bachelard (2001), o trabalho é sempre ir de encontro ao objeto, tentando desobjetificá-lo e construindo junto com ele a sua relação, é isso que o ensino de filosofia tenta trabalhar.

O trabalho sobre os objetos contra a matéria, é uma espécie de psicanálise natural. Ele oferece chances de cura rápida porque a matéria não mais permite enganarmo-nos sobre nossas próprias forças (BACHELARD, 2001, p. 30).

A natureza se dispõe ao homem como um convite para que ele coloque suas forças em funcionamento. O trabalho é o caminho para que o homem conheça a natureza. Para Bachelard não é importante a “vontade de poder” fundamentada numa relação de dominação social, mas em uma “vontade de trabalhar” que vem de uma inquietação interna no homem. Este trabalho coloca o homem como centro do universo e não da sociedade (BACHELARD, 2001). O trabalho é sempre edificante, e até na destruição há um sentido criador. Assim, destruir conceitos e dogmas é um ato de amor do professor com os seus alunos, por mais que isso seja polêmico, é preciso encontrar uma forma de trabalhar e fortalecer a relação de confiança no ensino de filosofia, aceitando as diferenças, mas também educando criticamente. Ilumina nas margens deste trabalho um verdadeiro 'projeto educacional', uma espécie de meditação sonhadora sobre a fortificação do ser, destacando os territórios da imaginação material (cf. JEAN, 1983, p. 67).

O conceito imaginação liga-se à vontade como atividade desejada, é uma vontade necessária ao trabalho onírico, é uma atividade dirigida, criadora e desveladora dos seres. O devaneio, momento em que se imaginam e criam imagens novas, relaciona-se com a vontade de sonhar. Como o mundo é resistência para vencê-lo, é preciso vontade de trabalhar. Vontade ligada à imaginação possibilita ao homem superar a resistência do mundo e desvelar o escondido. A vontade de trabalhar é também ligada ao gosto pela materialidade que é ensinada, e esse gosto é fundamentalmente estético. Ora, no ensino de filosofia o professor necessita dessa vontade de ensinar, aprender e ensinar, por meio principalmente da relação entre os conhecimentos prévios e a capacidade de interligar com o conhecimento filosófico cuja função do professor é ser mediador no processo de ensino-aprendizagem.

A contemplação (imaginação formal) passa a ser ativa e dirigida, tendo um caráter voluntário. Imaginação e vontade podem parecer antitéticas mas são “estritamente solidárias”, pois, só podemos imaginar o que nós queremos. A relação entre imaginação e vontade implica em caráter de trabalho da imaginação que deixa de ser ociosa e passa a ser um ato voluntário (imaginação material); sonha-se o que se quer, a vontade torna-se o centro entre o sonho noturno, involuntário e o devaneio. O desafio no ensino de filosofia neste ponto está em o educador incentivar seus alunos a produzir o filosofar, porque os educandos vivem mais dispostos ao pensamento sem crítica, sem reflexão e ao questionamento que o senso comum incorpora como verdade para as suas vidas.

Através do trabalho o homem penetra na matéria, e o ser se realiza por uma imaginação dinâmica à medida em que põe em movimento aquilo que resiste no inconsciente, da mesma maneira que a matéria resiste à natureza. Pelo trabalho se coloca contra a resistência, a Filosofia do “dado” é substituída pela Filosofia do “trabalho”; o estado de coisas oferecido é substituído por algo que é procurado no mais íntimo do ser. No ensino de filosofia, a razão trabalha contra ela mesma, na crítica ao senso comum, na ideia de simultaneidade e no relativismo. Isso significa trabalhar as representações como uma espécie de alquimia, onde os elementos são transmutados pela força do fogo da razão, e assim, enquanto professores podemos unir melhor os princípios que desde os pré-socráticos constituem os alicerces do pensamento que vai do mito ao *logos*.

"Na Psicanálise do fogo, Bachelard procura desmascarar, como no livro científico, os 'obstáculos epistemológicos' que filtram um conhecimento racional dos fenômenos da combustão" (JEAN, 1983). Por esse filtro epistemológico e poético, a diferença entre o conceito de sonho e devaneio é fundamental para se compreender o conceito de imaginação bachelardiana. Na obra *A psicanálise do fogo* (1938), o filósofo define o devaneio como o poder

que permite ao homem penetrar nas coisas. Ele não é uma atividade vaga, difusa, mas uma atividade dirigida, é um elemento imaginante que se dinamiza diante de uma novidade, é “(...) a mais móvel, a mais metamorfoseante, a mais inteiramente livre das formas (BACHELARD, 1998, p. 2).

O sonho é importante para o ensino de filosofia porque ele é essencialmente um problema, ou seja, uma imagem irreal que surge no inconsciente e pode ter significado ou não. Partindo disto, conclui-se que a criação e resolução de problemas é um princípio fundamental do ensino de filosofia, logo, cabe aos alunos reconhecerem que existem problemas diuturnos que surgem em seus sonhos, então anotar os sonhos e tentar estabelecer ligações entre eles é uma prática bachelardiana do ensino de filosofia. Contudo, o sonho não tem tanto o valor para um estudo da imaginação, pois é algo que independe da vontade do sujeito ao contrário do devaneio. “Imaginação e vontade são dois aspectos de uma mesma força profunda. A imaginação que esclarece o querer se une a uma vontade de imaginar, de viver o que se imagina” (BACHELARD, 1943, p. 22)²⁷. O sonho não pode ter valor em uma fenomenologia da imaginação por que não está ligado à vontade, já pelo Devaneio o homem imagina. A vontade, que não está presente no sonho, que é condição de possibilidade para o Devaneio. A imaginação pode ser representada como uma atividade criadora à medida que, pelo Devaneio, pode penetrar no campo mais profundo das coisas, ou criando imagens novas. O sonhador da noite não pode enunciar um cogito. O sonho da noite é um sonho sem sonhador. Ao contrário, “o sonhador do Devaneio diz, conscientemente: sou eu quem sonho o Devaneio” (BACHELARD, 1993, p. 20).

Em síntese, durante o sonho não há atividade da imaginação material, pois o sujeito não conhece o seu eu inconsciente, além de não se identificar com ele, contudo, após o ato de sonhar há interpretação e hermenêutica²⁸. Pelo sonho não se imagina, pois não há consciência, desta forma a imaginação não opera. No sonho as imagens não têm um único sentido e elas sempre significam outra coisa que não elas mesmas. Logo, na concepção bachelardiana as metáforas não podem ser base de estudo fenomenológico. Nesta Filosofia as metáforas só têm função em relação ao real, pois não é a realidade que explica a metáfora, e sim o contrário (BACHELARD, 1999a). A metáfora “[...] é uma falsa imagem, já que não tem a virtude direta

²⁷ Trad. do original: « Imagination et Volonté sont deux aspects d'une même force profonde. Sait vouloir, celui qui sait imaginer. À l'imagination qui éclaire le vouloir s'unit une volonté d'imaginer, de vivre ce qu'on imagine. »

²⁸ "A imaginação parece se retroalimentar do sonho, eis aí um caráter curioso, visto que as únicas obras poéticas referidas diretamente ao sonho em Bachelard são A água e o sonhos e o ar e os sonhos. Curiosamente, é em O ar e os sonhos que sua teoria se aproxima de uma hermenêutica [...] na medida em que a hermenêutica é um estudo ligado da interpretação entre a história biográfica e a história externa, o hermetismo se coloca numa maneira de um auto-conhecimento que necessita de uma psicanálise material para ser cientificamente legitimado" (ROCHA & MADEIRA, 2017, p. 85-86).

de uma imagem produtora de expressão, formada no Devaneio falado” (BACHELARD, 1993, p. 81). Já no Devaneio a imaginação é fundamental porque o homem está desperto.

3.5.4 Temporalidade, Imaginação e Formação

Tudo retorna, no coração do pensamento educacional de Bachelard, para encontrar o equilíbrio entre o imaginário e o conhecido. Conhecer as constelações, nomeá-las como nos livros, projetar no céu um mapa escolar do céu, é brutalizar nossas forças imaginárias, é tirar de nós o benefício do onirismo estrelada (JEAN, 1983, p. 103).

A análise da poética em Bachelard contribui na formação plena do indivíduo. Desta forma se faz necessário alguns comentários da noção de tempo como instante que fundamenta a sua obra. A noção de tempo é desenvolvida na obra *A intuição do Instante* (2007) e *a Dialética da Duração* (1994). A história da ciência, apresentando a novidade do instante, desenvolve que há uma ruptura com o passado da ciência fundando-se a noção de descontinuidade temporal. Pela vertente poética a noção de instante bachelardiana é fundamental, pois segundo ele as imagens poéticas se apresentam na consciência a partir da solidão do instante.

O tempo em Bergson é a duração, ou seja, o tempo vivido pela consciência. “É no fluir da consciência que devemos apreender o tempo. É no dinamismo da consciência que vamos apreender a duração” (1993 p. 74-75). Para Bergson, a inteligência não apreende a duração porque é analítica e acabaria fragmentando a consciência. Já a intuição permite o contato do eu consigo mesmo, através do qual o “eu” se apreende como duração.

Opondo-se à concepção bergsoniana da duração, o autor afirma as teses de que “o único tempo real é o instante, o instante se opõe de um golpe de forma completa para logo em seguida morrer. O instante é, portanto, uma realidade entre dois nada”. Portanto, o instante é solidão porque é impossível passar de um instante ao outro. De acordo com esta visão, o homem só consegue tomar consciência de si no instante presente. Outra questão é a evidência do Cogito decorrente de seu caráter imediato e instantâneo. Bachelard também afirma que é no instante presente que a atuação da consciência recebe seu valor de intensidade refazendo-se para viver um outro instante.

Essa é a concepção de Bachelard ao concluir que o tempo é descontínuo e constituído de instante pontuais. Para ele, a continuidade do tempo é uma construção da inteligência que une a pluralidade de instantes, dando-nos a impressão de continuidade íntima. Reforçando sua tese ele mostra que a duração é uma reconstrução psicológica que nasce da repetição de ritmos.

O ritmo da continuidade da duração porque passado é um hábito presente e o futuro é um ritmo antecipado.

Mas é o significado formativo do tempo que nos interessa! O complexo instante / ritmo / hábito / progresso descreve a estrutura do instinto formativo. O projeto ritmétrico busca então multiplicar as épocas que nos constituem "um buquê de ritmos", o que equivale a dar à sua vida uma forma estética e ética, como na tradição da *Bildung* (FABRE, 1995, p. 171)²⁹.

A metafísica do tempo como instante ocorre quando o homem vive a imaginação criadora, no ato em que este prolifera ininterruptas imagens formando em torno de si um mundo rítmico. A ritmanálise na educação, e por sua vez, no ensino de Filosofia é a análise do ritmo da escola e das análises vibratórias do tempo em que cada um aprende, desperta, amadurece. É comum vermos que na própria avaliação de um aluno, não importa tanto o quanto o aluno aprendeu, mas sim a superação e evolução que ele efetivou. Nesse sentido, o ritmo é fundamental nesse processo, é preciso que o aluno se dê conta de como está habituado em seu próprio ritmo familiar e aprender a entrar no ritmo das aulas. Isto se constitui em problema para o professor de filosofia uma vez que sua carga horária nos dá pouca condição de percebermos o ritmo da aprendizagem dos alunos, pois um ensino com base em resultados não nos dá uma visão real do que está sendo aprendido. É um desafio que cotidianamente o professor enfrenta e precisa estar preparado para o enfrentamento.

É preciso que as crianças e os jovens possam compreender a complexidade do mundo e ser capazes de contraporem-se às técnicas e tecnocracias. Em *A intuição do Instante*, Bachelard vai caminhar pela chamada “pedagogia do descontínuo” em que a concepção de tempo como instante se dá todo momento no processo pedagógico (ROCHA, 2017b, p. 248).

Rocha (2017) entende que essa pedagogia do descontínuo é fundamental para a própria compreensão por parte dos alunos da descontinuidade entre o que se aprende na família e o que se aprende na escola. Além disso, é fato que o Ensino de Filosofia, durante o Ensino Médio, marca também a descontinuidade entre a criança e o adulto. Logo, os adolescentes passam por esse processo de amadurecimento, em que a rebeldia obviamente estará presente. Com isso, veremos mais à frente como a agressividade é também parte do processo do conhecimento no ensino da Filosofia a partir da obra *Lautreamont* (1989).

Há dois aspectos na poética de Bachelard que possibilita uma pedagogia da imaginação e para a formação do sujeito. É a diferenciação entre imaginação formal e material e o voo

²⁹ Trad. do original: « Mais c'est la signification formatrice du temps qui nous importe ! Le complexe instant/rythme/habitude/progres décrit la structure de l'instinct formatif. Le projet rythmanalytique vise alors à faire des multiples temps qui nous constituent << un bouquet de rythmes >>, ce qui revient à donner à sa vie une forme esthétique et éthique, comme dans la tradition de la *Bildung* »

ascendente da imaginação criadora que fundamentam a noção de instante. A imaginação formal conduz a geometrização baseando-se na visão contemplativa do mundo apresentando-se o exterior dos objetos. Já a imaginação material procura impor-se como um convite à intimidade mesma da matéria. A imaginação material produz um fluxo intermitente de imagens sempre novas. No pensamento bachelardiano, a imaginação material é mais verdadeira porque além de escapar da visão ocularista da imagem formal, a imaginação material é resultante de um corpo a corpo com a materialidade do mundo sendo dinâmica e transformadora. A imaginação vinda da materialidade do mundo possibilita o progresso e um crescimento espiritual. Neste sentido o funcionamento da imaginação material é de estrutura artesanal, porque é o instrumento que trabalha e molda o inconsciente nutrindo ocultamente a psique do indivíduo.

E a imaginação da 'modelagem' se torna imaginação 'agressiva'. Não creio que devamos tomar a palavra 'agressivo' no sentido de violência ou malícia, mas, ao expressar a oposição oposta, o que Bachelard chama de "filosofia do contra-ataque (JEAN, 1983, p. 70).

Bachelard evidencia a primitividade do pensamento poético em *Lautreamont* (1989), tal obra havia iniciado sua poético-análise, nela a partir do III capítulo, A Violência Humana aos Complexos da Cultura, podemos entender o termo complexo como um sinônimo de imagem. É possível balizar a revolta e a primitividade do impulso poético pelo efeito que a juventude vive no ambiente escolar entre a linguagem e o grito.

Assim, tal violência se desdobra nessa relação da instrumentação como causa de

um ressentimento de adolescente. É sobretudo na adolescência que se forma este complexo ambivalente do ressentimento ativo. [...] na adolescência, enfim, a emulação escolar proporciona inúmeras alegrias cuja grosseria e exibicionismo mal se ocultam (BACHELARD, 1989, p. 50).

Bachelard analisa o contexto de Isadore Ducasse, estudante de matemática que se torna um dos precursores do surrealismo por meio da obra "Cantos de Moldoror". Nesse sentido, importa para Bachelard o ponto de vista dos "complexos de superioridade" entre professores e alunos. A vaidade e o sarcasmo revelam essa violência do conhecimento onde "os plágios, as falsificações, as opções de mau gosto, as críticas mordazes sem provas objetivas, são estas as sequelas das classes finalistas liceais (BACHELARD, 1989, p. 52). Bachelard entende que aí está a conjunção de sua teoria do erro com o que ele apela como "uma apologia do plágio apresentada como um saudável exercício escolar" (Idem).

Sabemos que o plágio é hoje um dos principais obstáculos da educação e do próprio ensino da filosofia, mas como lidar com ele? Simplesmente negar não consiste no ato epistemológico, é preciso fazer exercício de reforma da linguagem, tanto do aluno quanto do

professor, de suas retificações e correções onde o obstáculo está também no conhecimento professoral, de dar sempre as mesmas aulas, com as mesmas fórmulas e materiais didáticos. É na escola que a linguagem passa a ser vigiada, e a figura do poeta é o contrassenso na ingenuidade de suas mensagens que recusam o reflexo escolar e do desendeusamento da cátedra do professor. Bachelard entende que o clima de um Liceu é o pior possível a um convite à reflexão, os alunos voam durante às aulas e só fora da escola realmente refletem sobre qualquer coisa. A criança vai sendo condicionada pelos reflexos da educação, sendo ameaçada pelo professor por um complexo de castração.

Contudo, a poesia é uma superação como centro meditativo desse complexo, o devaneador é um homem meditativo e não pensativo. Ele desobedece para encontrar uma outra pedagogia de sua própria metodologia, é somente uma lástima que a falta de consciência dos professores, da escola e mesmo da família, desse processo de rebeldia dos alunos, por meio das coações, pode levar a uma experimentação errada da realidade, levando a uma decadência por todas as partes.

4 NARRATIVA DOS DESAFIOS E COMPREENSÃO DOS DADOS

Durante o período de 24.04.2019 até 09.06.2019 foi realizada uma entrevista com 9 (nove) professores da rede estadual de Pernambuco e Paraíba com o propósito de atendimento ao objeto do Projeto da pesquisa do Mestrado Profissional de Filosofia, do mestrando Nilton Guimarães da Silva. Este objeto fixa em se apropriar sobre os desafios que mais impactam a prática do ensino de Filosofia, em sala de aula, no cotidiano dos professores. Estes desafios são as manifestações que se revelam ao mesmo tempo, tanto como algo que põe em questão a atuação docente em sala de aula (concepção filosófica, metodologia, abordagem teórica e prática, recursos didáticos etc.) quanto ao projeto epistemológico que possibilita a produção de impactos para a formação do docente e do estudante na construção do pensamento filosófico, científico, cultural e social.

Considerando o que foi exposto como objeto e como o sujeito da investigação, esta pesquisa está delineada como uma pesquisa-ação-formação. A inspiração metodológica para esse trabalho surgiu de uma leitura da experiência de pesquisa descrita no artigo de Passeggi, Nascimento e Oliveira (cf. 2016, p.120-121). Trata-se de uma concepção de pesquisa-ação, norteada por uma narrativa autobiográfica. Segundo as autoras, elas desenvolveram pesquisas com crianças e com professores de classes hospitalares, situadas no âmbito da autobiografia em educação, permitindo aos sujeitos da pesquisa representar situações, crenças, valores, desafios, habilidades e dificuldades, sentidos e falta de sentidos, naquilo que estão vivendo ou realizando. Pela sua maneira de ser, a pesquisa-ação-formação pressupõe um sujeito que narra e um que escuta; experiência de relação dialogal onde habita o sentido.

A partir daí refletimos e desenvolvemos a concepção metodológica da nossa pesquisa, entendendo que, pela definição do objeto e do sujeito a ser pesquisado, faz-se necessário realizar uma investigação que considere objeto e sujeitos em situações existenciais, sociais, culturais e formativas próprias, aproximando o quanto possível da narrativa autobiográfica a que esta pesquisa pretende. Uma pesquisa-ação-formação, entre docentes de Filosofia, visando o estudo daquilo que mais lhe desafia na prática educativa, significa desenvolver a habilidade da ausculta dos sujeitos em situação, na penumbra das dificuldades e nas crenças que sustentam a prática pedagógica de ensinar-aprender-ensinar Filosofia.

A pesquisa-ação-formação se caracteriza como um modo de ser da pesquisa qualitativa que, conforme Minayo, se desenvolve em níveis de realidade nos quais os dados se apresentam aos sentidos e têm um campo de práticas e objetivos de trazer à luz fenômenos, indicadores e

tendências observáveis. Esta investigação trabalha com valores, crenças, hábitos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos e é empregada para a análise de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade (MINAYO, 2002).

Os procedimentos metodológicos da intervenção investigativa dos desafios que impactam diretamente a prática docente dos professores de Filosofia do Ensino Médio seguiram então as seguintes fases:

I. Docentes de Filosofia do Ensino Médio foram convidados, em número de cinco a nove. Eles ou elas estavam em atividades em escolas públicas do Estado de Pernambuco ou do Estado da Paraíba. Os sujeitos, ao aceitar o convite, tomaram conhecimento da natureza da pesquisa e manifestaram o consentimento para que suas narrativas autobiográficas façam parte da coleta de dados, descrição e análise de discurso da presente pesquisa. Para isso, assinaram um termo de consentimento e tomaram ciência de que suas identidades serão mantidas em sigilo.

II. A entrevista autobiográfica teve o formato de uma entrevista semiestruturada, contendo questões abertas para que permitam ao entrevistado expor situações relevantes para a sua prática docente e para que manifestem os principais desafios presentes na experiência de ensinar-aprender-ensinar Filosofia no Ensino Médio. A entrevista será agendada previamente com cada docente e realizada na forma de diálogo ou por escrito. Caso haja dificuldade para que os registros sejam feitos pessoalmente, será possibilitado o uso do recurso do “Formulário Google” ou de um formulário personalizado no WhatsApp. Caso a entrevista seja realizada pessoalmente, o entrevistado terá sua entrevista gravada.

III. A entrevista forneceu uma série de dados importantes para a compreensão dos principais desafios enfrentados pelos docentes de filosofia. Neste momento foi feito relato das experiências e sistematização dos dados coletados. Tal sistematização teve como foco aquilo que os entrevistados apontaram como desafios.

IV. Realização da compreensão dos dados a partir da fundamentação teórica à luz do que foi adotado nas questões epistemológicas Bachelardianas.

Optamos fazer a entrevista pela narrativa autobiográfica e o formato adotado segue parcialmente as orientações metodológicas da pesquisa autobiográfica.

Compreendemos que o professor ficaria mais à vontade para responder as questões através “Formulário google” por ser um instrumento de maior facilidade na realidade de nossos professores da rede oficial de ensino. As perguntas foram realizadas porque acreditamos que, através delas, poderemos identificar os desafios que problematizam no ensino de Filosofia, contribuindo assim para com as reflexões que são levantadas em nosso cotidiano acerca da

disciplina no Ensino Médio. Na falta de meios virtuais de comunicação, a entrevista foi feita de forma presencial e gravada. Por questões éticas e para o atendimento legal, os entrevistados não foram identificados durante suas entrevistas. Saveli (2005) entende que as narrativas autobiográficas ou memoriais estão no campo da história oral que abarca estudos entre memória e história, trajetórias pessoais, biografias, autobiografias e histórias de vida. O exame de narrativas memorialísticas, autobiografias, diários vem se constituindo como uma tendência metodológica no contexto da pesquisa. Essa tendência do escrever-se tem lugar na historiografia e representa esforços individuais no sentido de construir uma versão longitudinal de si mesmo.

A si mesmo é atribuído o papel de um contador de histórias, construtor de narrativas sobre uma vida. No entanto, é importante considerar que a construção dessa narrativa não é livre, neutra. Ela está poderosamente restringida pelas circunstâncias ou exigências de como apresentar o si mesmo aos outros. São as condições concretas, em que se realiza a apresentação do si mesmo para os outros, que definem os recortes (em termos de conteúdo) e a forma (em termos de estilo) da narrativa. Bourdieu, ratifica este posicionamento quando explica que

o relato de vida tende a aproximar-se do modelo oficial da apresentação oficial de si (...) o relato de vida varia, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, segundo a qualidade social do mercado no qual ele é oferecido (BOUEDIEU, 1998, p.189).

Acreditamos que este instrumento contribuiu com os questionamentos e os desafios que se apresentam em nosso contexto escolar em meio a uma sociedade que se preocupa com as aplicações imediatas do conhecimento e não vem percebendo como os impactos tecnológicos impactam a vida das pessoas.

Este cenário presente nas escolas evidencia, no atual momento sociocultural, o desinteresse verificado e sentido pelos jovens, especificamente no tocante ao produzir seu pensamento reflexivo e crítico que são desafios para os professores. Tal preocupação observada nos coloca diante da difícil tarefa de formarmos pessoas que sejam capazes de refletir, analisar, avaliar e escolher. Sujeitos autônomos, capazes de elaborar argumentos mais críticos acerca dos acontecimentos naturais, das ações e das práticas humanas. Dessa forma, aproveitamos o que o filósofo Gaston Bachelard pode contribuir, através do seu pensamento, ao tratar sobre a pedagogia do imaginário. Um dos momentos que podemos citar antecipadamente é que, no desenvolvimento da racionalidade, se deve considerar a crítica bachelardiana a dialética do racionalismo ensinante e do racionalismo ensinado presente na relação de ensino-aprendizagem na educação. Outra questão é sobre a pedagogia da ciência e a horizontalidade. Bachelard,

através da sua sensibilidade, nos faz compreender o papel relevante que o imaginário criador exerce na vida da criança e do adulto. Ele também se preocupou com a formação do educador da ciência e como ele se posiciona em relação à comunidade científica, em nosso caso pode ser compreendido no espaço da escola. Local privilegiado ao desenvolvimento das intersubjetividades.

A partir de agora apresentamos as perguntas e repostas de nossos professores participantes e procuraremos interpretar os desafios apontados ou que estão ocultos naquilo que os professores afirmaram. Trazemos Gaston Bachelard e outros teóricos como suporte para nossa compreensão na análise das narrativas que foram explanadas pelos professores de Filosofia ao longo da entrevista.

a) FORMAÇÃO DO PROFESSOR (A) E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Entrevistado 1 “Formação com Licenciatura em Pedagogia”.

Entrevistado 2 “Licenciatura Plena em História, Especialização em Cultura Pernambucana, Licenciatura em Cultura indígena e Africana e em Gestão pública”.

Entrevistado 3 “Sou formado em Ciências sociais pela UFPE e Filosofia pela Universidade Católica”.

Entrevistado 4 “Bacharel e Licenciado em Filosofia e Especialização em Ensino de História”.

Entrevistado 5 “Licenciatura em História Pela Universidade Estadual de Alagoas-UNEAL”.

Entrevistado 6 “Sou formado em Pedagogia com Especialização em Novas Tecnologias da Linguagem/2007. No Estado estou nas Disciplinas pedagógicas onde leciono até hoje a disciplina de Filosofia no Ensino médio”.

Entrevistado 7 “Formação em Gestão de Recursos Humanos, quando iniciei Pedagogia e já consegui lecionar, daí migrei para Filosofia na UNICAP dentro deste período eu fiz Especialização em Gestão da Educação na Joaquim Nabuco”.

Entrevistado 8 “Tenho Licenciatura em Filosofia e Especialização em Ensino de Filosofia”.

Entrevistado 9 “Licenciatura e Bacharelado em Filosofia/UFPE, Especialização e Metodologias do Ensino Superior/UFMA, Mestrado em Filosofia /UFPI e Doutorando em Filosofia/UFRN”.

A pesquisa apontou que, dos nove participantes, apenas um relatou sua atividade profissional antes do exercício do magistério. O entrevistado 1 assim nos narrou: “Trabalhei como vendedor (a) e cheguei a ser gerente de uma empresa na área geográfica antes de iniciar meu trabalho em educação”. Este participante possui Licenciatura em Pedagogia na atualidade e aponta como desafio adequar os conteúdos a serem trabalhados em filosofia com o nível dos educandos na rede de ensino em que trabalha. Os demais participantes não expressaram a sua atividade profissional antes do magistério mas todos possuem formação universitária, sendo que (5) cinco com formação específica na área de Filosofia. Dentre estes, que tem a formação filosófica, podemos destacar os entrevistados 8 e 9 respectivamente. Porque o primeiro, o

entrevistado 8, além de possuir a graduação tem também a especialização em Filosofia, onde é difícil encontrarmos professores com esta formação. O entrevistado 9 possui a formação filosófica e, em curso, vem fazendo o seu Doutorado em Filosofia³⁰. Podemos dizer que poucos são os professores que atuam na educação básica e que possuem este nível de formação na rede pública de ensino, porque já há bastante tempo que não foi realizado concurso público para professores de Filosofia no Estado de Pernambuco. De acordo com o relatório anual de indicadores 2018 do Governo do Estado de Pernambuco na educação há 5,4% dos professores com Mestrado e 0,72% com Doutorado. O último concurso público teve seu edital publicado através da Portaria SAD/SEE nº 004 de 11/08/2008 assegurado pela Resolução CNE/CEB nº1 de 18 de maio de 2009 posteriormente. Essa realidade faz com que professores de História e Geografia, entre outros, fiquem ministrando aulas de Filosofia. Outra questão é a política feita pelas gerências de ensino em alocar professores de outras disciplinas para complementar a carga horária em Filosofia, pois eles têm a interpretação equivocada que qualquer professor tem habilidade para dar conta dos conteúdos filosóficos.

Ainda com relação ao tempo de experiência, verificamos que nossos participantes, em média, possuem 8,5 anos de experiência no ensino. Esse tempo retrata também a atuação de alguns participantes com formação em disciplinas pedagógicas à frente das disciplinas de Filosofia e de Sociologia na atualidade. A justificativa para esta realidade consiste na contratação temporária e renovação contratual de professores feita pela rede estadual de ensino na área de conhecimento, em detrimento do concurso público. Podemos observar a presença do obstáculo da experiência primeira na formação porque há professores que não tem o domínio do conteúdo que irá trabalhar com o seu aluno na disciplina de Filosofia.

b) TEMPO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO FILOSOFIA

Entrevistado 1 “3 anos”.

Entrevistado 2 “8 anos”.

Entrevistado 3 “9 anos”.

Entrevistado 4 “8 anos”.

Entrevistado 5 “21 anos”

Entrevistado 6 “16 anos”.

Entrevistado 7 Não respondeu

Entrevistado 8 “4 anos”

Entrevistado 9 “8 anos”

³⁰ Dados documentais de professores com Doutorado não há em Pernambuco.

Em média, nossos entrevistados possuem 8,5 anos de experiência no ensino de Filosofia no Ensino Médio. Fazendo uma relação entre experiência e formação, nesta questão podemos avaliar como vem sendo desenvolvido os conceitos filosóficos nas escolas por profissionais nesta realidade porque muitos não têm a habilitação conforme dados anteriores, além disso como foi dito na questão anterior o último concurso público data de 2008 acarretando problema na formação do professor. Apesar dos entrevistados terem um longo tempo à frente da disciplina, não quer dizer que os conceitos estão sendo realmente trabalhados, em sala de aula, como deveriam ser. Mais adiante percebemos narrativas de professores que asseguram esta realidade. Nesse ponto, podemos refletir conforme nosso teórico, quando ele trata o obstáculo pedagógico do juízo de autoridade. Bachelard afirma que a maioria dos professores,

Não conduzem os alunos para o conhecimento do objeto. Emitem mais juízos do que ensinam! Nada faz para curar a ansiedade que se apodera de qualquer mente diante da necessidade de corrigir sua maneira de pensar e da necessidade de sair de si para encontrar a verdade objetiva (2004, p. 258).

Em alguns professores, o obstáculo pedagógico do juízo de autoridade pode incorrer, porque ao acharem que, só por possuírem uma formação, que não é filosófica, podem impedir com que os conceitos filosóficos sejam desenvolvidos através da autonomia do pensar do aluno por se posicionarem como aqueles que detêm o conhecimento, usando o processo de ensinagem pelo viés tradicional, tolhendo assim a experiência filosófica. Ou veem os alunos apenas como depositário de informações e de conhecimentos e não admitem a discussão, os questionamentos que os alunos podem fazer, desprezando que o saber é fruto da melhor interação entre mestre e aluno. O fato do professor possuir tempo de experiência na profissão não lhe confere em práticas nas quais impossibilitem a reflexão e a discussão de conteúdos no ensino de Filosofia porque refletimos o que Bachelard afirmava, criticando os docentes em sua época, e tem importância muito grande neste sentido, daí “emitem mais juízos do que ensinam” (BACHELARD, 1996, p. 258).

Vemos, nessa realidade, um desafio a ser enfrentado por nós professores, principalmente quando vem se falando da presença de pessoas com notório saber na área de educação como um todo neste nível de ensino. As gerências de Ensino de Filosofia e a instituição pública não se preocupam com a formação do professor, põem para ensinar pessoas despreparadas e não oferecem formação continuada específica para dar suporte a estes profissionais. Para uma outra linha de pensamento, do ponto de vista político, este fator não compromete a ensinagem em Filosofia porque acham que qualquer profissional pode estar à

frente da disciplina. Esta situação ficou presente nas falas de nossos entrevistados. Por exemplo, na narrativa do entrevistado 3, na pergunta a seguir ele (a) afirma que “Entre os já citados, o que mais impacta é ver que todo profissional de humanas pode lecionar Filosofia”. Preferimos ficar com a posição de Nielson Neto (1986) quando se posiciona contundentemente contra o ensino aleatório de Filosofia. Por ensino aleatório, ele nomeia a ausência de formação específica.

(...) o ensino de Filosofia, para ser eficiente, não pode ser aleatório. Isso significa que ela só deve ser ministrada por alguém licenciado. A improvisação nunca deu certo em atividade alguma, muito menos em Filosofia. Mesmo entre os licenciados na disciplina, é possível encontrar alguns que não tiveram a oportunidade de examinar com mais vagar certos momentos da história da Filosofia. Isso porque é essencial que o aluno percorra a história do pensamento para perceber que a Filosofia não é um estado de espírito, nem, muito menos, conduta de vida. É imprescindível que o educando saiba disso e distinga o pensamento filosófico de vulgaridades que são divulgadas em seu nome (NETO, 1986, p. 47).

Ao se colocar que o aluno deve percorrer a história do pensamento, implica na necessidade de que o ensino de Filosofia seja realizado pelo viés da História da Filosofia. Nossa visão não é de questionar a argumentação, mas ponderar as condições pedagógicas que são oferecidas à disciplina de Filosofia na atualidade. Cremos que a relevância neste pensamento está em realmente contribuir no debate e na discussão que haja pessoas preparadas para ensinar Filosofia. Fica aqui a questão: Vamos ficar acatando pacificamente profissionais de outras áreas em nosso espaço filosófico? Por que na via contrária isto não é permitido, admitido e tolerado?

Ressaltamos que o texto de Nielson Neto acima foi escrito antes da legislação atual, entretanto, o seu argumento de que licenciado deve ser habilitado na área específica para essas aulas não pode ser descartado, principalmente se queremos, conforme a legislação atual, que nossos estudantes desenvolvam sua cidadania ao longo do ensino médio. E a Filosofia tem as bases que vão contribuir para o sujeito se compreender nesta condição com seus autores e pensadores. Embora a formação para a cidadania dependa do estudante e do professor, consideramos em capital importância que tendo profissionais mais qualificados a formação dos estudantes terá significativa melhora. Consolidando este pensamento, trazemos o argumento de Kohan ao dizer que:

É maior o desserviço para a filosofia quando uma escola privada ou uma diretoria regional de ensino de um determinado estado resolve implantar aulas de filosofia em seus currículos, e essas aulas acabam ficando nas mãos de profissionais sem formação específica na área ou com uma formação ruim, do que a própria inexistência dessas aulas. E o argumento que fundamenta essa afirmação é muito simples: é mais fácil conquistar um espaço "virgem" do que um espaço já ocupado por uma experiência desastrosa (KOHAN, 2001, p. 190).

c) CARGA HORÁRIA DE AULAS E DESAFIOS DE ENSINABILIDADE

Entrevistado 1 “200 horas aulas”

Entrevistado 2 “Tenho 1 (uma) hora aula de 50 minutos em 12 turmas”.

Entrevistado 3 “20 horas semanais”.

Entrevistado 4 “Minha carga horária são treze turmas e uma aula por semana em cada turma”.

Entrevistado 5 “Minha carga horária é de 1 hora aula por semana. 40 horas aula por ano”.

Entrevistado 6 “Tenho 4 turmas do 1º ano com uma carga horária de 50 minutos cada aula. Perfazendo uma carga de 20 horas aulas o restante dividindo com Artes e Estudo dirigido. No total de 200 horas aulas”.

Entrevistado 7 “Carga horária de 01 (uma) aula de 45 minutos por semana em 15 turmas”

Entrevistado 8 “Minha carga horária é de 1 (uma) hora por semana com 1 (uma) turma em uma escola e 1 (uma) hora por turma, 2 turmas por semana, total 2 horas semanais na outra escola.

Entrevistado 9 “Carga horária é de 2 horas/aulas por cada turma e um total de 12 horas/aula por semana”.

Desafios Comuns na ensinabilidade expressadas pelos professores: “Temos muito conteúdo e pouco tempo para as discussões que são necessárias seja ensinando Filosofia pela sua história ou por eixo temático porque os mesmos são ramificados”. “A saída que temos é colocar o conteúdo próximo a realidade de nossos alunos principalmente através da mídia geral”.

Conforme nossa pesquisa, independente de escolas, há a disponibilidade de uma hora/aula semanal para a disciplina, isto dificulta um ensino de Filosofia com maior aprofundamento e parece ser inviável o ensino ser feito por meio da história da Filosofia. Outro problema é o quantitativo de turmas por professor, em média 12 turmas com 40 alunos. Nessas condições é possível termos um ensino de Filosofia de melhor qualidade? Considerando a realidade de que a disciplina de Filosofia é ofertada com esta carga horária a partir da Lei 11.684/2008, os professores põem como grande desafio o fato de terem muito conteúdo e pouco tempo para as discussões que são necessárias através da história da Filosofia, bem como a sua ensinagem por eixos temáticos, por eles serem muito ramificados.

A pesquisa revelou que os professores procuram fazer com que os alunos se reconheçam nos conteúdos e que eles (alunos) possam desenvolver sua autonomia de pensamento, além de aguçar o senso crítico no cotidiano. É desafio para os professores na contemporaneidade estar à frente da disciplina, com uma carga horária ínfima, que possibilite aos estudantes o

desenvolvimento do conhecimento filosófico com maior aprofundamento, seja na história da filosofia ou com sua exposição de forma temática. Os entrevistados procuram praticar com seus alunos aulas que sejam interessantes e que dialoguem com a realidade dos educandos para atender aos pressupostos maiores da Filosofia.

No texto *A Pedagogia do Imaginário* em Gaston Bachelard (SILVA, 1998), o filósofo contribui no desenvolvimento da racionalidade, partindo do entendimento que, da crítica à dialética do racionalismo ensinante e do racionalismo ensinado, há dois momentos essenciais: aquele que vai do mestre ao aluno e aquele que vai do aluno ao mestre. A interação entre ambos é resultante de trocas, diálogos, dificuldades, tensões, enfrentamentos, incompreensões, superações e afetos. Bachelard não nos dá uma receita para solução destes problemas, mas devemos compreender que não existe saída direta e fácil para questões difíceis e complexas como as predominantes na educação. Mas, a contribuição do filósofo está em fazer compreender que o processo de educar e formar o outro consiste em nos posicionarmos como alguém que está em processo de formação contínua, que aprendemos enquanto ensinamos que ensinamos aprendendo com o outro, e, após isso, ensinar para melhor, inclusive para si mesmo. Acreditamos que esta compreensão bachelardiana contribui em superar mais um desafio no ensino de Filosofia, à medida que os professores percebam que as dificuldades na educação são bem amplas. Concebemos que, com essa reflexão, pode ser um caminho para enfrentarmos este problema do quantitativo na carga horária em Filosofia. Utilizar a prática de uma pedagogia invertida e estimular nossos alunos a serem responsáveis por eles mesmos pode ser um caminho para amenizar nossas angústias no processo de ensino-aprendizagem, além de devermos continuamente reivindicar mais espaço para nossas aulas.

d) DESAFIO DO PLANEJAMENTO

Entrevistado 1 “O desafio para ensinar Filosofia nesta realidade é adequar o que foi planejado ao nível de conhecimento do aluno, pois diversos são os problemas que envolvem a aprendizagem na educação pública. Procuo fazer uma leitura prévia do conteúdo que será ministrado em sala de aula podendo ser pela internet através do youtube e o livro didático”.

Entrevistado 2 “Como professor (a) da educação integral na rede estadual o planejamento já vem pronto, porém faço muita pesquisa em livros para poder repassar o conteúdo de forma interessante para os adolescentes”.

Entrevistado 3 “Procuo ministrar a disciplina levando em conta vários aspectos, mas ter apenas uma finalidade: garantir que o aluno aprenda e tenha senso crítico”.

Entrevistado 4 “O planejamento é feito partindo do eixo temático estabelecido e elenca alguns outros subtemas que podem ser trabalhados na prática, como é o exemplo do cap. Do livro *Filosofando* o qual encontramos tipos de falácias, trabalhamos através de Júri Simulado onde

cada grupo pode exercitar esses tipos, essas atividades envolvem alguns colegas desde a cedência de aulas a também fazer parte da atividade e assim alcançarmos a interdisciplinaridade”.

Entrevistado 5 “O meu planejamento é feito anualmente, por unidade e na maioria das vezes semanalmente. Considero fundamental para um trabalho adequado e que seja capaz de ajudar a suprir as lacunas da minha formação inicial que não é na área de Filosofia”.

Entrevistado 6 “O nosso planejamento é realizado através de um estudo da OCEM (Orientações Curriculares do Ensino Médio), PCNs (Parâmetros curriculares Nacionais) e o livro didático além de contar com a experiência de sala de aula, focando a promover temas do cotidiano atualizados, que venha discutir de forma dialógica o saber, o pensar e o questionar a inquietude do estudante”.

Entrevistado 7 “Planejo as atividades embasado no programa do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), agregando alguns temas transversais ligado a realidade da juventude”.

Entrevistado 8 “Meu planejamento é feito a partir dos temas combinados com a coordenação pedagógica ou a partir das Diretrizes Curriculares do Supletivo do Ensino Médio do Estado de Pernambuco e com o auxílio de livros didáticos.

Entrevistado 9 “Geralmente faço um planejamento semanal das aulas que darei, compondo um material de vídeos, etc.”.

Em conformidade com nossa pesquisa, apareceram formas diferentes de se fazer planejamento. Elas variam de leitura prévia de textos e sites da internet, atendimento ao que os parâmetros curriculares nacionais estabelecem como eixo temático, o uso do que o livro didático propõe como planejamento e formas de planejar que já foram determinadas pelo programa de educação integral. Mesmo que o planejamento já venha traçado por orientações superiores, os professores procuram desenvolver em seus alunos a criticidade, a autonomia de pensamento, e também aulas que sejam interessantes e que dialoguem com a realidade dos educandos para que o ensino de Filosofia seja melhor apreendido. Os professores não colocaram desafios em relação ao planejamento de suas aulas, mas acreditamos que este se concentra em atender realmente aos conteúdos, dada a complexidades que se tem dentro das escolas e principalmente com o nível dos alunos que recebemos no ensino médio.

Segundo a compreensão de Georges Jean (1989), estudioso de Bachelard, a tendência da educação é forçar a inteligência da criança e do adolescente para se converterem em homens das tecnoestruturas, ou seja, em uma sociedade que se valoriza a superindustrialização e a comercialização de produtos descartáveis. Equivocam-se os educadores que esperam que o dinamismo espontâneo da afetividade e da imaginação possam ser os elementos constituintes para uma boa formação de adultos. Dessa forma, Bachelard ensina e faz refletir ao afirmar que a simplicidade “não é estado de coisas, mas um estado de alma... não somos simples porque

acreditamos, mas porque acreditamos que somos simples” (BACHELARD, 1928, p. 135). A verdade “é filha da discussão e não da simpatia” (BACHELARD, 1974, p. 134). A complexidade é necessária, porque “tudo que é fácil de ensinar é inexato” (BACHELARD, 1928, p. 25) – é sempre pobre, superficial e vago. Por definição, a pedagogia deve ser considerada a arte de ajudar a criança a assimilar o conhecimento e as práticas científicas e nunca a arte de vulgarizá-las. Apesar dos professores não verem seus planejamentos como desafios conforme narrações acima, verificamos na explanação Bachelardiana, a necessidade de formarmos cidadãos reflexivos, críticos e ativos, sendo o professor o responsável nesta constituição de humanidades, principalmente hoje na sociedade altamente tecnologicizada que vê o educando apenas pelo ponto de vista do produto e não pelo seu processo de formação. Os professores pesquisados costumam em suas aulas realmente ir de encontro e questionam este tipo de modelo de sociedade que vem se estabelecendo ao longo do tempo. Eles procuram fazer com que seus alunos não sejam apenas “massa de manobra”, mas que tenham posicionamento próprio no contexto em que estão vivendo. Verificamos esta concepção através da seguinte narração do entrevistado 3 “Procuro ministrar a disciplina levando em conta vários aspectos, mas ter apenas uma finalidade: garantir que o aluno aprenda e tenha senso crítico”.

Que relação existe entre essas questões acima levantadas e vivenciarmos o planejamento de ensino e que desafios? Compreendemos que é salutar termos uma referência, mas é importante refletir sobre o que manuais indicam como referência para os estudantes, pois como diz o filósofo, os manuais podem estar envelhecidos e as práticas escolares ultrapassadas pelos educadores (BACHELARD, 1996). Embora seja o planejamento um mote que devemos seguir em nossas turmas de Ensino Médio, achamos importante os professores perceberem que nem sempre o que se planeja perfaz com sua realidade de sala de aula. Faz-se necessário ajustes ao que foi planejado durante todo o ano letivo.

Pela narrativa dos professores descrita acima, eles procuram usar de sua autonomia para a consecução de objetivos planejados, mesmo sabendo de uma orientação maior, adequam os mesmos à realidade do educando. É bom destacar aqui, como desafio, a fala de professores da educação integral quando dizem: “o planejamento já vem pronto e temos que seguir”. Será que ensinabilidade é seguir o que foi determinado pelo programa? Como fica a autonomia do professor em sala de aula? O educando se reconhece no conteúdo que está sendo trabalhado? Ou o conteúdo apenas deve ser reverenciado e seguido? Que formação de sujeito poderá ter com esta condição? O ato de planejar é importante porque não podemos filosofar do nada. Temos que ter o conteúdo para o filosofar, ele está fixado no que planejamos. Em meio a estas

reflexões pensamos que não devemos abrir mão de nossa autonomia, pois, caso contrário, não estaremos colocando na prática o que aprendemos nas cadeiras das universidades. Não podemos ser atraídos apenas por benesses e gratificações e nos submetermos a encaminhamentos pedagógicos que não contemplam nossa posição profissional.

e) LIVRO (S) DIDÁTICO (S) ADOTADO (S) E DESAFIOS DO TEXTO DIDÁTICO E DO CONTEÚDO?

Entrevistado 1 “Foi adotado na Escola o livro didático Filosofia Experiência e Pensamento de Silvio Gallo. Coloco como desafio a utilização do texto filosófico e do conteúdo em sala de aula, pois procuro desenvolver nos educandos a compreensão de que os conceitos da Filosofia se constituem de uma forma de pensamento autônomo nos alunos”.

Entrevistado 2 “Uso o livro didático Filosofando Editora Moderna. Autor Maria Lúcia Aranha. Mas também já trabalhei com Convite à Filosofia de Marilena Chauí”.

Entrevistado 3 “Uso o livro Filosofando – Introdução à Filosofia Ensino Médio – Maria Lúcia de Arruda Aranha – Editora Moderna. Acho que o desafio é estimular o aluno a superar a fragmentação do saber e a contextualizar o conhecimento”.

Entrevistado 4 “Penso que o livro didático é uma ferramenta importante e sendo bem escolhido possa fazer parte das aulas como um aliado do aprendizado dos discentes e para o professor mais um recurso que pode lançar mão. Acredito que a didática é primordial na utilização deste recurso, os estudantes não gostam de leitura por vários motivos e um deles é mesmo a falta de hábito de fazê-lo, cabe ao professor estabelecer uma dinâmica a qual os mesmos acompanhem e compreendam que aquele momento será necessário muitas vezes em suas vidas enquanto estudantes. Uma forma encontrada foi realizar uma leitura coletiva e em cada parágrafo explicar trazendo exemplos do cotidiano pedindo para que os mesmos participem explicando a maneira como eles (as) compreenderam o referido parágrafo”.

Entrevistado 5 “Uso o livro Filosofando – Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires e Introdução à Filosofia de Marilena Chauí”.

Entrevistado 6 “Quanto ao livro eis a questão; a escolha do livro didático não é consensual, na maioria são 2 ou 3 livros que são disponibilizados para se tomar uma decisão em pouco tempo, muitas vezes são livros que não atendem a realidade e as necessidades da comunidade local (conteúdos), uma linguagem filosófica clássica (textos) sem, contudo, promover uma tradução para um público jovem, com uma percepção mais flexível do conteúdo a ser aprendido em sala de aula”.

Entrevistado 7 “Uso o livro didático Temas de Filosofia das autoras Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins”.

Entrevistado 8 “Uso o livro didático Introdução à Filosofia Marilena Chaui / Filosofando: Introdução à Filosofia Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins”.

Entrevistado 9 “Uso o livro Fundamentos da Filosofia: História e grandes temas de Gilberto Cotrim”.

Ao professor de Filosofia, diante de um conjunto de recursos didáticos no contexto da escola básica, um se destaca pela sua importância: o livro didático. É um recurso muito importante presente no Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação, que selecionou livros de Filosofia a partir de 2011 e que são distribuídos a todas as escolas brasileiras, seguindo a opção do professor. Esses livros didáticos são organizados em duas categorias: aqueles que tomam a História da Filosofia como centro e aqueles que a tomam como referencial. De acordo com nossa pesquisa e as narrações acima, todos os professores usam livro didático que tem a organização baseada em eixos temáticos. São livros que podem ser utilizados como apoio às suas atividades em sala de aula, entretanto, não devem ser o principal instrumento de trabalho para os professores. Eles apontam como outros recursos pedagógicos músicas, poesias, debates, jornais, entre outros. Afirmam que o desafio no uso do livro didático está em fazer com que os alunos vejam que o livro pode contribuir no pensamento autônomo, que o livro estimula a não fragmentação do saber, que amplia e aperfeiçoa as possibilidades de saber e contextualiza o conhecimento. Houve professor que questionou a falta de opção de livros em sua região durante a entrevista e colocou essa realidade como desafio, pois os livros que chegam à escola não atende à realidade dos alunos. Assim o entrevistado 6 nos narrou: “Quanto ao livro eis a questão; a escolha do livro didático não é consensual, na sua maioria são 2 a 3 livros que são disponibilizados para se tomar uma decisão em pouco tempo, muitas vezes são livros que não atendem a realidade e as necessidades da comunidade local (conteúdos), uma linguagem filosófica clássica (textos) sem, contudo, promover uma tradução para um público juvenil, com uma percepção mais flexível do conteúdo a ser aprendido em sala de aula”.

Os professores dizem que seria muito melhor se os estudantes tivessem o hábito da leitura e compreendessem que o uso do livro didático é necessário e fará um diferencial em suas vidas enquanto estudantes. Considerando essas afirmações, devemos lembrar que a leitura do estudante não pode ser como a leitura de um especialista. Precisamos fazer a transposição didática e temos que possibilitar que eles leiam e que acreditem na capacidade de ler e de pensar sobre o que leram. “Uma cabeça bem-feita deve, portanto, ser refeita” (BACHELARD, 1996, p.16), porque é, na verdade, uma cabeça cheia de vícios, de hábitos de laboratório, acomodada,

preguiçosa, devendo, portanto, ser refeita para o bem do próprio sujeito pensante. Bachelard diz que o indivíduo de cabeça bem-feita e fechada é obstáculo principal ao avanço pessoal. Assim, ele assevera: “acho surpreendente que os professores de ciência, mas do que os outros se possível fosse, não compreendem que alguém não compreende. Poucos são os que se detiveram na psicologia do erro, da ignorância e da irreflexão” (BACHELARD, 1977, p. 23).

É fundamental que o espírito aprendente e o espírito ensinante estejam em alerta, abertos e despertos para as lições vindouras e que é forçoso o caminhar junto com a criança e o adolescente, escutá-los e olhá-los, como escutamos e olhamos para nós mesmos. Consideramos bastante complexo esta postura por parte do professor (a), uma vez que alguns são preconceituosos com seus alunos, principalmente no que se refere à realidade social dos discentes. Realmente é necessário um trabalho forte na conscientização escolar, no sentido da desconstrução dos preconceitos e na implementação de uma nova consciência nas cabeças que se dizem bem-feitas. A opinião de Bachelard é muito bem-vinda neste desafio do uso do livro didático, mas, nós professores, necessitamos também buscar nosso avanço pessoal a partir de um olhar menos preconceituoso e discriminatório com quem convivemos em sala de aula nas escolas da rede pública. Não podemos fazer vista grossa para esta realidade.

O desafio do livro didático, como “quase único recurso da atividade de ensino”, é um problema bastante associado ao planejamento que acima foi posto, bem como é um problema do conteúdo e de como os mesmos podem ser desenvolvidos na escola. Vemos como é difícil ensinar Filosofia com esta realidade nas escolas. Concebemos que o professor deve buscar novas formas de construção de saberes que estejam ao seu alcance, como foi narrado acima, através de músicas, noticiários, documentários, textos e poesias, obras de arte, entre outros, que contribuam à contextualização dos conceitos filosóficos a serem ensinados. Achamos que é uma forma de superar este desafio. Ressaltamos também a presença de concepções religiosas que interferem no uso do livro didático pelo professor.

Em algumas comunidades escolares, onde os pais e responsáveis são mais presentes em reuniões e no dia a dia da escola, eles opinam em reuniões sobre o que o professor deve ensinar ou não em sala de aula devido à forte influência religiosa no interior da escola. Essas opiniões são sustentadas pelos Planejamento Político Pedagógico da instituição e com aval de Prefeitos e até Vereadores. A nosso ver, isso também se constitui como desafio, pois esta influência pode comprometer no uso do livro didático, na condução das aulas e nas questões que remetem ao relacionamento pessoal daqueles que estão em meio à educação. Outro instrumento que possibilita a consolidação dessa realidade está nas reuniões de familiares. Em algumas escolas os pais até colocam as suas posições quanto a figuras nos livros, a textos

contextualizados, à concepção política e até a questões de gênero. São elementos que podem desenvolver o conflito entre educadores e responsáveis quanto ao conteúdo que deve ser ensinado em sala de aula em Filosofia, por causa da cultura dessas pessoas no domínio do conhecimento do senso comum. Outro desafio é o que o professor ensina e o que os livros contém. Podem ser estudos que não elevam o conhecimento nem despertam para a reflexão comprometida com a realidade social, política, cultural, etc. Só cumpre o que o livro contém. A alternativa, segundo Gallo (2009), é o professor se valer de textos dos próprios filósofos, com traduções confiáveis e textos não filosóficos que permitam uma aproximação aos temas e problemas trabalhados, bem como de materiais que foram citados acima tais como filmes, documentários, entre outros, que possam sensibilizar os estudantes para os problemas filosóficos a serem abordados. Nessas condições, fica a pergunta: que Filosofia é possível de ser ensinada nas escolas brasileiras e com qual finalidade?

f) DESAFIO DA METODOLOGIA

Entrevistado 1 “A metodologia que procuro desenvolver consiste através de seminários, debates, leitura de texto, questionário como exercício de fixação e aulas expositivas”.

Entrevistado 2 “Procuro fazer debates, leitura de textos, uso do jornal em sala de aula para que os alunos entendam que a Filosofia é atual e que podemos observar a manipulação da mídia e de situações através dos questionamentos filosóficos”.

Entrevistado 3 “Minhas metodologias são aulas expositivas; leitura coletiva e/ou individual, elaboração de trabalhos para apresentações individuais e/ou coletivas; trabalho com leituras e interpretação das fontes bibliográficas; Exposição de fotos, vídeos e slides”.

Entrevistado 4 “Minha metodologia é feita a cada unidade uma atividade prática: Júri Simulado, Pesquisas na rua, vídeos, performances e ou exposições. Além de aulas com slides e músicas”.

Entrevistado 5 “Minha metodologia é feita por aulas expositivas, aulas dialogadas, dispondo a turma em círculo, leitura prévia do texto seguida de interpretação e discussão.

Entrevistado 6 “No que concerne a metodologia no máximo que o professor venha promover mudanças a realidade é que a aula expositiva e a utilização do quadro são os instrumentos mais utilizados, além do livro e textos filosóficos, aonde se destaca a fraca leitura e interpretação dos jovens. Uma metodologia mais atualizada e arriscada em virtude da carência de equipamentos tecnológicos, daí a necessidade de o professor ser criativo e se utilizar de mecanismos como: teatro, seminários, debates em sala de aula etc...”.

Entrevistado 7 “Tenho como metodologia o uso do livro didático Temas de Filosofia das autoras Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, uso fichas, recursos tecnológicos e atividades lúdicas”.

Entrevistado 8 “Minha metodologia é feita com aulas expositivas, dinâmicas como: teatro com a turma, composição de vídeos, elaboração de textos, respostas de questionários, gincanas de perguntas e respostas e etc...”.

Entrevistado 9 “Minha metodologia é feita por aula dialogada observando a participação do aluno”.

De acordo com nossa pesquisa, verificamos a conjugação de aulas expositivas e a abordagem de pedagogia progressista se fazendo presente na narração de nossos professores. Julgamos ser pertinente a reflexão de Cerlleti ao tratar uma didática e método de trabalho docente em Filosofia. Ele concebe que:

Não há maneira privilegiada ou método eficaz de ensinar, porque essa maneira dependerá do professor-filósofo ou da professora-filósofa que se seja e das condições em que se tente esse ensino. Pretender dispor de um conjunto de estratégias (um método, ou inclusive uma didática) que serviriam para ensinar, com mais ou menos sucesso, qualquer tema filosófico a qualquer aluno em qualquer contexto é ilusório – e muitas vezes frustrantes – porque cada circunstâncias de ensinar filosofia é uma singularidade; mas sobretudo, porque a aparente possessão daquelas estratégias costuma ocultar os supostos filósofos e pedagógicos de todo ensino e dissimular as decisões filosóficas que os professores devem tomar no dia a dia das aulas, em virtude das condições em que ensinam (CERLLETI, 2009, p. 77).

Durante a narração de nossos participantes, no que se refere a uma metodologia filosófica, observamos através das respostas expressadas acima, a dificuldade do professor estabelecer um roteiro metodológico para suas atividades em sala de aula. Porque as respostas são dadas em função do aproveitamento insatisfatório dos alunos e não como deveriam ser a utilização de uma prática metodológica em sala de aula. A seguir algumas considerações dos professores que foram narradas quanto desafio pessoal e docência que impactam nas metodologias utilizadas em sala de aula:

Segundo os entrevistados 4 e 5 os desafios “está em alguns professores não poder privilegiar a reflexão filosófica com mais afinco porque, conforme foi citado acima, uma vez que temos uma carga horária reduzida e, às vezes, alternadas por feriados e até impresados, pode comprometer assim no desenrolar das aulas e os conteúdos a serem transmitidos durante na unidade”. Outro desafio apontado nas metodologias de trabalho dos professores para o entrevistado 3 “está na falta de vontade de nossos alunos lerem os textos de forma aprofundada. E terem o compromisso em fazer uma leitura prévia antes das aulas, bem como colocar em sua rotina de estudos a leitura do livro didático que

está disponível para uso”. Outro impedimento que compromete, segundo a narrativa do entrevistado 4 é “hábito na leitura em textos não filosóficos que alguns alunos não dispõem em seu cotidiano. Esta prática poderia ser amenizada com o apoio de nossos colegas de outras áreas de conhecimento”.

Apresentado estes desafios no que se refere ao ensino de Filosofia com nossos professores pesquisados, preferimos seguir a orientação da proposta metodológica de pedagogia por conceito desenvolvida por Silvio Gallo (2016). Cremos que esta proposta pode contribuir em apontar caminhos para os problemas levantados pelos professores. Uma vez que eles mesmos sentem dificuldade em ter um referencial metodológico adequado ao ensino, o que pode ser causado pela falta de capacitações que poderiam suprir esta carência no ensino de Filosofia. Gallo assim concebe aulas de Filosofia:

No que concerne ao trato com aulas de Filosofia na educação média, penso que a pedagogia do conceito poderia estar articulada em torno de quatro momentos didáticos: uma etapa de sensibilização; uma etapa de problematização; uma etapa de investigação; e finalmente, uma etapa de conceituação, isto é, de criação e recriação do conceito (GALLO, 2016, p. 94-98).

Para este autor, a sensibilização é o momento de se chamar atenção ao tema que será trabalhado. O professor deve fazer com que o tema afete o aluno e desperte o interesse no mesmo, sensibilizando-o. A problematização se trata em fazer os questionamentos e reflexões acerca do tema ou problema. É o momento em que o problema pode ser visto de várias maneiras e sendo problematizado de diversos aspectos. Na investigação é o momento de se buscar os conceitos na História da Filosofia que são o suporte para pensar o problema em questão. E por último, a conceituação que é a fase de se recriar conceitos de modo que deem resposta ao problema inicial. Esta concepção é uma forma de orientar um princípio metodológico para os professores, que acreditamos ser boa à frente da realidade que vivemos em meio do ensino de Filosofia, atendendo às necessidades de nossos alunos e professores, por ser uma proposta que não é muito complexa de ser aplicada.

Sendo o professor o mediador entre o aluno e a cultura, e no caso específico do professor de Filosofia, o mediador entre o aluno e o pensamento filosófico, precisamos estar atentos aos tipos de conteúdo que são escolhidos pelo docente para atingir os objetivos propostos em nosso planejamento de ensino. Lembremos as tendências teóricas em torno das quais tem se apresentado as possíveis abordagens metodológicas. As que se referem ao ensino de Filosofia como produto ou como processo. Com relação a isso, Antônio Joaquim Severino (1989) nos lembra que o ensino de Filosofia como produto valorizou a abordagem sistemática

da história do pensamento, enquanto a preferência por temas e textos vem sendo a característica do ensino de Filosofia como processo. Podemos dizer que a tradição empirista de educação privilegiou a primeira fonte metodológica, uma vez que via o aluno como depositário de conhecimentos (FREIRE, 2019). Nessa perspectiva se coloca como centro a vida e a obra dos filósofos de forma erudita e acadêmica, desvinculando as questões atuais vivenciadas dos adolescentes. Por outro lado, o ensino de Filosofia como processo, ao reconhecer a participação ativa do aluno e privilegiar a análise de textos e as discussões de temas atraentes, algumas vezes por seduzir a classe por centrar as aulas em debates abertos, podem se tornar meramente opiniáticas, sem sistematização, fundamentação e sem o rigor conceitual que a Filosofia exige.

Cortella (2009) nos apresenta pontos fortes nestas duas tendências. Trazemos um ponto de cada uma delas para contribuir na compreensão de metodologia filosófica.

Quanto a tendência clássica ou tradicional o aluno entra em contato, muitas vezes, com textos originais de pensadores e tem possibilidade de estudar diferentes tipos de discursos – produzidos em outras épocas – desde que o professor não se restrinja a comentadores. E quanto a tendência temática ela pode criar em muitos alunos o “gosto” pela Filosofia e favorecer um posterior aprofundamento (CORTELLA, 2009 p. 51-53).

Feitas as considerações com relação aos desafios narrados pelos professores pesquisados e a contribuição de nossos teóricos na questão muito complexa na educação filosófica, ficamos ainda nos perguntando: que verdade está implícita quanto a afirmação da necessidade da Filosofia na formação dos estudantes do ensino médio? Os professores têm o apoio necessário para o desenvolvimento de suas atividades na sala de aula? Que tendência filosófica seguir na rede pública de ensino dentro da realidade da mesma?

g) FILOSOFIA E OUTRAS DISCIPLINAS - DESAFIO DA INTERDISCIPLINARIDADE

E TRANSDISCIPLINARIDADE

Entrevistado 1 “O desafio da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade está em relacionar os conteúdos ao que foi planejado na área de conhecimento, pois a Filosofia possui uma área de conhecimento específica?”.

Entrevistado 2 “Sempre tento trabalhar com diversas ciências, porém normalmente História e Língua Portuguesa são as mais parceiras. Além de Sociologia que sempre sou eu também o (a) professor (a)”.

Entrevistado 3 “No que envolve a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, penso que nós professores do Ensino Médio da área de Filosofia não devemos nos ater apenas a nossa disciplina e aulas, nós precisamos desenvolver projetos e planejamento com todos que compõe a Instituição Escolar, até porque o tempo em aula é insuficiente”.

Entrevistado 4 “Penso que a relação do ensino de Filosofia com outras disciplinas ser extremamente importante e deve ser muito estimulada. A Filosofia consegue penetrar nos diversos componentes curriculares, mas é importante que o professor seja muito hábil e consiga conversar com os colegas para estabelecer esses diálogos fazendo com que os nichos e ilhas se flexibilizem e proporcionem aos estudantes momentos de aprendizado e completude”.

Entrevistado 5 “A relação do ensino de Filosofia com outras disciplinas no meu caso é constante, principalmente com História, especialmente quando o recorte é o da História da Filosofia”.

Entrevistado 6 “Para relacionar o ensino de Filosofia com outras disciplinas é fundamental destacar que a Filosofia está presente em todas as disciplinas, por isso ela não é uma ciência, porém é uma disciplina que nos remete a pensar de forma questionadora, reflexiva e acima de tudo dialógica em busca de um saber de forma amorosa, mas interagindo com os conteúdos oriundos de outras disciplinas sempre promovendo uma interdisciplinaridade dos conteúdos como artes, ou mesmo Sociologia e História. O mesmo caso é a transdisciplinaridade que na realidade é sinônimo de interdisciplinaridade, que significa várias matérias em um mesmo conjunto (conteúdos)”.

Entrevistado 7 “Penso que o maior desafio com interdisciplinaridade é a carga horária e o preconceito com a disciplina que ainda é muito grande”.

Entrevistado 8 “Em minhas aulas sempre relacionei meus temas de Filosofia com Cidadania, Responsabilidade Social e Direitos Humanos”.

Entrevistado 9 “A relação do ensino de Filosofia com outras disciplinas é com a aula de Filosofia procurar fazer sempre a transdisciplinaridade com literatura, ciências e arte”.

A Filosofia é uma disciplina que está presente em todas as áreas de conhecimento, ela nos remete ao pensar, a questionar, a refletir e a dialogar em busca do saber. Dessa forma, temos espaço aberto para a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Nossos entrevistados não viram impedimentos com essa metodologia de trabalho. E deram até sugestões de como poderia ser feita a trans e interdisciplinaridade. Destacamos as falas dos entrevistados 4 e 6 respectivamente ao dizerem:

“Para relacionar o ensino de Filosofia com outras disciplinas é fundamental destacar que a Filosofia está presente em todas as disciplinas, por isso ela não é uma ciência, porém, ela é uma disciplina que nos remete a pensar de forma questionadora, reflexiva e, acima de tudo, dialógica em busca de um saber de forma amorosa, mas interagindo com os conteúdos oriundos de outras disciplinas, sempre promovendo uma interdisciplinaridade dos conteúdos como artes, ou mesmo com Sociologia e História. O mesmo caso é a transdisciplinaridade que na realidade é sinônimo de interdisciplinaridade, que significa várias matérias em um mesmo conjunto (conteúdos) (ENTREVISTADO 4);

“Penso que a relação do ensino de Filosofia com outras disciplinas é extremamente importante e deve ser muito estimulada. A filosofia consegue penetrar nos diversos componentes curriculares, mas é importante que o professor seja muito hábil e consiga conversar com os colegas para estabelecer esses diálogos, fazendo com que os nichos e ilhas se flexibilizem e proporcionem aos estudantes momentos de aprendizado em sua completude”(ENTREVISTADO 6).

Os professores trazem também como desafio em Filosofia o preconceito com a disciplina que ainda é muito grande por outros professores. Realmente há um preconceito com a disciplina porque alguns professores não estudaram Filosofia, não sabem o que os Pensadores trouxeram e trazem para a história da humanidade e, além disso, ficam apenas ouvindo o que outros falam e não se apoderam do que seja a atividade filosófica e a ainda a colocam como uma visão de desmerecimento social.

Sobre este ponto, Bachelard, em sua obra *O Novo Espírito Científico* (1974), propõe algumas reflexões que podem ampliar nosso entendimento da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, aperfeiçoando estes conceitos em nosso dia a dia. Acreditamos que, pelas narrações acima, se faz necessário muito diálogo com nossos colegas de profissão neste nível de ensino. Aprofundando um pouco mais a discussão, percebemos que muitos não se sentem confortáveis para correlacionar as disciplinas e comumente ouvimos falas como: “Eu não compreendo nada de Filosofia, de História e de ciências humanas, como posso me atrever a ensinar conteúdos por interdisciplinaridade?”.

Observamos o mesmo de professores de Filosofia quando narram sobre a área de natureza e suas tecnologias. O uso da inter e transdisciplinaridade não requer muito aprofundamento daqueles que não pertencem a uma determinada disciplina, mas conteúdos mínimos. Nos trabalhos ou atividades interdisciplinares, os estudantes podem aprender com os professores titulares os determinados conteúdos de forma aprofundada e contextualizada. Ainda, com relação a esta questão, podemos refletir: Será que a Filosofia possui uma área de conhecimento específica no Ensino Médio? Que Filosofia podemos usar na escola hoje? Já não estamos cumprindo a determinação legal dos Parâmetros Curriculares Nacionais/2006, quando eles atestam a necessidade da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e da contextualização? Então, por que a resistência se faz presente em alguns professores de Filosofia em não dialogar com profissionais de outras disciplinas? São desafios colocados que precisamos pensar sobre os mesmos, uma vez que a educação é um processo sempre em construção.

Segundo Silva (2018), para o epistemólogo, o cientista e o educador devem se posicionar contra a ideia de harmonia, de paciência e de genialidade como possibilidade de construção científica, pois o ato de conhecer envolve atitudes críticas, da dúvida, da tensão. Nessa conjuntura, a interdisciplinaridade é entendida não como um discurso vazio, mas surge na tensão e não na justaposição de conhecimentos. Ela só pode acontecer quando não há repetição da história. Nem repetição da história e nem conformismo com as pedagogias das

facilidades ou que se acomodam. É fundamental ir contra esses tipos de pedagogias, porque elas permitem que qualquer área de conhecimento possa ser invadida, por isso forçam e reforçam uma ciência concreta compatível com a prática. Para Bachelard o espírito científico é formado por algo que não é agradável e nem fácil porque,

Em particular, cai-se em um otimismo vão pensar que saber ajuda automaticamente ao saber, que a cultura torna-se mais fácil quanto mais extensa, que a inteligência, enfim, sancionadas por sucessos precoces por simples concursos universitários, se capitalize como riqueza material (BACHELARD, 1996, p.15).

Segundo Bachelard, fazer uma crítica ao caráter escolar de formação científica não quer dizer que ele desmereça a escola, pelo contrário, a mesma tem um papel social, cultural e histórico preponderante e fundamental para garantir o futuro melhor das pessoas. E a escola é um meio de ascensão social para todas as classes sociais. Pensando de forma mais ampla, a escola contribui significativamente para o exercício da cidadania das pessoas que, ao longo de suas vidas, participaram do momento da educação escolar. Então, há importância nesse contexto da disciplinarização, aperfeiçoando a vida do indivíduo na convivência com os seus semelhantes. O epistemólogo ainda destaca que “parece ser absolutamente necessário, também abandonar as simplificações, as reduções científicas e os manuais envelhecidos, as práticas escolares ultrapassadas utilizadas pelos educadores” (BACHELARD, 1996, p 30/33).

A interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são práticas inovadoras fundamentadas em princípios já explanados acima, mas o grande desafio ainda são, na atualidade, os professores, não só de Filosofia, mas de outras disciplinas, estarem preparados para esta troca de conhecimentos que a metodologia implementa, pois muitos não estão dispostos a sair de suas áreas e confrontar conhecimentos conforme o filósofo afirma. Estas práticas que são cobradas aos professores necessitam também de uma ambiência para serem implementadas. Citamos aqui, como desafio para a sua efetivação, a falta de materiais pedagógicos, sala ambiente, as estruturas escolares, aparelhamento, dentre outras que são suportes necessários para utilização e que nas comunidades carentes não se fazem presentes. Vemos aí o desafio de os professores utilizarem esta metodologia quando em contrapartida não há o apoio necessário para que estas práticas inovadoras se consolidem. Alguns gestores de escolas de plantão dizem para os professores usarem sua criatividade em sala de aula ou na escola para atender aos princípios metodológicos maiores. Achamos que isso é brincar de fazer educação. Desafios sérios que são colocados e que precisam ser superados e ainda vemos pessoas com este tipo de fala que nada tem a contribuir com a aprendizagem dos nossos alunos e tão pouco com a educação deles.

h) OS PCNS E OS DESAFIOS DE SUA REALIZAÇÃO

Entrevistado 1 “Procuro atender as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais dentro da carga horária que me disponibilizada. Ressalto a falta de apoio com material didático, na estrutura da educação em geral além da disponibilidade de carga horária da disciplina de Filosofia no Ensino Médio”.

Entrevistado 2 “Procuro desenvolver atitude crítica e Filosófica nos estudantes. Também busco fazer com que os educandos melhorem a sua compreensão e argumentação na interpretação da vida e na sociedade”.

Entrevistado 3 “Com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais acho que o desafio é de ser um parâmetro coletivo para o desenvolvimento escolar no país, capaz de apontar aquilo que dever ser garantido a todos. Ainda dentro da educação e no campo da Filosofia, tenho como grande desafio ainda ser conquistado é o desenvolvimento e integração desta disciplina no mundo cibernético, ou seja, uma melhor integração. Novas estruturas de comunicação em rede”.

Entrevistado 4 “O desafio com os Parâmetros Curriculares Nacionais ao meu ver é em relação ao pouco tempo que temos em sala para atingir o estabelecido e obviamente a quantidade de aulas por semana que temos que dar conta. Estimular o senso crítico dos estudantes passa por termos horas para planejar e para ler, o que é cada vez mais difícil no universo do professor”.

Entrevistado 5 “Não tenho um diálogo intenso com os Parâmetros Curriculares Nacionais, procuro basear-me nos currículos e no livro didático”.

Entrevistado 6 “Como disse no item anterior, enquanto profissional da educação, procuro manter minha autonomia, que me parece tentarem retirar de nós, focando construir um planejamento não só utilizando os Parâmetros, mas uma variedade de visões literárias e filosóficas que venham a confeccionar uma linha atual na formação do homem contemporâneo. As políticas públicas educacionais caminham em trilhos diferentes, elas buscam a aplicação de um currículo muito mais sulista que nordestino, por isso não podemos realizar um planejamento só com os Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Entrevistado 7 “A relação que faço com os Parâmetros Curriculares Nacionais sinceramente não os consulto porque o programa do Exame Nacional do Ensino Médio já tem ligação com os Parâmetros”.

Entrevistado 8 “Sempre tentei corresponder com os Parâmetros Curriculares Nacionais na medida do possível, como também sempre adaptar à nossa realidade local”.

Entrevistado 9 “Mesmo considerando um certo distanciamento prático dos Parâmetros Curriculares Nacionais, talvez até por falta de uma formação voltada aos professores, além também de perceber uma reviravolta na reforma da educação que deixa em suspensão, os Parâmetros Curriculares Nacionais são seguidos na medida do possível”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais+ (BRASIL, 2006), as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2008) e demais artigos são documentos que dialogam entre si e que devem ser referenciais e norteadores que podem auxiliar aos profissionais da educação no Ensino Médio. Para o ensino de Filosofia, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998, p. 333-346) propõem em seu conteúdo as competências e habilidades em Filosofia, que são elas respectivamente:

- Ler texto filosófico de modo significativo;
- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros;
- Elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo;
- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes;
- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais;
- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-bibliográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico – tecnológica (Brasil-MEC/SEMT 199, p. 125).

Diante dessas competências pedagógicas, nossos entrevistados se posicionaram que é importante termos um documento que trate como devem ser as aulas de Filosofia, entretanto, veem com um certo distanciamento de sua realidade em suas comunidades. Outro desafio é a grande quantidade de conteúdos que precisam ser cumpridos durante o ano letivo na disciplina. Alguns acreditam que os parâmetros atendem a uma realidade sulista e não nordestina. Por fim, acham que este documento deveria estar com mais atenção à realidade tanto do educando quanto do profissional. Em meio a estas críticas, eles procuram atender o que é possível dentro das condições que lhes são oferecidas.

Levando em consideração o que foi narrado no início da questão, nesta e em outras perguntas feitas, para os nossos participantes nos desafios apontados de levar a Filosofia essencialmente a serviço da cidadania, nos parece que o ensino de Filosofia fica preso a determinadas convicções políticas e pedagógicas. Será que não seria mais viável um ensino de Filosofia com um fim em si mesmo, dialogando com a sua própria liberdade de pensamento? O filosofar é um atributo especial da espécie humana, não pode ser ensinado e nem é preciso. Logo, ficamos inquietados com essas determinações que apontam como deve ser a experiência filosófica com nossos alunos. Gallo (2016) problematiza ao dizer “conheço Filosofia e sou cidadão” (GALLO, 2016, p.22), ou melhor, dizendo “sou cidadão porque conheço Filosofia” (idem), preferimos ficar com a primeira afirmação, pois a partir do momento em que usamos de nossa capacidade de perceber as coisas e refletir sobre elas, tornamo-nos mais livres e justos com nós mesmos acerca da realidade do nosso cotidiano, bem como podemos, por intermédio de nossa autonomia, tomarmos posições nas questões que são complexas e que necessitam de responsabilidade para administrá-las. É bem verdade que termos orientações são satisfatórias, entretanto, devemos estar aptos a tomar nossos próprios rumos em nossa vida, na cultura e no social do que ficarmos reféns de correntes de pensamento.

Reiterando o pensamento bachelardiano, na prática educacional é fundamental que o educador considere a bagagem de conhecimentos empíricos que o educando traz para a sala de

aula, mas também que esses conhecimentos sejam discutidos, problematizados e criticados para não se formarem obstáculos epistemológicos. “Na formação do espírito científico, o primeiro obstáculo é a experiência primeira, que coloca experiência acima e antes da crítica” (BACHELARD, 1996, p. 29). O espírito só se forma quando se reforma. Porém, o educador que apenas repete o conteúdo não é capaz de fazer esta distinção.

Trazemos esta reflexão de nosso filósofo por acharmos pertinente que nós professores, mesmo em meio a um paradigma educacional fixado, teremos como desafio estarmos abertos a novas possibilidades pedagógicas no desenvolvimento do conhecimento do espírito científico, pois, conforme o filósofo nos esclarece, práticas conservadoras e autoritárias podem cristalizar o conhecimento que em si é resultante de mudanças, de racionalizações e de técnicas. Concebendo a reflexão bachelardiana, a pedagogia passa a ser a arte de ajudar a criança ou adolescente a assimilar o conhecimento às práticas científicas e nunca à arte de vulgarizá-las. É oportuna a reflexão bachelardiana, à medida em que podemos usar o saber prévio de nossos educandos, procurando conciliar com a proposta dos parâmetros curriculares, possibilitando uma aproximação de superação de desafios para os professores. Mendonça (2013), quanto a esta perspectiva educacional, nos dá contribuições muito relevantes a este respeito, ou seja,

antes de definir conteúdo ou de tratar de método de ensino Filosofia, é preciso garantir que o professor da disciplina tenha atitude filosófica. Este é o desafio que entendemos determinante para o êxito da Filosofia no nível médio. A transformação dela em dogmas, em ensino pronto, em conhecimento fechado, no estabelecimento da verdade é, de saída, antifilosofia (MENDONÇA, 2013, p.107).

Apesar de sabermos o que significa atitude filosófica, é preciso reconhecer a postura antifilosófica no contexto escolar. Em meio a situações avessas à Filosofia com professores sectários, a postura filosófica é também desenvolvida por estudantes. É através da resistência, da polêmica, da oposição que o conhecimento avança. Então, mesmo que o professor dogmático não tenha a sua atribuição de forma filosófica, não quer dizer que a filosofia esteja determinada ao insucesso. Em outras palavras, o desenvolvimento da atitude filosófica ultrapassa um modelo determinado de ensino. Sabemos que não é o professor o responsável na criação da atitude filosófica, mas é o próprio aluno, mesmo que o professor se doe o suficiente para que o aluno aprenda a Filosofia. A aprendizagem é um caminho que só depende do estudante. Então, o ensino dogmático da Filosofia não a compromete, uma vez que a experiência não filosófica é base para os questionamentos, fundamentos que constituem a produção filosófica do conhecimento.

i) DESAFIOS PESSOAIS E NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Entrevistado 1 “O desafio pessoal é ter formações que incentivem e que traga o novo como metodologia e textos filosóficos”.

Entrevistado 2 “Acho que o desafio pessoal é manter a valorização da disciplina. Pois a desvalorização já começa com os próprios professores de outras áreas, passando por gestão e governo. Apesar de não ser minha área de formação tenho me empenhado em ministrar essas aulas de Filosofia. Tenho como desafio pessoal conseguir conscientizar os alunos que a educação transforma. E que vale a pena acreditar nisso. Apesar de todos os percalços que passamos (aluno e professor). Problemas de desestruturação familiar, falta de incentivo, investimento. Enfim, abrir a mente dos alunos fazer enxergar fora da caverna é esse o desafio”.

Entrevistado 3 “Acho que o desafio que impacta na atividade docente é reverter a falta de interesse em sala de aula”.

Entrevistado 4 “O meu desafio pessoal é contribuir para a permanência do ensino de Filosofia no Ensino Médio. Hoje alguns meus (minhas) estudantes são meus (minhas) amigos (as) já no Mestrado e sempre que nos encontramos relembram as aulas e agradecem por terem sido içados a refletirem sobre a realidade que os cerca através da Filosofia e acredito que esse é o propósito. Entre os desafios já citados, o que mais impacta é ver que todo profissional de humanas pode lecionar Filosofia. Vi Pedagogos, Historiadores, Geógrafos que detestavam fazê-lo, muitas vezes selecionavam qualquer texto e levavam para sala de aula”.

Entrevistado 5 “Meu desafio pessoal é fazer uma graduação em Filosofia, seguida de pós-graduação. Penso que o que mais impacta o trabalho docente é a quantidade diminuta da carga horária e o clima de desprestígio da Filosofia estabelecido e estimulado pelo atual governo”.

Entrevistado 6 “Acho que o grande desafio é o diálogo com a gestão, me parece que o gestor não foi professor, acha que o professor de Filosofia tem o poder de transformar a opinião do aluno, de melhorar a violência de sala de aula, de recriar valores já dissipados do meio social, outro grande desafio é consertar o que já está quebrado, ou seja, mudar uma cultura petrificada. Contudo, acredito que a relação afetiva sincera e aberta com os estudantes, nos conduz a redirecionar os caminhos para uma aprendizagem significativa. Penso que o desafio que mais impacta o trabalho docente é conquistar a confiança do estudante, porque ao quebrar os grilhões que prendem o homem na caverna, ele terá oportunidades de escolhas, e uma equidade mais efetiva na sociedade, a Filosofia tem um papel significativo na formação desses jovens, porém,

há necessidade dos responsáveis pela formação acadêmica se aglutinarem para repensar como está se processando essa formação”.

Entrevistado 7 “Os desafios pessoais que desejo manifestar é que a valorização da disciplina. Se não buscarmos conquistar os nossos espaços, os demais nos engolem. O grande desafio que impacta no trabalho docente é a dificuldade de realizar trabalhos com outras áreas de conhecimento, porque a Filosofia é sempre a menos importante”.

Entrevistado 8 “Atribuo como desafio pessoal o desinteresse do alunado em não querer dispor de tempo para pensar, principalmente os mais jovens. Para mim o que mais impacta na docência é a indisciplina do aluno e a relação de violência que eles têm em suas comunidades que reverberam no seu aprendizado escolar”.

Entrevistado 9 “Acho que o desafio pessoal é a falta de base dos alunos principalmente em termos de escrita que exige uma atenção especial a prática da escrita dos alunos, revisando seus textos e ensinando-os a acertar por meio deles mesmos corrigirem seus erros após revisão feita pelo professor. Creio que na docência o maior desafio atualmente é a luta pela própria preservação da Filosofia na grade curricular, com uma carga horária que faça jus a medida da Filosofia, ou seja, a História da Filosofia é enorme e se não houver pelo menos 2 (duas) horas/aula por semana fica extremamente difícil um aprofundamento dessa área do saber, e tratar a Filosofia superficialmente, ao mesmo tempo, acaba sendo uma motivação de tratá-la como um saber inútil. Logo, o desafio é sempre mostrar as potencialidades e mesmo a transformação que a Filosofia pode fazer para cada indivíduo na sua relação com todos os saberes.

Hoje em dia, a tarefa de ensinar filosofia é levada adiante, formalmente, em instituições educativas que lhe outorgam um espaço e um tempo, definidos junto com o ensino de outras disciplinas. A escola atual não se afastou, de maneira substancial, da sua configuração moderna, motivo pelo qual é possível reconhecer nela, com algumas modificações, a estruturação clássica surgida no século XIX. O ensino filosófico nos situa, de maneira explícita ou implícita, diante dos limites educativos institucionais. Em virtude das decisões que sejam tomadas com o respeito ao sentido outorgado ao ensino de filosofia, pode ocorrer que não se vá mais além da reprodução dos saberes estabelecidos ou se abra a possibilidade de construir nas aulas espaço para o pensamento. (CERLETTI, 2009, p. 69).

Partindo dessa reflexão de Cerletti, verificamos que nas falas de nossos entrevistados há práticas de sustentação a este modelo educacional, que são desafios a serem enfrentados e superados para um novo modelo de educação e de ensino de Filosofia. No que concerne aos desafios do ponto de vista pessoal e no trabalho docente, o entrevistado 1 assim nos diz: “O

desafio pessoal está em ter formações que incentivem e que tragam o novo como metodologia e textos filosóficos”. “Ressalto a falta de apoio, material didático, falta de estrutura da educação em geral, além da disponibilidade de carga horária da disciplina de Filosofia no Ensino médio”.

Nós, enquanto professores de Filosofia, somos realmente discriminados nas formações e capacitações na rede pública. Observamos capacitações em todas as outras áreas de conhecimento, mas em Filosofia é muito raro. Daí o questionamento de muitos professores: Não temos pessoas capacitadas em Filosofia para contribuir na formação dos professores? Ou quando tratam de formação em Filosofia, colocam-na no conjunto das ciências humanas, por quê? Conforme nos diz na Filosofia bachelardiana, a sociedade deve estar a serviço da escola e não a escola a serviço da sociedade em uma pedagogia da horizontalidade. Deve ser uma sociedade que se coloque como uma escola e uma escola que se coloque a serviço do ser humano. Logo, os caminhos que levam o indivíduo à humanidade são essenciais ao conhecimento filosófico, porque através dele as pessoas podem ser tornar melhores, que é um dos grandes propósitos da educação - desenvolver uma prática reflexiva, que possibilite ao sujeito o enfrentamento no seu próprio aprendizado. É um grande desafio para superarmos e estamos conscientes que é um trabalho que deve ser realizado aos poucos e com unidade, mas de forma veemente, se quisermos o espaço de formação necessário aos professores de Filosofia.

Na prática educacional há necessidade de o educador levar em consideração os conhecimentos prévios que nossos alunos trazem para a sala de aula, mas estes conhecimentos precisam ser expostos, discutidos, refletidos e criticados para não se formarem obstáculos epistemológicos na área da educação. Verificamos esta preocupação de nosso participante 2 ao externar o seguinte pensamento acerca dos desafios pessoais e de docência: “Tenho como desafio pessoal conseguir conscientizar os alunos que a educação transforma. E que vale a pena acreditar nisso. Apesar de todos os percalços que passamos (aluno e professor) Problemas de desestruturação familiar, falta de incentivo, investimento. Enfim, abrir a mente dos alunos, fazer enxergar fora da caverna é esse o desafio”.

Ao propor psicanalisar a consciência, Bachelard está nos orientando em psicanalisar os obstáculos epistemológicos com o propósito de vencer as etapas da evolução do espírito científico, uma vez que o conhecimento é constituído por técnicas.

Psicanalisar, para o filósofo, é psicanalisar a consciência ou a cultura. Psicanalisar a consciência, é psicanalisar os obstáculos epistemológicos. Psicanalisar a cultura, é vencer as etapas da evolução do espírito; é libertar o homem do senso comum, da infância ou da adolescência, da falta de

objetividade na construção científica; é liberar o homem de todo subjetivismo (BACHELARD, 1989a, p. 51).

Há uma complexidade imensa ao tratarmos das coisas que se referem ao senso comum que refletem diariamente nos professores em suas salas de aula. Pensamos que uma das saídas seria a maior participação dos pais na escola, com reuniões sistemáticas, pois ainda vivenciamos aquela cultura de se procurar escola apenas na matrícula de seus filhos e no final do ano para verificar se os mesmos foram retidos ou aprovados. O acompanhamento familiar ao longo do ano letivo proporciona na melhoria da aprendizagem do aluno, na disciplina em sala de aula, no desenvolvimento da subjetividade elevando o aluno em etapas formativas e o professor fica com apoio para realizar suas atividades que são necessárias. São essas ações que levam a psicanalisar o conhecimento, melhorando nosso modo de vida em meio da educação. É um desafio imenso que a educação enfrenta e que necessita de maior atenção de todos os participantes de nossa sociedade.

Dando continuidade, apresentamos a resposta de nosso participante 3 através das seguintes afirmações:

Ainda dentro da educação e no campo da Filosofia, tenho como grande desafio, ainda a ser conquistado, o desenvolvimento e integração desta disciplina no mundo cibernético, ou seja, uma melhor integração. Novas estruturas de comunicação em rede”. “Acho que o desafio que impacta na atividade docente é reverter a falta de interesse do alunado em sala de aula (PARTICIPANTE 3).

Conforme a epistemologia bachelardiana, no processo de formação da aprendizagem, a atividade mais essencial do sujeito é a de se enganar. Então, somos educados por intermédio do afastamento dos obstáculos que impõem no ato cognoscente, nos educamos através da perda de nossas ilusões e do ato consciente de nos afastarmos dos erros. Não há verdades primeiras, como dizia Descartes, mas enganos primeiros que colocam a razão em processo dinâmico para a construção do conhecimento novo, mais aperfeiçoado e mais verdadeiro que o anterior. Logo, a objetividade final nunca é definitiva, é preciso reconquistá-la sempre, porque psicologicamente a objetividade sempre está em jogo, configurando que o conhecimento é uma atividade dinâmica de reconstrução e de reorganização das constantes ideias.

O ensino inter-relacional ocorre à medida em que se ensina a diferença entre os fenômenos e, por consequência entre as ciências que constroem esses fenômenos [...], sintetiza Bachelard, [...] primeiro, é preciso construir e, mesmo, identificar as diferenças, para depois supor as semelhanças (relações) (SILVA, 1999, p. 13).

Percebemos que este desafio, de nosso participante, faz parte de nosso processo de ensinagem e que será um caminho que teremos de trilhar sempre, uma vez que estamos em

meio ao processo de formação do sujeito e que a sensação de superação plena de se alcançar uma verdade tem origem no devir espiritual, compreendendo-se que foi derrotada uma certeza primeira e que se tem a capacidade de novas conquistas no conhecimento. Um dos caminhos, para reduzir a falta de interesse e participação nas aulas é trazer atividades lúdicas em nossa metodologia de trabalho que estejam mais próximas da realidade da escola e do aluno porque, se as aulas não forem atrativas, instala-se na mesma a falta de interesse e a indisciplina.

O nosso entrevistado 4, ao tratar os desafios pessoal e de docência em Filosofia, nos apresenta as seguintes afirmações:

“O meu desafio pessoal é contribuir para com a permanência do ensino de filosofia no ensino médio. Hoje, alguns (mas) meus (minhas) estudantes são meus (minhas) amigos (as), já estão no Mestrado e, sempre que nos encontramos, lembram as aulas e agradecem por terem sido içados a refletirem sobre a realidade que os cercam através da filosofia e acredito que esse é o propósito” (ENTREVISTA 4);

“Entre os desafios já citados, o que mais impacta é ver que todo profissional de humanas pode lecionar filosofia. Vi pedagogos, historiadores, geógrafos que detestavam fazê-lo, muitas vezes selecionavam quaisquer textos e levavam para sala de aula” (IDEM).

A respeito da narração acima de nosso participante, trazemos a argumentação de Matos (2014b) ao tratar da Filosofia na escola que se consubstancia como desafio contemporâneo e que pode nos fazer compreender melhor o porquê da inquietação do professor (a) acima.

A Filosofia ao dirigir-se à Escola, recebe uma “encomenda” daqueles que a determinam enquanto componente curricular e insere-se num projeto mais amplo de disciplinarização. Tal, pode ser corroborar para a construção de um modelo de homem/mulher e mundo preconizados por aqueles que, de fora, determinam qual é a formatação da escola que deverá corresponder ao projeto político vigente. Dessa forma, a Filosofia encomendada para a escola não é qualquer Filosofia (MATOS, 2014b, p. 152).

A Filosofia que temos hoje nas escolas brasileiras, conforme Gallo (2013), é resultante dos Fóruns de discussão do Sul, Centro-Oeste, Sudeste e Nordeste a partir de 2001 e do Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia/2000 com o tema “Filosofia: da legislação à sala de aula”. Ocorreram uma conferência, três mesas redondas, 198 sessões especiais, dezenas de sessões de comunicação e de oficinas, nas quais foram apresentados e debatidos temas relativos ao ensino de Filosofia no Ensino Médio. Neste congresso, realizado em 2000, os debates giraram em torno de uma didática teórica e de uma didática prática de ensino de Filosofia. Também foi discutida a necessidade de construir uma articulação regional e nacional de professores de Filosofia, como maneira de enfrentar os desafios da profissão, além de construir estratégias para pressionar os governos para introduzir a Filosofia como disciplina obrigatória na educação de nível médio.

Apesar da unidade e dos esforços feitos por professores que consolidaram a Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, na atualidade, ainda verificamos a presença de profissionais que não estão habilitados à frente da disciplina, conforme a narração de nosso participante. Isto se constitui como um dos desafios contemporâneos destacado por Gallo (2013) ao dizer que

Anuncio aqueles que me parecem ser nossos desafios principais mais urgentes:

- . Materializar um ensino de Filosofia com qualidade nas escolas brasileiras.
- . Formar professores com competência filosófica e comprometimento em sala de aula.
- . Desenvolver metodologias apropriadas.
- . Produzir materiais didáticos variados, capazes de tornar a Filosofia viva na sala de aula (GALLO, 2013).

O enfrentamento para os desafios contemporâneos, que estão sendo expostos, para serem debatidos, combatidos, aprofundados e tornados coletivos, é a grande tarefa atual dos professores de Filosofia. É um caminho trilhado até aqui que se tornou desafios para nós professores de filosofia. Pelo visto tivemos árdua tarefa em tornar a Filosofia obrigatória no Ensino Médio. Acreditamos ser mais difícil ainda fazer com seu ensino seja significativo para o educando em meio a uma sociedade que valoriza as aplicações imediatas do conhecimento em detrimento à experiência filosófica.

A narrativa de nosso entrevistado 5, contempla o que Gaston Bachelard considera como complexo imaginário de Prometeu, o qual nos parece ser fundamental para a compreensão dos desafios pessoais e de docência.

A noção de complexo imaginário na obra de Gaston Bachelard delinea-se a partir de obras epistemológicas - A formação do espírito científico e O Racionalismo aplicado. Na primeira, surge a noção de complexo ao nomear algumas imagens e obstáculos ao conhecimento científico e também denuncia a presença de um complexo – um entrave inconsciente à formação do espírito pré-científico. Caracteriza-se, então, o complexo do pequeno lucro, que simboliza o espírito de avareza nas experiências científicas, contra o desperdício. O avarento, todavia, sonha obter lucro em tudo que faz. Na segunda obra, ao comentar sobre a vigilância intelectual sobre si mesmo, o autor comenta a respeito dos complexos de Prometeu e o de Cassandra, ambos relacionados com as questões educacionais, com o aprendizado e a capacidade de superação dos educandos aos seus mestres. São obstáculos advindos das imagens obsessivas dos educadores relacionadas com comportamento dos estudantes, nas instituições educacionais. Revelam os mestres autoritários e o que fazem de tudo para impedir o crescimento do aluno (SILVA, 2012, p.71-89).

Assim nosso participante 5 responde quanto a estas questões: “Meu desafio pessoal é fazer uma graduação em Filosofia, seguida de pós-graduação”. E continua. “Penso que o que

mais impacta o trabalho docente é a quantidade diminuta da carga horária e o clima de desprestígio da Filosofia estabelecido e estimulado pelo atual governo federal”.

No pensamento bachelardiano, o Complexo de Prometeu simboliza tendências que nos impulsionam a ultrapassar nossos heróis (pais e mestres). Ele também faz pensar na questão da mudança, do desenvolvimento inerente todo ser humano, em que uma postura positiva pode impulsionar o indivíduo e impeli-lo ao se auto afirmar, ultrapassar seus heróis (Bachelard, 1977). Olhando pelo lado positivo, neste complexo, em consonância com a fala de nosso entrevistado, notamos que a narração do participante 5 se concentra no sentido de vencer etapas. É fundamental que um educador não só perceba que um educando está em um processo de desenvolvimento de suas potencialidades, mas também de superação de si mesmo, no rumo de novos espaços formativos em sua vida profissional e humana.

O que podemos avaliar, ao que compete ao desprestígio da Filosofia por parte do Governo Federal, é resultante do trato com a mesma ao longo de sua história. “A Filosofia nunca é cômoda”, como dizia Giordano Bruno. Ela desestabiliza o status quo, então há aqueles que estão em meio do poder que não aceitam contestações, reflexões e questionamentos e, por estarem nesta condição, procuram implementar na vida das pessoas, pelo viés do senso comum, que a Filosofia não tem necessidade prática, entretanto, eles colocam conteúdos filosóficos nos exames de vestibulares, nas seleções públicas e no Exame Nacional do Ensino Médio, em todas as áreas de conhecimento e na avaliação da redação dos alunos vestibulandos. Cremos que este desafio poderá ser superado quando a sociedade brasileira se conscientizar da grande importância que tem a Filosofia para o significado de suas vidas, e esta conscientização se dá pela educação que tem por objetivo tornar as pessoas melhores.

O nosso sexto participante nos contemplou com as seguintes afirmações:

Acho que o grande desafio é o diálogo com a gestão, me parece que o gestor não foi professor, acha que o professor de filosofia tem o poder de transformar a opinião do aluno, de melhorar a violência de sala de aula, de recriar valores já dissipados do meio social, outro grande desafio é consertar o que já está quebrado, ou seja, mudar uma cultura petrificada. Contudo, acredito que a relação afetiva sincera e aberta com os estudantes, nos conduz a redirecionar os caminhos para uma aprendizagem significativa (PARTICIPANTE 6);

Penso que o desafio que mais impacta o trabalho docente é conquistar a confiança do estudante, porque, ao quebrar os grilhões que prendem o homem na caverna, ele terá oportunidades de escolhas, e uma equidade mais efetiva na sociedade. A Filosofia tem um papel significativo na formação desses jovens, porém, há uma necessidade dos responsáveis pela formação acadêmica se aglutinarem para repensar como está se processando essa formação (idem).

Nesta narração também percebemos o complexo imaginário de Prometeu bachelardiano se fazendo presente, porém no viés negativo. A narrativa nos traz a fala de violência na sala de aula, bem como nos sugere a opressão ao professor (a) pelo seu chefe imediato. O complexo de Prometeu no sentido negativo traz a ideia de violência, opressão e de brutalidade que muitas pessoas sofrem em meio à sociedade e na educação. A convivência com pessoas extremamente racionalistas, cuja herança vem de seus formadores, aqueles que querem um determinado tipo de comportamento social e escolar, faz com que práticas autoritárias surjam e que devem ser combatidas a nosso ver. Convém citar que no Estado de Pernambuco já há, em nosso cotidiano, a lei que trata do assédio moral no trabalho no âmbito de esfera da Administração Pública Estadual direta e Fundações Públicas. É a Lei nº 13.314, de 15 de outubro de 2007, que veda este tipo de prática e que as pessoas precisam denunciar os autoritarismos conjugados com assédio moral.

Acreditamos que podemos levar o aluno à experiência filosófica pelo questionamento sobre o sentido das coisas. Conforme Cortella (2009),

a pergunta pelo sentido tem um significado muito especial para o aluno do Ensino Médio, pois é neste momento da escolarização que ele entra em contato mais estreito com um conjunto de conhecimentos que serão definitórios na sua atuação como cidadão e profissional. (CORTELLA, 2009, p. 21)

O professor estando consciente disso poderá manter uma relação amistosa com seus estudantes, uma vez que o vínculo na relação ensino aprendizagem tem uma carga de significados que poderá contribuir na recusa com valores ultrapassados e sem sentido para seu dia a dia e edificar novos caminhos.

Dando continuidade à nossa análise quanto a narrativa de desafio pessoais e de docência, apresentamos, a partir de agora, os desafios de nossos três últimos participantes que são 7, 8 e 9. Fizemos esta nova forma de análise das respostas porque verificamos a presença de desafios semelhantes. Quanto aos desafios pessoais, seguindo a numeração, assim narram nossos participantes: Para o 7: “Os desafios pessoais que desejo manifestar é a valorização da disciplina. Se não buscarmos conquistar os nossos espaços, os demais nos engolem”. Para o 8: “Atribuo como desafio pessoal o desinteresse do alunado em não querer dispor de tempo para pensar, principalmente os mais jovens”. Para o entrevistado 9: “Acho que o desafio pessoal é a falta de base dos alunos, principalmente em termos de escrita, que exige uma atenção especial à prática da escrita dos alunos, revisando seus textos e ensinando-os a acertar por meio deles mesmos, corrigirem seus erros após revisão feita pelo professor”.

No que se refere à falta de prestígio quanto ao ensino de Filosofia, acreditamos que a valorização inicialmente deve estar no professor. Ele deve se auto valorizar. Porque, se ficarmos esperando que sejamos reconhecidos, cairemos no reconhecimento do mercado que determina o que deve ser útil para a sociedade. Pensamos também que é através do fazer diferente, tendo responsabilidade com nossa atribuição em nossa área de atuação que podemos nos destacar e contribuir para que sejamos reconhecidos pela comunidade escolar e pelo meio social. Quanto à falta de interesse e de base do alunado, trazemos aqui uma passagem bachelariana para a educação, ao afirmar que: “[...] nos instruímos contra algo, talvez contra alguém e inclusive contra si...” (BACHELARD, 1996, p. 34). A educação é permanente, temos que ter coragem como professores em dar condições de possibilidade na ajuda para que o sujeito do conhecimento enfrente o seu próprio aprendizado, a fim de conduzi-lo ao trabalho, à pesquisa, e à leitura. Nosso trabalho, enquanto professor, também é contribuir para que nosso aluno se liberte do senso comum, ou seja, liberte-se da aceitação simples do conhecimento vulgar para adotar uma atitude filosófica. Podemos fazer isso a partir de método ou métodos adequados para ensinar aos alunos o que é significativo, especialmente àqueles estudantes que tem maior dificuldade em acompanhar os estudos.

Os desafios que se manifestaram na docência, durante a pesquisa com os participantes 7, 8 e 9, foram respectivamente de acordo com as seguintes narrativas: Para o participante 7: “O grande desafio que impacta no trabalho docente é a dificuldade de realizar trabalhos com outras áreas de conhecimento, porque filosofia é sempre a menos importante”. Para o número 8: “Para mim o que mais impacta na docência é a indisciplina do aluno e a relação de violência que eles têm em suas comunidades que reverberam no seu aprendizado escolar”. Finalmente para o de número 9: “Creio que na docência o maior desafio atualmente é a luta pela própria preservação da filosofia na grade curricular, com uma carga horária que faça jus à medida da filosofia, ou seja, a história da filosofia é enorme e se não houver pelo menos 2 horas/aula por semana, fica extremamente difícil um aprofundamento dessa área do saber e, tratar a filosofia superficialmente, ao mesmo tempo, acaba sendo uma motivação de tratá-la como um saber inútil. Logo, o desafio é sempre mostrar as potencialidades e mesmo a transformação que a filosofia pode fazer para cada indivíduo na sua relação com todos os saberes”.

Considerando as expressões das narrativas apresentadas pelos nossos participantes 7 e 8, quanto ao desafio na docência, Bachelard nos diz que “ensinar é o melhor modo de aprender” (BACHELARD, 1949, p.12). Segundo nosso epistemólogo, o racionalismo, seja ele ensinante ou ensinado, exige uma constante de trocas de experiências, da doação de si ou do contato com

o outro, abrindo desse modo o panorama do conhecimento para além do ambiente solipsístico da pesquisa, o que, porém, não constitui sublimação radical da solidão, sempre atual, na obra – e na vida – de Bachelard, enquanto fundamental dimensão da existência humana. Como já foi refletido, a interdisciplinaridade é uma forma metodológica que possibilita o debate entre as áreas de conhecimento. E nós professores, como sabemos que o ato de educar é um processo, necessitamos nos adequar nesses novos caminhos de condução de atividades nas escolas. Outra forma que pode nos ajudar a superar estes desafios é através da compreensão deixada por Merleau-Ponty no prefácio da obra *Fenomenologia da percepção*, quando ele afirmou que “a verdadeira Filosofia consiste em reaprender a ver o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 5). Pois, como aponta Kohan (2001)

uma vez atravessados pela filosofia, é como se nossas retinas já não fossem mais as mesmas, e para onde quer que olhemos vemos novas nuances, sombras antes não reveladas, cores anteriormente insuspeitas. As experiências de pensamento que fazemos com a filosofia nos recolocam no mundo, numa outra perspectiva. Pois bem. A filosofia é uma atividade de fazer experiências de pensamento, transversalmente atravessando o vivido e construindo sentidos para esses acontecimentos. Escalar as alturas e mergulhar nas profundezas, sem perder o sentido da superfície (KOHAN, 2001, p. 192).

Quanto ao desafio atual na manutenção da Filosofia na educação básica, tendo em vista a nova Base Nacional Comum Curricular, homologada como portaria nº 1570 de 22/12/2017, cremos que o desafio é mantermos unidade da classe dos professores através da pressão de nossos parlamentares, bem como procurarmos aliados na sociedade civil para reivindicarmos permanência da Filosofia nos currículos escolares. Há falas por parte dos governantes de que a Filosofia será mantida nos itinerários formativos, mesmo assim, precisamos estar atentos em como eles querem disponibilizar a Filosofia no currículo. Porque em outros momentos da História da Filosofia no Brasil, por questões políticas, as autoridades naquele momento restringiram e retiraram a Filosofia das escolas. Atualmente ficamos preocupados quanto a esta realidade, mas achamos que deve ser pela mobilização, conforme foi em outros momentos, que poderemos mantê-la na educação básica com uma carga horária que faça jus a sua importância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como principal foco as questões que representam desafios para professores e professoras que ensinam filosofia no Ensino Médio. A princípio, a noção de desafio não se restringe às experiências e problemas do ensino de filosofia na sala de aula e da educação escolar. Identificamos desafios como situações que põem em risco o exercício de ensinar a aprender e de aprender a ensinar filosofia no cotidiano da escola. Ensinar filosofia, no atual contexto da educação na Escola Básica, é o grande desafio para quem exerce a prática docente num cenário que fez da educação escolar uma agência de reprodução cultural das desigualdades sociais.

As estratégias metodológicas propostas nos levaram a identificar, compreender e refletir tais desafios que foram manifestados nos registros das entrevistas autobiográficas semiestruturadas. A entrevista permitiu que fossem mapeadas as inquietações, tanto de ordem pessoal e formativa quanto de ordem organizacional, institucional, pedagógica, didática e política.

As narrativas autobiográficas deram uma amostragem da multiplicidade de questões que envolvem o exercício da docência e no Ensino Médio no atual contexto da Escola Básica. Nas primeiras questões, os professores se situaram oferecendo uma amostragem da formação pessoal e da experiência profissional. As demais questões oferecem uma compreensão de como desenvolvem a prática de ensino de filosofia na escola. Percebemos que o problema do ensino de filosofia no Ensino Médio é bem mais abrangente do que aparece na pesquisa, mas o nosso objeto exigiu que nos detivéssemos aos aspectos relativos aos desafios de ensinar e aprender filosofia na sala de aula no Ensino Médio, mesmo que esses desafios tivessem relação com as questões da educação e da cultura brasileira.

O referencial teórico que guiou a pesquisa foi a concepção epistemológica de Gaston Bachelard partindo, sobretudo, do que ele chama de obstáculos epistemológicos para a formação do espírito científico. Bachelard identifica e enumera os obstáculos a fim de provocar a compreensão de como não é possível fazer ciência e filosofia partindo do imediatismo acrítico e empírico da experiência primeira, marcadamente dominada pela generalização cientificista com aparências de um realismo racional, pelo utilitarismo pragmático, substancialista, fundamentalista e visceral. Bachelard não desejou resolver o problema da ciência e da filosofia,

mas provocou a ciência e a filosofia para que saísse do imobilismo fixista de concepções que submetem o espírito científico ao realismo inoperante dos interesses da academia e do Estado.

A pesquisa mostrou que, diante dos desafios que são enfrentados por professores de Filosofia, se faz necessário que a docência seja marcada pelo estudo da realidade que nos cerca, das condições econômicas, sociais, culturais e políticas dos nossos estudantes do Ensino Médio e do estudo da filosofia como instrumento de superação dos obstáculos epistemológicos na atividade de ensinar e de aprender filosofia na Escola. Bachelard, na sua obra *A Formação do Espírito Científico* (1996) aponta um itinerário epistemológico de formação do conhecimento que não é específico só das ciências. O caminho da filosofia se dá contra um conhecimento que lhe antecede. É destruindo “conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização” (BACHELARD, 1996, p.17) que um novo conhecimento poderá ser estabelecido. Acreditamos que o pensamento bachelardiano contribui muito para a atualidade por buscar retificações no conhecimento construído pelo educando. Esta concepção nos traz uma epistemologia histórica, impactando no entendimento da formação do sujeito do conhecimento e em como devemos conceber o ensino de Filosofia como problema filosófico.

No que se refere a formação e experiência de ensino, alguns professores narraram que vieram de outras atividades e que passaram a lecionar filosofia após a formação em licenciatura. Este é um dos complicadores dos desafios, pois a docência exige que o sujeito que ensina tenha o mínimo de formação específica para desenvolver uma boa experiência profissional. Bachelard põe em questão o profissional do ensino que parte de opiniões e de concepções baseadas em ideias que não têm sustentação científica e filosófica. A construção do conhecimento exige, tanto de quem ensina quanto de quem aprende, uma relação direta com o que se apresenta como teoria ou como opinião, a fim de construir um itinerário de construção do conhecimento. Não basta ter conhecimentos de humanidades e ser orientado a adequar conteúdos à didática para ensinar e aprender filosofia. É necessário conhecer a filosofia, ter um espírito crítico e aberto aos problemas do nosso tempo e abrir possibilidades de diálogo para que os educandos aprendam o caminho da reflexão investigativa, pois o conhecimento filosófico é algo que está em movimento de constante fazer-se.

Vivemos numa sociedade que promove o consumo das ideias que não exigem pensar. A educação virou objeto de consumo. A filosofia foi adequada ao projeto de consumo para que o estudante ingresse na faculdade. Essa carga horária permite que se faça da Filosofia objeto de um saber imediato e não de um conhecimento em construção. O fato aponta para uma superação que tem que acontecer no plano institucional e pessoal, isto é, no plano das políticas nacionais

de Ensino de Filosofia que concebem a totalidade do que se ensina como projeto e, no plano pessoal de quem assume a docência que supere o conteudismo historicista pela reflexão filosófica como provocação que constrói conhecimentos filosóficos, humanos e científicos.

Constatamos que o que os professores identificam como falta de interesse dos estudantes pelas aulas de Filosofia no Ensino Médio está relacionado a três questões: a primeira é de ordem culturais, religiosa e social dos estudantes; a segunda é de ordem pessoal e de formação profissional do professor; e a terceira questão é de ordem sociopolítica da organização institucional da escola pública. Ensinar filosofia num contexto em que falta condições para facilitar e promover o estudo, estimular o domínio de conhecimentos em condições sociais e culturais como as que vivem a maioria dos nossos estudantes de escolas públicas, não é uma tarefa fácil para o professor e muito menos para o estudante. A maioria das famílias dos estudantes de escolas públicas vivem em moradias que não permitem ou estimulam o estudo pessoal. Se estudar em casa é uma tarefa complicada, na escola também o é. Faltam ambientes, livros e materiais que proporcionem o desenvolvimento de conhecimentos filosóficos e científicos.

Dentre as várias atribuições docentes, cabe aos professores de Filosofia estimular o gosto pela reflexão, o espírito crítico, possibilitar a argumentação, a capacidade de descobrir as verdadeiras causas dos problemas que atinge a maioria dos brasileiros e a desenvolver o espírito solidário e ético. Assim, a tarefa dos professores de Filosofia não é apenas o de provocar a ruptura com o racionalismo ingênuo e utilitarista, mas de provocar um novo espírito humano e social capaz de transformar a vida social para além dos interesses neoliberais. Ensinar filosofia tendo o estudante como centro, ensinando a aprender e aprendendo a ensinar.

Aprendemos com Bachelard que o Ensino de Filosofia, mais do que uma produção pronta a ser ensinada, é um itinerário a ser construído. Os profissionais do ensino são provocados para que se pensem como sujeitos do saber e não escravos da ignorância, ou de opiniões formadas, ou de teses improváveis. É necessário aprender com os erros e até partir deles para construir o espírito científico. Dos erros retificados é possível vencer o caráter recorrente e geral de resistência ao conhecimento científico e filosófico; é possível não estacionar em uma crença ou teoria universal definitiva e absoluta. Os obstáculos ao conhecimento estão profundamente ligados ao que Bachelard chama de psicanálise do espírito científico. Superar os obstáculos significa psicanalisar o genericismo, o empirismo e o objetivismo ingênuos que foram encrustados no pensamento científico e filosófico como algo imutável e verdadeiro. Psicanalisar é des-obstacularizar, é eliminar cada obstáculo à ciência e

ao pensamento filosófico, tudo que atrofia e reduz a construção do conhecimento ao imutável e fixo. O fazer do ensino de filosofia é um itinerário pedagógico que vai da superação do erro à razão crítica, imaginativa e criativa.

Esta pesquisa foi relevante para a nossa atividade pedagógica porque nos possibilitou a compreensão da atividade docente do Ensino de Filosofia e as experiências que em desenvolvimento na rede pública estadual. Também relevante, ainda, pela reflexão que tivemos no aprendizado em trazer Bachelard para o centro da compreensão do Ensino de Filosofia. Foi um momento muito rico de interação, diálogo e confronto de práticas e ideias que enriqueceram o que concebemos como prática de ensinar a aprender a ensinar Filosofia na sala de aula.

A escola é um espaço de superação de obstáculos que nos impedem de construir a racionalidade científica, filosófica e cultural crítica e sem determinismos. Bachelard nos permite pensar nossas práticas pedagógicas como atividade intersubjetiva, de aprender e ensinar a ciência e a filosofia com consciência. Produzir, construir conhecimentos, é formação do sujeito que integra experiência pessoal e social ao ato de aprender e ensinar dentro de um projeto que vai além da racionalidade determinada por um sistema que se determina como objetivo e útil. Aquilo que confere à pedagogia o seu caráter de formadora do sujeito e do pensamento científico não é senão a capacidade de pôr em questão os determinismos culturais, científicos e filosóficos, criando itinerários pedagógicos de construções progressivas e racionais, criativas e imaginativas, geradoras de saberes em permanente construção.

Assim, a atividade de ensinar a aprender e de aprender a ensinar se tornam um ato de produção científica e, por conseguinte, uma atividade própria da pedagogia. O fazer científico é também pedagógico. O legado de Bachelard nos fez entender que, dentro do espaço educativo da escola, o professor precisa ter coragem de não se deixar aprisionar a um único modo de pensar, de fazer e de conceber a ciência e a filosofia. Pelo contrário, ele deve se entender dentro de um movimento aberto e progressivo, assim como o é o mundo humano e científico. Conhecimentos e métodos se definem nos processos. Nada está pronto, nada está determinado; estamos em constante movimento de superação que vai do já concebido ao que está para ser concebido.

Mesmo em realidades escolares diferentes, aprendemos a ver que os desafios têm aspectos comuns e que podem ser superados. Essa pesquisa foi uma oportunidade sem igual de aprendizado e de abertura de novas possibilidades para articular a nossa prática de ensinar a

aprender e aprender a ensinar filosofia na experiência cotidiana da sala de aula junto aos jovens do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fabio. **Bachelard e a filosofia**. Trans/Form/Ação, vol. 26 no. 2. Marília: 2003.
- _____. Gaston Bachelard: Espírito de escola e sociedade: In. OLIVEIRA, Paulo. **Filosofia e educação – Aproximações e convergências**. Círculo de Estudos Bandeirantes, 2011.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estrela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- _____. **G. L'air et lês songes**. Paris : José Corti, 1943.
- _____. **L' idéalisme discursive**. In: **Etudes**. Paris : J. Vrin, 1970.
- _____. **L' engagement rationalise**. Paris : PUF, 1972.
- _____. **A filosofia do não; Novo espírito científico; A poética do espaço**. *Coleção Os Pensadores*. Trad. Joaquim José Moura Ramos et al. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- _____. **O racionalismo Aplicado**. Trad. Nathanael Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- _____. **Lautréamont**. Trad. Maria Isabel Braga. Lisboa: Litoral Edições, 1989.
- _____. **O materialismo racional**. Trad. de João Gama. Lisboa: Ed. 70, 1990a.
- _____. **Fragmentos de uma poética do fogo**. São Paulo: Brasiliense, 1990b.
- _____. **O direito de sonhar**. Rio de Janeiro: Ed. Bretand Brasil 1991.
- _____. **A poética e o espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. **A dialética da duração**. São Paulo : Atica 1994.
- _____. **A água e os sonhos**. São Paulo Martins Fontes, 1998.
- _____. **A psicanálise do fogo** [tradução de Paulo Neves] São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **A terra e os devaneios da vontade**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- _____. **A epistemologia**. Tradução de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.
- _____. **A intuição do instante**. Campinas, SP Vênus editora, 2007.
- _____. **Estudos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- _____. **A poética do devaneio**. Trad. Antônio Prado Damesi. 3. Ed. São Paulo Martins Fontes, 2009.

BARBOSA, Elyana. **Gaston Bachelard: O arauto da pós-modernidade**. Ed. 2. Editora da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1996.

BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. **Bachelard: Pedagogia da razão, pedagogia da imaginação**. Petrópolis – RJ: Vozes 2004.

BERGSON, Henri. **Essai sur les donnés imediates de la conscience** 5ªed. Paris : PUF, 1993.

BLANCHOT, Maurice. Vasto como à noite. In **A conversa Infinita - A ausência do livro**. Trad. João Moura Jr. São Paulo: Escuta, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL, 1989.

BULCÃO, Marly. **O Racionalismo da ciência contemporânea: Introdução ao pensamento de Gaston Bachelard**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2009.

_____. **Luz, câmera, filosofia – Mergulho na imagética do cinema**. São Paulo: Ed. Ideias e Letras, 2013.

CANGUILHEM, Georges. **Études d'Histoire et de Philosophie des Sciences**. Paris: J. Vrin, 1970.

CERLETTI, Alejandro. O ensino de Filosofia como problema filosófico. Tradução Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2008.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**, 13ª Ed. São Paulo: Ática 2005.

CORTELLA, Mario Sérgio, Filosofia e Ensino médio certos porquês, alguns senões, uma proposta, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

COSTA, Celma Laurinda Freitas. **Ciência e educação em Bachelard**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. – Goiânia, 2015. 201 f.

COSTA, Celma Laurinda Freitas. **O pensamento científico em Bachelard** (Artigo) VI Colóqui Internacional – Educação e contemporaneidade. São Cristóvão/SE. 20 a 22 de setembro de 2012.

DENIS, Anne-Marie. El psicoanálisis de la razón de Gaston Bachelard. In: _____. **Introducción a Bachelard**. Traducción de José Szasbon. Buenos Aires: Ed. Caldén, 1973, p. 77-6.

DURAND, Gilbert. **Science de L'Homme et Tradution. Le 'Nouvel Esprit Anthropologique'**. Paris: Berg International, 1979.

FABRE, Michel. **Bachelard éducateur**. Paris: PUF, 1995.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro/SãoPaulo, Paz e Terra, 2019.
- GALLO, Silvio, Metodologia do ensino de Filosofia, Campinas, SP: 2016.
- GALLO, Silvio, KOAN, Walter Omar. (Orgs) Filosofia no ensino médio, Petrópolis, RJ: Vozes, 2001
- GASPAR, A. **Entre o conceito e a imagem: O lugar da psicanálise na obra de Bachelard**. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. 2010.
- JEAN, Geoges. **Bachelard, L'enfance et de la pédagogie**. Paris : Éditions du Scarabée, 1983.
- KOHAN, W. Perspectivas atuais do ensino de Filosofia no Brasil.In: A. Fávero; J. Rauber; W. Kohan (org.). **Um olhar sobre o ensino de Filosofia**. Ijuí (RS): Unijuí, 2001, p. 21-40.
- KOHAN, W. O. ET AL. **Filosofia para crianças em debate**.Petrópolis: Vozes, 1999.
- LECOURT, Dominique. **Bachelard le jour et la nuit**.Paris: GRASSET, 1974.
- _____. **Marxism and Epistemology Bachelard, Canguilhem and Foucault**.Londres: NLB, 1975.
- _____. **L'Épistémologiehistorique de Gaston Bachelard**.5 ed. Paris: J. Vrin, 1978.
- _____. **Le jour et la nuit - Un essai de materialisme dialectique**.Paris: Bernard Gasset, 1980.
- MATOS, Junot Cornélio. Interajo, logo existo In: **Observatório de Filosofia**, Palestra durante minicurso de Filosofia, Recife, Maio/2011.
- MATOS, Junot Cornélio e COSTA, Marcos Roberto Nunes (Organizadores). **Filosofia – Caminhos do ensinar e aprender**. Recife: Editora Universitária – UFPE, 2013.
- MATOS, Junot Cornélio e COSTA, Marcos Roberto Nunes (Organizadores). **Ensino de Filosofia : Questões fundamentais**. Recife: Editora Universitária- UFPE, 2014.
- MEC. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias – Vol 3. Brasília (DF), 2006.
- MORIN, Edgard. **Ciência com Consciência**. Ed. Publicações Europa-América, Lda, Portugal: 1994.
- NETO, Henrique Nielsen. O ensino de Filosofia no 2º Grau. São Paulo: SEAF, 1986.
- PARIENTE, Jean-Claude. **Le vocabulaire de Bachelard**.Paris: Ellipses, 2001.
- PERINE, Marcelo. Ensaio de iniciação ao filosofar. São Paulo/SP. Edições Loyola. São Paulo. 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia. Polêmicas do nosso tempo**. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5).

RICHTER, Sandra. Infância e materialidade: uma abordagem bachelardiana. In: **25º Reunião anual da associação nacional de pósgraduação e pesquisa em educação: educação, manifestos, lutas e utopias**, 2002, Caxambu. Anais. Caxambu: ANPED, set/out. 2002. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/25/sandrasimonisrichtert07.rtf>. Acesso em: 10 maio. 2019.

ROCHA, G. SOUSA, M. SOUSA, R. Bachelard: o contexto do racionalismo epistemológico na filosofia das ciências. **Perspectivas – Revista do Colegiado de Filosofia da UFT** – n. 2 – 2016.

_____. Bachelard e a meta-ontologia dos espaços epistemológicos. In: BAUCHWITZ, O.; MORAES, D.; FERNANDES, E. **O homem e o espaço**. Natal: PPGFIL, 2017a.

_____. A ritmanálise da educação: a imagem da criança em Bachelard. **Revista Ideação**, edição especial 2017b. Acesso em 12/01/2019. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/viewFile/2995/2362>

ROY, Oliver. **Le Nouvel Espirt Scientifique de Bachelard**. Paris; Ed. Pedagogia moderna, 1979.

SILVA, Ilton Betoni. **Inter-relação – A pedagogia da Ciência – Uma leitura do Discurso Epistemológico de Gaston Bachelard**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 1999.

SILVA, Andréa. **As concepções epistemológicas dos cadernos pedagógicos de biologia e o desenvolvimento da autonomia do pensamento científico**. Dissertação de mestrado em Educação. Americana, SP: UNISAL, 2013. 149 fl.

SILVA, Luiza Batista de Oliveira, **Psicanálise, Poética, Epistemologia e Educação A contribuição de Gaston Bachelard**, São Paulo, Livraria da Física, 2018.

SILVA, Luiza Batista de Oliveira, Artigo: Os complexos imaginários na obra de Gaston Bachelard, Feira de Santana, BH, **Revista Ideação** p.71 a 89, às 16:47h.

SILVA, Luiza Batista de Oliveira. A Pedagogia do Imaginário em Gaston Bachelard. **Revista Reflexão** (PUCCAMP), Campinas, v. 23, n. 71, p. 52-55, 1998.

SILVEIRA, R. Um sentido para o ensino de Filosofia no ensino médio. In: GALLO, Silvio, KOHAN, W. (org) **Filosofia no ensino médio**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, p. 129-148.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985 (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

VAZQUES-TORRES, Jesus. O sentido da dialética na epistemologia de G. Bachelard. **Síntese nova fase**. V. 25 N. 81 (1998): 219-232.

VELANES, David. A crítica de Gaston Bachelard ao método cartesiano: o cartesianismo como um obstáculo epistemológico? **Revista Seara filosófica**, Número 14, Inverno, 2017, pp. 1-19.

_____. **A noção de ruptura epistemológica no pensamento de Gaston Bachelard**. Dissertação de mestrado em Filosofia. Salvador: UFBA, 2017. 141 f.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Gaston Bachelard. Du rêveur ironiste au pédagogue inspiré.**Dijon: CRDPB, 1984.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO****DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA****MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO-UFPE****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(Resolução 466/2012 do CNS)**

Eu, NILTON GUIMARÃES DA SILVA, estudante do Programa de Pós Graduação em Filosofia – PROF-FILO-UFPE o(a) convido a participar da pesquisa “OS PROFESSORES DE FILOSOFIA E OS DESAFIOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO SOB A PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA DE GASTON BACHELARD” orientada pela Profª Dr. NELIO VIEIRA DE MELO.

O ensino de filosofia no Ensino Médio é marcado por grandes desafios para o exercício de ensinagem para os professores de filosofia. A questão é muito complexa e envolve uma multiplicidade de aspectos relacionados à legislação, configuração do currículo, formação dos professores, carga horária, número de turmas e de estudantes, metodologia, elementos didáticos, sistematização teórica e prática e impactos da filosofia na vida concreta dos estudantes que são os sujeitos dos processos de ensinar e aprender filosofia na sala de aula. Muitos são os debates atuais sobre essas questões, tanto na academia quanto nos processos de formação continuada de professores de Filosofia no Ensino Médio. Este projeto de pesquisa terá como objeto os desafios que mais impactam o cotidiano da prática de ensino dos professores em sala de aula.

O (A) Senhor (a) foi indicado (a) para esta pesquisa por ser profissional docente de Ensino de Filosofia como entrevistado. Esta participação não oferece nenhum risco que represente dano pessoal, moral e profissional para os seus participantes. A entrevista é semiestruturada e autobiográfica com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho de ensinar-aprender-ensinar Filosofia no Ensino Médio em escola pública do Estado e Pernambuco ou de Estados vizinhos. Trata-se de uma pesquisa de intervenção que aborda os principais desafios que o (a) docente de Filosofia enfrenta no cotidiano da sala de aula.

A entrevista será realizada nas seguintes modalidades, a escolha do entrevistado: ou pessoalmente com o pesquisador, ou por meio de “formulário Google”, ou WhatsApp. As questões são abertas e não invasivas à intimidade dos participantes. Os participantes poderão não responder a

questões se não se sentirem a vontade para tal. Se a entrevista for pessoal com o pesquisador o sujeito pesquisado poderá fazer pausas ou interrupções no momento que desejar.

Sua participação nessa pesquisa será uma colaboração significativa para a obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área do Ensino de Filosofia e para a construção de novos conhecimentos voltados para a prática docente do Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Sendo voluntária, sua participação não terá compensação financeira. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de Pernambuco.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a docentes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, caso ela seja pessoal com o entrevistador, para o registro escrito, caso seja realizado por meios da TIC. A entrevista semi estruturada será transcrita pelo pesquisador que se compromete em garantir o sigilo e autenticidade dos dados.

Caso haja alguma dúvida ou problema antes, durante ou depois da sua participação na pesquisa poderá se comunicar pelo telefone (081) 9996601-38) ou e-mail (guimasilva62@gmail.com) com o pesquisador e/ou orientador responsável. Ao assinar este Termo de Consentimento o (a) Senhor (a) receberá uma cópia para registro e documentação.

Declaro que entendi os objetivos da pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou de que projeto trata e que foi aprovado pelo programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO-UFPE, que funciona no Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH, da Universidade Federal de Pernambuco, localizado na Av. da Arquitetura, s/n, 15º andar, Cidade Universitária – Recife – PE – CEP 50740-530.

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE B – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA UTILIZADO

Entrevista autobiográfica - Pesquisa Docente

Esta pesquisa faz parte do projeto de pesquisa do Mestrado Profissional de Filosofia - PROF-FILO-UFPE. O foco da pesquisa são os desafios que o (a) docente de Filosofia no Ensino Médio enfrenta no cotidiano escolar.

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

2. Descreva brevemente sua vida acadêmica antes de se tornar professor (a) de Filosofia no Ensino Médio (áreas da graduação / áreas da pós-graduação). *

3. Qual é o seu email?

4. Tempo de experiência de ensino Filosofia no Ensino Médio *

5. Escola (s) onde trabalha *

6. Carga horária de aulas por turma e total de carga horária de ensino de Filosofia - Desafio de ensinar nessa condição *

7. Formas de planejar as temáticas ministradas - Desafio do planejamento *

8/11/2019

Entrevista autobiográfica - Pesquisa Docente

8. Livro (s) didático (s) adotado (s) - Desafio do texto didático e do conteúdo *

9. Metodologia das aulas - Desafio da metodologia *

10. Relação entre o ensino de Filosofia com demais disciplinas - Desafio da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade *


11. Relação que faz com os PCNs - Desafio de realizar o que as políticas públicas educacionais determinam *

12. Desafios pessoais que deseja manifestar *

8/11/2019

Entrevista autobiográfica - Pesquisa Docente

13. Entre os desafios, há um que mais impacta o trabalho da docência? *

Powered by
 Google Forms