



Universidade Federal do Tocantins
Campus de Palmas
Programa de Mestrado Profissional em Filosofia
PROF-FILO

MARISTELA FIRMINO DA CUNHA GOMES

HERMENÊUTICA E EDUCAÇÃO CAMPESINA

As contribuições de Paul Ricoeur para o Ensino de Filosofia na Escola Estadual Agrícola
David Aires França

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia, junto ao Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Orientador: Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta
Linha de pesquisa: Práticas de Ensino de Filosofia

PALMAS - TO
2020

DEDICATÓRIA

**À Deus,
Minha família,
Minhas amigas,
Meu orientador,
Meus professores,
Meus amigos,
Meus colegas,
e
Meus alunos(as).**

MARISTELA FIRMINO DA CUNHA GOMES

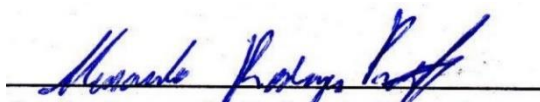
HERMENÊUTICA E EDUCAÇÃO CAMPESINA

As contribuições de Paul Ricoeur para o Ensino de Filosofia na Escola Estadual Agrícola
David Aires França


Dissertação apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Filosofia, junto ao
Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional
em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal
do Tocantins (UFT).

Orientador: Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta
Linha de pesquisa: Práticas de Ensino de Filosofia

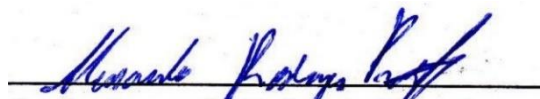
Aprovada em: 15/10/2020



Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta (Membro Interno - Orientador)
Universidade Federal do Tocantins



Prof. Dr. Maurício Fernandes (Examinador Externo)
Universidade Federal do Piauí



Prof. Dr. Roberto Antônio Penedo do Amaral (Examinador Interno)
Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- G633h Gomes, Maristela.
HERMENÊUTICA E EDUCAÇÃO CAMPESINA : As Contribuições de Paul Ricoeur para o Ensino de Filosofia na Escola Estadual Agrícola David Aires França . / Maristela Gomes. – Palmas, TO, 2020.
105 f.
- Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Filosofia, 2020.
- Orientador: Alessandro Rodrigues Pimenta
Coorientador: Paulo Sérgio Gomes Soares
1. Ensino de Filosofia. 2. Educação do Campo. 3. Reconhecimento. 4. Identidade. I. Título

CDD 100

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus por falar por mim em todas as situações de minha vida, por sempre colocar seus anjos na forma humana para me acompanhar nas alegrias, me trazer luz nos momentos da escuridão de minhas fraquezas e serenidade aos meus devaneios.

Aos Anjos humanos por se permitirem ser anjos de Deus na terra e em minha vida.

CASA NO CAMPO

Tavito – Zé Rodrix

*Eu quero uma casa no campo
Onde eu possa compor muitos rocks rurais
E tenha somente a certeza
Dos amigos do peito e nada mais*

*Eu quero uma casa no campo
Onde eu possa ficar no tamanho da paz
E tenha somente a certeza
Dos limites do corpo e nada mais*

*Eu quero carneiros e cabras
Pastando solenes no meu jardim
Eu quero o silêncio das línguas cansadas
Eu quero a esperança de óculos
E um filho de cuca legal
Eu quero plantar e colher com a mão
A pimenta e o sal*

*Eu quero uma casa no campo
Do tamanho ideal, pau a pique e sapê
Onde eu possa plantar meus amigos
Meus discos e livros e nada mais*

*Onde eu possa plantar meus amigos
Meus discos, meus livros e nada mais
Onde eu possa plantar meus amigos
Meus discos e livros e nada mais*

RESUMO: A perspectiva deste trabalho foi fazer uma análise sobre uma prática no Ensino de Filosofia ministrado na Escola Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França, localizada na zona rural da Cidade de Arraias – TO, objetivando investigar as contribuições e a partir delas, as buscas para integrar o Ensino de Filosofia em uma escola campesina, como processo de pertença, que leve à aquisição de conhecimento e reconhecimento de si, do outro e de seu contexto cultural no processo da educação do pensamento, à luz da teoria hermenêutica de Jean Paul Gustave Ricoeur (1913 – 2005). O estudo visa integrar o pensamento e a prática, considerando o PROF-FILO um Programa de Pós-Graduação que aponta questões que enfatiza a interlocução da práxis de uma pesquisa com o seu destino: *O chão da escola* no processo de construção do saber no cotidiano da sala de aula. No primeiro capítulo, *Uma Perspectiva Filosófica da Hermenêutica na Educação Em Paul Ricoeur*, são apresentadas as principais influências para a educação que Paul Ricoeur produziu no pensamento hermenêutico contemporâneo. É demonstrado como ele trouxera à cena teorias como a pragmática e à hermenêutica que, hoje, figuram como protagonistas no cenário do mundo filosófico. A partir das bases filosóficas que abriram caminho para o pensamento hermenêutico filosófico na educação, no segundo capítulo, *O Ensino de Filosofia na Educação Campesina à Luz do Pensamento de Paul Ricoeur*, é apresentado um abreviado histórico sobre os desafios para implementação da educação campesina e do Ensino de Filosofia no Brasil e a importância da hermenêutica ricoueriana nesse contexto. No terceiro e último capítulo, é abordada a função de uma escola campesina na promoção da autonomia, da justiça social e da dignidade humana, mediante uma prática de abertura a uma perspectiva dialética, em um processo dialógico no qual o aluno seja levado a indagar, criticar, criar, refletir e agir. Destaca-se também, as relações desenvolvidas na escola as mediações e experiências dos entes que a compõe e constroem a entidade: Escola Estadual Girassol de Tempo integral Agrícola David Aires França.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Filosofia, Educação do Campo, Reconhecimento, Identidade.

ABSTRACT: The perspective of this work was to make an analysis on a practice in Philosophy Teaching given at Escola Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França, located in the rural area of the City of Arraias - TO, aiming to investigate the contributions and from them, the searches for integrate Philosophy Teaching in a rural school, as a process of belonging, which leads to the acquisition of knowledge and recognition of the self, the other and their cultural context in the process of Education of thought, in the light of the hermeneutical theory of Jean Paul Gustave Ricoeur). The study aims to integrate thought and practice, considering PROF-FILO as a Postgraduate Program that points out issues that emphasize the interlocution of the praxis of a research with its destiny: The school floor in the process of building knowledge in everyday life of the classroom. In the first chapter, A Philosophical Perspective of Hermeneutics in Education Paul Ricoeur presents the main influences on education that Paul Ricoeur produced in contemporary hermeneutic thought. It is demonstrated how he brought to the scene theories such as pragmatics and hermeneutics that, today, figure as protagonists on the scene of the philosophical world. Based on the philosophical foundations that paved the way for philosophical hermeneutical thinking in education, in the second chapter, The Teaching of Philosophy in Peasant Education in the Light of Paul Ricoeur's Thought, a historical abbreviated presentation on the challenges for implementing peasant education and Philosophy teaching in Brazil and the importance of Ricouerian hermeneutics in this context. In the third and last chapter, the role of a peasant school in promoting autonomy, social justice and human dignity is addressed, through a practice of openness to a dialectical perspective, in a dialogical process in which the student is asked to inquire, criticize, create, reflect and act. Also noteworthy are the relationships developed at the school, the mediations and experiences of the entities that compose it and build the entity: Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França.

KEYWORDS: Teaching Philosophy, Rural Education, Recognition, Identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 - UMA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DA HERMENÊUTICA NA EDUCAÇÃO EM PAUL RICOEUR	14
1.1 Relação, Educação e Identidade (<i>Idem, Ipse</i>)	24
1.2 Identidade e Ética no <i>Si Mesmo Como Um Outro</i>	28
1.3 Possibilidades do Ensino de Filosofia em Paul Ricoeur	33
2 - O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO CAMPESINA À LUZ DO PENSAMENTO DE PAUL RICOEUR	39
2.1 Educação Campesina e o Ensino De Filosofia: Desafios à Vista	44
2.2 Escola Est. Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França: Uma História de Resistência	54
2.3 Algumas Possibilidades para o Ensino de Filosofia em uma Escola Campesina	62
3 - UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO	68
3.1 Uma visão sobre o ensino de filosofia a partir da escola campo.....	69
3.2 Proposição de Temas para Aulas de Filosofia	71
3.3 Relato de Experiências em Memorial	74
4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
5 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
ANEXOS	102

INTRODUÇÃO

A pesquisa aborda uma perspectiva do Ensino de Filosofia ministrado na Escola Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França, localizada na zona rural da Cidade de Arraias – TO, buscando investigar as contribuições e a partir delas integrar o Ensino de Filosofia em uma escola campesina, como processo de pertença, que leve à aquisição de conhecimento e reconhecimento de si, do outro e de seu contexto cultural no processo da Educação do pensamento, à luz das obras de teoria hermenêutica de Paul Ricoeur.

O reconhecimento é um conceito que pode ser pensado em diversas esferas de sistematização do conhecimento. Mas a intenção aqui é empregá-lo no âmbito do Ensino de Filosofia no Ensino Médio em uma Escola do Campo¹. Para tanto, é preciso recolher dados sobre o mundo, as coisas, o ser humano. Não é somente o último que carece ser reconhecido. É pelo reconhecimento que o pensamento formula hipóteses, faz conexões, coloca em ação um projeto filosófico. Pensando nisso, o estudo visa integrar o pensamento e a prática, considerando o PROF-FILO² um Programa que aponta para questões que enfatizam não apenas o refletir, mas a interlocução da práxis de uma pesquisa com o seu destino: *O chão da escola* no processo de construção do saber no cotidiano da sala de aula, como atividade onde a experiência e o conceito ensejam transformações.

¹ Autores como Fernandes (2002) tendem a substituir a palavra ‘rural’ pela expressão ‘campo’, concebendo-o como um espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas por aqueles que a vivem. “Nesta acepção, a Educação do Campo é entendida como a elaboração, construção e reconstrução de conhecimentos que são aplicados empiricamente para a transformação do *modus vivendi* no campo. Desse modo, é necessário também repensar o homem campesino: agricultores, extrativistas, ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários, boias-frias e fazendeiros. Esses atores sociais são denominados aqui como campesinos, ou seja, pertencentes a grupos sociais que residem no campo e detêm especificidades culturais, sociais e dinâmica própria de crescimento.” Pimenta e Sales (2019, p. 79-81) “salientam que o termo rural foi historicamente relacionado ao atraso, especialmente o que tange à educação, por isso a alteração de nomenclatura. Isso demonstra que se ultrapassam aspectos geográficos, os quais são importantes, mas se trata de uma nova concepção de educação, por isso a expressão Educação do Campo. É, portanto, uma nomenclatura que denota identidade e reconhecimento.”

² “O PROF-FILO - Mestrado Profissional em Filosofia, integra as políticas de formação de professores da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sendo resultado de uma iniciativa apoiada pela ANPOF (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia) e está sediado no Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). É um Programa de Pós-Graduação destinado a ofertar curso de Mestrado na modalidade Profissional com abrangência nacional, a professores de Filosofia da Educação Básica, preferencialmente aqueles que atuam nas escolas das redes públicas de ensino. É predominantemente presencial e confere aos estudantes concluintes o título de “Mestre em Filosofia”. Estrutura-se a partir de 17 núcleos sediados em Instituições de Ensino Superior (IES) que são responsáveis pela coordenação e execução local do curso, com área de concentração em Ensino de Filosofia nas linhas de pesquisa em Filosofia e Ensino e Prática de Ensino de Filosofia.”

Fonte: Regulamento-PROF-FILO-Versão-11-03-19.pdf. Disponível: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/files/2019/04/Regulamento-PROF-FILO>. Acesso em 20/05/20.

No decorrer deste trabalho, busca-se, essencialmente, refletir sobre o reconhecimento como uma maneira pela qual é possível nos fazer pensar o que somos, descobrir sentidos e explorar as realidades possíveis no contexto campestre.

No primeiro capítulo, *Uma Perspectiva Filosófica da Hermenêutica na Educação Em Paul Ricoeur*, de caráter propedêutico, é apresentado as influências que Hans-Georg Gadamer (1900 – 2002), Jürgen Habermas e Ricoeur produziram no pensamento hermenêutico contemporâneo. De forma sucinta, é demonstrado como eles trouxeram à cena teorias como a pragmática e a hermenêutica que, hoje, figuram como protagonistas no grande cenário do mundo filosófico, em um processo educativo no qual a construção do conhecimento passa a acontecer a partir da interpretação, numa relação dialógica para o processo de compreensão não só do mundo, do texto e do outro, mas também de si mesmo.

É abordada a tese levantada por Ricoeur, segundo a qual, os problemas que inibem a identidade pessoal têm sua origem na falta de distinção entre os empregos do termo identidade, como identidade-*idem* e identidade-*ipse*. Exposto com isso, a noção de *mesmidade* e as suas modalidades como identidade. Assim, buscamos, hermeneuticamente, a intencionalidade filosófico-educativa da obra de Ricoeur (1991), sua relação com a construção da identidade no sujeito leitor, a potencialidade do homem enquanto ser capaz da ação de reconhecer, ligando essa capacidade à noção de narratividade daquele que pode reconhecer, aos quais relaciona o reconhecimento de si por outra pessoa que não o si mesmo em uma perspectiva ética.

A educação é ampla, multifacetada e variável em conformidade com o ‘espaço’ humano-racional em que lhe é possível aflorar, com o “horizonte de compreensão” (Gadamer) ou com “círculo hermenêutico” (Ricoeur). Nesse sentido, existem tipos e formas educacionais diferentes, entre elas – a educação rural ou campestre. No segundo capítulo, *O Ensino de Filosofia na Educação Campestre à Luz do Pensamento de Paul Ricoeur*, inicialmente, é retratado uma linha tênue das bases filosóficas que abriram caminho para o pensamento hermenêutico filosófico na educação e um abreviado histórico dos desafios para implementação da educação campestre e do Ensino de Filosofia no Brasil. São apresentadas algumas reflexões e análises compartilhadas por alguns autores, sobre a realidade social e cultural da escola rural, na sociedade globalizada do século XXI, que incidem sobre a realidade de uma escola campestre localizada no Sudeste do Estado do Tocantins, na região Norte do Brasil.

Nesse sentido, é exposto o entendimento sobre como a oferta de escolas rurais que ao longo dos anos foram criadas por força de decretos não atenderam às demandas existentes, visto as precariedades estruturais que decorriam desde a falta de entendimento da função dessas

escolas até a falta de diretrizes para a regulamentação da oferta do ensino. Segundo Arroyo (2000), a escola reflete a estagnação do campo. Ele diz que não poderemos pensar em políticas, currículos, escolas modernas e professores melhores qualificados, se a educação básica, seja da cidade ou do campo é pensada apenas como transmissão dos saberes e habilidades de mandados pela produção e pelo mercado. Essa vinculação estreita se justificou por décadas porque a educação rural foi mantida no esquecimento (ARROYO, 2000 *apud* CALDART, 2000, p. 9).

É abordado que a prática educativa requer planejamento com organização, de métodos que estejam conectados com o seu tempo e que, para atualizar as potencialidades da filosofia em uma escola campesina, é imprescindível atualizar as suas possibilidades educacionais, vincular o fazer da educação e da escola, ao movimento democrático, aos valores do avanço, dos direitos sociais e humanos que nos levam a colocar a análise e a reconstituição de nossa história, da educação e da formação de identidade dos jovens. Sendo assim, trata-se de uma tarefa de “reflexão concreta”³, tal como definida por Ricoeur, na qual se coloca a hermenêutica enquanto atitude de pesquisa e metodologia na práxis educativa, mostrando os recursos para a interpretação textual e discursiva, bem como ela amplia as possibilidades de aprofundar visões de mundo, tendo como foco os contextos de interação que se quer (re)conhecer na realidade vital.

A partir deste contexto e mediante a experiência adquirida no Ensino de Filosofia na Educação Básica, percebe-se as possibilidades dos alunos construir e fundamentar suas ações pautadas numa mediação do si e do outro. Para tanto, busca-se verificar na criação de conceitos a partir de um plano da vida, possibilidades de afecções e afetos que abrem portas para o ensino de uma Filosofia reflexiva que oferece fundamentos para reavaliar as práticas educativas na consolidação dos projetos educativos.

No terceiro e último capítulo é abordada a função de uma escola campesina na promoção da autonomia, da justiça social e da dignidade humana, mediante uma prática de abertura a uma perspectiva dialética, que, num processo dialógico, o aluno seja levado a indagar, criticar, criar, refletir e agir. As relações são desenvolvidas na escola a partir das mediações e experiências dos entes que a compõem e constroem sua entidade: Escola Estadual Girassol de Tempo integral

³ A reflexão concreta de Ricoeur integra o que ele chama dom da linguagem, o logos filosófico, a episteme que virou ciência e a riqueza pré-filosófica do símbolo. Sua hermenêutica filosófica busca a compreensão do si, da reflexão sobre si mesmo, através da interpretação aplicada sobre os signos e símbolos de uma consciência que não se sabe no princípio, mas ao cabo do desvio de suas obras e de seus atos. A reflexão é a reapropriação daquilo que se é a partir do que é dito a si mesmo pelos signos e símbolos da cultura e das tradições. Além do problema do inconsciente, Ricoeur manifesta a sua preocupação com “os signos do homem”, pois considera que estes não têm uma significação única, não há imediato manifestado, mas precisam do trabalho de interpretação.

Agrícola David Aires França. São sujeitos que trazem, em si, um conjunto de características pessoais bem distintas e uma formação sócio-política e cultural que envolve hábitos, conceitos, religiões e valores semelhantes ou completamente diferentes.

Nessa realidade, a autonomia e identidade do educando é ligada diretamente ao si mesmo e ao outro, uma vez que ele lida com um cotidiano longe dos laços familiares, o que torna a responsabilidade da escola ainda maior, no sentido de acolhê-los e educá-los, tanto para a sistematização dos conhecimentos e obrigações escolares quanto para os cuidados pessoais, como a convivência ética e moral e a apropriação dos valores essenciais básicos para uma convivência em equipe. Por meio da valorização de uma memória histórica, do conhecimento e reconhecimento, no âmbito de uma ação hermenêutica filosófica que proporciona ao aluno um processo de confrontação consigo mesmo, com suas crenças, preconceitos, estereótipos e ideologias, permitindo um entendimento dos seus porquês e propondo novas construções é que se conclui a narrativa deste trabalho.

Por fim, essa pesquisa incide em uma proposta teórica com intervenções na prática em que se buscam entender as contribuições na hermenêutica de Ricoeur para compreensão das relações estabelecidas entre as instituições educativas (Professor-aluno-processo educativo) no interior de uma escola campesina, e avaliando a possibilidade da educação do pensamento por meio do Ensino de Filosofia na atualidade.

1 UMA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DA HERMENÊUTICA NA EDUCAÇÃO EM PAUL RICOEUR

Desde o nascimento da Filosofia na Grécia, o ser humano busca a verdade, a essência das coisas e entender seu lugar no universo. A Filosofia como disciplina possibilita a educação do pensamento, capaz de criar conceitos e dar sentido as nossas ações. Por esta razão, a importância de se voltar a uma reflexão que diz respeito ao Ensino de Filosofia no Ensino Médio em uma escola campesina, na perspectiva de saber como acontece o processo hermenêutico nos jovens que buscam uma articulação na construção do conhecimento.

Antes de tudo, é preciso entender que o humano não está submetido instintivamente ao mundo da natureza. Por ser animal que estabelece seu próprio universo simbólico (SUMARES, 1989, p. 126), entende, interpreta, articula, organiza e sintetiza sua própria experiência de estar no mundo. A habilidade da linguagem simbólica proporcionou aos seres humanos algo excepcional que se constitui na capacidade de construir um “mundo simbólico”, tais como: a religião, a ciência, a filosofia, as artes, etc. Transcende o mundo natural e, por meio de formas simbólicas, o indivíduo consolida o mundo das construções humanas.

Sendo o ser humano este animal *symbolicum*⁴ que atribui significados às coisas, ele também pode se reeducar, re-significar suas ações, criar novos conceitos, realizar um pensamento não só crítico, como também reflexivo, rigoroso, mas emancipativo daquilo que já está posto na sociedade em que ele está inserido.

Provavelmente, desde que os seres humanos começaram a falar, surgiu a necessidade das interpretações. Com a escrita, quando a linguagem se desenvolveu e se tornou capaz de dizer mais, as interpretações se tornaram necessárias e frequentes. Há uma perspectiva mítica que afirma que Hermes, o deus mensageiro da mitologia grega, teria inventado a linguagem e a escrita para os deuses comunicarem entre si e pudessem repassar aos homens a vontade divina. Outros, porém, ligam o termo ao verbo *ερμηνευειν* (*hermeneuein*), usado pelos gregos no sentido de expressar ou interpretar.

⁴ A singularidade ontológica do homem relaciona-o aos demais seres pelo uso da linguagem por meio da construção de significados, ou seja, pela simbolização. O termo *homo symbolicum* remete ao termo *homo rationale* também utilizado pelo filósofo Ernst Cassirer (1985). Ele fala a respeito da filosofia da linguagem e da experiência humana em sua obra, na qual defende que pensar e simbolizar constituem a natureza humana. Nesse sentido, tanto a filosofia da linguagem como a experiência são manifestadas por meio da linguagem.

A tradução da palavra *hermeneuien*⁵ é “interpretar”, e conforme a intenção, apresentada pelas vertentes pode se referir a “dizer”, “explicar”, “traduzir” e em vários dicionários encontra-se a hermenêutica como a “a arte ou a técnica da interpretação”. A hermenêutica se propõe entender as situações reais, textos, normas, refazendo onde se institui o problema. Ela passa da simples técnica de interpretação de textos para ser uma técnica de interpretação da realidade, pode ser pertinente desde a investigação do sentido de uma exposição oral, a uma explicação filosófica, científica, literária, teológica, ou mesmo à tradução de um texto alegórico, simbólico ou estrangeiro.

Em um artigo intitulado *A tarefa da hermenêutica*, (1990b) Paul Ricoeur narra o estado do problema hermenêutico desde Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768 – 1834) até Hans-Georg Gadamer. No referido artigo, ele descreve que a hermenêutica se desenvolveu mediante dois movimentos, a saber, desregionalização e radicalização (RICOEUR, 1990b, p. 18).

O primeiro movimento pode ser descrito como aquele “das hermenêuticas regionais à hermenêutica geral” (RICOEUR, 1990b, p.18). A hermenêutica, antes simples coletânea de regras particulares para a interpretação dos textos sagrados e dos textos clássicos, passa a receber, com o trabalho de Schleiermacher, o regulamento epistemológico de ciência geral do compreender e, com Wilhelm Christian Ludwig Dilthey (1833- 1911), enquanto coligada à psicologia, o prestígio de metodologia das ciências do espírito, principalmente da história (RICOEUR, 1990b, p. 24). Nesse sentido, em Schleiermacher, a intenção do autor seria mediada pelo texto, com isso, a interpretação passaria também pela análise das estruturas gramaticais, sem, no entanto, nelas se deter. É importante observar que os dois termos, por ele colocado na arte da interpretação são, o “lado gramatical” da mesma, cujo correspondente é o método comparativo, e o “lado psicológico”, com seu respectivo método divinatório (RICOEUR, 1990b, p. 26). Com esta distinção, ele legou à posteridade dois tipos de interpretação: a interpretação psicológica, que se prende sobre a intenção do autor, e a interpretação estruturalista, como observam Pimenta & Pimenta (2011, p. 15), detém-se apenas na estrutura do texto, impedindo qualquer recurso extratextual e se tornou, por décadas, paradigma para a formação filosófica no Brasil.

⁵ “*Hermeneuien* se traduz para o português na palavra “interpretar”.[...] Assim interpretar pode estar relacionado à busca do significado de uma exposição oral; a uma explicação filosófica, científica, literária ou teológica; ou a tradução de um texto em língua alegórica, simbólica ou estrangeira” (AMARAL, 2008, p. 58)

O segundo movimento, “da epistemologia à ontologia”, caracteriza-se pela compreensão da hermenêutica não apenas como uma ciência ou metodologia para outras ciências, mas como fundamento da existência do ser humano. Como indicou Martin Heidegger (1889 -1976), a compreensão, antes de ser um fato lógico ou linguístico, é operação fundamental do homem enquanto ser-no-mundo. O homem é um ser que existe compreendendo. Mais importante do que a oposição entre o sujeito e o objeto é a pertença do homem a um mundo já dado, que ele deve tentar compreender. Assim a hermenêutica passa a ser explicitação do “solo ontológico” sobre o qual encontra-se o *Dasein*⁶ em seu relacionamento com o mundo (RICOEUR, 1990b, p. 27-38).

Ricoeur observa (1990a, p. 38-42) um paradoxo expresso nos termos de uma oposição entre pertença e distanciamento, problema expresso claramente por Gadamer, em seu livro *Verdade e método*, que o próprio título da obra parece confrontar o conceito heideggeriano de verdade com o conceito diltheyniano de método, evidenciando uma antinomia: por um lado, o distanciamento é atitude metodológica das ciências do espírito que garante a objetividade, por outro, este mesmo distanciamento dificulta nossa relação primordial e fundamental com a história em que nos inserimos. Assim, “ou praticamos a atitude metodológica, mas perdemos a densidade ontológica da realidade estudada, ou então praticamos a atitude de verdade, e somos forçados a renunciar à objetividade das ciências humanas” (RICOEUR, 1990a, p. 43).

Neste desenvolvimento histórico da hermenêutica, com o objetivo de nos determos a questões desta, ligadas ao Ensino de Filosofia em uma escola campesina, partiremos com os ideais de Gadamer, autor da obra capital da hermenêutica do séc. XX, *Verdade e Método*. Segundo ele, a hermenêutica é tão antiga quanto à filosofia e em qualquer discurso filosófico a interpretação está presente. Revelando uma compreensão hermenêutica do processo de educar que se realiza por meio da linguagem (GADAMER, 2000, p. 10), esse filósofo propõe um reencontro com a tradição educativa do mundo ocidental, inaugurada por Sócrates, que se mantém ainda viva pela fecundidade inabalável daquilo que anunciou: educar pressupõe abertura ao outro.

⁶ “*Dasein* é composto por ‘da’, que significa ‘aí’, e ‘*sein*’, que significa ser; assim ‘*Dasein*’ significa literalmente ‘ser aí’. Em alemão “*Dasein*” pode significar o ser humano, apesar de não ser a palavra comum para ser humano (*Mensch*). Heidegger prefere “*Dasein* a ‘*Mensch*’ para evitar conotações metafísicas inapropriadas associadas com “ser humano” porque o modo de ser dos seres humanos é ser no aí, quer dizer, no mundo.” (SCHMIDT. 2014 p. 82)

Gadamer afirma que a ação dialógica é parte do processo de construção de todo e qualquer conhecimento. Ao deixar-nos levar pelo inesperado numa conversação, num diálogo, sem saber como será o resultado, hermeneuticamente, é muito fecundo, uma vez que é pelo processo que vai se constituindo o conhecimento e a aprendizagem. Acreditar na linearidade do conhecimento é acreditar que a própria linguagem é estável e segura, proposição que não faz sentido na perspectiva hermenêutica. Desta forma, um método específico para chegar ao conhecimento deixa de existir, pois a compreensão da realidade e a construção do conhecimento passam a acontecer a partir da interpretação, numa relação dialógica. Portanto, uma perspectiva hermenêutica na educação, exige um processo aberto, no qual é preciso ressaltar os envolvidos: educador e educando. E, o que denominamos ação pedagógica não é algo isolado que se encontra fora de todo o processo como algo neutro.

A partir da oposição entre distanciamento alienante e pertença, Paul Ricoeur inicia sua discussão, tomando para si a tarefa de superar essa antinomia encontrada na obra de Gadamer. Ele procurará desincumbir-se dessa tarefa, estruturando seu pensamento a partir de uma noção de texto que está no centro de sua discussão hermenêutica, entendida como “a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação de textos.” (RICOEUR, 1990, p. 17).

Ao citar que o texto se constitui em “paradigma do distanciamento na comunicação” Ricoeur (1990 a, p. 44) reconhece que esse distanciamento produzido no texto, e até no discurso oral, aprofunda-se num fenômeno ainda mais intenso e absolutamente primitivo da própria linguagem. É o aprofundamento de uma perspectiva já presente em Gadamer, quando, na terceira parte de *Verdade e Método*, ele reflete sobre a linguagem enquanto diálogo. Ainda que os interlocutores sejam indispensáveis para que ocorra o diálogo, em vez de eles o conduzirem, é o diálogo que os conduz, esclarece Gadamer. É a primazia do dito sobre os interlocutores.

No Crátilo, Platão já mostrara que o problema da ‘verdade’ das palavras isoladas ou nomes deve permanecer indecído porque a denominação não esgota o poder ou a função da fala. O logos da linguagem requer, pelo menos, um nome e um verbo e é o entrelaçamento destas duas palavras que constitui a primeira unidade da linguagem e do pensamento. (RICOEUR, 2013, p. 13).

Mais adiante, a escrita toma o lugar da fala no intuito de conservar memórias vivas através do tempo. Desaparece, por conseguinte, o estar frente a frente com o sujeito do diálogo, e permanece somente o seu resultado, pelo fato de ser escrito. Esclarecer esse resultado escrito

é próprio da hermenêutica, que, o seu conteúdo, ao ser escrito, passa a interessar mais aquilo que o próprio autor quis expressar pela escrita. E expressa-se da seguinte maneira:

A inscrição torna-se sinônimo de autonomia semântica do texto, que resulta da desconexão da intenção mental do autor relativamente ao significado verbal do texto. Em relação ao que o autor quis dizer e ao que o texto significa. A carreira do texto subtrai-se ao horizonte finito vivido pelo seu autor. O que o texto significa interessa agora mais do que o autor quis dizer quando o escreveu. (RICOEUR, 2013, p. 41).

Esse conceito de autonomia semântica é de significativa importância para a hermenêutica. O texto nos proporciona outras possibilidades, inclusive a tentativa de, mediante a escrita, levar adiante a “coisa do texto”, para que possa projetar por intermédio da interpretação algo sempre renovado. Cabe lembrar, contudo, que “a coisa do texto não é aquilo que uma leitura ingênua do texto revela, mas aquilo que o agenciamento formal do texto mediatiza.” (RICOEUR, 1990 p. 137). A interpretação de cada pessoa particular contribui para manter o texto vivo. Ricoeur vê no texto essa possibilidade de condição de tomada de consciência e é isto que nos faz viver, continuar vivendo, pois mesmo o futuro não se constrói no vazio, ele é planejado, estudado, interpretado, reinterpretado, construído, reconstruído.

Seguiremos com Jürgen Habermas que, em *Dialética e Hermenêutica – Para a crítica da hermenêutica de Gadamer* (1987), iniciou um longo debate que, estimulava uma crítica referente à práxis hermenêutica ao projeto hermenêutico de Gadamer (1999), principalmente no que se refere à pretensão universal da compreensão, visto que, a noção de compreensão tem um caráter central na relação entre hermenêutica filosófica e práxis. Mesmo concordando com Gadamer (1999) sobre um projeto hermenêutico referindo à práxis da vida, ele insiste na importância da discussão do aspecto crítico também como pressuposto próprio à práxis hermenêutica, pois neste ponto se insere um problema relevante, que é a apropriação não-crítica da tradição. Habermas acredita que, mesmo diante da toda argumentação de Gadamer (1999) acerca da relação entre razão e tradição, há a possibilidade de cair num processo de pensamento que se encontra suscetível de ideologias que, em última instância, distorcem a práxis compreensiva. Para Habermas, essa relação – racionalidade e tradição – sugere um limite próprio da práxis hermenêutica que diz respeito ao caráter consecutivo que Gadamer atribuiria à tradição, em sua apropriação racional. Deste modo, se uma continuidade não-crítica da tradição impera em toda compreensão, o aspecto de ruptura, que também é inerente ao processo

compreensivo, não se torna transparente. Neste sentido, Habermas (1987) considera problemático o modo como Gadamer estabelece a relação entre Verdade e Método.

Em sua obra *Consciência Moral e Agir Comunicativo* (2003), Habermas propôs uma crítica libertadora das ideologias em detrimento da universalização do conceito hermenêutico de compreensão. Ele não contestou a pretensão gadameriana da universalidade da hermenêutica. A partir dele, Habermas fez da universalização da compreensão-dialógica como o fim (*télos*) do uso da linguagem e deduziu disso pressupostos éticos, que constituíram o que ele chamou de “*Ética do discurso*”. A crítica das ideologias, seria uma espécie de hermenêutica, porque explicar os fenômenos sociais suporia interpretar os significados culturais, os quais expressariam interesses subjacentes às atividades do conhecimento.

Habermas (2003) não vê como acordos e consensos podem ser garantidos em dada comunidade, visto a incapacidade desta de superar o fenômeno da ideologia, assumida por ele, como distorção sistemática da comunicação que aflige essa comunidade. Diante disso, a ideologia ligada a outro fenômeno do qual é tributária, como o da dominação, constitui o agravante de qualquer compreensão do pertencimento como deseja a hermenêutica das tradições. Tal patologia, tanto da comunicação, como da própria linguagem, distorcida nas condições de exercício que, concretamente, vinculam-se nas relações societárias do mundo do trabalho e do poder, requer, para Habermas, que procedimentos explicativos sejam ativados, uma vez que os membros da comunidade ignoram o desvirtuamento da comunicação a serviço da dominação. De acordo com esse entendimento, o limite dessa hermenêutica se inscreve na natureza de seu campo de mobilidade: a comunicação da linguagem ordinária. Ainda, segundo Habermas, há proposições que resistem a esse domínio porque estão inseridos em sistemas linguísticos organizados monologicamente e, conseqüentemente, escapam da competência do hermenêuta. Essa superação, através da explicitação explicativa, somente pode ocorrer, a seus olhos, pela crítica, mais precisamente, pela crítica das ideologias.

Assim, segundo Habermas (1990), a base para o saber não se fundamenta mais num sujeito solitário e na sua relação com o mundo objetivado, mas sim, num saber estruturado numa esfera comunicativa. Pelo caminho da hermenêutica, nega-se uma verdade estagne e determina a análise de um processo complexo, onde as percepções e interpretações mudam e com elas mudam-se as verdades. Com isso, pode-se dizer que hermenêutica é a ligação entre o ser e a linguagem.

Embora Habermas não se ocupe, especificamente, do problema da educação em seus trabalhos, ao voltar-se para o problema da racionalidade e realizar uma nova leitura da teoria

da modernidade, explicitando o processo de evolução social em suas contradições e potencialidades, ele apresenta referenciais importantes para o entendimento dos problemas que atingem a formação da sociedade contemporânea. Baseada nessa perspectiva hermenêutica, a escola pode deixar de ser um aparelho reprodutor de ideologias, onde se preparam pessoas para a pura obediência e alienação e pode passar a ser um palco onde os sujeitos possam ser atuantes para ocupar um papel responsável pela promoção do enfrentamento das relações de opressão e injustiças sociais. Destaca-se ainda que, para tanto, é necessário deixar de lado explicações e conclusões simples, pois esse trabalho se dá de forma complexa e por meio de ações diárias.

Entre Gadamer e Habermas, testifica-se que a hermenêutica filosófica na educação repõe seu verdadeiro caráter dialógico, pois o ato de compreender pressupõe abertura ao outro, ao mundo. Na educação como processo dialógico, é o próprio sujeito que se educa com o outro. Logo, o diálogo não é um mero procedimento metodológico, mas constitui-se móvel do próprio educar, que é, educar-se como um constante confronto da subjetividade consigo mesma, com suas vivências, as quais pressupõem um mundo cultural anterior ao próprio sujeito.

Na esteira entre o eixo das tradições e a crítica das ideologias, é que nas obras *Tempo e narrativa* (1994 e 1997) e *Do texto à ação: ensaios de hermenêutica* (1989) Paul Ricoeur delineia um programa de hermenêutica crítica que busca compreender a controvérsia entre Gadamer em sua obra *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica* (1999) e em Habermas na obra *Consciência Moral e Agir Comunicativo* (2003), numa articulação em complementaridade. Assim, investimos na hermenêutica enquanto atitude de pesquisa e metodologia no campo da educação para investigar a natureza, as finalidades e os processos necessários à práxis educativa, intencionando propor a realização desses processos nos vários contextos em que as práticas ocorrem em uma escola campesina. Neste caso, consideramos a educação como um projeto político-pedagógico-social que sustenta as ações e decisões culturais, que busca uma ampliação da visão de mundo, uma utopia pedagógica, tendo o futuro como possibilidade hermenêutica de cada lócus pesquisado.

No transcorrer de suas obras, Paul Ricoeur busca compreender o homem, tanto do ponto de vista histórico, como um ser coletivo e na sua singularidade. Assim, a hermenêutica não é só um trabalho de procura e apropriação do sentido dos textos, dos símbolos ou da ação, na dimensão temporal de uma narrativa, mas, sobretudo, um trabalho de compreensão de nós próprios e do mundo em que vivemos. Com a preocupação centrada numa hermenêutica antropológica, onde busca-se compreender o homem, quem ele é, sua historicidade, sua atuação

no mundo. Ao dar-se conta de sua existência, o ser humano quer viver a vida e não somente que ela passe por ele.

Ricoeur também edifica uma fenomenologia hermenêutica da pessoa estabelecida a partir de quatro estratos centrais: linguagem, ação, narração e ética. Para Ricoeur, “a pessoa é o lar de uma ‘atitude’ à qual podem corresponder ‘categorias’ múltiplas e muito diferentes” (RICOEUR, 1992, p. 199). A interpretação da linguagem segundo uma hermenêutica fenomenológica pensada por Ricoeur, considera a explicação da linguagem como extensiva para além dos significados dos símbolos, por buscar a compreensão de novos objetos: o texto, a metáfora, a narrativa, a ação, a história, o imaginário social e a política. Vale considerar que os signos são mediadores da linguagem porque criam formas de manifestar o desejo e a fala, o ideal e o real das ações e se produzem mediante as temáticas embasadas nos valores culturais, nas ações humanas e nos conflitos sociais.

Na interpretação hermenêutica, vincula-se duas vias culturais: a via gramatical, que, em Schleiermacher, abarca as dimensões hermenêutica e psicológica, e a via histórica, que, em Dilthey, envolve as dimensões técnica e psicológica (objetiva e negativa) que valoriza a dimensão da subjetividade da fala, dado que concilia as dimensões hermenêutica e histórica. Deste modo, para Dilthey, o conhecimento histórico está na base da dimensão científica, mas, para Ricoeur, ambas as vias, histórica e psicológica, têm como função evidenciar que a tarefa hermenêutica consiste em ‘estabelecer teoricamente, contra a intromissão constante do arbitrário romântico e do subjetivismo cético’ (RICOEUR, 1989, p. 92). Por isso, interpretar é decifrar o sentido oculto, apreendê-lo e torná-lo manifesto, seja pela fala, discurso ou pela construção/reconstrução de um texto.

Para Ricoeur (2008a), toda a filosofia é hermenêutica, visto que na função hermenêutica a interpretação exige uma reflexão sobre a própria interpretação. Para interpretar uma obra, é necessário aproximar-se dela e de si mesmo, pois diz o autor: “quanto mais o ser se compreende melhor ele se explica” (Ricoeur, 1989 p. 61). O trabalho da interpretação se adentra através da profunda intenção de vencer as distâncias e as diferenças culturais, capturando o leitor/intérprete com o texto que se lhe tornou estranho, e agregando o seu sentido na compreensão atual que um homem é capaz de ter de si mesmo, através da necessária mediação do próprio texto. Ao tornar-se um ser de possibilidade, o sujeito compreender-se-á como um ser responsável por seu agir e de interpretar a realidade em que está inserido. Desta forma, surge a necessidade de uma capacidade reflexiva, capaz de interpretar a realidade e a si mesmo.

Uma hermenêutica do si, marcada basicamente pela alteridade, evidencia-se em sua centralidade os conceitos de dialética e de reconhecimento determinantes na concepção de sujeito, recomendada e elaborada em Ricoeur. Ele assegura que a identidade não constitui um dado imediato, originário de autodeterminação do eu, mas no resultado da dialética incessante entre o si e o outro. Assim como os sujeitos que se envolvem numa interpretação hermenêutica, no campo da educação, a receptividade e a abertura são características essenciais, pois, em ambos os processos, precisa-se que os sujeitos sejam receptivos e abertos ao contexto o qual buscam interpretar.

Ricoeur (1991) destaca também o papel da compreensão e da explicação na interpretação hermenêutica, cujo alcance somente será garantido quando o sentido da obra alcançar seu destinatário: aquele para quem escrevemos, contamos uma história, narramos um acontecimento, discursamos, criamos. Nesse contexto, a consideramos de suma relevância para este trabalho, porquanto, uma obra que tem caráter pedagógico precisa alcançar outros pesquisadores, docentes, discentes e aqueles que integram o corpo da escola, bem como, fundamentalmente seguir o caráter institutivo de uma obra para compreender o papel da linguagem na obra, a fim de esclarecer a própria obra criada, os acontecimentos narrados ou os discursos elaborados a partir da reflexão.

A hermenêutica apresentada por Paul Ricoeur nos instiga a buscar e construir um discurso que não fique preso às páginas que ele escreveu, arrastando uma discussão em vista de uma realidade vivida no cotidiano das instituições de toda natureza. A compreensão do si mesmo, dos outros, de um texto, do mundo só é possível pressupondo toda a experiência de vida do sujeito, com todos os pré-juízos, pré-conceitos e preconcepções. De acordo com Hannah Arendt (2005) em um ensaio sobre “A crise na educação”, a disposição para agir na esfera pública é precedida pelo vínculo que o jovem estabeleceu com esse lugar que o antecede. Por isso, não é possível educar sem tradição e sem autoridade, ambas voltadas ou baseadas no passado. Deste modo, a hermenêutica, como filosofia prática, possibilita revelar nossa capacidade de ir além do imediato da situação atual e estabelecer, através da relação compreensiva com o outro, o âmbito comunitário e dialógico, que nos sustenta como seres históricos. E assim, compreendendo a importância da hermenêutica da ação, garantirá as condições de possibilidade para que o leitor interprete sua própria vida e suas ações como se estivesse diante de um texto trazendo à tona o sujeito ricoeuriano: sujeito capaz de se dizer, de agir, de se narrar e de se assumir como autor de seus atos através de sua inserção social.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. (ARENDR, 2005, p. 247). Nesse sentido e considerando a sociedade globalizada em que nos encontramos, imersos nos meios de comunicação de massa e na tecnologia da informação, uma série de aspectos relacionados às características convalidadas à escola rural denuncia as condições socioculturais em que vivemos. A instituição educacional constitui um instrumento fundamental para defender e garantir identidade coletiva e/ou legitimar uma cultura rural silenciada, ao recuperar e preservar as tradições e valores de uma região, aprofundando o conhecimento da história dos povos, códigos culturais concretos, formas de se relacionar, costumes e estilo de vida. Nesse sentido, a escola do campo assume um papel de grande responsabilidade como mecanismo de resistência cultural ao avaliar o conhecimento local que, em várias ocasiões, foi substituído por outros de maior reconhecimento.

Nesse sentido, é importante resgatar a afirmação de Caldart (2008, p. 88): a “materialidade de origem⁷” da Educação do Campo são as lutas sociais, pois essa nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional comprometida com os interesses dos trabalhadores do campo. E essa “materialidade de origem”, acreditamos, constitui-se em princípio para se pensar a escola, cuja função não é resolver problemas ou formar e modernizar, mas oportunizar uma educação vinculada às relações sociais concretas de produção da vida do povo camponês, na divisa do estabelecido como o que há de se estabelecer.

Portanto, a hermenêutica ricœuriana se revela coerente com os objetivos desse trabalho, pela sua abordagem sobre a existência humana que nega a se encerrar numa teoria desconexa da práxis, mas busca explicitar o pertencimento fundamental entre nossa condição de ‘situados historicamente’ com a rede de referências históricas que nos perpassam. Trata-se de uma proposta que visa interpretar o mundo (todo o horizonte da preocupação do si)⁸ para, a partir de sua explicação e compreensão, vislumbrar novos modos de ser com base nos quais pode-se atuar na transformação desse mesmo mundo.

⁷ “A materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação. É a relação, na maioria das vezes, tensa, entre esses termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo.” (CALDART, 2008 p.79).

⁸ “Devemos a Gadamer essa ideia muito fecunda segundo a qual a comunicação à distância entre duas consciências diferentemente situadas faz-se em favor da fusão de seus horizontes, vale dizer, do recobrimento de suas visadas sobre o longínquo e sobre o aberto”. (RICOEUR, 1990, p. 41)

1.1 RELAÇÃO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADE (*Idem, Ipse*)

De acordo com Paul Ricoeur (1991), a identidade pessoal se articula na dimensão temporal da existência humana. Assim como não existirá a ética se não existir o outro, o outro é condição essencial da identidade do sujeito. Qualquer postura do sujeito no mundo e diante de si, é comprometimento, é ação ética, é identidade. O litígio filosófico da identidade narrativa é tratado de forma muito intensa em diversos momentos das obras de Paul Ricoeur. Ele define dois grandes conjuntos narrativos: a narrativa histórica e a narrativa de ficção. Em suas hipóteses, a constituição da identidade narrativa, seja de uma pessoa individual, seja de uma comunidade histórica, era o lugar procurado para a fusão entre o histórico e o ficcional. O ato de narrar uma história se torna uma explicitação da experiência humana. Contar uma história é retratar o mundo do leitor em texto e dar ao mundo uma literalidade transcultural entendida por meio de invasões hermenêuticas tendo como condutor de interpretação os laços da intriga salientes no texto.

Segundo Ricoeur (1997), a vida narrada não é a vida vivida. A experiência da narração é aquela que transforma o vivido no contado, consiste na configuração dos acontecimentos da vida em um enredo, que por seu lado, permite uma refiguração dessa mesma vida, dotando-a de uma identidade narrativa que pode ser interpretada e compreendida. Neste sentido, pode-se dizer que os sujeitos sociais, são ativos narradores ao mesmo tempo em que são narrados, que são formados pelas estruturas narrativas dominantes de seu tempo e, particularmente, dos campos de ação onde estão inseridos.

Para Ricoeur, a narrativa, ao entrar no solo da ética, recai sobre a questão da identidade, visto que, o agente do qual depende a ação, é alguém que possui uma história. A relação eu/outro, neste contexto, é crucial para apontar a formação da identidade do ser. Ocorre que o fato deste ser fazer parte da sociedade, acaba por formar sua identidade na aceitação e pertença que tem em relação a uma cultura, com isso, a identidade é formada e formadora de identidades, o sujeito é instituído e instituidor de cultura e, pois, sendo reverberada a importância da religião indivíduo/sociedade, a identidade é formada por meio de um processo social, sendo que a sociedade é identidade e soma de identidades.

Na esteira desse pensamento, Paul Ricoeur trabalha a identidade pessoal ligada à história, à memória e à consciência, sendo que tais são partes de um construto que dá identidade ao ser humano e como tal elas são negociáveis ao longo do tempo e no momento em que se fixa como conhecimento. Para Ricoeur (1991), o conhecimento sempre teve ligação com o

narrativo. Narrar vem de conhecer. Conhecer e narrar são ideias associadas desde a origem. É na dimensão narrativa que se desenrola a dialética da *mesmidade*⁹ e *ipseidade*.¹⁰ Deste modo, a narrativa é o melhor meio de nos conhecermos a nós próprios. Narrar e partilhar histórias é aprender sobre o mundo e os outros, é tentar garantir a própria história e de sua comunidade, é almejar à afirmação de sua cidadania e, daqueles que partilham seu próprio mundo, é estender muitas vias de solidariedade e conduzir-se para ações efetivas, decorrentes dos problemas identificados nas narrativas. Pela mediação da própria narração, o si encontra a sua própria identidade (*ipse*), reconhecendo-se simultaneamente a si-mesmo através do reconhecimento da sua *mesmidade* ao longo das suas transformações temporais (*idem*). É ainda pela narração que o homem percebe a alteridade do outro, o outro como um outro si-mesmo ou outro-eu e só então o homem é pessoa. O ideal da pessoa é “Viver uma vida boa, com e para os outros, em instituições justas” (RICOEUR, 1991, p. 119), ideal respectivamente ético e político.

Considerando que a identidade pessoal só pode ser estabelecida na temporalidade da existência humana, Ricoeur (1991) propõe duas noções fundamentais de permanência no tempo: da *mesmidade*¹¹ e *ipseidade*.¹² A *mesmidade* marcada pelo caráter que a identifica e a *ipseidade* marcada pela ética, que se pauta na responsabilidade. A *mesmidade* configura um caráter ao si e refere-se a tudo o que permanece invariável no indivíduo através do tempo. A *ipseidade* é que possibilita ao si extrapolar o âmbito do caráter, através da promessa e da manutenção da palavra dada ao outro. Em consonância com Ricoeur, Garrido (1994), afirma que para o encontro com a própria identidade, faz-se necessário o esclarecimento da dialética entre identidade como *idem* (mesmidade no tempo) e identidade como *ipse* (reconhecimento de si mesmo nas variações temporais e nas relações com os outros). Nesse sentido com relação à educação, Garrido (1994) sugere que uma educação que considera as identidades *idem* e *ipse* numa dialética temporal seria uma educação libertadora, que se propõe a considerar cada educando como um ser único e especial que irá narrar sua identidade segundo um processo crítico e formador.

⁹ *Mesmidade* indicava o que tornava esse sujeito um ente social, da espécie humana.

¹⁰ *Ipseidade* aquilo que caracteriza o indivíduo como ser único, singular, como nenhum outro era, o que o mesmo dizia de si.

¹¹ *Mesmidade* se refere sempre ao temperamento, ou ao caráter das pessoas e significa dizer que “cada uma é a mesma para si mesma” (VILLA, 2000, p. 483). Além disso, a *mesmidade* significa: “continuar igual através do tempo. Os mesmos traços corporais, fisionômicos, mais ou menos variam. Se alguém tiver de todos os anos uma fotografia, vai ver que muda de ano em ano, mas muito pouco, pois continuam os mesmos traços fisionômicos e o mesmo caráter” (RABUSKE, 1995, p. 142).

¹² *Ipseidade* significa “ser autêntico, responsável, manter a palavra dada. A *ipseidade* não pode ser provada, por uma prova dedutiva ou uma prova empírica, ela só pode ser atestada. Para ser eu mesmo, preciso do Outro” (RABUSKE, 1995, p. 142).

Ricoeur (1991) defende que é necessário buscar uma reafirmação do si-mesmo, de tal forma que não ocorra nem uma exaltação e nem uma humilhação do si, como visto nas filosofias do “*cogito*” e do “anti-*cogito*”. O “*cogito*” cartesiano é o princípio fundador das filosofias egológicas. Trata-se de um “eu” exaltado, a ponto de perder a relação interlocutória com os outros, com sua própria historicidade e com a responsabilidade de si-mesmo. Por outro lado, Ricoeur (1991) afirma que, Nietzsche no exercício da dúvida exagerada, torna-se ele próprio o “gênio maligno”, denunciando a maior ilusão que ele percebe no *cogito*. Esta ilusão se caracteriza por uma inversão de causas e efeitos, ou seja, no *cogito*, o eu é efeito e não causa do pensamento. Dessa forma, Ricoeur (1991, p. 20) não pretende estabelecer uma nova forma de exaltação, nem de humilhação do si-mesmo, pois, o si-mesmo é entendido como um “*cogito* ferido”, um *cogito* que é constituído, “atravessado” pela alteridade. Portanto não se trata mais de um *cogito* que busca em si os fundamentos do conhecimento, do mundo, e de si-mesmo. Trata-se de um si mesmo que pede para ser reconhecido com e para o outro, ou seja, “si-mesmo como um outro” ricoeuriano (1991, p. 30).

De acordo com Garrido (1994, p. 171), a preocupação de Ricoeur é resgatar o sujeito tanto da própria aniquilação quanto da própria exaltação. E esta também é uma preocupação da educação. A educação em seu processo formativo, deve preocupar com o humano, com sua existência e com seu desenvolvimento dentro da sociedade. Essas preocupações levam-na a estabelecer propriedades que, relacionadas a ela, podem contribuir para a consolidação de uma identidade, sendo mais evidente quando se trata da educação do indivíduo que desenvolve sua existência no tempo do saber e da comunicação e ainda mais da informatização que é este tempo em que vivemos a modernidade.

A educação é um processo construído coletivamente, sendo a família, escola e comunidade, nossos principais vínculos sociais. É na família que concretizamos nossas primeiras reflexões sobre qualquer tipo de concepção e a escola o segundo patamar de educação ao qual o indivíduo tem acesso. A escola, que objetiva transmitir conhecimentos científicos, acaba por percorrer de forma ampla todas as áreas da nossa vida, e a comunidade como espaço de cultura, de forma, de expressões, de representação de um número de pessoas com características distintas, auxilia no relacionamento do espaço escolar.

Nesta prerrogativa, nota-se a necessidade que em todos os níveis de ensino, na escola, na família e na comunidade, se desenvolva uma forma de autoconhecimento e de reconhecimento do outro como alguém no qual se confia e com quem compartilha histórias. Caldart (2008) nos traz o vínculo com as lutas sociais como mais um princípio da Educação do

Campo, afirmando ser esta a sua materialidade de origem. É na luta que se aprende a lutar, e embora essa organização precise acontecer para além da escola, é imprescindível que ela, como agência formativa, esteja inserida nesses processos, possibilitando aos adolescentes e jovens, viverem concretamente a necessidade fundamental da organização para alcançar as conquistas e com isso a compreensão do que significa ser sujeito histórico, para que vislumbrem a perspectiva da transformação.

Em conformidade com a afirmação de Garrido (1994, p. 171), estamos em uma época que a educação contribui na produção de significados e sentidos com a função de liberar o homem da alienação, desencadeada por tanta informatização dos tempos atuais, levando ao mais alto grau de sua consciência como pessoa e, assim, a conscientização de sua identidade como pessoa que permite conhecer-se o si mesmo e de falar por si próprio. Dessa forma, pensando em uma escola onde procura-se potencializar a identidade do aluno, o Ensino de Filosofia não pode ficar cativo a ler, refletir e escrever, mas impulsionar outras esferas do saber, descobrir e despertar vocações e habilidades, trabalhar com histórias de vida que possibilitem a comunicação de ideias, interpretação da realidade e a si mesmo, envolvendo um processo no qual educador e educando realizam uma formação mútua.

Neste contexto, defende-se um Ensino de Filosofia como produtor de mudanças no próprio sujeito. É a Filosofia do “conhece-te a ti mesmo” de Sócrates, cuja função maior é oferecer ao aprendiz a possibilidade de refletir sobre suas formas de pensar, sentir e agir e de submetê-los ao crivo da argumentação do outro, como exercício de convivência tolerante e democrática. E, ainda, de desenvolver a razoabilidade, capacidade de produzir acordos, consensos sobre uma verdade, mesmo que provisórios, apesar de termos interesses e condições socioculturais diversas, mantendo, assim, uma situação dialogal acordada. Nesse sentido, é papel da Filosofia preencher a lacuna entre o “pensar e o agir”, formando cidadãos que saibam ouvir, dialogar ativamente e, acima de tudo, que tomem decisões e realizem julgamentos, os quais estejam preparados para colocarem em prática.

Nota-se, infelizmente ainda é normal que as pessoas cresçam aceitando os papéis sociais que lhes são atribuídos, sem jamais questionarem seu valor e seu por quê, porém nem por isso, justifica-se mais educar baseando-se em um sistema falido de educação, em um projeto pedagógico que não transcende a matéria informada em aulas. É de suma importância a responsabilidade de seguir um projeto de educação voltada para a aceitação do outro, para a harmonização das relações sociais, para a tolerância diante das diferenças, enfim, uma

concepção capaz de vincular humanos, sociedades e a natureza toda para que a vida seja viável neste mundo.

1.2 IDENTIDADE E ÉTICA NO *SI MESMO COMO UM OUTRO*

A perspectiva ética ricoeuriana consiste em viver bem, com e para os outros em instituições justas. Nessa tríade que se constitui, ao “bem viver”, Ricoeur associa ao que define como “estima de si”, pertencente ao campo da ipseidade; “com e para os outros”, à solicitude, no campo da alteridade; e, por fim, as “instituições justas” garantirão a igualdade, propriedade da justiça. Assim, na ética de O si-mesmo como um outro, emerge em complementaridade, cada um dos elementos que compõe a ipseidade, a alteridade e a igualdade.

Uma das prosperidades na antropologia filosófica de Paul Ricoeur em relação ao si, é a sua visão inovada de que o si não é o eu como se entendiam nas filosofias do sujeito, como é o caso do eu exaltado por Descartes e o eu destituído por Nietzsche. Nessas filosofias, “o eu é empírico e independente, sem confrontação com o outro, negligenciando por isso a intersubjetividade” (GARRIDO, 1994, p. 117). Ricoeur opõe o si ao eu. O si é o termo reflexivo de todas as pessoas gramaticais e por meio deste ele designa todos os pronomes pessoais.

A identidade do Ser é construída na relação com o seu passado, com as suas ações, com a sua experiência, com a sua história, com a sua formação, com a história do que aconteceu, do vivido. O acontecimento de tudo isto é o que permite pensar em um ser idêntico em complexidade do seu desenvolvimento existencial. A identidade de todo ser é mediada pela existência do outro: nenhum indivíduo pode ser afirmado sem o reconhecimento do outro. Sem a existência do outro, a compreensão do ser torna-se difícil, uma vez que toda existência carece de razão e princípio, se for permeada pela ausência de outra existência.

Segundo Savater (2001, p. 148), ninguém chega a se tornar humano, se está sozinho. Nós nos fazemos humanos uns aos outros. Esse parece ser o sentido de nossa existência, “somos com os outros”, fomos "contagiados" por nossa humanidade: é uma doença mortal que nunca teríamos desenvolvido se não fosse pela proximidade de nossos semelhantes. Mas, a vida humana em sociedade tem suas dificuldades, sendo como somos, humanos fruto desse contágio social, à primeira vista é surpreendente que suportemos nossa sociabilidade com tanto desassossego pois, não seríamos o que somos sem os outros, mas custa-nos ser com os outros. Vê-se que tal situação reverbera diante da terrível situação ocorrida nesse ano de 2020, com a

pandemia instalada do Corona vírus, vez que uma das medidas adotadas para diminuir a propagação do vírus Covid-19, e conseqüentemente o número de mortes, é o chamado isolamento social. Nesse contexto a vida ganhar propósitos relacionados ao cuidado com os outros e conosco mesmos, contribuindo para superar os riscos da modernidade do excesso de adversidades, saindo contra a ditadura do narcisismo humano pelo reconhecimento de nossa fragilidade orgânica, de nossa dependência de vínculos sociais, e da certeza de que somos mais fortes e menos vulneráveis se estivermos mais unidos.

De acordo com Paul Ricoeur, o homem é um ser hermenêutico que no esforço de se compreender vai interpretando e explicando as suas experiências pelos experimentos das coisas e dos acontecimentos. É o Ser quem cria novos sentidos e, nesse movimento hermenêutico, segue reestruturando a sua própria existência. Nesse caminho entende-se que, pertence à filosofia o que é universal, pois ela se destina a atingir o ser das coisas. Porém, enquanto ela não é uma experiência pessoal que diz respeito ao sujeito que filosofa e que insere esse sujeito na própria questão filosófica, a filosofia é, nos termos de Ricoeur, filosofia “desancorada”, “descarnada”, “vazia”, “impessoal”. Neste sentido, o ser humano nominado por Ricoeur de homem capaz é quem reflete a partir de ideias; é quem idealiza, ilude-se, sofre, age e extrai sentido de sua própria existência e, após extrair sentidos, tenta interpretá-los ressignificando-se ao dar novos sentidos a estes.

No cerne do projeto hermenêutico ricoeuriano, aos poucos a ética revela-se, como seu grande desdobramento. A partir dessas reflexões e retomando a problemática presente em *O Si-mesmo como um outro*, observa-se que a imputabilidade pode ser pensada como potência. A partir do dizer de uma ação passa-se ao fazer da ação e, conseqüentemente, aos seus resultados. Nesse sentido, Ricoeur (1991) fala da potência de agir, ou seja, dizer sobre uma ação é ter poder sobre ela. Em consonância com Heidegger, que Ricoeur sustenta sua ontologia do agir, ou então, o fundamento ontológico de sua fenomenologia da ação, as modalidades, também chamadas capacidades do homem capaz, podem ser entendidas para o pensador francês como analogias do agir. De certo modo, pode-se perceber que o agir permanece como plano horizontal em todas as categorias que o homem capaz se constitui. Ipseidade e mesmidade são assim configuradas na teoria da ação ricoeuriana, alicerçadas no caráter ontológico do homem como ser de potência, como homem capaz. A narrativa situa-se exatamente entre a teoria da ação e a teoria ética (RICOEUR, 1991). Com isso, reafirma-se o local da ética como centro e enfoque da filosofia ricoeuriana.

Uma experiência filosófica configura-se no ato de buscar criar, inventar, re-inventar e produzir novos saberes e ações. A experiência do filosofar está além da reflexão, da compreensão e da interpretação dos textos filosóficos, mas, sim, na auto-interpretação que o sujeito assume por sua educação, identidade/constituição de si que proporciona uma maior flexibilidade entre o pensar e o agir, tendo como finalidade a emancipação intelectual do aprendiz.

Nessa trajetória, é fundamental uma hermenêutica do si como uma compreensão para a constituição deste mesmo si, que nos leva para um âmbito importante da vida humana que é a da ética, sendo esta um suporte indispensável para uma educação que pretenda formar o cidadão. Ser cidadão¹³ é ser membro de uma sociedade compartilhando direitos e deveres, além de muitas outras coisas, dentre elas o direito a uma vida boa que inclua alimentação suficiente, moradia decente, educação de boa qualidade, assistência à saúde, acesso à justiça e outros.

Há muito em comum na constituição de uma sociedade, e por isso, há muito que se entender para que se possa compreendê-la e para que cada um possa compreender-se como cidadão. Nesse sentido, compreendemos que a ideia de justiça, de bondade, de legalidade, igualdade/equidade não podem, em nosso entender, ser meramente conceitos. Todas essas palavras são carregadas de sentidos e significações. Contudo, parece-nos que, no nível da vida cotidiana, os princípios de justiça, como, por exemplo, a liberdade e a igualdade são reduzidas, muitas vezes, aos modos procedimentais da instituição política e governamental. Parece-nos, de acordo com Ricoeur, que a hermenêutica é a via em que esses termos ganham uma profundidade reflexiva, pois ela nos desafia a sair de nossa ilusão de uma consciência imediata que busca os significados em sua forma mais aparente.

Ricoeur (1991) acentua, entretanto, que o viver bem não se limita às relações interpessoais, mas estende-se às instituições. O sentido de instituição ao qual ele aponta é o de uma estrutura que, além de exercer relações interpessoais face-a-face, se caracteriza por costumes comuns e não por regras restritivas, o que alude à concepção etimológica de *ethos* do qual a ética extrai o seu nome. Ricoeur (1991) cita oportunamente Hannah Arendt, na sua obra *A condição humana* (1993), que distingue e marca a distância que existe entre o poder em

¹³ Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho justo, à saúde, a uma velhice tranquila. *Fonte:* Secretaria da justiça, trabalho e direitos humanos – DEDIHC. Palácio das Araucárias - Rua Jacy Loureiro de Campos, s/n - Centro Cívico - 80530-915 - Curitiba - PR

comum e a dominação. A categoria de poder é dotada de uma significação política e se liga às condições de pluralidade – que “inclui terceiros que não serão jamais rostos” (RICOUER, 1991, p. 229), isto é, os anônimos, na perspectiva de vida boa que alude à ação pública como uma teia de relações humanas.

Ricoeur (1991) afirma que, por mais frágil que seja o poder, é a característica do agir e viver-juntos (viver-com) que acrescenta ao sentido ético o ponto de indispensável aplicação de uma terceira dimensão que é a justiça. A justiça apresenta características éticas que se entende pela instituição de uma estrutura do viver juntos, como uma comunidade histórica, povo, nação, ou seja, as instituições.

A dimensão formativa da educação deve promover a autonomia, a justiça social e a dignidade humana, e isso só poderá ocorrer de fato se o processo acontecer em uma perspectiva dialética, onde o aluno é levado a questionar, criticar, refletir e, acima de tudo, agir. As relações que se estabelecem e as ações desenvolvidas na escola na perspectiva de uma ação hermenêutica filosófica oportuniza ao aluno um processo de confrontação consigo mesmo, com suas crenças, preconceitos, e ideologias, permite um entendimento dos seus medos, das suas dúvidas, ou seja, a compreensão dos porquês e o esclarecimento dos acontecimentos que atormentam sua vida. A partir desta compreensão, se propõe uma nova construção do ser.

Nesse contexto de Paul Ricoeur (1991, p. 202), o alcance e a relevância de encontrarmos “a visada da vida boa com e para outrem em instituições justas” são indispensáveis para uma educação que proporcione condição de pertencer a um lugar, formar cidadãos que valorizam seu ambiente e cultura, que apostam decisivamente nele assumindo responsabilidades por seus atos. Os alunos mediante suas deliberações podem desenvolver e alcançar a virtude do homem sábio e prudente. Pode inventar condutas apropriadas para as mais diversas situações do seu dia a dia, conquistando, desta forma, a “sabedoria prática” para a superação dos eventuais conflitos em si e, com o diverso de si.

Desse pensamento, Ricoeur nos transmite que o amadurecimento do sujeito que busca uma vida boa realiza-se no contato com o outro, na intersubjetividade pura, que dá lugar não só ao racional como também aos sentimentos que compõe o ser humano em toda sua integralidade. Sendo assim, “é o sujeito que mediante reflexões, pelas mediações e em confrontação e assunção do próprio de si, quem volve a si mesmo como um si maduro, que foi reconhecido reflexivamente” (GARRIDO, 1994, p. 118). Este sujeito do si é, portanto, aquele sujeito que se proporciona uma ampliação e maturação constante da personalidade. Foi dado também na parte da prática, um enfoque na subjetividade que segue, uma via longa que atravessa o terreno da

linguagem e explora a questão da experiência, e da dimensão de identidade e alteridade da consciência, estabelecendo a ligação com o social, com a história e com a cultura.

No sentido educacional, Arroyo, Caldart e Molina (2004) afirmam que a escolaridade rural deve ter como objetivo principal proporcionar conhecimentos, cidadania e continuidade cultural. A escola, ao ser levada ao campo, depara-se com as mais diversificadas formas de processos produtivos, culturas heterogêneas, sujeitos diferenciados, com valores e aspirações próprias. Para Leite (1999):

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador (LEITE, 1999, p. 99).

A terra, o meio ambiente, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas, são elementos transversais na Educação do Campo (BRASIL, 2002). Assim, concordamos com os autores que defendem um projeto educativo que se realize na escola e que esse precisa ser do campo e no campo e não para o campo.

É recorrente no debate educacional, que a educação, no âmbito do estado de direito, constituiu-se em uma ação estratégica para a emancipação e a cidadania de todos os sujeitos que vivem ou trabalham no campo, e pode colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e nacional. É possível considerar a riqueza de saberes que essa população rural produz nas suas experiências cotidianas, e que a agenda de trabalho para discutir e subsidiar a construção de uma política de educação do campo incorpore o respeito à diversidade cultural.

Educar para os valores e reconhecer o valor da dignidade humana, possibilitado ao aluno a inserção em uma cultura não-violenta, à medida que a fraternidade se apresente nele e o torne apto para viver em comunidade e edificar o tecido social. Pode dizer-se que representa a função nobre da filosofia materializada na escola. A isto Ricoeur muito bem explicou como o esforço do “viver-com”, mesmo inseridos em paradoxos ou conflitos de interpretações, mas buscando superar as situações de violência.

1.3 - POSSIBILIDADES DO ENSINO DE FILOSOFIA EM PAUL RICOEUR

Uma das afinidades entre Filosofia e Educação é a correlação entre experiência e conceito. O pensador francês Paul Ricoeur está entre os mais importantes pensadores do século XX. Apesar de ter importantes referências na docência, reitorado e crises acadêmicas, a educação não está em sua obra como questão refletidamente tematizada ou em escritos de experiências escolares que vivenciou, mas está presente em sua prática letiva, estruturada com uma clara intencionalidade filosófico-educativa. Para Ricoeur, a educação se corporiza na linguagem convocada no conflito interpretativo, já desde sua primeira grande obra *História e Verdade*, publicada em 1967.

A palavra (fala) é meu reino e não tenho vergonha disso; (...) Como universitário, creio na eficácia da palavra que ensina; como professor de história da filosofia, creio no poder esclarecedor, mesmo para uma política, de uma palavra consagrada a elaborar nossa memória filosófica; como membro da equipe *Esprit*, creio na eficácia da palavra que retoma, reflexivamente, os temas geradores da civilização em marcha; como ouvinte da pregação cristã, creio que a palavra pode mudar o 'coração', isto é o núcleo onde brotam nossas preferências e atitudes decisivas (RICOEUR, 1968, p. 13).

Sua filosofia hermenêutica oferece um universo conceitual enriquecedor que, por meio de suas orientações, traz um ímpeto de esperança, permitindo que se tracem paralelos com as práticas e experiências educativas por meio de suas obras que se estendem desde questões relacionadas com a ideologia e a utopia, a responsabilidade e a pluralidade das diferenças, perpassando a noção de pessoa e ipseidade, ética e justiça, e prossegue no decorrer do conceito da identidade, conhecimento e reconhecimento. Com isso, em sua obra o que não falta é abertura para a interpelação na perspectiva da educação, conforme evidencia Manuel Tavares:

Dos aspectos fundamentais do profícuo pensamento de Paul Ricoeur – as questões relacionadas com a ideologia e a utopia suas diferenças e analogias –, e demonstrar que tais temáticas na medida em que tipificam a imaginação social e cultural de um determinado povo, podem constituir bases importantes para novas análises, reflexões e **linhas de orientação do sistema educativo e da educação** (TAVARES, 2003, p. 13. Grifos meus).

Considerando a filosofia distinta da pedagogia, mas sendo uma ação radicalmente pedagógica¹⁴, na medida que promove mudanças num processo integrado, através de uma trajetória de busca e de produção de sentidos, Ricoeur traz possibilidades para repensar uma pedagogia mais dinâmica e aberta, que vai ao encontro da pluralidade de opiniões e de possibilidades. Ele faz no sentido hermenêutico, de interpretação das possibilidades, do debate da realidade educativa a um movimento de articulação da filosofia com outras temáticas que se desenvolvem num cenário de aceitação e de desafios lançados no campo educacional. Neste ensejo, este trabalho, apoia-se em sua proposta hermenêutica não apenas como um guia metodológico para interpretações textuais, mas pressupondo uma atitude ontológica e reflexiva, objetivando examinar a concepção e a interpretação do texto, indagando por suas possíveis contribuições para o campo da educação com foco na educação campesina.

Ricoeur sempre valorizou, em sua obra, o diálogo com a ciência¹⁵. Entre as questões que ele propõe busca articular, encontra o necessário diálogo entre a civilização universal e as diversas culturas que construíram a história da Humanidade. Com a mediação da filosofia e das ciências humanas, sua pretensão é ampliar e aprofundar a discussão sobre o sentido e o significado da compreensão humana.

Outro importante aspecto da obra de Ricoeur refere-se ao valor que ele atribui ao núcleo ético-mítico das diferentes culturas. Este núcleo ético-mítico só se explicita quando se reconhece o valor do mito, do símbolo, da metáfora, da memória e da própria narrativa como expressões do multiforme significado da linguagem enquanto manifestação cultural. Ao articular seu projeto hermenêutico com a filosofia, Ricoeur interpreta o sentido da linguagem narrativa para a compreensão do sujeito que atua no mundo da vida, tanto pessoal como comunitariamente.

Há ainda mais um aspecto da obra de Ricoeur que é importante ressaltar. Trata-se da sua insistência na construção de uma relação dialógica – ainda que conflitiva, entre civilização universal e identidade cultural, na qual seja possível a cada uma das culturas preservar o dinamismo e a criatividade de sua própria identidade narrativa. Para que esta convivência intercultural seja efetivamente construída é necessário que cada estrato cultural sinta a

¹⁴ “A filosofia ao abrir, no plano das atividades construtoras, possibilidades para habitar o mundo exerce uma pedagogia de radical descentramento do sujeito psicológico, de intervenção ao nível das dimensões políticas e de integração no compromisso de manifestação da vida. Descentramento e compromisso são palavras conectoras com a formação do ser humano e explicam o cruzamento entre filosofia e pedagogia.” (SANTOS, 2006, p. 415)

¹⁵ As inserções de diversas áreas na obra de Ricoeur são constantes. É possível exemplificar sua preocupação com o sangue contaminado e ética médica em textos contidos em *O justo 2*.

necessidade de frequentar o outro. É frequentando o outro que, progressivamente, o si-mesmo adquire a consciência de que o outro também o constitui. A percepção do outro revela para o si-mesmo a natureza plural de sua identidade. O si-mesmo se identifica no outro. O outro se identifica no si-mesmo. Esta capacidade de mútua transferência de perspectiva entre o si-mesmo e o outro só é possível por meio da tradução. Segundo Ricoeur (1991), é na tradução que o si-mesmo e o outro se descobrem como semelhantes, tornando-se capazes de perceber sua identidade nas diferenças que os separam e suas diferenças na identidade que os une. A tradução torna possível o encontro dialógico do si-mesmo com o outro e do outro com o si-mesmo. Línguas e culturas diferentes se encontram e se relacionam por meio da tradução. É exatamente este o interesse de Paul Ricoeur (1991) ao propor uma hermenêutica da tradução.

A narrativa é uma forma de interpretar o que se passa na vida, é através dela que se possibilita a compreensão da nossa própria existência, pois, só se escreve sobre aquilo que compreende. Compreender o estrangeiro significa, ainda que na sua estranheza, na perspectiva da busca do desconhecido, incluí-lo. É observando a vida na narrativa que o leitor compreende a própria vida vivida. Nesse caso, a tradução pode ser vista como meio de compreensão do mundo alheio, do mundo do estrangeiro, que além de enaltecer o idioma que é traduzido, busca também a hegemonia cultural do idioma que recebe a tradução, da própria cultura em questão.

Para Paul Ricoeur, traduzir é algo que constrói pontes entre as culturas estrangeiras, que define novos horizontes de uma nova língua no que tange a descobrir seus próprios recursos a fim de expressar o estrangeiro acolhendo-o na sua língua e que é possível quando se admite que não existe e nunca existirá uma língua perfeita, universal ou mesmo uma tradução perfeita. Ela se insurge, como um ato de hospitalidade linguageira “onde o prazer de habitar a língua do outro é compensado pelo prazer de receber em casa, na acolhida de sua própria morada, a palavra do estrangeiro” (RICOEUR, 2011 p. 30). Um fruto da necessidade humana de comunicação, de conhecer o estrangeiro e apropriar-se dele, mesmo que isto aconteça por meio de uma tradução.

Nesse sentido a tradução como necessidade, utilidade, constrói comparáveis, hospitalidade linguística (linguageira), diz o mesmo de outro modo e renuncia à tradução perfeita. É trazer para o idioma totalmente diferente da língua materna de uma comunidade o que há de novo ou de interessante na comunidade alheia. Coloca a tradução como forma de apoderar-se e compreender o meio distinto de sobrevivência, uma vez que ao interpretarmos o estrangeiro nas nossas narrativas, ele passa a ser visto pelo nosso conceito. Portanto, a tradução não implica apenas um trabalho intelectual, teórico ou prático, mas também um problema ético.

Tendo como ponto de partida a linguagem, Ricoeur assume uma postura crítica diante das filosofias do sujeito da tradição cartesiana. Para ele, a linguagem é a base que legitima todo pensamento e conhecimento humano porque constitui o limite de toda discussão teórica. A partir dela, ele critica a primazia do sujeito, sem, contudo, rejeitá-lo, preocupa-se com a questão do sujeito, e indaga pelo seu lugar na discussão hermenêutica, conforme Tavares (2018, p. 51):

É pela linguagem que o ser humano expressa os seus pensamentos, os seus desejos, os seus medos. O homem é linguagem. O símbolo e as narrativas míticas, também elas simbólicas, depois de interpretados, são meios pelos quais se pode compreender a condição humana, os seus limites e possibilidades existenciais. Os símbolos são verdadeiras provocações ao pensamento porque os sentidos simbólicos são inesgotáveis. É necessário inseri-los em narrativas para que possam, de algum modo, ser apropriados pela reflexão filosófica.

O homem desde sua origem está inserido numa determinada realidade, para compreender-se faz-se necessário entender-se a partir do seu estar no mundo. O indivíduo compreende a si mesmo narrando suas próprias experiências como um texto a ser interpretado. Por ser um sujeito simbólico, necessita ser interpretado para melhor dizer sobre si mesmo a outrem e estabelecer a condição de possibilidade de interpretação do si.

O papel da hermenêutica de uma obra não se restringe a explorar o diálogo entre leitor e autor/escritor, ela está na busca de esclarecimento do mundo do leitor e o mundo do autor, escritor. Portanto, a função hermenêutica coloca em evidência o problema da interpretação, que exige uma reflexão sobre a própria interpretação. Partindo do pressuposto da interpretação, sob a via da tradição fenomenológica e hermenêutica que considera que, no processo de interpretar, a função da narrativa é preservar a “amplitude, a diversidade e a irredutibilidade dos usos da linguagem” (RICOEUR, 1989, p. 24). A interpretação funciona como um processo na determinação dos valores presentes na obra. Para interpretar uma obra, é necessário aproximar-se dela e de si mesmo, pois diz o autor: “quanto mais o ser se compreende melhor ele se explica” (Ibid., p. 61).

Na teoria narrativa ricoeuriana, evidencia que a vida, compreendida em um sentido que transcenda o mero fenômeno biológico, é o solo no qual a narrativa lança suas raízes. Aprender a narrar e produzir narrativas de si, colocando o ser humano no centro de sua humanidade que é o domínio da fala e da escrita, poderá ser uma forma de reflexão ética, estética e moral, com ressonâncias fundamentais para a formação e a educação do ser humano. Neste sentido, a educação também carrega essa função de mediação entre o homem e o si mesmo. Com efeito,

o que se deve compreender aqui por “si mesmo” não é um “eu” narcisista, mas um “si” que se constrói em relação com outros e que se efetiva enquanto humanidade na sua própria cultura.

Ricoeur (1990b) enfatiza que a teoria narrativa ocupa uma posição articuladora entre a teoria da ação e a ética. Ele observa o significado da regra nas ações e nas interações pertinentes a qualquer ofício, jogo ou arte que foi ensinado e aprendido, no contexto de uma cultura e de uma tradição. Essa prospectiva hermenêutica embasa e sustenta a procura de novas categorias filosóficas e de novas linguagens que se abrem diante as exigências dos novos cenários sociais, políticos e educacional. Uma busca cada vez mais necessária para quem acredita no desafio que pode transformar-se numa cultura de paz, de diálogo e de autêntica valorização das diferenças por meio da luta pelo reconhecimento.

É papel da filosofia, também, a construção de uma teoria do reconhecimento. Em sua obra tardia *Percurso do reconhecimento* (2006), Ricoeur caracteriza as formas possíveis de reconhecimento que o indivíduo pode obter por parte da sociedade em que vive. Esse reconhecimento pode ser organizacional ou institucional, gera o prestígio, a consideração e a aceitação. Viver em comunidade exige um esforço contínuo de reconhecimento dos outros e de busca por ser reconhecido.

Neste sentido, Ricoeur (2006) apresenta uma via coerente de acesso ao reconhecimento nos guiando por um percurso que inicia na distinção entre os usos do verbo “reconhecer” na voz ativa, nos quais se exprime o domínio do pensamento sobre o sentido “eu reconheço” e na exigência de ser reconhecido na voz passiva “eu sou reconhecido”. A partir desta distinção, ele desenvolve uma dinâmica do reconhecimento-identificação propondo a verificação da permanência de uma identidade que aponta o reconhecimento entendido como identificação, inseparável de distinção e apoiado nos estudos cartesianos. Nesse percurso de busca de sentido, Ricoeur (2006) propõe o reconhecimento de si mesmo, o de constituir-se como o outro, pautado no entendimento de identidade como capacidade, pois para o autor o que define a identidade é aquilo que a pessoa é capaz de realizar e pela qual é reconhecido nas diversas capacidades que modulam o seu “poder de agir, o seu *agency*” (RICOEUR, 2006, p. 91). Esse movimento conduzirá a uma situação de reconhecimento mútuo, pois quero ser reconhecido pelo outro que quer o mesmo de minha parte, como um movimento dialético de sentido. Movimento dos pares antagônicos e complementares que dão uma amplitude temporal ao reconhecimento de si no qual os sujeitos se encontram numa relação de reciprocidade (RICOEUR, 2006, p.10).

Esse percurso de reconhecimento é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional, a partir dos quais se promove com mais assertividade a formação de educadores,

alternando o lugar de aprendiz e formador. A educação pode interpretar o seu próprio modo de ser plural, assim como um texto, com posicionamento explícito e provocativo, convoca ao debate e à reflexão. O dever da educação é contribuir para o reforço da autonomia do ser humano, facilitando o reconhecimento pessoal dos sujeitos como seres sociais, a partir de seu empoderamento dentro e com a comunidade, tornando acessível à pessoa a apropriação do papel que é seu por direito e por obrigação: um ser humano responsável por seus atos, engajado e que se compreenda por meio das diferentes interpretações de mundo que representam as ciências/disciplinas envolvidas no processo educativo e formador.

A educação parte da vida, retornar a ela é uma necessidade própria da vida, que pode modificar e enriquecer a experiência do viver humano. O ato de repensar os atuais modelos educativos e formadores do indivíduo, manifesta-se como uma necessidade. É despertando a percepção, tanto em alunos, professores e demais envolvidos na prática pedagógica, que a educação faz sentido à vida, não em sua totalidade, como também não terá, se reduzi-la a algo estranho a ela. Deste modo, a Filosofia não pode ser concebida como uma transmissão de saberes inertes, sem significados e sem sentidos, que envolvem tão somente a educação tradicional e não dê conta de desenvolver a realidade crítica.

Cabe à Filosofia ser analisada como uma questão práxis que contribua para a análise da realidade por meio da investigação com a ética, do meio-ambiente, da estética, dos valores políticos e econômicos, enfim, compete a ela questionar a vida no planeta, a sociedade como um todo. É importante investigar o currículo que é ensinado perante o contexto da consciência ética, ambiental, presentes no cotidiano escolar. Neste caso, a cultura rural presente nas narrativas dos mitos, das lendas pode ser trabalhada nas aulas de Filosofia, principalmente quando os professores podem estimular a experiência estética, as atitudes criativas de contar, de ouvir, de ler de modos que mantenham de forma viva esta cultura.

2 O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO CAMPESINA À LUZ DO PENSAMENTO DE PAUL RICOEUR

Na sociedade contemporânea, os processos de construção do conhecimento assumem um papel de destaque, na perspectiva de formar profissionais críticos, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de se conhecer como indivíduo. Na tentativa de compreensão dessas mudanças e arriscando o caminho para um entendimento renovado da própria democracia, as várias culturas ramificadas em variadas escolas de pensamento, buscam compreender e alterar as injustiças sofridas pelos grupos minoritários. Porém, a educação pública, assim como a sociedade brasileira, apresenta graves *déficits*. A escola é dinamizada não apenas pela necessidade de formar e de integrar indivíduos em uma coletividade, mas também de formá-los e de integrá-los com base em valores universais, para além da religião e do nacionalismo (o que não significa a negação destes), em uma atitude clara de universalismo moral que a cultura humanista pode subsidiar exemplarmente (não obstante suas contradições, evidentemente).

De acordo com Paul Ricoeur (2006), o reconhecimento é a essência das relações interpessoais e do próprio ser de cada um. Onde é negado o reconhecimento, nega-se a pessoa. O não reconhecimento ou a projeção no outro de uma imagem negativa e desvalorizada determina, de fato, a assunção e o desenvolvimento de uma identidade negativa e distorcida por parte deste último. A projeção de uma imagem do outro como ser inferior e desprezível pode, realmente, ter um efeito de distorção e de opressão, ao ponto de essa imagem ser interiorizada, validada e publicizada até pelo oprimido.

É por isso que o reconhecimento recai na dignidade, porque toca a essência da pessoa, o núcleo originário mais íntimo e fundamental do ser. Independentemente da articulação de valores morais que distingam cada pessoa não há identidade fora de um plano valorativo. Sem uma clara orientação para o bem não podemos definir quem somos, não podemos realmente e criativamente entrar em relação com os outros, porque perdemos a relação mais autêntica conosco mesmos. Mas, por outro lado, tudo na nossa cultura ocidental contemporânea tende e anseia para auto realização do sujeito, do indivíduo, em qualquer caso a qualquer custo, na reivindicação da mais ampla e radical autonomia individual.

Na esfera da educação, quando a ideologia de um grupo está fixada, é possível identificar a imagem que o grupo tem de si mesmo e também a imagem estereotipada/rotulada desse grupo pela sociedade. As distorções atribuídas a esse grupo, no contexto social, podem

camuflar uma história de preconceito e subjugação social, o que faz com que o grupo reaja ou despreze, a fim de não aceitar aquilo que o nega e aniquila. Criar uma imagem que ganhe força e dinamismo no grupo, ainda que não seja considerada válida pela realidade social, poderá ser uma saída. De acordo com Tavares (2003), o jogo de força e tensão, portanto, potencializa ambos os lados. É quando a ideologia de grupo e ideologia da sociedade podem conduzir ao diálogo e à reflexão.

Arroyo (2011) chama a atenção para o fato de que as políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de direção, e se tratando das políticas para a escola do campo o agravante é maior. Para o autor, a escola do meio rural passou a ser tratada como resquício do sistema educacional e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços obtidos nas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica. Há distintas visões quando se trata em Educação do Campo. Segundo Molina e Fernandes (2004):

há quem coloca o campo como um lugar de utopia e de pureza, em cujo espaço a escola deveria resolver os problemas concretos ali existentes; há quem defina o campo como o lugar de atraso e ignorância, cabendo à escola instruir e modernizar; e, ainda, quem reconhece o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais (MOLINA; FERNANDES, 2005, p. 37).

Ao considerar estes sujeitos, que ao longo da história foram explorados e são submetidos a várias formas de pré-conceitos que amofinam o sentimento de pertença, que por falta de atos públicos condizentes são coagidos a negar as origens abortando sua identidade, que são forçados a deixar o campo mesmo sendo assegurada pela Constituição Federal, e ainda, por entender que há muitos paradigmas de certo e errado a ser extenuado, pois não se pode compreender o homem dissociado da sociedade, da cultura e da educação construídas historicamente por eles próprios. Nesta acepção é que neste trabalho, se propõe buscar condições educativas que auxiliem o alunado dentro de uma escola do campo a partir das aulas de filosofia, a um percurso de busca de reconhecimento de si mesmo, de constituir-se como o outro, pautado no entendimento de identidade como capacidade, conforme define Ricœur (2006) aquilo que a pessoa é capaz de realizar e pela qual é reconhecido. Que nesse exercício de buscas, possibilite-os a modificar e fortalecer a experiência do viver humano e a não estarem submetidos à formação de um aluno ideal que não condiz com a realidade deles. Nos dias de hoje, urge a necessidade de um Ensino de Filosofia que preze por um profissional que

potencialize a vida, que proporcione ao alunado competências para reexistirem e a agir por si próprio. Mesmo que não haja uma “receita” e método eficaz.

O que se tenta, aqui, provocar é que a escola, nesses espaços multi-diversos e complexos, como os rurais, não mais se reproduza a todo custo à cultura globalizada por trás das realidades imediatas de seus atores naturais, em que coibe o campesino de valorizar sua identidade e memórias pois o rural é colocado sempre como forma de atraso. Ao contrário, deve se despertar nestes a sensação de pertencer a um lugar, formar cidadãos que valorizam seu ambiente e cultura, que apostam decisivamente nele assumindo responsabilidades. A esse respeito Berlanga (2003, p. 119), é muito persuasivo quando afirma que “atualmente a escola rural reproduz, em numerosos casos, modelos longe da sua realidade e prepara os alunos para sair, para fugir. Portanto, é essencial trabalhar e confiar em conteúdo que, capacite os indivíduos a desenvolver significado e sentimento de pertencer consciente a uma comunidade cultural e identificar com valores dos quais se orgulhar, de modo algum inferior.

Educação do Campo não deve ser entendida somente como uma proposta de educação, mas sim como uma crítica a uma realidade historicamente determinada. Essa constante luta vem proporcionando avanços significativos que marcam e solidificam os ideais dos Movimentos Sociais, não só por educação, mas por condições de vida digna.

Com intervenções positivas, a situação de invisibilidade de "O rural" tende-se a esvaír. A imposição da cultura urbana dada pela seleção cultural, guiado por valores ideológicos e políticos concretos, evidencia que nem todas as culturas são igualmente valorizadas, sustentadas ou compartilhadas. Situação em que a cultura urbana parece ser apresentada como a única válida e possível tanto através da seleção cultural, quanto da poderosa influência de meios de comunicação que legitimam discursos e ideologias (GALLARDO, 2007, 2011). Portanto, não se pode continuar contribuindo para a promoção de uma cultura homogênea e dominante quando há diversidade e diferenças no contexto social cultural. Essa situação se reflete em vários setores e atinge, desde o currículo oculto ou na política desenvolvida com os livros didáticos, no qual está nítido os valores do ambiente urbano.

Conforme as palavras de Paul Ricoeur, é mediante a experiência do filosofar não apenas a reflexão, a compreensão e interpretação dos textos filosóficos, mas na auto-interpretação que o sujeito assume por sua educação, identidade/constituição de si, por suas deliberações e avaliações de suas ações, o aluno possa caminhar o alcance e a relevância de encontrarmos “a visada da vida boa com e para outrem em instituições justas” (RICOEUR, 1991, p. 202). Neste ensejo, são indispensáveis para uma educação que pretenda despertar a sensação de pertencer a

um lugar, formar cidadãos que valorizam seu ambiente e cultura, que apostam decisivamente nele assumindo responsabilidades por seus atos.

Os alunos, mediante suas deliberações podem desenvolver e alcançar a virtude do homem sábio e prudente. Podem inventar condutas apropriadas para as mais diversas situações do seu dia a dia, conquistando, desta forma, a “sabedoria prática” para a superação dos eventuais conflitos em si e, com o diverso de si.

Ricoeur (1991) assevera que, por mais frágil que seja o poder, é a característica do agir e viver juntos, que acrescenta ao sentido ético o ponto de indispensável aplicação de uma terceira dimensão que é a justiça. A justiça apresenta características éticas que se entendem pela instituição de uma estrutura do viver juntos, como uma comunidade histórica, povo, nação, ou seja, as instituições.

A dimensão formativa da educação deve promover a autonomia, a justiça social e a dignidade humana, e isso só poderá ocorrer de fato se o processo acontecer em uma perspectiva dialética, na qual o aluno é levado a questionar, criticar, refletir e, acima de tudo, agir. As relações que se estabelecem e as ações desenvolvidas na escola na perspectiva de uma ação hermenêutica filosófica oportunizam ao aluno um processo de confrontação consigo mesmo, com suas crenças, preconceitos e ideologias. Permite um entendimento dos seus medos, das suas dúvidas, ou seja, a compreensão dos porquês e o esclarecimento dos acontecimentos que atormentam sua vida. A partir desta compreensão, se propõe uma nova construção do ser.

O aluno precisa estar aberto a se reeducar para conquistar o pensamento autônomo, tornar-se consciente das escolhas e critérios de suas ações, assumindo as responsabilidades por suas consequências, para que assim seja, pessoa autônoma, solícita e responsável por seus atos. O mais essencial, praticar na ética da solicitude o aprofundamento da experiência do si mesmo como um outro, em sua relação espontânea que parte da constatação de que somos iguais em nossa vulnerabilidade e finitude. Assim o que importa não é a troca, nem a simetria, mas a experiência radical de nossa contingência.

Neste sentido, o diálogo não é apenas um modo de mediação e de constituição da identidade humana; é também um espaço e um meio para a revelação do ser, do outro e do mundo, sem, contudo, esgotá-los, nem os engessar. Um diálogo autêntico supõe sintonia. Na situação dialógica “educar-se com o outro”, nenhum dos interlocutores posiciona-se como superior. Esse sempre novo nascimento provoca uma descentralização do eu diante do outro. É assim que surgem um conhecimento que até então não estava disponível entre os envolvidos.

Novas explicações e sentidos são reconhecidos ou atribuídos, possibilitando ao aluno construir seus referenciais e auxiliando no crescimento e na continuidade do próprio fazer educativo.

Amparando no papel emancipatório que a escola pode desempenhar, nas circunstâncias possibilitadas pelo Ensino de Filosofia fundamentadas na hermenêutica de Ricoeur a intenção aqui é disponibilizar algumas ferramentas conceituais, algumas chaves culturais, alguns elementos de análise e reflexão, para potencializar a capacidade crítica dos alunos e permitir a reconstrução de experiências e conhecimentos anteriores e que foram assumidos de uma maneira acrítica.

E por meio da capacidade crítica, peça fundamental no processo de reconstrução do conceito de ruralidade, que os alunos possam reconhecer-se no si como o outro e se empoderar de sua cultura valorizando a sua identidade e a partir disso se posicionem sobre o ambiente em que vivem suas características, potencialidades e perspectivas. Espera-se que a disponibilidade de professores para promover relações e ambientes enriquecedores possam gerar não apenas processos de socialização, mas boas situações de ensino-aprendizagem, que possibilite os alunos confrontar com dilemas e incertezas gradualmente, e assim ajude-os a fazer diferentes leituras dos contextos social e cultural em que vivem.

2.1 EDUCAÇÃO CAMPESINA E O ENSINO DE FILOSOFIA: DESAFIOS À VISTA

Compreender a Filosofia enquanto uma atividade teórica e uma prática de ensino, requer uma análise da trajetória histórica, condição para explicitar as dificuldades que tem esse saber em afirmar-se enquanto um conhecimento curricular consolidado nas escolas. É extensa a problemática que envolve o Ensino de Filosofia no Brasil. Segundos os estudos e análise sobre o referido ensino, consta que o mesmo padece de instabilidade e estabilidades, constâncias e ausências (OLIVEIRA, 2012).

Não tão diferentes são as lutas por uma educação de qualidade para as populações camponesas brasileiras. Por muito tempo, ela foi deixada de lado ou literalmente esquecida. Não houve políticas públicas de educação efetiva que viessem atender as reais necessidades dos camponeses (LEITE, 1999). Estes sempre foram marginalizados, sem participação na elaboração e muito menos na construção de uma educação que viesse aliviar o peso de 500 anos de exclusão social (NASCIMENTO, 2005).

Vale destacar que mesmo sendo o Brasil de uma genealogia eminentemente agrária, todas as constituições contemplaram a educação escolar. Porém a Educação do Campo foi negligenciada nas constituições de 1824 e 1891, por não constarem nenhuma citação nessas leis que assegurassem a oferta da modalidade considerando suas características. Somente em 1934 é que emerge no cenário brasileiro as primeiras tentativas de descentralização das iniciativas no campo educacional das unidades federativas. Neste aspecto, não se pode perder de vista que o ensino conseguido durante o período colonial, apoiado nos princípios da Contra-Reforma, alheio à vida da sociedade nascente que excluía os escravos e outras minorias, era um modelo que atendia os méritos da Metrópole e permanece latente, em boa parte neste país.

O entendimento sobre a oferta de escolas rurais, ao longo dos anos criada por força de decretos não atendeu à demanda existente nem à identidade das mesmas, pois a precariedade de estrutura, falta de profissionais e entendimento da função dessas escolas, tendiam como casa de correção, divisão social de classe na oferta do ensino e falta de diretrizes para a regulamentação da oferta do ensino. Somente a partir dos anos 1980, por meio de movimentos sociais, que a sociedade brasileira começou a despertar e perceber que o campo está vivo, pela pressão dos próprios sujeitos envolvidos e suas mobilizações e do debate sobre a compreensão de campo.

Enquanto isso, o Ensino de Filosofia, durante o período colonial dominado pelos jesuítas, Filosofia e Letras Clássicas tiveram importância primordial e atendia aos interesses políticos das classes abastadas.

A Filosofia, como prática de ensino no Brasil, surge nesse contexto de colonização com a chegada dos Jesuítas. O caráter religioso dado à educação da época se estabeleceu como modelo próprio para o ensino de Filosofia, que tinha como finalidade a **erudição livresca e retórica das classes dominantes**, a repetição e a memorização dos sistemas filosóficos, a formação de homens letrados, eruditos e católicos. (OLIVEIRA, 2012, p. 3. Grifo nosso).

Após a reforma de Pombal, segundo Alves (2002), o Ensino de Filosofia passou a ser marcado pelo enciclopedismo Iluminista, mas embora aparecesse como obrigatório nos currículos secundários, nas províncias, poucas referências aparecem sobre os conteúdos ensinados. Já no Século XIX, a disciplina é marcada por uma falta de consistência, um grande número de reformas, decretos, regulamentos e presenças e ausências da filosofia como disciplina.

Das dezoito grades curriculares, decorrentes de igual número de reformas, cinco delas omitiram essa disciplina. Nos anos de 1856 e 1926 a filosofia era prevista para duas séries, da segunda a sétima. Em 1850, 1858, 1882, 1929 e 1951 foram alocadas em duas séries, e nos anos restantes, em apenas uma. Além da indeterminação programática, serial ou presencial, em significativo número de programas, a filosofia era disponibilizada como curso livre (GALLO; KOHAN, 2000, p. 24).

A presença/ausência desta disciplina continuou no século XX. No início, precisamente em 1925, apareceu como obrigatória, depois com a instauração do regime militar deixou de ser obrigatória e passou a assumir um caráter facultativo. Esta situação de ausência perdurou até o ano de 1996 com a instituição da LDB 9394/96, e mesmo assim, a disciplina aparecia com um caráter vago tendo como objetivos “a preparação para o mercado de trabalho e exercício da cidadania, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e formação do pensamento crítico no Brasil” (GONTIJO; VALADÃO 2004, p. 288).

Posto isto, fica claro que, com exceção do período pombalino, influenciado pelo *ratio studiorum*¹⁶ no qual a filosofia ocupava papel de destaque no processo educativo realizado

¹⁶ As primeiras escolas implantadas no país, no século 16, seguiam o modelo pedagógico usado em Portugal, chamado *Ratio Studiorum* (Plano de Estudos). Os colégios eram administrados pela Companhia de Jesus, a mais influente ordem religiosa da Igreja Católica. O conteúdo dos cursos de filosofia era, portanto, direcionado e

pelos padres jesuítas quando se estudava Aristóteles, São Tomás de Aquino e Santo Agostinho, e pelo período seguinte influenciado pelo cientificismo iluminista, o Ensino de Filosofia no Brasil não tem uma abordagem definida e na atualidade está marcado apenas como definido nos documentos legais deixando a cada Estado a responsabilidade por uma linha de atuação. Assim proliferam experiências que vão da busca de formação de um homem religioso, ainda na linha jesuítica, até as correntes da filosofia contemporânea.

A principal característica da ideia de direito é ser universal, ou seja, referir-se a todos os seres humanos, independentemente da sua condição social. A educação é um direito. E como tudo que diz respeito a nós, seres humanos, a ideia da educação como um direito humano e, mais que apenas uma ideia é fruto de uma longa construção histórica da luta de milhares pessoas até nós chegarmos a essas conquistas. Apesar de sua longa tradição na cultura ocidental, as dificuldades da filosofia como disciplina, refletem-se de várias formas, tanto de compreensão como de consistência. Em parte, pela incerteza acerca do lugar da Filosofia no Ensino Médio, tanto por falhas nas Diretrizes quanto nos Parâmetros, ora pela sujeição, ora pelo excesso.

Vale ressaltar que, o fato de a Filosofia não ser uma disciplina constante do currículo obrigatório do Ensino Médio não tem impedido, principalmente nos últimos tempos, a expansão de uma demanda tanto sob a forma direta de inclusão curricular, quanto sob a forma indireta, representada pela presença de preocupações filosóficas de variado teor, desde reflexões sobre técnicas e tecnologias, inquietações de cunho ético, suscitadas por episódios políticos nos cenários nacional e internacional até inquietações metodológicas de caráter mais geral, concernentes a controvérsias nas pesquisas científicas de ponta, expressas não apenas em publicações especializadas como também na grande mídia e na cobrança de conteúdos filosóficos em prova de vestibular e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Sendo que neste ENEM (2019), dentre outras abordagens interdisciplinares, exigiu-se conhecimento específico em 3 questões.

No cotidiano escolar, mesmo não tendo uma história consolidada no nosso currículo e ainda que, poucas vezes postos adequadamente em consideração e frequentemente de modo superficial ou unilateral, há também uma certa demanda da sociedade por uma linha de reflexão que forneça instrumentos para a adequada ponderação de problemas.

vinculado aos ditames da Igreja, e orientado segundo a visão de mundo dos jesuítas. O programa de ensino também se ajustava, desta forma, aos interesses colonialistas do sistema monárquico e escravagista da época. Os alunos, por sua vez, eram filhos de colonos, de senhores de engenho e de proprietários de terras.

Quanto ao futuro da filosofia como unidade curricular do Ensino Médio é incerto, devido estar ancorada à Base Nacional Curricular Comum, a qual permite que ele seja decidido nas instâncias estaduais e municipais e mesmo nas escolas. A BNCC não exclui a filosofia nem impõe diretrizes rígidas para a sua estrutura no Ensino Médio. Ela mesma afirma claramente não se constituir no currículo dessa fase formativa, mas apenas na definição das suas aprendizagens essenciais.

As construções da Base Nacional Comum Curricular apresentam avanços em pontos específicos, mas retrocessos sociais em outros. Destaca-se nas perdas, a cristalização das identidades e estranhezas dos diferentes, que acabam tornando o Outro externo a nossa identidade, vendo a trajetória dele estática. Neste sentido, conforme Ricoeur, faz-se necessário, em primeiro lugar, “[...] perguntar em que medida nossos modos de pensar e de falar a respeito do mundo comportam frases que usam verbos no passado e enunciados irredutivelmente narrativos.” (RICOEUR, 1994, p. 206). Essa concepção torna, o discurso curricular incompleto, uma vez que ele é (re)significado toda vez que é posto em prática.

O tratamento disciplinar da Filosofia e a normatização adequada de sua inserção curricular no Ensino Médio vêm ao encontro de uma necessidade social, caracterizado por uma busca incessante de respostas para os mais diversos problemas que surgem cotidianamente em nossas vidas. O ensino e a aprendizagem da Filosofia são duas ocasiões importantes do exercício e da atividade filosófica na sala de aula. Pois através deste processo buscar-se criar, inventar, reinventar e produzir novos saberes e ações que se configurem como uma experiência filosófica, como um ato de filosofar no âmbito de sala de aula (PIMENTA; PIMENTA, 2011, p. 20). A proposta para um Ensino de Filosofia comprometido com a ideia de que o aluno possa torna-se autônomo, criativo, produtivo não pode esperar por uma disposição natural para o pensar. A “didática” da filosofia consiste em uma construção contínua entre teoria e prática sobre uma base conceitual que deverá ser atualizada constantemente. Dar o que pensar para os alunos pode ser a saída fundamental, de acordo com Gallo e Kohan (2000), em uma aula de filosofia que preze pelo filosofar é importante problematizar os sentidos óbvios afirmados dentro da própria filosofia, e necessário problematizar os ‘lugares comuns’ com uma reflexão orientada enfatizado o “que” e os “para quê” da prática educacional da filosofia na sala de aula. A experiência do filosofar possibilita uma maior flexibilidade entre o pensar e o agir, tendo como finalidade a constituição do si do alunado. Mediante a experiência do filosofar entende-se não apenas a reflexão, a compreensão e interpretação dos textos filosóficos, mas uma auto interpretação que o sujeito assume por sua educação, identidade/constituição de si.

Perceber-se que o “como” ensinar filosofia está essencialmente ligada à concepção que se tem de filosofia e do filosofar (PIMENTA; PIMENTA, 2011, p. 18-21). Com isso é de suma importância que cada professor de filosofia tenham uma posição clara entre o filosofar e seu ensino, visto que no cotidiano da sala de aula, é sobre esse professor que recai a responsabilidade de não apenas lecionar, mas também, de pensar e re-pensar em como afetar os alunos, de forma que as aulas de Filosofia sejam acontecimentos que consiste numa apropriação da proposta de mundo apresentada pelo texto, para alunos que, culturalmente não possuem o hábito de leitura de livros e, em sua maioria mal sabem realizar uma interpretação textual. Vale considerar que essa análise se baseia nas avaliações do PISA¹⁷ que são realizadas nas escolas citadinas¹⁸, o que não inclui as unidades escolares com perfil campesino, cujo público advém de comunidades quilombolas, assentamentos e outras dessa natureza, como a que aqui se deseja como escola campo¹⁹.

Neste sentido, segundo Pessoa (2007, p. 27), “[...] a escola que chega ao meio rural é a mesma da cidade em termos de conteúdo, mas muito pior em termos de preparação de professores, de instalações físicas e de concepção didático pedagógico”. Pensar numa escola de fato para o povo campesino, significa ouvir e entender a cultura, a dinâmica social e educativa dos diferentes grupos que compõem o meio rural. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011), a Educação do Campo, desafia-nos a construir condições educacionais que possam garantir o desenvolvimento de um modo de vida em que a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o movimento e o trabalho estejam acima de qualquer mercadoria. As políticas educacionais voltadas para esse público devem, acima de tudo, respeitar sua condição de classe social, promover sua autonomia política e a reprodução de suas práticas socioculturais. Nesse

¹⁷ Segundo estimativas de um relatório sobre a crise da aprendizagem produzido pelo Banco Mundial com dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, 2015), alunos brasileiros vão demorar 260 anos para atingir índice de leitura dos países ricos. Esses resultados se agravam, visto que os resultados de 2018 atestam que o Brasil cai no ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática. *OECD/PISA 2015*.

¹⁸ Do total de alunos da amostra brasileira, 77,7% estavam no ensino médio, 73,8% na rede estadual, 95,4% moravam em área urbana e 76,7% viviam em municípios do interior. Estudantes de escolas indígenas, escolas rurais da região Norte ou escolas internacionais, além de alunos de escolas situadas em assentamentos rurais, comunidades quilombolas ou unidades de conservação sustentável não fizeram parte do estudo do Pisa. Segundo o Ministério da Educação, o motivo foram as dificuldades logísticas de aplicação da avaliação e o fato de certos grupos populacionais não terem necessariamente a língua portuguesa como língua de instrução.

¹⁹ Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França, localizada na rodovia Arraias/Campos Belos, Km 07, na zona rural do município de Arraias, sudeste do Tocantins. Atende aos filhos de camponeses e quilombolas oriundos da zona rural de vários municípios da região e de diversas localidades do Estado do Tocantins, de Goiás e Mato Grosso. A escola oferece na modalidade integral, as séries finais do Ensino Fundamental e o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no regime de internato e semi-internato.

contexto, assim como no processo do Ensino de Filosofia, o papel da escola e o protagonismo dos professores que fazem parte do processo educativo é fundamental.

Todas as importantes requisições dos grupos sociais minoritários, que já datam mais de meio século e atingem esferas filosóficas, políticas, jurídicas e institucionais, são, de acordo com Ricoeur (2006, p. 227), a maneira de luta pelo reconhecimento que, sem dúvida, mais contribuiu para a popularização do termo, correndo o risco de torná-lo banal, segundo seu julgamento. O Brasil é um país agrícola e o camponês sempre foi uma classe integrante da vida política, no entanto, o desrespeito foi um dos principais problemas que colaboraram para o fracasso dos programas oficiais de educação do campo, e com isso, a educação pouco contribuiu para transformar essa realidade de manutenção de desigualdades vivenciado pelo homem campesino marcada por um legado capitalista. Conforme Gadotti (2006, p. 148), “[...] a educação sempre foi política, o que precisamos é ter clareza do projeto político que ela defende, politizando-a. Hoje falar isso não causa mais escândalos. É uma ‘banalidade pedagógica’.”

De acordo com Arroyo (2011), os movimentos docentes e pedagógico progressista nos anos de 1980 é um dos responsáveis e protagonistas pelos avanços da educação como direito, “Educação, direito de todo cidadão, dever do Estado”. A Constituição de 1988 coloca a educação como dever do Estado, incluindo aí a educação para o campo, porém a referida legislação não trouxe avanços relacionados à metodologia nas práticas de ensino e muito menos às demandas da cultura local. Os projetos propostos a esse meio não são pensados de forma nacional, ficam a cargo das administrações locais e, evidentemente, da sociedade civil. Essa ideia vai ser reforçada na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394 de 1996, que prevê a autonomia dos municípios para criarem seus próprios sistemas de ensino, o que dará uma característica local ao planejamento e efetivação de políticas para a educação do campo.

Por meio da LDB, veio também a proposta de melhoria na prática da educação do campo. Com o objetivo de apoiar os camponeses das regiões carentes na oferta de educação sem a necessidade de se transferirem para a cidade, diz que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDB, 1996, art. 28).

Alcançar um modelo de educação que atenda às necessidades dos camponeses deve ser um objetivo perseguido pelos órgãos que administram o sistema educacional brasileiro. Ocorre que a escola que atende as necessidades dos camponeses e quilombolas brasileiros vai além da adequação do calendário e do currículo escolar à realidade rural. Vale considerar que nas últimas décadas o meio rural se urbanizou, provocando uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade, o esvaziamento do rural como espaço de referência no processo de constituição de identidades, na perspectiva de uma educação escolar para o campo com políticas compensatórias cujas referências culturais e políticas foram concebidas como atrasadas. Com isso, necessita-se de uma educação que possibilite aos filhos dos camponeses se constituírem como parte importante na reprodução social e cultural dentro de seus espaços produtivos, possibilitando a indeferimento do latifúndio e a desapropriação existente no campo brasileiro. O povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais, Caldart (2002, p. 26).

[...] Antes de pensarmos em formar profissionais do ensino é preciso que saibamos que modelos sociais iremos transmitir, que conteúdos estamos veiculando, que classe estamos defendendo, de que ponto de vista estamos pensando a educação: do ponto de vista do povo ou do sistema? (CALDART, 2002, p. 18).

As *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* apontam para uma compreensão de campo como identidade²⁰, estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais. Nela, é definido que a Educação do Campo: “É toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas

²⁰ Nos dias atuais, considerando que a nova legislação aborda a formação profissional sob a ótica dos direitos à educação e ao trabalho, cabe introduzir algumas considerações sobre as atuais diretrizes para a educação profissional no Brasil elaboradas pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Essas diretrizes traduzem a orientação contida nas Cartas Constitucionais Federal e Estadual, se não em todas, no mínimo, na maioria delas, incorporando, ao mesmo tempo, os impactos das mudanças que perpassam incessantemente a sociedade em que vivemos. Aprovadas em 05 de outubro de 1999, tais normas estabeleceram 20 áreas e formação profissional, entre elas a de agropecuária, como referência para a organização dessa modalidade de atendimento educacional. http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de ver, de viver e de produzir e formas de compartilhar a vida” (Art. 2º da Resolução 01 – CNE 03/04/2002 – *Diretrizes Operacionais para Educação do Campo*). Com base nessa legislação educacional vigente, a Educação do Campo constitui-se como uma política pública, nos movimentos sociais, nas universidades, nas escolas, entre outros espaços. Porém a expansão do direito não elimina a desigualdade.

Na afirmação de Ricoeur (2004, p. 20) “não sabemos produzir sociedades econômicas e socialmente igualitárias, ao passo que a fundação jurídica de nossas sociedades é o direito igual de acesso a todas as fontes do reconhecimento jurídico”. Por mais que se tente diminuir a lacuna entre a igualdade de direitos, assegurada pela constituição de uma nação, o indivíduo que, por um lado, é reconhecido juridicamente, por outro lado, não é reconhecido socialmente. Com isso, apesar da série de programas em âmbito federal com vistas à melhoria da Educação do Campo, como o Escola Ativa, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional Rural (Proinfo Rural), o Programa Nacional do Livro Didático para o Campo (PNLD Campo), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens do campo (ProJovem Campo), entre outros, ainda não se conseguiu alterar o quadro de desconhecimento sobre a perspectiva de Educação do Campo de gestores e professores responsáveis pelas escolas públicas que estão no campo. Essas escolas requerem investimentos em práticas pedagógicas diferenciadas. O Estado brasileiro entende que esse modelo consome uma soma considerável de recursos, preferindo desativar as unidades já existentes e submeter os alunos que residem na zona rural, a trajeto diário massacrante na quantidade de horas para se deslocarem almejando uma vaga em escola pública, não obtendo prestação do serviço público de educação e ensino com igualdade de condições.

De acordo com os indicadores do Censo Escolar de 2015, cerca de 32,5 mil escolas do campo foram fechadas nesses últimos dez anos. No ano de 2014, a então presidenta Dilma Rousseff sancionou lei que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas e assim dificultar o fechamento de escolas rurais. Deste modo, passa a vigorar a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, ainda assim, só em 2014, foram extintas 4.114 no país.

Para a SECADI/ MEC (2012), a efetivação das normas que norteiam a escola do campo significa passos decisivos e imprescindíveis para garantir o direito das populações do campo a uma educação de qualidade. Nesse sentido, a Educação do Campo é o contexto estratégico para

o desenvolvimento socioeconômico do meio rural e a Pedagogia da Alternância²¹ é a proposta apresentada como a melhor alternativa para a Educação Básica por ter o reconhecimento dos sistemas de ensino, da comunidade do campo, dos movimentos sociais, sindicais e de estudiosos da educação. Esta metodologia teve o tempo destinado a atividades comunitárias normatizada por meio do Parecer nº 01/2006. Neste conjunto, insere-se o Parecer nº 3/2008, que define orientações para o atendimento da Educação do Campo e constitui uma discussão conceitual aperfeiçoando o conceito de Educação do Campo estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola.

Entretanto, na instituição de ensino em que gera esse trabalho, a Escola Estadual Girassol de Tempo Integral agrícola David Aires França no município de Arraias-Tocantins, o regime de internato funciona e, enquanto regime de ensino, se apresenta mais viável que o regime de alternância, devido a distâncias entre a casa do aluno e a escola, a dificuldade de acesso aos quilombos dentre outros fatores sociais que é descrito no histórico da referida instituição. Enquanto proposta metodológica e curricular, há um longo caminho a ser percorrido principalmente pelos órgãos: estadual – SEDUC, regional - DRE e local – Gestão das Escolas.

A Diretoria Regional de Educação (DRE) de Arraias possui 17 escolas jurisdicionadas dentro dos 6 municípios localizados na região Sudeste do Tocantins. No entanto, quatro destes são os municípios de Aurora do Tocantins, Combinado, Lavandeira e Novo Alegre, contam somente com escolas na sede do município e todas identificadas no Censo Escolar como Escolas urbanas. Fatos como esse denotam a falta de preocupação com a Educação do Campo, no campo e para o campo, conforme os termos da legislação no Decreto Nº 7.352/2010, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA em seu Art. 1º, § 1º, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta,

²¹ A pedagogia da alternância é um método que busca a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar. (MEC-BRASIL). Trata-se de uma metodologia nascida do meio rural, mas que o transcende, pois toda relação pedagógica é uma dialética integradora entre o saber escolar e os saberes da vida. Por isso, mais que uma nova metodologia, trata-se de um novo sistema escolar. Foi um movimento iniciado na França, em 1935 e surgiu na década de 1960 aqui no Brasil, no estado do Espírito Santo, nas Escolas de Famílias Agrícolas (EFAs) e, na década de 1980, no Sul do país, com as Casas Familiares Rurais (CFRs). De acordo com dados da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil. NOSELLA, P. *Educação no Campo*: origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: EDUFES, 2012.

os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Neste sentido é importante salientar que grande parte da economia da região sudeste do Tocantins é proveniente da lavoura e da pecuária, sobretudo da agricultura familiar. De acordo com informações da Assessora do Censo e do Sistema de Gerenciamento Escolar da Diretoria Regional de Arraias, em outubro de 2019, apenas as escolas localizadas na zona rural se encontram cadastrados no Censo Escolar como escolas rurais, sendo 2 no Município de Paranã: a Escola Estadual Floresta, Escola Estadual Santa Rita do Rio Palma e 2 no município de Arraias: a Escola Estadual Zulmira Magalhães e Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França. Porém, apenas Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França utiliza Estrutura Curricular do campo nas turmas do Ensino Fundamental, a matriz da Educação profissional no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e a Estrutura do Campo quilombola no Ensino Médio multisseriado em uma turma Extensão da Escola na Comunidade Quilombola do Mimoso.²² Com isso, nota-se que em sua maioria, entre as relações existentes do que se vive e o que se ensina na escola do campo via de regra, é o mesmo direcionado às escolas urbanas, o que descaracteriza a natureza da vida e do trabalho campesino.

Inter-relacionando com as questões que envolvem o acesso aos conhecimentos universais, ainda se faz necessário uma maior mobilização em prol de uma escola e de uma educação que seja de fato para o campo, com currículo próprio e, principalmente, profissionais que entendam e vivenciam a realidade campesina. A matriz de formação ampla pressupõe que os trabalhadores do campo têm direito ao acesso às manifestações artísticas e culturais que vão desde as produções locais, até as universais. Uma matriz ampliada de formação é outro princípio da Educação do Campo, buscando incluir além da socialização dos conhecimentos científicos,

²² Trata-se de Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino médio e a Estrutura do Campo quilombola no Ensino Médio multisseriado em uma turma Extensão da Escola na Comunidade Quilombola do Mimoso, conseguida mediante uma ação da *Escola da Terra*. Na ocasião da abertura da *Escola da Terra* no Tocantins, em Arraias -TO, estavam presentes autoridades do Ministério da Educação, Secretaria Estadual de Educação, cursistas da *Escola da Terra* e coordenação do Programa na UFT. Diante da reafirmação da necessidade de um ensino médio na Comunidade Quilombola do Mimoso, a então Secretária Estadual de Educação fez o compromisso público de abrir a extensão e assim o fez: “segundo a equipe do Programa Escola da Terra de Arraias, esta realização também se deve às induções do programa da Universidade Federal de Tocantins, campus Arraias cuja demanda foi encaminhada ao MEC/SECADI e pleiteada em eventos com participação da Coordenação de Educação do Campo do Ministério” Cf.: <http://etnicoracial.mec.gov.br/noticias/216-educacao-implanta-turma-de-ensino-medio-em-comunidade-quilombola-de-arraias-to> Acesso em 23/11/19

também os que dizem respeito às outras dimensões humanas, como as manifestações artísticas, expressivas e corporais.

A partir da constatação de que são necessários avanços no conteúdo e na forma da escola, mais um princípio é formulado pela Educação do Campo, o da possibilidade de organização de diferentes tempos e espaços educativos. Imbricado a este, tem-se outro, o que envolve a gestão coletiva e participativa, promovendo tempos e espaços de auto-organização dos estudantes e a constituição de coletivo de educadores.

2.2 ESCOLA ESTADUAL GIRASSOL DE TEMPO INTEGRAL AGRÍCOLA DAVID AIRES FRANÇA: UMA HISTÓRIA DE RESISTÊNCIA

De acordo com Sales e Pimenta (2010), a partir dos anos 1980, ações efetivas de políticas que promovem a melhoria na qualidade de vida das pessoas, começaram a ser construídas no cenário brasileiro, graças às exigências dos movimentos sociais, sindicatos e tantos outros que alçaram a bandeira da justiça social e, uma dessas políticas, capaz de promover transformações significativas nos diversos indicadores sociais é a educação.

A pobreza do Nordeste goiano, também conhecido na época como o Corredor da Miséria, entre outros fatores, provocou a necessidade da divisão do Estado de Goiás com o Tocantins, que ocorreu 05 outubro de 1988. Com isso, Arraias, cidade que nasceu na Capitania de Goyas, no período histórico da mineração no Brasil, passa a ser localizada no extremo Sudeste do Estado do Tocantins, a 430 km da capital Palmas ficando em uma região fronteira que tem a economia fortemente centrada na agropecuária.

Há comunidades reconhecidamente remanescentes de quilombos, como a Lagoa da Pedra e o Kalunga Mimoso. Os muros de pedras erguidos na época do trabalho escravo ainda permanecem no alto das colinas que cercam a cidade, constituindo-se em ricos monumentos culturais. O campo arraiano se caracteriza pela presença de descendentes de quilombolas, pequenos agricultores e pecuaristas, com uma produção quase que de subsistência. Não se notam políticas efetivas de incentivo à melhoria na produção e na renda da população em geral (SALES; PIMENTA, 2010, p. 183).

Arraias foi constituída no século XVIII, utilizando trabalhadores escravizados durante a exploração do ouro.²³ É conhecida como cidade das colinas, em função das características do relevo que cerca a cidade. É preservado em sua arquitetura características do período colonial português. Nas casas mais antigas, pode-se encontrar as iniciais dos patriarcas das famílias que as construíram e o ano em que foram construídas. Essas características a colocam entre as cidades com o maior patrimônio histórico e cultural do estado do Tocantins. Em suas origens estão ainda trabalhadores escravizados em fuga provenientes de São Paulo e da Bahia, refugiados no lugar, que a princípio ficou conhecido como Chapada dos Negros, depois Arraial Chapada dos Negros, antes de tornar-se Arraias. Dessa forma, possui duas Comunidades²⁴ reconhecidas como descendentes quilombolas, da Lagoa da Pedra e Kalunga do Mimoso. Essa estreita ligação com a escravidão faz com que haja na região um grande número de remanescente quilombolas, a maior parte vivendo da agricultura de subsistência ou subempregados nas periferias da cidade.

De acordo com registros do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Girassol Agrícola David Aires França (2019/2020), a necessidade de mão de obra qualificada na região gerou demanda para a criação de uma escola, vez que nessa época a referida região pertencia ao nordeste do Estado de Goiás, distante da capital e de outros centros de preparação para a agropecuária. Com o empenho dos cidadãos arraianos e as autoridades políticas da época, em 05 de fevereiro do ano de 1988, sob a Lei de criação nº 324, foi criada a Escola Estadual Agrícola David Aires França, localizada na zona rural do município de Arraias (TO) à margem da Rodovia Arraias -TO / Campos Belos - GO km 07. Foram 14 hectares doados pela família do senhor David Aires França (*in memorian*). Em agradecimento ao referido ato, a família doadora foi homenageada com o nome do patriarca à referida Unidade de Ensino.

²³ Segundo Halum (2008), por volta do século XVIII, os primeiros negros, vindos de quilombos destruídos, começaram a chegar à região, ocupando um local conhecido como Chapada dos Negros. Também nesse período, uma missão jesuíta se instalou próxima ao local, formando um aldeamento com o nome de Boqueirão dos Tapuios. Assim, foi fundado o Arraial da Chapada dos Negros. Com uma riqueza eminente o governador da Capitania de São Paulo, D. Luis de Mascarenhas, veio pessoalmente, em 1740, tomar posse dos veios auríferos da região e com o auxílio do filho de Arraias, capitão Felipe Antônio Cardoso e também dos escravos, mudou o arraial para outro local, distante três quilômetros, onde hoje se localiza a cidade. Ainda no século XVIII, procurando resguardar sua arrecadação aqui na Capitania de Goiás, a Coroa de Portugal instalou postos que fiscalizavam o ouro e arrecadavam os tributos incidentes sobre animais em trânsito de uma capitania para outra de quem por ali passasse. *Fonte: Prefeitura Municipal de Arraias-TO.*

²⁴ De acordo com os dados da Fundação Cultural Palmares, o município de Arraias – Tocantins, possui 2 comunidades legalmente reconhecidas como quilombolas: a comunidade do Mimoso que abrange os municípios de Arraias e Paranã e a Comunidade Lagoa da Pedra, sendo está última, a primeira comunidade quilombola a ser certificada no estado do Tocantins, fato ocorrido em dezembro de 2004. Até o ano de 2017, foram certificadas 44 comunidades quilombolas em todo o Estado. Fonte: Fundação Cultural Palmares (FCP). www.palmares.gov.br

No dia 22 de fevereiro de 1988, a escola iniciou suas atividades ofertando as séries finais do ensino fundamental com iniciação nas atividades agrícolas. E também com um grande diferencial, que é o atendimento aos alunos em regime de internato, com oferta de moradia, assistência e alimentação, haja vista as condições sócio econômicas de muitas famílias de camponeses não permitirem manter seus filhos na cidade para estudar. Gradativamente, a oferta foi ganhando destaque e a procura foi se expandindo para os filhos dos agricultores dos municípios e estados vizinhos. Os alunos em sua maioria são de famílias residentes nas regiões Sudeste do Estado do Tocantins e Nordeste de Goiás. A escola exerce um papel fundamental na oferta de educação às populações descendentes de humanos que foram escravizados nessa região pobre do Brasil. São alunos que necessitam desenvolver os conhecimentos adquiridos e buscam na escola condições de voltar para suas origens, trabalhar de forma consciente e competente, para assim contribuir na transformação da realidade local. Porém, enquanto protagonista de sua própria história são desprovidos de ações específicas das suas necessidades no que diz respeito a uma educação que contemple sua realidade, características e indigências para se ter de fato qualidade de vida, como um bem-estar social, econômico e social. O que se tem constatado ao longo da história da educação são a existência de programas que em sua essência pouco favorece as potencialidades da Educação do Campo.

Do ano de sua criação (1988) até o ano 2004 essa instituição pertenceu à esfera municipal. Nesse período a escola ofertava apenas o ensino fundamental 5ª a 8ª série, atual 6º ao 9º ano. Devido à especificidade agrícola funcionava apenas como pré-qualificação para o trabalho, e também, como instituição de cunho social era reconhecida por seu caráter assistencialista devido ao internato oportunizar a educação escolar aos filhos de camponeses que não tinham residência na cidade, bem como, disciplinador pelas regras internas rígidas que mantinha, no intuito de manter a higiene do ambiente e segurança dos alunos internos.

Ao concluírem o ensino fundamental, os alunos procuravam outras instituições para dar continuidade aos estudos e aqueles que pretendiam ingressar em um curso técnico procuravam escolas técnicas em outras localidades, sendo a mais próxima há aproximadamente 250 km, em Natividade – TO. Tendo em vista que o Colégio Agropecuário de Natividade oferta o Curso Técnico em Agropecuária apenas nas modalidades concomitante e subsequente, portanto não atendia às necessidades de uma grande maioria dos concluintes que não tinham condições de dar continuidade aos seus estudos, visto que essas modalidades de ensino é ofertada apenas a quem já concluiu o ensino fundamental e tenha concluído ou estejam cursando no mínimo a segunda série do Ensino Médio.

Dessa forma a escola surge como uma oportunidade de formação e de preparação para o trabalho, para o fortalecimento das práticas socioculturais desenvolvidas em suas propriedades rurais ou para prosseguimento aos estudos e exercício profissional. Tal história, bem como as mudanças que ocorrem ao longo do percurso de um vida, articulam-se no quadro da narrativa, uma vez que é nessa que a dialética concreta da ipseidade e da mesmidade atinge plena expansão. Segundo Ricoeur, descrever, narrar e prescrever, “cada momento dessa tríade implica uma relação específica entre constituição da ação e constituição do si” (RICOEUR, 1991, p. 138). Da análise conceitual que faz, diz que a pessoa da qual se fala – o agente – tem uma história.

A implantação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no ano 2007 contribuiu para um crescimento significativo, com uma crescente procura por vagas e conseqüentemente a ampliação do número de profissionais. Até o ano de 2009 a referida instituição, ofertava do 5º Ano ao 9º Ano do Ensino Fundamental e o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio em regime integral. Contudo, em 2010, o governo estadual, por meio da Secretaria Estadual de Educação, iniciou um processo progressivo de fechamento da unidade escolar. Inicialmente com a redução a cada ano ao atendimento de uma série, a não autorização para o recebimento de alunos para o internato e o contingenciamento no repasse de verbas.

No ano de 2013, violando o princípio constitucional da gestão democrática do ensino, decidiu pelo fechamento da unidade escolar, em um ato de total descaso com os reais impactos que causaria na vida dos alunos, sendo que somente esta ainda mantinha a característica de internato no Estado. Foram momentos de caos e desespero para a maioria dos alunos que tem nesta Unidade de Ensino a única oportunidade de concluir a educação básica. Sem o respaldo da Lei Nº 12.960 que só foi vigorada a partir de 27 de março 2014 a qual exige a manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para que ocorra o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, mas, graças a mobilizações feitas pelos pais de alunos, alunos, funcionários, jornalistas-bloggistas e especialistas em educação da comunidade, o poder público determinou pela continuidade do funcionamento da mesma.

Houve interesses escusos na ação do Estado e da Universidade Federal do Tocantins e as verdadeiras razões que justificariam o fechamento da referida escola nunca foram colocadas à mesa.

Fotos das manifestações dos alunos, fazendo interdição na rodovia em frente à escola e em Palmas, contra o Fechamento da Escola Agrícola.



Fonte: Arquivo da Escola Estadual Agrícola David Aires França/2012

A escola continua funcionando em Tempo Integral com aulas conforme calendário escolar de dias letivo que é permitido o mínimo de alterações, fornecido pela SEDUC-TO, com semi-internato e com o internato todos os dias da semana, incluindo fins de semana e feriado. Em 2016, junto a alguns processos de mudanças estruturais para atender as normas de escola de tempo integral do estado do Tocantins, a SEDUC determinou a mudança do nome desta instituição para Escola Estadual Girassol de Tempo integral Agrícola David Aires França.

Em consonância com Arroyo, Caldart e Molina (2004), a função da escola do campo não é apenas resolver problemas ou formar e modernizar, mas oportunizar uma educação vinculada às relações sociais concretas de produção da vida do povo camponês na divisa do estabelecido como o que há de se estabelecer. Nesse sentido, acredita-se que são as lutas sociais um princípio para o constitui-se para se pensar a escola, pois a Escola Agrícola de Arraias

permaneceu, assim como nasceu, por meio de mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional que atenda os trabalhadores do campo no mínimo o direito a educação.

Conforme documentos da Secretaria da escola e dados do EDUCACENSO-INEP (2019), atualmente a escola atende a 140 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental à 3ª Série do Curso técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na modalidade integral, distribuídos em 08 turmas, uma delas na extensão da escola, na comunidade quilombola Mimoso. Do total de alunos atendidos, 78% são descendentes de quilombolas, assentados pela reforma agrária e pequenos agricultores tradicionais. São ministradas nove aulas diárias, de 50 minutos cada, no período entre 07h e 16h40min. À noite e nos fins de semana são oferecidas atividades diversificadas para os alunos internos. Para os alunos semi-internos que residem em Arraias-TO, a Escola disponibiliza o transporte escolar no começo da manhã e no final da tarde, há também semi-internos da cidade de Campo Belos-GO, que se deslocam até a Escola por conta própria através do transporte coletivo. Considerando as distâncias entre a escola e as residências (há alunos matriculados que residem num raio de 9 km a 1.300 km), alguns alunos internos passam os finais de semana em casa, enquanto que outros só o fazem nos feriados prolongados. Há ainda aqueles que só retornam às suas casas nos períodos de férias em julho e recesso escolar entre dezembro e janeiro.

Conforme Fernandes (2020), a Educação do Campo é desafio que desvela e faz desvelar a face do outro, da diferença e da diversidade. Nota-se que são inúmeras as contribuições na permanência da Escola Estadual Girassol de Tempo integral Agrícola David Aires França nestes seus 31 anos. Até os dias atuais, ela constitui-se como uma possibilidade frente à insistência ameaçadora do positivo, do mesmo, do igual e das forças que neutralizam a crítica e a resistência (FERNANDES, 2020, p. 271). Nesse sentido, vale reafirmar a importância desta instituição com o regime do internato no município de Arraias, bem como a necessidade de investimentos formativo, tecnológicos, financeiros e humano que atendam às suas especificidades.

Muitas vezes é refletido na educação do campo o estereótipo do descaso, marginalidade, exploração e disputa com que são tratadas as questões campesinas. Por mais que a Escola Agrícola de Arraias apresente bons resultados nas avaliações externas, seja finalista em várias avaliações do prêmio gestão, destaque na comunidade na realização de projetos como o Dia de Campo, Tertúlia a Luz de Velas com participação marcante no tradicional carnaval das escolas de Arraias e desfile de cívico de 7 de setembro entre outros, ainda assim, por ser uma escola localizada na zona rural e a especificidade de internato que atende a um público em sua maioria

desfavorecido economicamente, a escola é vista com desconfiança por alguns e/ou procurada por outros como casa de correção, ressocialização, orfanato e/ou clínica de reabilitação. O que a respalda é o comprometimento da equipe pedagógica que na coletividade sempre procura desenvolver um trabalho didático pedagógico que focaliza o aluno como centro do processo educacional, a base técnica do campo junto a equipe gestora enfrentando todos os dias o desafio de fazer brotar a prosperidade e a produtividade num cenário adverso.

A Escola Estadual Girassol de Tempo integral Agrícola David Aires França tem ganhado importância e validação da comunidade que tem mostrado reconhecimento de sua relevância e importância social na comunidade local e região circunvizinha. São vários os profissionais que por aqui passaram e deixaram suas marcas de pertença e/ou liderança, destaque aqui o ex-diretor José Marcos Dinalo, que com coragem, persistência conquistou a credibilidade da comunidade escolar nos períodos cruciais como: a transição da escola do município para o estado, a implantação do curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino Médio e a tentativa de fechamento da escola. O sentimento de pertencimento foi fundamental para a permanência da Escola, que sem dúvidas, funciona como um instrumento fundamental na defesa e garantia de uma identidade coletiva de uma cultura rural silenciada, tendo em vista a sua trajetória, sua história e suas conquistas, sendo que a maior delas, conforme Pessoa (2007) se apresenta como a oportunidade de correção de uma dívida social arrastada por séculos para com os povos quilombolas e camponeses.

Em um paralelo do contexto apresentado com a metáfora hegeliana do Senhor e Escravo, Ricoeur argumenta que embora Senhor e Escravo reconheçam sua humanidade como seres reciprocamente pensantes, é somente no desenvolvimento conflitivo que tal reconhecimento torna-se plausível. Um deles se faz reconhecer, e o outro se submete a sua posição por não ter se arriscado tanto quanto o outro; oprimido, portanto, e tem seu reconhecimento comprometido. Para Ricoeur, se o único horizonte possível para o reconhecimento for o da luta, haverá o risco de se criar uma demanda insaciável, um tipo de consciência infeliz em outros termos, de uma reivindicação sem fim (RICOEUR, 2004, p. 11). Deste modo, um deles deve abandonar seu desejo e satisfazer o desejo do outro, deve, em suma, reconhecer sem ser reconhecido pelo outro. Neste sentido, é em busca de uma experiência de reconhecimento que não envolva o combate (mesmo o representacional), ele almeja alterar a ideia violenta de luta pela ideia não violenta de dom.

Nessa assertiva, compreende-se que ainda há um longo caminho a ser trilhado para o alcance de uma educação de qualidade e condizente com o que atualmente se discute como

ideal de educação ‘para’ o campo e ‘no’ campo. A forma como as diretrizes, tanto para a educação, quanto para as condições de produção do trabalho no campo é feita, deixa claro o distanciamento entre as iniciativas da Secretaria Estadual de Educação e até mesmo da Diretoria Regional de Ensino porque ambas, dependem muito do cenário político e do comprometimento de quem está frente da gestão das referidas pastas para viabilizar meios para que a escola tenham condições de se reestruturar e de se articular com as comunidades do campo em prol de seu desenvolvimento. De acordo com Leite (1999, p. 230).

No meio rural, excetuando os movimentos de educação de base e de educação popular, o processo educativo sempre esteve atrelado à vontade dos grupos hegemônicos do poder, não conseguindo deslocar seus objetivos e a própria ação pedagógica para as esferas de caráter sociocultural especificamente campestres.

Ao analisar as ações da SEDUC-TO, o que se observa é a falta de propostas (SALES; PIMENTA, 2010, p. 185) que atendam os elementos locais, da realidade imediata dos alunos, além de serem padronizados para todas as escolas, tanto as urbanas como as do campo que estão sob a responsabilidade do estado. Esse fato reforça a hipótese de que as especificidades locais não têm sido respeitadas. Como exemplo, cita-se que, mesmo com uma Estratégia de Matrícula diferenciada não há indícios de que acontece uma adequação à realidade da instituição, visto que é comum iniciar o período letivo no início do ano, ter o número de alunos na escola, mas a turma não está autorizada o funcionamento porque no início do ano letivo os pais, muitas vezes por questões sociais, econômicas e de acesso de transporte, se juntam por região circunvizinha para alugar e/ou conseguir transportes nas prefeituras para ir levar seus filhos e no ensejo efetivar a matrícula. Porém há uma data estipulada pela SEDUC para inserção de matriculados vinculados com a formação de turmas.

Fato idêntico também ocorre quando, há dias letivos previsto após conselhos de classe de final de semestre e não é autorizado a mudança no calendário escolar. Os pais se organizam para participar do evento e na ocasião levar seus filhos para férias ou recesso escolar. Mesmo que a equipe gestora tente adequar essas práticas, sem o devido respaldo todos são prejudicados.

Na disposição pedagógica, é perceptível a tentativa da equipe de garantir a contento formações continuada aos profissionais, se apegando aos servidores com vivências e que galgam estudos sobre educação do campo, entretanto, a formação e o planejamento que acontecem simultâneo no estado, em sua maioria a propostas já vêm organizadas pela SEDUC-TO / DRE-Arriaias – TO.

Nota-se que esta escola campesina percorre um futuro incerto, devido sua viabilidade depender não só da Administração Educacional, como também da conjunção de diferentes políticas, como territorial, trabalhista, populacional, econômico, entre outras. Percebe-se ainda a necessidade de apoio e investimentos que atendam as especificidades do meio rural e à cultura, com uma estrutura didático-pedagógica baseada na heterogeneidade nos vários níveis e grupos de diferentes idades, habilidades e competências curriculares, que sejam adaptadas às características e necessidades inerentes ao contexto no qual está localizada.

Considerando as condições sociais, a realidade dos jovens alunos advindos das representações campesinas repletas de narrativas que representam em suas subjetividades a palavra e a escuta, as possibilidades de explorar diferentes linguagens culturais que envolve os diversos conteúdos filosóficos e permitem compreender a epistemologia do trabalho educativo de educadores, é que defendemos aqui o Ensino de Filosofia no Ensino Médio em uma escola do campo, visto que o referido ensino possibilita a adaptação à singularidade e idiosincrasia do referido meio com busca de uma educação de qualidade respeitando a identidade de cada um, colaborando para a formação de seres humanizados, sujeitos imersos no mundo da cultura, conscientes e criativos, capazes de construir uma vida autêntica.

2.3 ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE FILOSOFIA EM UMA ESCOLA CAMPESINA

Historicamente, sabemos que, desde o século XVI, a Filosofia foi ensinada de forma dogmática e carregada de uma forte ideologia tomista. Quando a educação brasileira se estruturou como sistema, a filosofia que norteou essa sistematização foi uma filosofia da exclusão, expressa claramente nos dispositivos legais. Com o correr dos anos, depois de várias reformas e novas leis de ensino, a tendência permaneceu, impregnando todo o processo pedagógico. Mesmo hoje, no auge do conceito de educação como um direito de todos e os princípios constitucionais apontam para a universalização da educação básica, a prática revela que as metodologias e os sistemas de avaliação ainda precisam evoluir, tendo servido ao exercício do poder, apresentando-se como seletivos, descontextualizado e punitivos, conduzindo principalmente os alunos campesinos, ao fracasso e expulsando-os de seus estudos - registra-se como reprovação e evasão escolar.

Os principais conflitos do ideário conservador na educação se remetem às questões do conhecimento oficial e do currículo nacional. É o que indica os 20 últimos anos de estudos de Apple (2002), a examinar e analisar o movimento político que ele chama de "restauração conservadora" ou "modernização conservadora". Para compreender o avanço das ideias "conservadoras", Apple parte de uma reflexão sobre os diversos segmentos da sociedade que formam um "bloco hegemônico", ou a aliança conservadora, que de posse do conhecimento técnico-administrativo, deseja transpor para as escolas suas técnicas de controle administrativo por meio de propostas como, por exemplo, a política de exames nacionais. Cada grupo tem seus interesses e sua agenda na política social da nação, inclusive, apresentando inúmeras propostas e políticas educacionais pautadas no provimento de condições para que a escola possa contribuir para a competitividade na economia e, também, para que se possa levar a cabo o resgate de um passado familiar e escolar chamado de "ideal". Os objetivos para a educação refletem as intenções direcionadas à economia e ao mercado. Além disso, esses grupos, de modo geral, difundem ideias que transferem para a educação a responsabilidade pelo subemprego e desemprego, assim como também, pela ruptura dos valores tradicionais de família, educação e trabalho. Apesar das inúmeras divergências e contradições, o movimento de influência na educação tem sido bastante eficiente e condizente com os objetivos gerais da aliança, segundo Apple (2002). Mas para que as ideias conservadoras encontrem respaldo e esses grupos possam exercer sua liderança, é necessário que a sociedade acredite que as representações da realidade por eles apresentadas fazem mais sentido do que outras alternativas.

A eficácia do processo de convencimento se dá no fato de que muitos dos argumentos utilizados estão em consonância com os desejos e as esperanças das pessoas. Apple (2002) acredita que, neste sentido, a Aliança da Direita, nomeação que ele dá ao movimento de modernização conservadora, obteve mais sucesso que os movimentos de esquerda; principalmente por manipularem as principais questões sociais, como a educação e a política econômica trazendo-as para o seu próprio terreno.

Esses espaços de representação criados pelo ideário proposto, não somente criam futuros imaginários para as pessoas, como também criam identidades. Para analisar este quadro, Apple (2002) baseia-se na teoria cultural, numa forma de análise chamada de "Ato de Reposicionamento", isto é, a melhor maneira de perceber e compreender o que fazem as escolas neste contexto é analisá-las do ponto de vista daquele que tem menos poder. Nas relações escolares existem vozes que são ouvidas, e outras não; o que acontece, na maioria das vezes, é que as vozes ouvidas são aquelas que detém o poder econômico, cultural e social. As propostas

educacionais, que se baseiam em currículos oficiais e nacionais, podem, na visão de Apple, reforçar ainda mais o fato de que aqueles e aquelas, que no ponto de partida, tiverem mais vantagens (sociais, culturais, econômicas e escolares), serão beneficiados.

Uma das principais vítimas desse processo são as escolas campesinas onde a sua viabilidade não depende apenas da Administração Educacional, mas também está atrelada a conjunção de diferentes políticas, como territorial, trabalhista, população, econômico, etc. Na esteira dos conflitos analisados, está o Ensino de Filosofia que também é uma refém colateral das reformas educacionais nos currículos oficiais. Muita coisa se oculta por trás de suas idas e vindas históricas como disciplina do currículo. A resposta que muitas vezes se encontra sendo martelada é a de que a filosofia é importante para a formação crítica do sujeito. No entanto, apesar da generalidade a que está submetida essa afirmação, ela sustenta o vazio de sentido para os alunos que ali se encontram, constituindo em um fato comum, as queixas dos textos filosóficos trabalhados em sala de aula. Segundo eles, os textos não apresentam sentido para a realidade em que se encontram, classificando-os como confusos e difíceis demais para serem compreendidos.

Ao pensar a atualidade e as circunstâncias nas quais o ensino em filosofia na escola tem se apresentado, é preciso levar em conta que a filosofia, enquanto disciplina curricular, a formação e a prática educativa têm desempenhado um papel instrucional. É importante tomar consciência de que é preciso deixar o aluno pensar, mas o deixá-lo pensar não se reduz a ele mesmo, mas implica em cidadania que trabalha com ações efetivas e participação na esfera pública, hoje facilitada pela internet. O deixar pensar é algo que exige o demorar-se nos problemas, é dar espaço para a reflexão, é dar tempo para que a maturidade se consuma. Se essa forma de solicitude for incluída pelo professor como inerente à sua ética profissional, pode-se esperar gerações mais bem formadas, isso implica também na contínua formação do professor. O professor que se educa de forma contínua e reflexiva, para que no exercício de sua tarefa apresenta o verdadeiro sentido ético da solicitude, será um professor que, para além de qualquer teoria ou estratégia, se concentre em reconhecer a originalidade e a diferença de qualquer aluno e, apesar dessa dificuldade, seja capaz de fazer o convite a esse ser único de percorrer com ele os caminhos do pensamento.

O grande desafio da atualidade, no que diz respeito ao Ensino de Filosofia nas escolas, é buscar novos métodos, estratégias e recursos para o ensino. Vale ressaltar que esses fatos tomam maiores dimensões para as escolas campesinas, visto que é muito maior os desafios

destas escolas, para cumprir o seu papel social, observando que ela tem uma significância muito maior para os alunos e as comunidades que a integra.

A situação em que se encontra a educação brasileira hoje nos oferece cada vez mais alunos com baixa habilidade para a leitura e a interpretação de textos, que, sabemos, são ferramentas essenciais ao aprendizado filosófico. Em face a tal realidade, os desafios enfrentados pelo professor de Filosofia são enormes. Propõe-se com isso, não apenas mais informações sobre o que acontece, mas saber o que significa a informação que se tem, como deve-se interpretá-la e relacioná-la com outras informações, anteriores ou simultâneas, o que implica tudo isso na consideração geral da realidade em que vivemos, como podemos ou devemos nos comportar na situação assim estabelecida e que assim se possa chegar á sabedoria filosófica.

Afirma-se que “é pela escala de uma vida inteira que o si procura sua identidade: entre as ações curtas, às quais se limitam nossas análises anteriores sob o constrangimento da gramática das frases de ação, e a conexão de uma vida” (RICOEUR, 1991, p. 139). É do mesmo modo que diz não existir narrativa eticamente neutra. Desse modo, considerando que um dos sentidos a que se refere ao Currículo do Ensino Médio é o de ser capaz de oferecer aos estudantes a possibilidade de compreensão das complexidades presentes no mundo contemporâneo, que se manifestam na constituição das identidades dos alunos na Escola, a Filosofia apresenta-se como um processo de criação dos conceitos cujos significados devem ser analisados no contexto de um trabalho epistemológico que configure a prática educativa voltada ao desenvolvimento dos valores, da ética e da cidadania, promovendo e valorizando a identidade cultural e social das crianças, jovens e adultos em fase de formação educacional.

Se ensinar a filosofar, significa ensinar mais a pensar, do que ensinar a conhecer a história do pensamento, então mais interessante do que a história da Filosofia seria uma análise dos problemas filosóficos, que não são, verdadeiramente, problemas filosóficos, mas problemas humanos. Os filósofos especializaram e esmiuçaram o problema, mas isso não modificou sua natureza de problema: um impasse que afeta a todos de modos diversos.

Sob a influência da tradição seletiva, o corpus formal do conhecimento escolar, produz e reproduz a hegemonia, fazendo com que certos aspectos da cultura coletiva sejam apresentados nas escolas como conhecimento objetivo. Produz uniformização e estabilização dos contextos de aprendizagem e formas de consciência padronizadas o bastante para aceitar como dados da escolarização o controle social, o conformismo, as distinções de classe gênero e raça, a seletividade (APPLE, 1982, p. 125).

Ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espaço temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las na nossa mente e em nossa vida. Sendo assim, os alunos devem perceber que a disciplina de Filosofia não constitui apenas uma apresentação de textos sem nenhuma interconexão com a vida humana, mas, sim, um conjunto de códigos, conceitos e regras que possibilitam a comunicação de ideias, interpretando e modelando a realidade e a si mesmo. Dessa forma, a educação escolar precisa compreender e incorporar as novas linguagens, os recursos utilizados e as intervenções e práticas pedagógicas para que sejam ampliadas as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Savater (2001, p. 209-210) enuncia quatro elementos que um bom professor de filosofia deve considerar ao ensinar:

(a) “que não existe ‘a’ Filosofia, mas ‘as’ filosofias e, sobretudo o filosofar: “A filosofia não é um longo rio tranquilo, em que cada um pode pescar sua verdade. É um mar no qual mil ondas se defrontam, em que mil correntes se opõem, se encontram, às vezes se misturam, se separam, voltam a se encontrar, opõem-se de novo ... cada um o navega como pode, e é isso que chamamos d filosofar.” (p.209);

(b) “que o estudo da Filosofia” não é interessante porque a elas e dedicaram talentos extraordinários como Aristóteles ou Kant, mas esses talentos nos interessam porque se ocuparam dessas questões de amplo alcance que são tão importantes para nossa própria vida humana, racional, civilizada (p.209);

(c) “que até os maiores filósofos disseram absurdos notórios e cometeram erros graves (p.209). Quem se arrisca a filosofar fora dos caminhos já trilhados intelectualmente, corre maior risco de se equivocar. Cabe ao professor de filosofia mostrar aos seus alunos como a tradição filosófica pode ajudar a realizar o exercício do filosofar sem incorrer em erro se melhor compreender a realidade em que vivemos; [...] A filosofia não é um ramo da arqueologia e muito menos simples veneração de tudo o que vem assinado por um nome ilustre. Seu estudo deve nos render alguma coisa mais do que um título acadêmico ou um certo verniz de ‘cultura elevada’.”

(d) “que em determinadas questões extremamente gerais aprender perguntar bem também é aprender a desconfiar das respostas demasiadas taxativas. Filosofamos partindo do que sabemos para o que não sabemos, para o que parece que nunca poderemos saber totalmente; em muitas ocasiões filosofamos contra o que sabemos, ou melhor, repensando e questionando o que acreditávamos já saber. [...] Quanto ao mais, quem não for capaz de viver na incerteza fará bem em nunca se pôr a pensar.” (p.210).

Nesse contexto, há um limite que se coloca ao ensino da Filosofia que não é só o de o pensar filosoficamente, mas de aprender a história, os temas, os métodos propostos pelos

filósofos e, até mesmo, a linguagem utilizada pela filosofia para expressar-se. Esse fato é uma motivação para a busca da compreensão de como se poderia criar um modo de diminuir a defasagem que tem sido criada em relação ao aluno que ali estava para assistir às aulas de Filosofia. Essa defasagem se encontra tanto na impossibilidade de atingir as expectativas que os alunos tem em relação às aulas e à disciplina quanto naquelas do professor em relação a eles, ou, ainda, aquelas objetivadas e exigidas nas ementas das disciplinas.

3 UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO

Na obra de Paul Ricoeur, a questão da interpretação hermenêutica se mostra importante para discutir a leitura e a escrita de textos, discursos e obras no âmbito pedagógico, pois recebe relevantes contribuições de diversas áreas, tais como: a fenomenologia, o existencialismo, a filosofia analítica, a hermenêutica, entre outras, com temas, muitas vezes interdisciplinares, convergentes ou divergentes, inclusive recebe as interferências da própria esfera pedagógica, filosófica ou política, bem como as interferências advindas do imaginário criador. Neste sentido é salutar considerar também os muitos elementos e implicações históricas, filosóficas, psicológicas, sociológicas e de linguagem, sendo, portanto, relevante compreender as ações sociais, as referências encontradas no texto, os recursos hermenêuticos, metodológicos, ontológicos e epistemológicos, que possibilitam uma visão do conhecimento construído ou que está para ser construído.

Se, considerarmos que os aspectos físicos e culturais distinguem os povos, na natureza, então o domínio da produção e decodificação de símbolos discrimina os seres humanos dos demais animais. Os objetos simbólicos ou as formas simbólicas, produzidas por uma capacidade singular do ser humano, são sua mais pura manifestação e dizem da sua interação, na sua mundaneidade. O fenômeno cultural passa então a ser simbólico e, conseqüentemente, seu estudo torna-se interpretativo. Essa proposta de Ricoeur por uma hermenêutica instauradora que buscam explicar o símbolo desintegrando-o para promover uma análise de seus elementos, até buscam eventuais explicações mas deixam subsistir a dimensão de mistério própria aos vários sentidos que o símbolo oferece.

Em sua obra *Sobre a Tradução*, Paul Ricoeur, mostra a estreita articulação entre o ato de interpretar e o de traduzir no trabalho da hospitalidade, autor/leitor e estrangeiro. A tradução é examinada do ponto de vista da relação entre as línguas, como condição de possibilidade do diálogo intercultural. O autor afirma que existem vários aspectos que devem ser analisados na tradução como a diversidade das línguas, possibilidade do diálogo intercultural, os recursos poéticos de cada língua, a formação e a potencialidade da própria língua, para a descoberta de seus recursos inexplorados na apresentação do pensamento. Com efeito, para Ricoeur, a tradução não implica apenas um trabalho intelectual, teórico ou prático, mas também um problema ético. Neste ensejo, caberá à hermenêutica criar um processo que permita ultrapassar o sentido primário das expressões descortinando seus outros sentidos.

Em “Percurso de reconhecimento” (2006), Ricoeur torna a recorrer ao significado de palavras que são usadas no cotidiano e que podem ser fonte de profunda reflexão filosófica. Como ele mesmo dissera em *Le conflict des interprétations* (1969), os significados das palavras podem apresentar vários sentidos, porém estes não são infinitos. É o que ocorre com a palavra “reconhecimento”. A partir do estudo do léxico Ricoeur enumera ao menos três sentidos de “reconhecimento”, quais sejam: “reconhecimento como identificação”, “se reconhecer a si mesmo” e “o reconhecimento mútuo”.

Conforme Freire (1991, p. 58): “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. A mediação pedagógica demanda do professor ações reflexivas e investigativas sobre o seu papel, enquanto profissional que faz a gestão pedagógica, criando condições que favoreçam o processo de construção do conhecimento dos alunos, as relações interpessoais na maneira de tratar o tema do reconhecimento na intensificação cidadania, as condições do exercício da liberdade nas práticas de gestão escolar que beneficiam para que as pessoas possam se libertar dos preconceitos, da mera aparência e construir um conhecimento mais racional acerca da realidade e da identidade pessoal como construto do próprio ser humano.

3.1 UMA VISÃO SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DA ESCOLA CAMPO

O homem é o principal objeto da filosofia. Quando vitalizada por ele, ela integra no cotidiano do homem tornando-o cidadão que interpreta profundamente o passado em sua fonte se fazendo capaz de narrar sua vida, desenhando seu futuro.

É conhecido que na sua origem, a filosofia surgiu como um “modo de vida”. Passados alguns séculos, ela foi confinada num pedestal místico de elitizados e acadêmicos repletos de *insights* teóricos, mas vazia de aplicação prática. Mesmo que mantido a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia no currículo das escolas públicas e privadas de Ensino Médio, que é indiscutivelmente fundamental para a formação e educação do jovem brasileiro, ainda assim, sua prática merece atenção especial de todo o sistema educacional e principalmente da sociedade.

O ensino de filosofia visa, entre outros benefícios, formar indivíduos capazes de pensar crítica e eficazmente por si próprios, e, como consequência, serem capazes de fazer uma

argumentação mais consciente, reflexiva e segura em todas as áreas da vida. Nietzsche já antevia, no fim do século XVIII, a tendência profissionalizante e histórico-cientificista das universidades e escolas técnicas, mais preocupadas em formar com rapidez indivíduos aptos a preencher as demandas do mercado de trabalho e executarem serviços com eficiência do que preparar humanística e qualitativamente pessoas para lidar com as condições complexas da vida. O antídoto, segundo ele, para o instinto desenfreado da ciência, que tudo quer conhecer, dissecar e analisar, é a arte e a filosofia.

É função da educação promover a autonomia, a justiça social e a dignidade humana e isso só poderá ser efetivado conforme Ricoeur (2006), mediante uma prática de abertura a uma perspectiva dialética, onde num processo dialógico o aluno seja levado a indagar, criticar, criar, refletir e agir. Nesse sentido, as relações desenvolvidas na escola num âmbito de uma ação hermenêutica filosófica proporciona ao aluno um processo de confrontação consigo mesmo, com suas crenças, preconceitos, estereótipos e ideologias, permitindo um entendimento dos seus porquês e propondo novas construções.

Se não é proporcionado uma formação humanística que favoreça ao estudante a reflexão sobre a sua condição de sujeito historicamente situado, é igualmente tirado a possibilidade de falar em uma consolidação da democracia em nosso país. Sem a capacidade de raciocínio e reflexão clara sobre a realidade imediata, tanto discente quanto docente, nos tornamos meros reprodutores do sistema de valores, crenças, preconceitos e costumes vigentes. Na maioria das vezes, deixamos de perceber que nossa vida prática é guiada não por nossa própria filosofia de vida, mas pela de nossos antepassados ou pelo input cultural. Acredita-se que não estamos errados em nos apoiar nos valores e tradições que nos ensinaram, mesmo porque podemos desenvolver esta capacidade inata de discernir o que nos serve e que aumenta nossa vitalidade e criatividade.

Paul Ricoeur se faz fundamental neste trabalho do evoluir no autoconhecimento, proporcionado por uma constante reflexão sobre nós mesmos, nossas atitudes e nossas experiências. Está na base de uma postura ética de vida, pois ser ético e moral não significa apenas seguir à risca um código social de leis e normas de conduta. Sem uma ética pessoal e a busca por autoconhecimento, perdemos parte de nosso livre-arbítrio, criando situações de vida caóticas e insatisfatórias.

Conforme Fernandes (2020) a educação possui potenciais emancipatórios que devido as dificuldades que se apresentam nas sociedades contemporâneas, se esvai mediante a uma passividade gradativa da própria Educação. E no âmbito da Educação do Campo, coisificam as

potencialidades da subjetividade campesina e a relação intrínseca entre uma razão crítica e o próprio conceito de emancipação, devido as mazelas a que esta é submetida.

Deste modo, busca-se na hermenêutica, como filosofia prática, revelar nossa capacidade de ir além do imediato da situação atual e estabelecer, através da relação compreensiva com o outro, o âmbito comunitário e dialógico, que nos sustenta e reverberam como seres históricos. Nesse sentido Fernandes (2020) tematiza que a Educação do Campo, já está para seus 20 anos e ainda permanece como um desafio a cada docente e a cada discente. Um desafio assumido cooperativamente que visa a um horizonte marcado pela emancipação. Fato importante é ressaltar que, sem uma efetividade do conceito de emancipação, não há verdadeiramente uma Educação de qualidade para os povos do campo, mas apenas uma reprodução mecânica e funcional de uma grade curricular que anula os potenciais emancipatórios. (FERNANDES, 2020, p. 260).

3.2 PROPOSIÇÃO DE TEMAS PARA AULAS DE FILOSOFIA

A formação da consciência filosófica capaz de ofertar aos estudantes, a compreensão das complexidades do mundo contemporâneo é uma necessidade que se apresenta diante dos paradigmas das sociedades, bem como, um desafio que, sob a luz da hermenêutica, contida na vasta obra de Paul Ricoeur e a partir do Ensino de Filosofia em uma Escola campesina, propõe-se neste trabalho paulatinamente a desbravar.

Ricoeur (1968) questiona sobre o significado desta civilização universal assim ele constata sua ambiguidade: se é verdade que a civilização mundial cria mecanismos de redistribuição do progresso por meio da acumulação e do melhoramento, é também verdade que ela provoca uma sutil destruição do núcleo ético e mítico das grandes culturas e civilizações, o núcleo a partir do qual povos e nações interpretam a vida. Povos e nações são violentados e descaracterizados em sua identidade, étnica e cultural. São obrigados a abandonar a herança de seu passado e de sua cultura em função da necessidade forçada pela sua adesão à cultura do consumo. Assim:

É por toda parte, através do mundo, o mesmo mal filme, a mesma máquina caça-níqueis, os mesmos horrores em matéria plástica e alumínio, a mesma distorção da linguagem pela propaganda etc...; tudo se passa como se a Humanidade, ao ascender em massa a uma primeira cultura de consumo, também fosse detida em massa em certo nível de subcultura. Chegamos assim ao problema crucial para os povos que

saem do subdesenvolvimento. Para entrar na via da modernização, será preciso lançar fora o velho passado cultural que tem sido a razão de ser de um povo? (RICOEUR, 1968, p. 283).

A partir das condições sociais que fazem parte da realidade de jovens alunos da Escola Estadual Girassol de Tempo integral Agrícola David Aires França, das representações campesinas cheias de narrativas²⁵, do envolvimento de educadores que representam em suas subjetividades, a palavra e a escuta na exploração de diferentes linguagens culturais, da cultura presente nas narrativas dos mitos e lendas que pode ser trabalhada nas aulas de Filosofia é que se constrói esse plano de intervenção que se efetiva em uma perspectiva interdisciplinar e contextualizada que valoriza o diálogo permanente entre as disciplinas científicas e os problemas do cotidiano de vida. Dessa forma permite enfatizar a atualidade e a importância das humanidades no que tange à formação crítica e criativa dos educandos, reforçando, o aspecto emancipatório da educação e da escola campesina.

Neste sentido, respeitando o currículo vigente, aqui é esboçado temas e contextos muito próximos das vivências dos alunos ou à sua experiência imediata. Espera-se que os alunos ao estudar as áreas do conhecimento alcancem noções específicas de cada uma delas, o professor, que também as estudou no seu processo de formação, pode retomar algumas destas noções que se aplicam à compreensão do ser humano e, com elas, professor e aluno tecerem uma visão articulada, interdisciplinar, que esclarece mais amplamente as múltiplas relações que estão, de fato, presentes na constituição do ser aluno.

Entrar num processo hermenêutico que tem como finalidade a interpretação do outro, de uma cultura diferente, não a partir das minhas categorias e dos meus significados e práticas, mas, no debate profundo sobre noções de identidade, justiça, igualdade e o papel do Estado na reparação de injustiças históricas que afetaram os campesinos. É um caminho que se abre para além de confronto das culturas e das diferenças, mas uma fusão de horizontes, que nos permite

²⁵ A narrativa é uma das formas de revelar a historicidade de um dado indivíduo ou grupo social. Por meio da narrativa, compõe-se e recompõe-se a experiência de vida de um indivíduo em relação ao si e ao Outro. O ato narrativo narra fatos históricos, narra intrigas, personagens, etc. Ricoeur. Propõe narrativa ficcional e a histórica: “A ficção é quase histórica tanto quanto a história é quase fictícia. A história é quase fictícia tão logo a quase-presença dos acontecimentos colocados “diante dos olhos” do leitor por uma narrativa animada supre, por sua intuitividade, sua vivacidade, o caráter esquivo da passividade do passado, que os paradoxos da representância ilustram. A narrativa de ficção é quase história na medida em que os acontecimentos irrealis que ela relata são fatos passados para a voz narrativa que se dirige ao leitor; é assim que eles se parecem com acontecimentos passados e a ficção se parece com a história. [...] A relação é, aliás, circular.” (RICOEUR, *Tempo e narrativa* III, 1997, p. 329-330).

articular a teoria e a prática filosófica no processo de ensino aprendizagem que garantam o diálogo e o respeito.

Amparado em uma didática que pressupõe conteúdos, habilidades e posturas que se concretizem no planejamento participativo e na ação, nos elos narrativos de uma reflexão sobre o caráter que permitem pensar, no sentido forte da palavra, a temporalidade e a prática humana, desviando da tentação do ceticismo e do imediatismo, é que acredita-se que o Ensino de Filosofia compacte os vácuos criados pelo seu desprezo e outros abandonos na escola do campesina. Mencionado por Ricoeur (1968), no contexto da intervenção que teve no debate entre Gadamer e Habermas, e parafraseando a fórmula kantiana que explica a relação entre intuições e conceitos, que “a hermenêutica sem um projeto de libertação é cega, mas um projeto de emancipação sem experiência histórica é vazio”. (RICOEUR, 1968). Neste sentido, a razão que aqui lida é uma razão reconstrutiva, a qual parte da experiência histórica e das tradições constituídas. Por vezes será uma hermenêutica da suspeita e da crítica, outras vezes uma hermenêutica da distanciação, outras ainda, uma hermenêutica da aplicação. Por vezes, contará histórias para recuperar valores perdidos ou atribuir valor a quem não consiga contar a sua própria história, outras vezes contestará o pretense valor de verdade absoluto de narrativas reificadas e que sirvam de pretexto para a saída do discurso e a remissão para a violência.

É fundamental que os professores de filosofia ao planejar e executar sua prática educativa utilize conteúdos que permitam refletir as dimensões do re-conhecimento, da ética e da política. Que contemplem uma necessidade de envolvimento com os temas locais, regionais, sem esquecer de uma totalidade de temas relacionados em uma perspectiva dialógica, em uma perspectiva da teoria crítica. Vale ressaltar a ênfase que Paul Ricoeur dá em seu pensamento hermenêutico, que o texto só adquire significado quando é interpretado pelo leitor. O leitor é o intérprete do texto. Nenhum texto tem significação, do ponto de vista filosófico-antropológico, sem a mediação da leitura. Assim, é a leitura e interpretação do leitor que dará ao texto sua completa significação. Neste sentido, Ricoeur esclarece que “somente pela mediação da leitura é que a obra literária obtém a significação completa” (RICOEUR, 1997, p. 275).

Nesta perspectiva, a didática do Ensino da Filosofia pode ocorrer através de atividades de leituras, de debates em sala de aula, na produção e criação de pequenos textos, a partir de problemas significativos para os estudantes campesinos ou não.

A relação que o fazer filosófico estabelece com a filosofia está localizada em três proposições²⁶: no entendimento da importância do ensino da Filosofia para a sociedade, para a cultura e para a formação crítica do homem, na reflexão sobre os temas importantes a serem ensinados e sobre o currículo e na procura por uma metodologia do Ensino da Filosofia e do Ensino do filosofar.

3.3 RELATO DE EXPERIÊNCIAS EM MEMORIAL

*“As penas, sejam elas quais forem, tornam-se suportáveis se as narrarmos ou fizermos delas uma história.”*²⁷

Karen Blixen (Isak Dinesen)

O objetivo deste memorial, é evidenciar o meu *Projeto de Intervenção* nas ações de experimentação realizadas nos anos de 2018 e 2019, a partir dos estudos realizados e propostas do Curso de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, em consonância com minha prática nas aulas de filosofia no Curso técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Escola Estadual Girassol de tempo Integral Agrícola David Aires França, localizada na zona rural no município de Arraias, Estado do Tocantins. O desígnio do meu Projeto de Intervenção está associado ao suporte teórico de minha dissertação que busca, à luz da hermenêutica de Paul Ricœur, com foco principalmente em sua obra *Percurso do Reconhecimento*, investigar e se possível integrá-lo ao Ensino de Filosofia como processo de pertença, que leve à aquisição de conhecimento e reconhecimento de si, do outro e de seu contexto cultural no processo da Educação do pensamento em uma escola campesina.

Tendo como inspiração a saudade conjugada com lembranças que ficam congeladas no tempo de um presente já passado, na luta contra a tendência da linguagem, que conforme Ricoeur (2012), é de tratar o passado como uma entidade, uma localidade onde moram as

²⁶ Alguns autores procuram fazer essa problematização a partir de um deslocamento na tematização do ensino da Filosofia. Dentre eles, podemos destacar as pesquisas dos integrantes dos grupos de pesquisa coordenados por Silvio Gallo e Walter Kohan.

²⁷ “All sorrows can be borne if you put them into a story or tell a story about it.” “Não sou romancista, nem mesmo escritor; Eu sou um contador de histórias. Um de meus amigos disse sobre mim que acho que todas as tristezas podem ser suportadas se você colocá-los em uma história ou contar uma história sobre eles, e talvez isso não seja totalmente falso. Para mim, a explicação da vida parece ser sua melodia, seu padrão.” Karen Blixen em uma entrevista com Bent Mohn no *The New York Times Book Review* (3 de novembro de 1957), mais tarde citado por Hannah Arendt em *The Human Condition* (1958). Karen Christence, baronesa de Blixen-Finecke, mais conhecida pelo pseudônimo de Isak Dinesen.

lembranças esquecidas e de onde a anamnésis as removem (RICOEUR, 2012, p. 331). E ainda nos ditos dele, apropriando neste rápido percurso pelo léxico e pela sintaxe do passado uma salvaguarda, nesta narrativa, em alguns momentos apelo para o gênero memórias, vez que para chegar aos distintivos do presente tenho em minha trajetória marcas da reconstrução do meu passado e, a educação, nas dimensões acadêmica e profissional foram pontes para a construção de minha história de vida e de luta.

Paul Ricœur em sua obra *A memória, a história, o esquecimento*, afirma que “nada temos de melhor que a memória para garantir que algo ocorreu antes de formarmos sua lembrança” (RICOEUR, 2018, p. 26). Lembrar-se é uma experiência de (re)significação, (re)conhecimento, (re)criação das coisas e de si. Ele adverte que a memória também pode ser a defesa do esquecimento, uma forma de assegurar que acontecimentos ruins do passado não ocorram novamente.

Ele nos lembra que, a memória que repete opõe-se à memória que imagina. A lembrança de uma determinada leitura é uma representação. A lição aprendida é privilégio da lembrança-representação ao nos permitir voltar a subir “a encosta de nossa vida passada para nela buscar uma determinada imagem (RICOEUR 2018, p. 44). Nesse sentido é bem oportuno também o alerta de Gadamer, de que a memória necessita ser formada. Ele afirma que “estaria na hora de libertar o fenômeno da memória de seu nivelamento capacitivo que a psicologia lhe impôs e de reconhecê-lo como um traço essencial do ser limitado-histórico do homem” (GADAMER, 1999, p. 56). O sentido de memória é muito mais do que um compartimento para conter dados, que muitos confundem como aprendizagem. Ela também é parte da formação constante do homem, é uma espécie de horizonte hermenêutico.

Neste sentido, Ricoeur propõe considerar o poder fazer memória, não a partir de suas deficiências e disfunções, mas de descrevê-la como uma das capacidades humanas, ao lado do poder falar, do poder agir, do poder narrar e do poder ser imputado como verdadeiro autor de seus próprios atos. Ele situa a análise fenomenológica da memória na mesma linha do exame das capacidades ou poderes constitutivos do “homem capaz” (cf. 2012, p. 40, nota 27)²⁸.

Ricœur também considera que

²⁸ “Nesse sentido, meu empreendimento situa-se na mesma linha que minha exploração das capacidades ou poderes básicos – poder falar, agir, narrar, manter-se responsável por seus atos –, poderes que situo na rubrica do homem capaz em *Soi-même comme un autre*, Paris, *Éditions du Seuil*, col. “*L’ordre philosophique*”, 1990; reedição, col. “*points Essais*”, 1996.

[...] é no ato pessoal da recordação que foi inicialmente procurada e encontrada a marca do social. Ora, esse ato de recordação é cada vez mais nosso. Acreditá-lo, atestá-lo não pode ser denunciado como uma ilusão radical (2012, p. 133).

Desse modo, suas considerações se situam à medida que entre os dois polos, a saber, do eu e do coletivo, confluem-se na ideia “de uma tríplice atribuição da memória: a si, aos próximos, aos outros” (RICOEUR, 2018 p. 142).

Assim, acionada pela memória de minha Vó materna, que, com certo ar de melancolia nos narra que se viu obrigada abandonar seu torrão em Miguel Calmon na Bahia, para fugir da fome que assolava a região nordeste brasileira na década de 40, transportados em lombo de jegues e burros, com seus nove filhos, cruzaram a Serra Geral e se aportaram em um pequeno vilarejo antes denominado Galheiros, hoje, Divinópolis de Goiás localizado no nordeste goiano da região centro-oeste brasileira.

Minha Vó segue sua narrativa, sua viagem, e com elas as suas lembranças da construção de Brasília. Com certo orgulho falava do título de *candango*²⁹ que meu avô recebera por participar da construção da Capital do Brasil. Mas, minha história fica no vilarejo junto a sua filha mais velha que se apaixonou por um jovem órfão que perdera seus pais para o alcoolismo. Soube que meu pai vivia de lavrar a terra para cuidar de 2 irmãos menores. Nenhum deles tiveram a oportunidade de frequentar uma escola.

Após um acidente com a extração de madeira, meu pai sem condições físicas para continuar com o cultivo da terra e garantir o sustento de seus 8 filhos, tornou-se feirante exercendo pequenas atividades comerciais com os camponeses daquela região que se reuniam aos domingos na frequentada Feira da Vazante, para trocar produtos produzidos na roça por quinquilharias. Posteriormente, devido ao fluxo de pessoas ali, esta Feira se evoluiu a povoado - Povoado Vazante, e lá, meu pai se fixou como comerciante, atividade que é exercida até os dias de hoje por 2 de seus filhos.

Minha mãe cursou até a 4ª série primária, enquanto meu pai carregou com muito pesar a marcas causadas pelo analfabetismo, e por isso sempre nos dizia que a única herança que

²⁹ **Candango** - Nome com que os africanos designavam os portugueses. Trabalhador braçal vindo de fora da região, geralmente o nordeste brasileiro. Nome com que se designam os trabalhadores comuns que colaboraram na construção de Brasília: “[...] durante a construção de Brasília, e com o fotógrafo Jäder Neves, eram candangos que tinham acesso direto e imediato ao presidente da República” (CA). Michaelis – Dicionário brasileiro da língua portuguesa. Ed. Melhoramentos <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues>

podia nos deixar eram os estudos, para tanto, ambos não mediam esforços para que frequentássemos a escola e sequer chegássemos atrasados na aula.

A minha formação acadêmica começou aos seis anos de idade. Com 16 anos, concluí o mais alto nível de ensino que tínhamos, o Segundo Grau Científico. Para aquela realidade, isso já era um grande privilégio, mas devido às poucas oportunidades que se tinham na pequenina cidade interiorana, não passaria disso, a conclusão do ensino básico ali seria apenas um capricho, ou um simples título. Contrariando as poucas perspectivas do lugar e me apegando ao sonho de criança em ser professora, me desloquei para Brasília e lá fiz o Curso Técnico em Magistério.

Em março de 1993, fui aprovada em concurso público para a Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Pela primeira vez, assumi com muito orgulho o nobre ofício da profissão docente. Em 1999 fui aprovada novamente pela mesma secretaria o que me proporcionou 2 cargos no Estado de Goiás.

No ano de 2002, com outra aprovação em concurso público Pela Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, por residir em região fronteiriça, me destitui de um dos cargos da SEDUC- GO, assumindo este último na SEDUC-TO, aos quais me dedico até os dias de hoje na função pedagógica de docente.

Assumi junto a minha profissão, o compromisso da busca constante pelos vários tipos de conhecimento, seja ele sistematizado ou não. Em 1995 fui aprovada no vestibular da Universidade do Tocantins – Campus de Arraias – TO, à época UNITINS. Junto a estes estudos abracei as diversas formações que me era oportunizada, sendo que nem todas constam no meu documento curricular sistematizado, mas contribuem significativamente para minha vivencia e superação dos desafios pessoais e profissionais.

Meu histórico escolar do Segundo Grau, hoje Ensino Médio, registra que cursei a disciplina de Filosofia da Educação, mas em minhas lembranças não ficou nenhum recorte dessas aulas. Fiz graduação em pedagogia na UNITINS - Campus Arraias. Desse período, é difícil encontrar alguém que não se lembre das aulas, do professor de filosofia José Miranda, onde ficávamos meio que abobalhados com suas piadas que eram contadas entre uma explicação e outra. Muitos de nós, não conseguíamos acompanhar seu intrigante raciocínio, em meio aos sorrisos e gargalhadas que ele dava no efetuar das aulas. É difícil esquecer do rebuliço causado por suas aulas. Quem não lembra da indignação provocada pelas 11 Teses sobre Feuerbach? E os burburinhos da turma: “Quem ele pensa que é para vir com essas maluquices

filosóficas de ateu para atacar nossa prática e preceitos ideológicos com estas insanas teorias?” Algo que para ele, não passava de combustível para suas gargalhadas. Aos poucos, o “*Sei que nada sei*” passou a ter sentido. Os complicados escritos da Marilena Chauí passava a ser um *Convite a Filosofia*, e assim, com as provocações, o amor a sabedoria aflorou com longos diálogos e indicações de leituras. A primeira? O romance *O Mundo de Sofia*.

Para finalizar o curso eu mais 5 colegas tivemos o privilégio de ter o professor José Miranda como coordenador do Estágio Supervisionado no Ensino Médio. Nesse processo fui despertada para a importância da Filosofia na educação do pensamento, pela descoberta que ela não ficava só na Grécia com os deuses e gênios, mas que ela está presentes em nossas ações irrefletidas do cotidiano e acessível também para sairmos das cavernas que nos aprisionam ou que aprisionamos em nossa vivência.

Passados 20 anos da conclusão de minha graduação, mesmo não tendo uma bagagem prévia de conhecimentos filosóficos, porém pensando em dar continuidade a minha história que ficará registrada na memória e não cairá no esquecimento, eis que retorno, agora nem tanto abobalhada, mas acompanhando atentamente o raciocínio, as indicação de autores clássicos, as orientações didáticas o vocabulário técnico com palavras de uso pouco comum na busca de conceitos nas aulas de Filosofia do ensino de Filosofia ministrada pelo professor José Miranda no curso de mestrado profissional em filosofia.

Na ínterim de uma formação e outra, a falta de professores especialistas para lecionar Filosofia na Educação Básica e a afinidade gerada a partir do contato com essa disciplina na graduação, foram suficientes para me conceder a patente de assumi-la e completar minha carga horária nas escolas em que eu trabalhava. Tratava-se do que Ricœur designa como representância.

A palavra “representância” condensa em si todas as expectativas, todas as exigências e todas as aporias ligadas ao que chamamos em outro momento de intenção ou intencionalidade histórica: ela designa a expectativa ligada ao conhecimento histórico das construções que constituem reconstruções do curso passado dos acontecimentos (RICŒUR, 2012, p. 359).

Com a conclusão do curso de Pedagogia, no final do ano de 1999, iniciei pelo cargo na SEDUC-GO, uma etapa muito importante e gratificante, o qual hoje, tenho como marco na

minha história profissional, que foi o de lecionar no *PROFORMAÇÃO*³⁰ – Programa de Formação de Professores em Exercício que tinha por objetivo acabar com a figura do professor leigo (sem qualificação pedagógica mínima que seria o Curso Técnico em Magistério e sem qualificação específica, visto que muitos tinham apenas o Ensino Fundamental). Tive a oportunidade de trabalhar na formação para titulação de colegas professores, e até alguns de meus ex-professores, que assim como eu no Ensino de Filosofia, por falta de uma habilitação correspondente, iniciaram pelo caminho reverso do exercício da prática para a formação teórica. Devido a maioria dos cursistas serem professores na zona rural, e era exigência do curso que acompanhássemos as práticas pedagógicas, tive também a oportunidade de conhecer e aperfeiçoar a minha atuação junto a formação de professores de escolas rurais tanto da rede estadual como municipal dos municípios, em Goiás, de Campos Belos, Divinópolis de Goiás, Cavalcante, Teresina e Monte Alegre de Goiás.

No ano de 2005, pela SEDUC-TO, tive a oportunidade de ir trabalhar na Escola Estadual Agrícola David Aires França, na qual estou até hoje e é a Escola Campo de minha dissertação e de execução da maior parte do meu *Plano de Intervenção*. Ao longo desses anos, a matéria de Filosofia sempre fez parte da estrutura curricular tanto da 1ª e 2ª fase do ensino fundamental, quanto do curso técnico em agropecuária integrado ao Ensino Médio. Porém, com os boicotes que a escola tem sofrido ano após ano, não foi diferente com o Ensino de Filosofia que atualmente permanece apenas do Ensino Médio, com uma aula semanal. Cabe notar que em um cursos de nível médio integrado ao ensino profissionalizante, uma formação em Filosofia como disciplina e como projetos de intervenção colaboram para uma formação mais crítica sobre o mundo e sobre si mesmos. Não é sem razão que, desde Heidegger a reflexão sobre a técnica possibilita que, a técnica sem seu limite e sua essência não é técnica. Entretanto possui intencionalidades que, em geral, num curso de cunho campesino, pode possibilitar mais o *establishment*, que uma hermenêutica do si e da solicitude compreendida como cuidado.

³⁰ “O PROFORMAÇÃO, Programa da Secretaria de Educação a Distância, é um curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA das redes públicas de ensino do país. O PROFORMAÇÃO utiliza para sua consecução atividades a distância, orientadas por material impresso e videográfico, atividades presenciais, concentradas nos períodos de férias escolares e nos sábados (Encontros Quinzenais), e atividades de prática pedagógica nas escolas dos professores cursistas, acompanhadas por tutores e distribuídas por todo o período letivo. Dessa forma, somam-se os benefícios da formação em serviço às vantagens da educação a distância, atingindo uma população numerosa e dispersa geograficamente, com o fornecimento de orientações e conteúdos pedagógicos de qualidade.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em 10 de junho 2020.

A Escola Agrícola de Arraias, assim que ela é popularmente conhecida, é uma escola com características e especificidades que a distingue das demais unidades de ensino do município. É uma escola do campo, onde oferta a educação profissional em tempo integral e em regime de internato. Sua proposta de atendimento mostra-se como alternativa para o homem do campo, evitando muitas vezes o êxodo rural muito alto nesta região. Fato verificado quando comparamos os dados dos censos demográficos de 2000 e 2010 dos municípios atendidos.

Tabela 1: Amostra comparativa da migração da urbana e rural nos municípios goianos de Campos Belos e Cavalcante, e de Arraias – Tocantins.

Censo		TABELA			
Amostra - Migração		SÉRIE HISTÓRICA			
Ano: 2010		CARTOGRAMAS			
Fonte		RANKING			
		Arraias	Campos Belos	Cavalcante	
AMOSTRA - MIGRAÇÃO					
PESSOAS DE 5 ANOS OU MAIS DE IDADE QUE NÃO RESIDIAM NO MUNICÍPIO EM 31/07/2005		745	1.189	747	peessoas
Sexo					
Situação domiciliar					
URBANA		595	1.044	486	peessoas
RURAL		150	144	260	peessoas
POPULAÇÃO RESIDENTE		10.645	18.410	9.392	peessoas

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

Tabela 2³¹: População residente em 2000 e população residente em 2010, por situação do domicílio, com indicação da população urbana residente na sede municipal, área total e densidade demográfica.

Município	População residente 2000	População residente 2010	Urbana	Urbana na sede municipal	Rural	Área total Km ²	Densidade demográfica Hab./Km ²
Abreulândia	2.189	2.391	1.476	1.476	915	1895,2	1,26
Aguiarnópolis	3.145	5.162	4.142	4.142	1.020	235,4	21,93
Aliança do Tocantins	6.177	5.671	4.756	4.756	915	1579,7	3,59
Almas	8.474	7.586	6.009	6.009	1.577	4013,2	1,89
Alvorada	8.508	8.374	7.765	7.765	609	1212,2	6,91
Ananás	10.512	9.865	8.144	8.144	1.721	1577,0	6,26
Angico	2.889	3.175	1.938	1.938	1.237	451,7	7,03
Aparecida do Rio Negro	3.517	4.213	3.313	3.313	900	1160,4	3,63
Aragominas	6.180	5.882	2.230	2.230	3.652	1173,1	5,01
Araguacema	5.414	6.317	2.925	2.925	3.392	2778,5	2,27
Araguaçu	9.346	8.786	5.882	5.882	2.904	5167,9	1,70
Araguaína	113.143	150.484	142.925	142.925	7.559	4000,4	37,62
Araguanã	4.193	5.030	3.386	3.386	1.644	836,0	6,02
Arapoema	7.025	6.742	5.455	5.455	1.287	1552,2	4,34
Arraias	10.984	10.645	7.371	7.077	3.274	5786,9	1,84
Augustinópolis	12.964	15.950	13.176	13.176	2.774	395,0	40,38

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

Conforme Consta em seu Projeto Político Pedagógico (2019/2020), trata-se de uma organização escolar que objetiva a aprendizagem e a qualificação profissional para os jovens do meio rural, com oferta de moradia, alimentação, assistência técnica e pessoal, buscando uma formação integral que abrange aspectos profissionais, humanos, sociais, éticos e ambientais, qualificando-os para o fortalecimento das práticas socioculturais desenvolvidas em suas propriedades rurais, para prosseguimento aos estudos ou para o exercício profissional. Ora se é buscada uma forma integral de formação, a filosofia e as humanidades deveriam possuir lugar garantido. Mais que habilidades técnicas, o reconhecimento de si e dos outros em suas mais

³¹ De acordo com os dados do Censo do IBGE e demonstrado na tabela 2, temos que 3.274 habitantes do município de Arraias vivem na zona rural. O que equivale a 30,76% da população do município.

diversas alteridades, não minimiza a formação técnica, mas lhe dá a possibilidade de uma formação mais humanizada e que implique, mesmo que em termos de utopia (RICOUER, 2006), mudanças no modo de ser e pensar. Conseqüentemente, o posicionamento do egresso como cidadão que responde e se insere nos problemas atuais na sociedade na qual se encontra inserido.

Impulsionada por esta gama de vivências e experiências, em 2017 ingressei como aluna especial e em 2018 como aluna regular no PROF-FILO - Mestrado Profissional em Filosofia, Campus – Palmas -TO. Este é um programa de Pós-Graduação com abrangência nacional, com área de concentração em Ensino de Filosofia nas linhas de pesquisa em Filosofia e Ensino e Prática de Ensino de Filosofia, destinado a professores em exercício no Ensino de Filosofia da Educação Básica, preferencialmente àqueles que atuam nas escolas das redes públicas de ensino. Esta então, foi minha oportunidade ímpar de qualificar e habilitar em uma área que há muito tempo atuo por identificação e não por formação. Foi também, o início de um processo muito importante para minha práxis pedagógica, pois o território de minha sala de aula transformou-se em laboratório de cada uma das disciplinas, obrigatória e não obrigatórias, ofertadas no curso nesse período.

Cada vez que analiso a minha trajetória, vejo quanto a minha história se entranha com as de outrora, ex-alunos docentes e discentes, bem como dos atuais alunos, que tem na educação acadêmica a possibilidade de desenvolver os conhecimentos adquiridos e nela, buscar condições de voltar para suas origens, trabalhar de forma consciente e competente, agindo na transformação da realidade local, a partir da construção de sua identidade.

De acordo com Paul Ricœur (2006), o reconhecimento é a essência das relações interpessoais e do próprio ser de cada um. Nesse sentido, a cada trabalho realizado me reconheço um pouco mais, nele está o reflexo de quem eu sou. As oportunidades que tive, abracei. Foram muitos embates espirituais que travei com as antigas ideias e comigo mesma, a fim de garantir a esperança em mim confiada por tantas pessoas de meu convívio, e outras nem tanto, como o professor Dr. Alessandro Pimenta, do qual não fui aluna, nem o conhecia pessoalmente, mas como professor orientador do meu trabalho, não só me apresentou o Paul Ricœur, mas acreditou e muito me motivou a amoldar ao *Homo Capax*³².

³² Segundo Paul Ricœur (1991) o «homem capaz», abordado em sua obra *Si Mesmo Como Um Outro* e detentor dos poderes de base, que são o poder falar, o poder agir, o poder narrar e o poder responsabilizar-se pelos seus actos e em que a memória assegura a realização eficaz³².

Para execução do plano de intervenção pedagógica, busquei na teoria e na prática, as contribuições na hermenêutica do francês Paul Ricœur, para tentar compreender as relações estabelecidas entre Professor-aluno-processo educativo no interior de uma escola campesina, visando as possibilidades da educação do pensamento por meio do Ensino de Filosofia na atualidade. Para tanto, comecei a lançar o meu olhar autocrítico sobre a minha própria prática docente. Esse foi um momento de extrema riqueza no tocante ao aprendizado que obtive naquele momento, o qual tornou-se tão significativo para mim.

Aquilo que perpassa a obra de Ricoeur é a finitude da fala e, ao mesmo tempo, uma noção já do *homo capax*. Não se trata de uma simples teorização da fala, mas de uma fala ensinante, uma fala de professor, uma fala que professa. O poder da fala é o poder de construir e desconstruir nossa memória filosófica. Se, mesmo observando a finitude da fala, “como universitário”, mas que acredita na eficácia da palavra que ensina, Ricoeur antecede o incondicional de Derrida na universidade, pois é nessa finitude que se pensa o poder de construir, reconstruir, desconstruir e conviver (PIMENTA, 2019, p. 154).

Inicialmente, na escola campo, no planejamento didático docente, previamente combinado junto a coordenadora pedagógica e com os colegas professores de áreas afins como: sociologia, história, geografia, língua portuguesa, arte e matemática, realizamos a análise do planejamento anual observando as habilidades, competências e objetivos. Elencamos estratégias aos objetos de conhecimentos que contemplaria interdisciplinarmente à discussão na tríade da hermenêutica ricœuriana que analisa a luta pelo reconhecimento através do estudo de três modelos de reconhecimentos intersubjetivos sob a égide do amor, do direito e da estima social. Encadeamos nossa vivência na escola com a ideia de Ricoeur que, a estima pelo outro vai ao encontro à estima de si mesmo, na qual o ser humano aspira uma vida boa, porém ela só pode ser buscada se além de haver a estima de si, houver a estima e o respeito pelo outro, pela sociedade como instituição, nas suas mais diversas configurações. É na estima pelo outro que acontece o arranjo para o reconhecimento, qual seja: “o desejo de uma vida realizada com e para os outros em instituições justas” (RICOEUR, 1991). A convivência no ambiente escolar sempre provocou essa relação de estima e de uma certa afetividade paternalista na relação professor aluno que muito possibilitou e facilitou a adesão para realização dessa minha ação, seja o que nas palavras de Ricœur é designado “professor” e, em Derrida, “corpo docente” (PIMENTA, 2019, p. 155).

Junto aos alunos, iniciei a intervenção fazendo uma proposta para que ao final de cada aula, de 3 a 5 alunos alternados e escolhidos previamente, fizessem não apenas o costumeiro

feedback sobre o que aprenderam, como também avaliassem alguns pontos da minha atuação enquanto professora. Uma tentativa, em termos heideggerianos usado por Ricoeur (1991), de uma pesquisa das inúmeras maneiras do sujeito humano habitar o mundo e torná-lo mais habitável. Na unidade que se estabelece, em cada ação, em cada obra, entre o sujeito e o mundo. Este *cogito* ferido, mas que só se constitui por esta noção originária de alteridade na identidade, já indicada em *O si-mesmo como um outro*. Esse momento foi muito importante para abertura do meu trabalho, tanto pela dinâmica que cada grupo de alunos utilizaram para me avaliar (relatos orais, teatralização e filmagem) quanto pelas análises das observações feitas por eles de minha atuação. A mais pontuada, com vários adendos prós e contras, foi a de que falo muito. Assim, as observações feitas evidenciaram algumas problemáticas que vieram a se tornar objeto de estudo.

Neste enfoque, me apoiei na visão, também correspondente com a de Ricoeur, do filósofo Hans-Georg Gadamer, que em uma conferência intitulada *Educação é Educar-se*, publicada em 2000, salientou que a educação que se dá na relação com o outro pelo diálogo é um educar-se. Segundo Gadamer (2000), quando entendemos que “educação é educar-se, que formação é formar-se” chegamos a uma ideia mais precisa sobre este assunto.

Ainda no contexto inicial da intervenção com os alunos, uma outra análise importante que fizemos, é a de que podemos nos ver melhor por meio da visão do outro, na reciprocidade, no “poder de agir, o seu *agency*”. (RICOEUR, 2006, P.10). Percebemos que somos como o espelho que não consegue se ver, apenas refletir o que está no seu campo de visão. Ou se olha, ou se vê. Não conseguimos nos ver quando se está vendo. Nos enxergamos melhor a partir do olhar criterioso do outro. Neste sentido, pude também analisar as reações que apresento em função de como as pessoas reagem ao que digo. Isso me trouxe um autoconhecimento relevante, principalmente por me observar melhor como são os meus argumentos com os alunos.

Sob a ótica dos alunos, vi-me dando aulas de filosofia como nunca havia me visto antes. Nessa atuação, atentei-me para um alerta de Gadamer (1999), sobre as duas posturas muito arriscadas na aprendizagem, que é a de adotar um monólogo, onde simplesmente a posição do outro não é levada em conta e a de tentar nos colocar no lugar daqueles que estão aprendendo por acreditar que assim é possível entender melhor as dificuldades que estes encontram. Segundo ele, isso nos leva a desnaturalizar o processo de aprendizagem nas correlações que podemos fazer com facilidade entre uma coisa e outra, mas que não são assim tão evidentes para quem ainda não está familiarizado com determinados assuntos. Para Gadamer, na questão da educação, o caminho é nos educar através do diálogo, uma vez que na

relação com o outro estamos sujeitos a mudar nossas concepções prévias para abrir novos horizontes.

Ao mesmo tempo me apoiei na teoria de Jürgen Habermas, que em seu livro *Consciência Moral e Agir Comunicativo* exorta que, ao passo que a epistemologia se ocupa da linguagem e da realidade, a hermenêutica se ocupa de uma tríplice relação de um pronunciamento que expressa à intenção de quem fala, a expressão como fator de relação interpessoal e ao mesmo tempo como expressão sobre algo no mundo. Neste sentido, segundo Habermas (2003) esse processo de linguagem crítica promove uma ação de terapia, onde os sujeitos, ao passo que refletem suas construções se lançam a um processo de autorreflexão, por meio do contato com o mundo vivido e suas patologias sociais. Essa terapia ocorrerá num processo de libertação que levará o sujeito a uma visão mais adequada à realidade, desfazendo-se de falsas consciências e de paradigmas que determinam o sujeito enquanto objeto coisificado. Dessa forma, é possível pensar em uma formação com o intuito de desenvolver um profissional reflexivo, capaz de pensar sobre suas ações, durante e após realizá-las. E, enquanto professores, em um profissional comprometido com os resultados na sua função de mediador nas transformações sociais.

Assim, na caminhada foram surgindo novos rumos que não tinham sido traçados previamente. No início, o intuito era experimentar hipóteses de trabalho para os velhos problemas subjacentes à melhor maneira de se Ensinar Filosofia para alunos em uma escola campesina. De tal forma que pudessem receber um tratamento mais condigno com um conhecimento balizado pelas ciências da educação, que viesse amenizar o preconceito sociocultural sofrido por séculos, que promove um conhecimento científico fadado a uma ciência social imposta por uma hegemonia epistemológica que desvaloriza as experiências de raiz.

Posteriormente, depois de estabelecer diálogos com alguns teóricos da hermenêutica filosófica da educação como: Hans-Georg Gadamer e Jung Habermas para chegar ao reconhecimento de si pela hermenêutica do sujeito de Paul Ricœur, é que me dei conta que estava diante, não só da possibilidade de estudar a hermenêutica no Ensino de Filosofia, mas também, por meio dela, identificar a minha própria prática docente na ocorrência desse ensino.

Nesse ínterim, percebi que tão importante quanto estudar e avaliar as possibilidades da educação do pensamento por meio do Ensino de Filosofia no interior de uma escola campesina, é também estudar e avaliar sobre a minha própria prática enquanto docente na referida escola na atualidade. Assim, nesse longo período de construção e desconstrução

durante todo o transcurso deste trabalho de pesquisa, o qual inclusive, neste momento, para redigir estas linhas precisei voltar as minhas origens, na figura de minha Vó e meus pais para refletir, escrever e analisar, e assim começar a interpretar os dados que coletei, e de maneira categórica intuí que a realidade educacional em que cada um de nós está inserido é um manancial de experiências ímpares, que podem e devem ser objetos de reflexão.

Representatio já não significa apenas cópia ou representação (*Darstellung*) plástica [...], mas significa agora ‘representação’ (*Vertretung*) (no sentido de ser representante). O termo pode adotar esse significado porque o retratado (*Abgebildete*) está presente por si mesmo na imitação (*Abbild*). Representar significa fazer com que algo esteja presente. No conceito jurídico da representação, o importante é que só a persona representata é o apresentado (*Dargestellte*) e exposto, e que, não obstante, o representante que exerce seus direitos depende dela (GADAMER 2011; 2013, p. 202, nota 252).

Numa perspectiva teórica, com a intenção de respaldar o aporte teórico necessário para a investigação da minha proposta de trabalho, apoiei nos subsídios das aulas do PROF-FILO principalmente das disciplinas de Filosofia do Ensino de Filosofia, Laboratório de Ensino de Filosofia, Seminário de Projetos, Seminário de Pesquisa, Elaboração de Material Didático e Argumentação, dialética e retórica. Coloquei-as em prática em minhas aulas regulares de filosofia na escola campo, nos anos de 2018 e 2019 em turmas da 1ª série à 3ª série do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Confesso que ficou mais difícil preparar as aulas. Admito que a quebra de rotinas e de hábitos, provocavam desestabilidade e alguns desconfortos com interrupção do automatismo na aula, conseqüentemente, a desestruturação e o estranhamento no meu agir enquanto professora. Em vários momentos despertava um *insight* reverso: “- E agora, o que eu faço? O que está errado?”

Esta concorrência e essa complementaridade entre substituição e apresentação (*présentation*) não anunciam o par (*couple*¹⁵) *Vertretung/ Darstellung*? Com efeito, para sair do círculo mágico da *Vorstellung* kantiana que fomos revalorizar, nos quadros de um realismo crítico, as noções de *Darstellung*, no sentido de exposição, de exibição, de mostração (*monstration*), de apresentação, e de *Vertretung*, no sentido de representação-vicária (como se fala de “representantes do povo”) (RICOEUR 2002, p. 48-49)

Tudo foi planejado para obter eficiência na ação pedagógica e resultados seguros a partir das intervenções metodológicas. As aulas para a 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio foram realizadas a partir do Plano de Curso da escola e do documento de Referência do Estado do

Tocantins contemplando as habilidades e competências ali propostas. Hermeneuticamente, procurei através do diálogo com instigação da curiosidade espontânea do aluno explorar atividade que fizesse parte do universo campesino nas leituras, nos debates em sala de aula, na produção e criação de pequenos textos. Busquei explorar a mediação como condição para a interpretar, partindo de problemas significativos em que, em suas várias demonstrações, os alunos apresentavam no decorrer das aulas. Tentei assim, fazer um elo com a teoria narrativa ricœuriana, explorando as possibilidades da compreensão e da interpretação, de pertença, da identidade e do reconhecimento do si. A busca pelo resultado final geralmente vinha acompanhada de grandes frustrações. Tinha pressa. Afinal a aula só tinha 50 minutos, 1 vez por semana e ao todo, 40 anuais.

O resultado esperado da aula não se aliava com o do plano de intervenção. Não conseguia atingir a participação que eu aguardava. Era sempre os mesmos Aldemis, os Rafaéis e Ueversons que opinavam, que liam que questionavam. Precisava urgentemente me firmar no chão da Escola. Sentia-me cobrada pelo meu *insight* reverso a todo final de aula. Urgia a necessidade de quebrar muitos paradigmas de certo e errado: uns de que, a comunicação não se restringia a norma culta, que questionar uma autoridade constituída não é sinônimo de desobediência ou falta de respeito, que as nossas deficiências de leitura e escrita têm muitos culpados, que a fragilidade da aprendizagem não é porque sou da roça e que a força de vontade é o caminho, mas não é a chegada...

A ansiedade em validar a finalidade do projeto de intervenção me inviabilizava de analisar as hipóteses que surgiam. Naquele momento, o meu ideal era avaliar até que ponto a mediação contribuía no fortalecimento do sentimento de pertença, da identidade de cada um e, se estes percebiam que humanamente, ser diferente ou as diferenças tem o valor que cada um ou cada grupo vai validar por meio de sua compreensão individual do ser. Eu queria ter respostas, sem considerar a realidade desvendada, conforme consta no Projeto Político Pedagógico (2020/2021), que muitos dos nossos alunos possuem históricos de reprovação, defasagem no processo de alfabetização e elevado índice de distorção idade série (em 2020, 48% dos alunos matriculados encontram-se em distorção idade-série. Sendo ainda maior em anos anteriores, como 2019 que chegou aos 50%. Fonte: Secretaria Escolar), que necessitam, portanto, desenvolver os conhecimentos ainda não adquiridos e encontrar condições necessárias para avançar no ensino aprendizagem.

Foi preciso entender que, os 50% que não estão em distorção idade-série na escola, mesmo que aprovados e tendo aprendido quase todos os conteúdos contemplados no currículo,

não é possível uma assimilação definitiva de todas as informações que ele contém. E, como eu pude me esquecer! Necessariamente tocam nesse ponto a ideia de haver tipos de educação formal, não-formal e informal, de haver um currículo oficial e outro oculto, temas que já foram tão amplamente estudados no campo da educação. O que ainda fica por definir, é se esses estudos nos levam a uma reflexão sobre o sentido da formação ou apenas produzem um excesso de classificações. Segundo Ricoeur, (1997) A vida narrada não é a vida vivida. A experiência da narração é aquela que transforma o vivido no contado, que consiste na configuração dos acontecimentos da vida em um enredo, que por seu lado, permite uma refiguração dessa mesma vida, dotando-a de uma identidade narrativa que pode ser interpretada e compreendida. O ato de repensar os nossos atuais modelos educativos e formadores, se manifesta como uma necessidade. É despertando a percepção, tanto em alunos, professores e demais envolvidos na prática pedagógica, que a educação faz sentido à vida, não em sua totalidade, como também não a terá, se reduzi-la a algo estranho a si mesma. Assim, no sentido pensado por Gadamer, aquele que se educa deve ter espaço para encontrar, por ele mesmo, as lacunas de sua própria formação, pois estas não serão supridas apenas por conquistar um certificado.

Conforme Ricoeur, o percurso de reconhecimento é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional. Ele pouco fala de Educação ou de Educação para o Ensino de Filosofia, mas discorre que, se a educação parte da vida, então retornar à ela é uma necessidade própria da vida, que pode modificar e enriquecer a experiência do viver humano. Assim se promoverá com mais assertividade a formação de educadores, alternando vivência, ao lugar de aprendiz e formador. Entendendo que interpretar o nosso próprio modo de ser plural, assim como um texto, com posicionamento explícito e provocativo, nos convoca ao debate e à reflexão. Sendo assim, é papel da filosofia, também, a construção de uma teoria do reconhecimento. O ato de repensar os atuais modelos educativos e formadores do indivíduo, se manifesta como uma necessidade, e no processo cotidiano da sala de aula do Ensino de Filosofia pode-se chegar a essa gênese.

Neste sentido, busquei no decorrer das aulas, apropriar-me da hermenêutica do sujeito, compreendendo-a também com a maneira pela qual interpretamos algo no movimento que interessa e constitui o ser humano, de formar-se e educar-se. A considerar que há uma dívida social longínqua para com os camponeses que não será quitada do dia para a noite. Mas acredito que a educação é um caminho e a efetivação adequada do Ensino de Filosofia no cotidiano escolar é um atalho.

Aos poucos, as trilhas foram se abrindo e deixando seus sinais na caminhada, graças à proposta do Curso de Mestrado PROF-FILO, onde a teoria estudada deve incidir nas intervenções na prática. Com isso a hermenêutica ricoeuriana foi entrando em minha sala de aula nas atividades práticas, nos sentidos investigativos de ensinar e aprender filosofia, nos estudos das metodologias de projetos, nos estudos teóricos que configurem práticas inovadoras, na elaboração de material didático, nas estruturas, nas estratégias e argumentação retórica. Cada passo dado foi deixando uma pegada com experiências marcante. Uma delas, foi a proposição do Prof. Dr. Roberto Amaral, na disciplina de Elaboração de Material Didático, para trabalhar o cotejo do conto "Famigerado" com o tema do Conhecimento ou Poder à luz do filósofo central do projeto de pesquisa.

Para tanto, de forma interdisciplinar com as disciplinas de filosofia, sociologia e língua portuguesa, trabalhamos a partir do conto "*Famigerado*," da obra *Primeiras estórias*, de Guimarães Rosa (1988), a interlocução entre as ideias de poder e conhecimento que podem ser observados no conto, tendo como referência o pensamento teórico do filósofo francês Paul Ricoeur no âmbito da tradição hermenêutica, com foco em sua obra *Sobre a tradução* (2011). Propusemos uma relação dialógica em torno do conceito famigerado mobilizado no conto, tendo como referência as personagens que emergem da tríade, estrangeiro, si-mesmo e hospitalidade linguística presentes na obra de Paul Ricoeur, que podem interacionar entre si, no interior da ideia do limite do intraduzível, visto que nessa obra Ricoeur mostra a estreita articulação entre o ato de interpretar e o de traduzir também presente no conto *famigerado* de Guimaraes Rosa (1988).

Nesta perspectiva buscamos analisar como a tradução pode se dar em meio a diversidade das línguas, na possibilidade do diálogo intercultural, nos recursos poéticos de cada língua, tendo como âmbito a formação e a potencialidade da própria língua de se desenvolver, na descoberta de seus recursos inexploráveis na apresentação do pensamento, considerando não apenas as alusões de exercício intelectual, teórico ou prático, mas também às suas implicações éticas.

Na esteira do pensamento de Ricoeur, trabalhei na dimensão da identidade narrativa explorando a dialética percebida entre Damásio e o médico, na igualdade naquilo que é regulado por normas, a mesmidade de ser humano e diferente no que não são que é a aquisição/apropriação do conhecimento sistematizado socialmente. Mesmo com a complexidade da escrita, dos termos alegórico e metafóricos presente no conto e na interlocução com obra de Ricoeur, foi fantástica a participação dos alunos, na demonstração da capacidade

de ler o mundo e refletir sobre suas próprias percepções, na exploração para além da palavra escrita, pela palavra no conto, nas armas de poder que se valem os que detêm o conhecimento, nos seus sentidos e conotações que tão bem se entrelaçam com a figura e o cenário campesino.

Em uma das falas marcantes de Damásio, que apesar de sua ignorância, defende a força do poder adquirido por meio dos estudos: "*Não há como que as grandezas machas duma pessoa instruída!*" (ROSA,1999), e conforme pontuado no decorrer da aula pelos alunos, no conto, a superioridade da cultura escolar é exaltada na figura presente do Doutor e até na ausente do Moço do Governo. Assim também é percebido em nossa escolas na zona rural, há dois pesos e duas medidas com a declamação ou ocultação de dados, que estará de acordo com os que tem, ou está com o poder. Os aspectos que garantem a originalidade da linguagem como percursora da identidade pessoal, cultural e econômica dessa gente, por vezes, se resume na busca exacerbada pelas habilidades e competências dos Currículos, pela boa classificação nas avaliações de larga escala, aprovações, ENEM, vestibulares, concursos, na busca de uma qualidade, com preocupação com o bem comum que, não raramente, se agrada apenas com o aumento simbólico nos índices.

Nesse sentido, no conto percebe-se que o doutor sente uma desconfiança unida ao sentimento de covardia e fragilidade do início até a metade da narrativa, ao se mostrar conhecedor das palavras, muda sua posição, devido ao seu conhecimento. Já o jagunço começa superior, mas do meio até o final do conto sente uma desconfiança pela sua fragilidade na sua indecisão social, devido à falta de conhecimento. Por consequência, a desconfiança é vivida pelos dois, mas o que possui instrução – doutor – fica seguro ao verificar sua superioridade pela palavra e o que não possui instrução – jagunço – carrega a desconfiança por não possuir o conhecimento da palavra. E assim, através da linguagem vão se determinando as posições sociais

Assim como Ricœur (1990) enfatiza que a teoria narrativa ocupa uma posição articuladora entre a teoria da ação e a ética, em que observa o significado da regra nas ações e nas interações pertinentes a qualquer ofício, jogo ou arte que foi ensinado e aprendido, no contexto de uma cultura e de uma tradição. A hermenêutica é de suma importância para todo este processo de análise de dados e dos textos, que colaboram para a elucidação do que está sendo proferido em determinado contexto. Com base em Ricœur, aprender a narrar e produzir narrativas de si, colocando o ser humano no centro de sua humanidade que se resume no domínio da fala e da escrita, é uma forma de reflexão ética, estética e moral, com ressonâncias fundamentais para a formação e a educação do ser humano. Neste sentido, a educação também

carrega essa função de mediação entre o homem e o si mesmo que se constrói em relação com outros e que se efetiva enquanto humanidade na sua própria cultura. Fundamentos que poderiam ser incluídos em nosso Referencial Curricular e/ou ser contemplado no cotidiano das salas de aula.

Em suma, é preciso fazer cumprir o dever da educação que contribui para o reforço da autonomia do ser humano, facilitando o reconhecimento pessoal dos sujeitos como seres sociais, a partir de seu empoderamento dentro e com a comunidade, tornando acessível à pessoa, a apropriação do papel que é seu por direito e por obrigação: a escolha de ser um ser humano responsável por seus atos, engajado e que se compreenda por meio das diferentes interpretações de mundo que representa as ciências/disciplinas envolvidas no processo educativo e formador.

Compreende-se então, que viver em comunidade exige um esforço contínuo de reconhecimento dos outros e da busca por ser reconhecido. Para quem é de origem campesina, sabe o quanto essa necessidade se intensifica. Ricœur (2006) apresenta uma via coerente de acesso ao reconhecimento, nos guiando por um percurso que inicia na distinção entre os usos do verbo “reconhecer” na voz ativa, nos quais se exprime o domínio do pensamento sobre o sentido “eu reconheço” e na exigência de ser reconhecido na voz passiva “eu sou reconhecido”. Nesse percurso de busca de sentido, Ricœur (2006) propõe o reconhecimento de si mesmo, o de constituir-se como o outro, pautado no entendimento de identidade como capacidade, pois para o autor o que define a identidade é aquilo que a pessoa é capaz de realizar e pela qual é reconhecido nas diversas capacidades que modulam o seu “poder de agir”.

Veja que Ricoeur (2006) afirma que esse movimento conduzirá a uma situação de reconhecimento mútuo, onde quero ser reconhecido pelo outro que busca o mesmo de minha parte, como um movimento dialético de sentido. Movimento dos pares antagônicos e complementares que dão uma amplitude temporal ao reconhecimento de si, na qual os sujeitos se encontram numa relação de reciprocidade. Onde os conhecimentos teóricos que convalidam com os práticos são de suma relevância, não apenas como certificado, mas sim como subsídio para atuar na transformação das realidades de suas comunidades de origem, ao sair e retornar para elas.

Finalmente, observo que é preciso ter e dar oportunidades. É na oportunidade de um aprimoramento profissional, na medida em que nos é ofertado, na ação de pesquisar, compartilhar experiências vivenciadas em outras realidades, tornando as dificuldades e desafios encontrados forças para estudar e empenhar cada vez mais na busca de soluções, no desenvolvimento de uma educação que traz sentido e liberta o homem da alienação

desencadeada por tanta informatização dos tempos atuais, que é na conscientização de sua identidade como pessoa que permite conhecer-se o si mesmo e de falar por si próprio, na busca de mudanças sociais que promovam o formar para vida, cultivando questionamentos de saberes histórico sociais menosprezados por uma hegemonia epistemológica, aprendendo, ensinando e aprendendo a me ensinar a aprender, que espero defender a construção do percurso do conhecimento, autoconhecimento e reconhecimento do si e do ser.

Concluindo, por vezes, ainda me pego questionando se precisaria mesmo ter dito tudo o que disse para dizer tudo o que realmente precisava dizer. Ou se continuo apenas falando muito sem conseguir fazer na aula aquela piada para sorrir até gargalhar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não se ensina a filosofia, mas sim a filosofar³³” Immanuel Kant

Neste trabalho busquei realizar uma análise sobre uma prática no Ensino de Filosofia ministrado na Escola Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França, localizada na zona rural da Cidade de Arraias – TO, com o objetivo de investigar as contribuições e a partir delas, elucidar as possibilidades de como integrar o Ensino de Filosofia em uma Escola Campesina, como processo de pertença, que leve à aquisição de conhecimento e reconhecimento de si, do outro e de seu contexto cultural no processo da Educação do pensamento, à luz da teoria hermenêutica de Paul Ricoeur (1913 – 2005) embasado principalmente em sua obra *Percurso do Reconhecimento* (2006).

A experiência como docente na disciplina de filosofia na escola campo, e, mediante a proposta do Curso de Mestrado PROF_FILO, onde a teoria estudada deve incidir nas intervenções na prática, despertou-me para a problemática em como poderia transformar o espaço da sala de aula de uma escola campesina em um espaço qualitativo para o exercício da Educação filosófica do Ser e sua relação com a consciência de Si, considerando um cenário incerto que envolve o ensino de filosofia no Brasil como também as luta por uma educação de qualidade para as populações campesinas brasileiras.

Nesse contexto, foi considerado que por um lado, o ensino de filosofia ao longo dos tempos mesmo sendo publicizado como uma disciplina elitizada, há uma inconsistência em sua efetivação prática nas escolas públicas e a mesma padecem de instabilidade e estabilidades, constâncias e ausências (Oliveira, 2012). Por outro lado, conforme Arroyo, Caldart e Molina (2004) a educação do campo luta contra a invisibilidade opressora e excludente que subsiste nos processos educacionais do meio rural, por uma escola que esteja atenta aos seus sujeitos específicos e que não seja apenas um arremedo da escola urbana que manteve os campesinos, ao longo do tempo, à margem dos processos escolares.

³³ Como se ensina a filosofar? Acredito que na possibilidade de ensinar filosofia mais do que a filosofia ensina. “O filósofo prussiano Immanuel Kant nasceu e sempre viveu na cidade de Königsberg. Metódico e rigoroso, formou-se em Teologia e, desde cedo, escreveu tratados de Ciências, Filosofia e religião. Doutorou-se em Filosofia e passou a lecionar na Universidade de Königsberg. Sua produção filosófica mais intensa deu-se a partir de 1770, período em que elaborou a sua filosofia criticista e o seu idealismo transcendental — teoria crítica da razão que sintetiza o empirismo e o racionalismo.” PORFÍRIO, Francisco. "Immanuel Kant"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/immanuel-kant.htm> Acesso em 20 de outubro de 2020.

Com o entendimento que a disciplina de filosofia não é apenas mais um componente que faz parte do currículo, mas uma área do conhecimento que revela o desenvolvimento da humanidade desde seus primórdios. E, anexando ainda a proposição do método hermenêutico, “quanto mais o ser se compreende melhor ele se explica” (RICOEUR, 1989, p. 24), ou seja, para interpretar uma obra, é necessário aproximar-se dela e de si mesmo, pois, a maneira pela qual interpretamos algo no movimento que se interessa é que constitui o Ser Humano em seu processo de formar-se, educar-se, em que se marca o poder dizer, atrelando-o ao poder fazer, ao poder narrar-se, como também o poder ouvir-se, pressupondo o ser ouvido ao narrar-se. É que embasamos este trabalho, graduando na filosofia hermenêutica em seu movimento integrador ou movimento dialético entre a interpretação e a ação, que abrange a necessidade da formação crítica e autônoma do cidadão, estão as possibilidades de saberes que acreditamos fornecer condições para o pensar e agir através da ação reflexiva que indaga, responde as sociedades contemporâneas e neste sentido ampara o processo democrático no Brasil através da construção da educação emancipadora tão necessária para a sustentação do ensino de filosofia quanto para a educação de qualidade com a correção de uma dívida social longínqua para com os camponeses.

Neste sentido é que aqui investimos na interpretação, compreensão e pertença que designam o trabalho na filosofia hermenêutica ricoueriana pautado no entendimento de identidade como capacidade, pois para Paul Ricoeur o que define a identidade é aquilo que a pessoa é capaz de realizar e pela qual é reconhecido nas diversas capacidades que modulam o seu “poder de agir”.

Em conformidade com Arroyo, Caldart e Molina (2004), observamos que as perspectivas políticas e educacionais são restritas quando a educação básica é pensada apenas como transmissão dos saberes e habilidades de ordens pela produção e pelo mercado, revelando que a escola reflete a estagnação que a sociedade valida, seja no ensino de filosofia, seja na escola da cidade ou do campo. Em observação do contexto escolar, na realização de um projeto para intervenções práticas, foi possível ir muito além de apenas conhecer a rotina, os procedimentos obrigatórios, as normas e o ambiente da escola. Nela, vivenciamos os desafios enfrentados pelos professores na articulação dos conteúdos a serem trabalhados com os propósitos estabelecidos pelos documentos oficiais, a visão estereotipada do aluno sobre a utilidade da disciplina de filosofia, as fragilidades operantes da necessidade de atuação em diferentes áreas, a formação superficial que recebem e os livros didáticos que, são de suma

importância, mas não desempenham a devida relevância como suporte na tarefa do ensino de várias linguagens.

Em consonância com Ricoeur (2006) que afirma que viver em comunidade exige um esforço contínuo de reconhecimento dos outros e da busca por ser reconhecido. Ele apresenta uma via coerente de acesso ao reconhecimento, nos guiando por um percurso que inicia na distinção entre os usos do sentido “eu reconheço” e o “eu sou reconhecido”. Para quem está no chão de uma escola campesina, sabe o quanto aqui esse esforço se intensifica. Pois, não é possível falar em consolidação da democracia em qualquer instância, sem que nossos estudantes tenham uma formação humanista e reflexiva sobre sua condição de sujeitos historicamente situados, sem que os docentes em sua prática pedagógica cotidiana consigam articular a formação do sujeitos com uma concepção de emancipação humana, sem que a escola valorize os diferentes saberes oriundos da diversidade de sujeitos no processo educativo, sem vincular a escola à realidade de cada sujeitos que a compõe, sem que a sociedade e o sistema educacional compreenda e por essa falta continue a ignorar que existe diferentes espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem, pois a educação do campo ocorre tanto em espaços escolares quanto fora deles.

Assim, encadeamos nossa vivência na escola com base na tríade da hermenêutica ricœuriana que analisa a luta pelo reconhecimento através do estudo de três modelos de reconhecimentos intersubjetivos sob a égide do amor, do direito e da estima social. Nessa tríade, Ricoeur (2006) nos apresentou o papel do perdão na liberação da memória para grandes projetos. Não desfazendo de nossa história e do o que já aconteceu, mas trabalhando o perdão como virtude do conhecimento. O perdão sendo como uma espécie de cura da memória que liberta do peso da dívida e dá uma amplitude temporal ao reconhecimento de si, na qual os sujeitos se encontram numa relação de reciprocidade. Seguimos na abordagem da estima pelo outro que vai ao encontro à estima de si mesmo, na qual o ser humano aspira uma vida boa, porém ela só pode ser buscada se além de haver a estima de si, houver a estima e o respeito pelo outro, pela sociedade como instituição, nas suas mais diversas configurações. É na estima pelo outro que acontece o arranjo para o reconhecimento, qual seja: “o desejo de uma vida realizada com e para os outros em instituições justas”. E assim, na defesa da construção desse percurso o indivíduo possa construir o conhecimento, autoconhecimento e reconhecimento do Si e do Ser a partir do estilo de vida que cada um escolher para viver feliz.

O discurso que é apregoado em nossas escolas, do campo ou não, é que deve-se formar os aluno para a vida, porém na prática são muitos os limites para o desenvolvimento do homem

como indivíduo bem como, sua emancipação para tal fato. A princípio a obrigação do educandos é para com as necessidades imediatas das ideologias em voga, com a manutenção física de seu status e até mesmo de sua existência que perpetua o jogo de poder e muitas vezes mistifica o conhecimento. Em todos os casos, por mais positiva que tenha sido a preservação da identidade cultural, a relação que se estabelece entre educador e educando, por melhor que seja, é inevitável de uma transmissão hierárquica do saber institucionalizado.

Com isso, concluímos considerando a importância da inclusão da hermenêutica ricoueriana no cotidiano do ensino de filosofia, não como redentora das mazelas do sistema ora posto, mas sim no fortalecimento das lutas dos movimentos sociais para fazer cumprir o dever da educação de contribuir para o reforço da autonomia do aluno, facilitando o reconhecimento pessoal enquanto sujeitos como seres sociais, a partir de seu empoderamento dentro e com a comunidade, tornando acessível à pessoa, a apropriação do papel que é seu por direito e por obrigação: o poder agir por si próprio, de ter a escolha de ser um ser humano responsável por seus atos, engajado e que se compreenda por meio das diferentes interpretações de mundo que representam as ciências/disciplinas envolvidas no processo educativo e formador.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, G. **O pensamento burguês no seminário de Olinda: 1800-1836**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.
- AMARAL, R. **Paul Ricoeur: as faces da ideologia**. Goiânia – GO: Ed. UFG, 2008.
- ASPIS, R & GALLO, S. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, M. W. **Interromper a direita: realizar trabalho educativo numa época conservadora**. Fórum Cultural Ermenside. Centro de Formação do Conselho das Escolas de Valongo. Maio/2002. [online]. www.cf-valongo.rcts.pt/seminários_e_p_e_c_michael.html Acesso em 20/07.2020.
- ARROYO, M. Prefácio. In: CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004 e 2011.
- BICALHO, R. **Possíveis interfaces entre educação do campo, educação popular e questões agrárias**. Curitiba: Appris, 2017.
- ARENDRT, Hannah. **A crise na educação**. In: **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 3ª reimpressão da 5ª ed. de 2000. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ARENDRT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- BERLANGA, Q. S. **Educación en el medio rural. Análisis, perspectivas y propuestas**. Zaragoza: Mira Editores, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf> Acesso em: 18/07/2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012**. Brasília, 2012
- BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Brasília, 2002.
- CASSIRER, E. **Linguagem e mito**. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- DARTIGUES, A. **Paul Ricoeur e a questão da identidade narrativa**. In: CÉSAR, Constança. M. (Org.). **Paul Ricoeur: Ensaios**. São Paulo, SP: Paulus, 1998

DOSSE, François. **Paul Ricoeur: filósofo em seu século**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

FERNANDES, B. M. **Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Molina, M. C. (org). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2002.

FERNANDES, B & CALDART, R. “**Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório**”. In: ARROYO, M; CALDART, R; MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004

FERNANDES, B. & MOLINA, M. **O campo da Educação do Campo**. IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). **Por uma educação do campo – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005;

FERNANDES, M. **Razão crítica e emancipação no contexto da Educação do Campo: contribuições filosóficas**. **Conjectura: Filosofia e Educação**. Caxias do Sul, RS, v. 25, Dossiê, 2020. ISSN online 2178-4612 Disponível: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura> 05/08/2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

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

CALDART, R. S. **Sobre Educação do Campo**. In: **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação / Bernardo Mançano Fernandes [et al.]**; organizadora, Clarice Aparecida dos Santos. -- Brasília : Incra ; MDA, 2008 109 p.

CALDART, R. S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas- Caderno 4**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

GADAMER, Hans. G. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans. G. **La educación es educarse**. Barcelona: Ediciones Paidós, 2000.

GADOTTI, M. **Histórias das ideias pedagógicas. Série Educação**. São Paulo. Editora Ática, 2006.

GALLARDO, M. **Recursos clásicos y tecnologías de futuro: El profesorado ante las TIC en escuelas de contexto rural. Dos estudios de caso**. Tesis Doctoral. SPICUM: Universidad de Málaga (en prensa), 2007.

Gallardo, M. (2011). **La escuela de contexto rural. ¿De la diferencia a la desigualdad?** Revista Iberoamericana de Educación, 55 (5), 1-10. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3919Gallardo.pdf> Acesso em 20/11/2019

GALLO, S. **A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade**. In.: SILVEIRA, R. T. & GOTO, R. (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Loyola, 2007. (Coleção “Filosofar é preciso”).

GALLO, S. & KOHAN, W. **Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no Ensino Médio.** In: GALLO, Sívio e KOHAN, Walter (Org.). *Filosofia no Ensino Médio.* Petrópolis: Vozes, 2000.

GARRIDO, S. *Questão da Educação e da Identidade Segundo Paul Ricoeur, 1994 [225f].* Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

GONTIJO, P. & VALADÃO, E. **O Ensino de Filosofia no Ensino Médio nas escolas públicas do distrito federal: história, práticas e construção.** *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 285-303, set./dez. 2004 285 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 20/06/2018

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. *Pensamento Pós-Metafísico. Estudo Filosófico.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e Hermenêutica – Para a crítica da hermenêutica de Gadamer.** Porto Alegre: Ed. L&PM, 1987, p. 14.

HALUM, C. **Municípios Tocantinenses: suas origens, seus nomes.** Palmas: Provisão, 2008.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo.** Petrópolis: Vozes, 2007.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade.** São Paulo: Expressão Popular: 2019.

LEITE, C. S. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, P. E. de (Org). **Filosofia e Educação: aproximações e convergências.** Curitiba: Círculo de Estudos Bandeirantes, 2012.

NASCIMENTO, C. G. **A Educação Camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO.** Dissertação de Mestrado (Educação). Campinas: FE/Unicamp, 2005.

NOSELLA, PAOLO **Educação no Campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil.** Vitória: Edufes, 2012.

PALMER, R. **Hermenêutica.** Lisboa: Edições 70, 2006.

PESSOA, J. **Extensões do rural e educação.** In.: PESSOA, J. (Org). **Educação e ruralidades:** Goiânia: Editora UFG, 2007. p.13-28.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética.** Petrópolis: Vozes, 1972.

PIMENTA, Alessandro. **O Ensino de Filosofia no Brasil: um estudo introdutório sobre sua história, método e perspectiva.** *Cadernos da FUCAMP.* Monte Carmelo. v. 6, n. 6 (2007).

PIMENTA, Alessandro. **O diálogo e a aprendizagem em Filosofia a Partir de Ricoeur e Derrida.** *Revista latinoamericana del Colegio Internacional de Filosofía.* N. Especial, Dez. p. 153 a p. 159. Santiago: 2019. Disponível em: <http://www.revistalatinoamericana-ciph.org/wp-content/uploads/2020/01/10-Alessandro-Pimenta.pdf>

PIMENTA, Alessandro e SALES, Suze. **Programa “Escola da Terra”: implementando formação continuada para professores de escolas do campo no Estado do Tocantins.** In.: COSTA, Antônio Cláudio (Org.). *Diálogos com a educação do campo: as experiências do Programa Escola da Terra.* Uberlândia: PROEX, 2019

PIMENTA, D. & PIMENTA, A. **O Ensino de Filosofia e o ato de filosofar.** *Evidência.* Araxá, v. 7, n. 7, p. 13-24, 2011.

RABUSKE, E. A. **Intersubjetividade em Paul Ricoeur e Emmanuel Lévinas.** In: WAGNER, L. P. (Org.). **A novidade da proposta ética de Emmanuel Lévinas.** Cadernos da FAFIMC, Porto Alegre, n. 13, p. 137-148, 1995.

RICOEUR, P. **Percursos do reconhecimento.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RICOEUR, P. *Histoire et vérité.* Paris: Seuil, 1967.

RICOEUR, P. *Le conflit des interprétations, Essais d’herméneutique.* Paris: Edit. du Seuil, 1969. 501 p.

RICOEUR, P. **História e Verdade.** Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968

RICOEUR, P. **Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II.** Porto: Rés-Editora, 1989

RICOEUR, P. **Interpretação e Ideologias.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

RICOEUR, P. **A função hermenêutica do distanciamento.** In: **Interpretação e ideologias.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990a, p. 43-60.

RICOEUR, P. **A tarefa da hermenêutica.** In: **Interpretação e ideologias.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990b, p. 15-42.

RICOEUR, P. **A marca do passado.** *História da Historiografia*, n. 10, p. 329-350, 2012.

RICOEUR, P. **O si mesmo como um outro.** Campinas: Papyrus, 1991

RICOEUR, P. **Lectures 2 – La contrée des philosophes.** Paris: Seuil, 1992.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa (Tomo I, II e III).** Campinas: Papyrus, 1994 e 1997.

RICOEUR, P. **Le Juste, la justice et son échec.** In: M. REVAULT & F. AZOUVI (Orgs.). *Les Cahiers de L’Herne.* p. 287-306. Paris: Éditions de l’Herne, 2004.

RICOEUR, P. **Hermenêutica e ação: da hermenêutica do texto a hermenêutica da ação.** Buenos Aies: Prometeo Libros, 2008a.

RICOEUR, P. **O justo 2.** São Paulo. Martins Fontes: 2008b.

RICOEUR, P. **Mémoire: approches historiennes, approche philosophique.** *Le Débat*, n. 122, p. 41-61, nov.-dec. 2002.

RICOEUR, P. **A luta por reconhecimento e a economia do dom.** Tradução de Cláudio Reichert do Nascimento e Noeli Dutra Rossatto. *Ethic@*, Florianópolis, v. 9, 2010.

RICOEUR, P. **Sobre a Tradução.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Editora Unicamp, 2012 e 2018.

RICOEUR, P. **Teoria da Interpretação: O discurso e o excesso de significação.** Lisboa: Edições 70, 2013.

ROSA, J. G. **Famigerado, In: Primeiras Estórias.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

SALES, Suze & PIMENTA, Alessandro. **Educação Básica e Educação do Campo: Análise das Características e dos Limites da Política Educacional no Município de Arraias (TO).** *Revista Educativa*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 177-187, jan./jun. 2010.

SANTOS, T. **Paul Ricoeur e a convicção da irrealização teórica da educação. In: HENRIQUES, Fernanda. A filosofia de Paul Ricoeur – Temas e Percursos.** Lisboa: Ariadne, 2006.

SAVATER, Fernando. **As perguntas da vida.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SEVERINO, A. **A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, W. (Org). Ensino de Filosofia: pers-pectivas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 183-194.

SCHMIDT, L. K. **Hermenêutica.** tradução de Fabio Ribeiro. 3ª edição . 21 -264 páginas: coleção: PENSAMENTO MODERNO. São Paulo: Editora Vozes, 2014

SUMARES, M. **O sujeito e a cultura na filosofia de Paul Ricoeur:** Lisboa: Escher, 1989.

TAVARES, M. **O fenómeno educativo entre a ideologia e a utopia. O pensamento de Paul Ricoeur: fundamentos para uma educação emancipatória.** *Revista Lusófona de Educação*, 2003. Num.1, p.13-37.

TEIXEIRA, Anísio. **Filosofia e educação.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Rio de Janeiro, v.32, n.75, jul./set. 1959. p.14-27.

VILLA, M. M. **Dicionário de pensamento contemporâneo.** Tradução de Honório Dalbosco. São Paulo: Paulus, 2000.

ANEXOS

Anexo 1 - Alunos(as) da 2ª série do Ensino Médio do Colégio Estadual Mariano Barbosa Junior em parceria com os alunos da Escola Est. de Tempo Integral Agrícola David Aires França na apresentação de resultado de atividades realizadas em grupos nas aulas de filosofia.



Fonte: Arquivo pedagógico da Escola Est. Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França /2018

Anexo 2 - Aluno da 3ª série do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual Girassol de Tempo integral Agrícola David Aires França em apresentação de resultado de atividades realizadas nas aulas de filosofia.



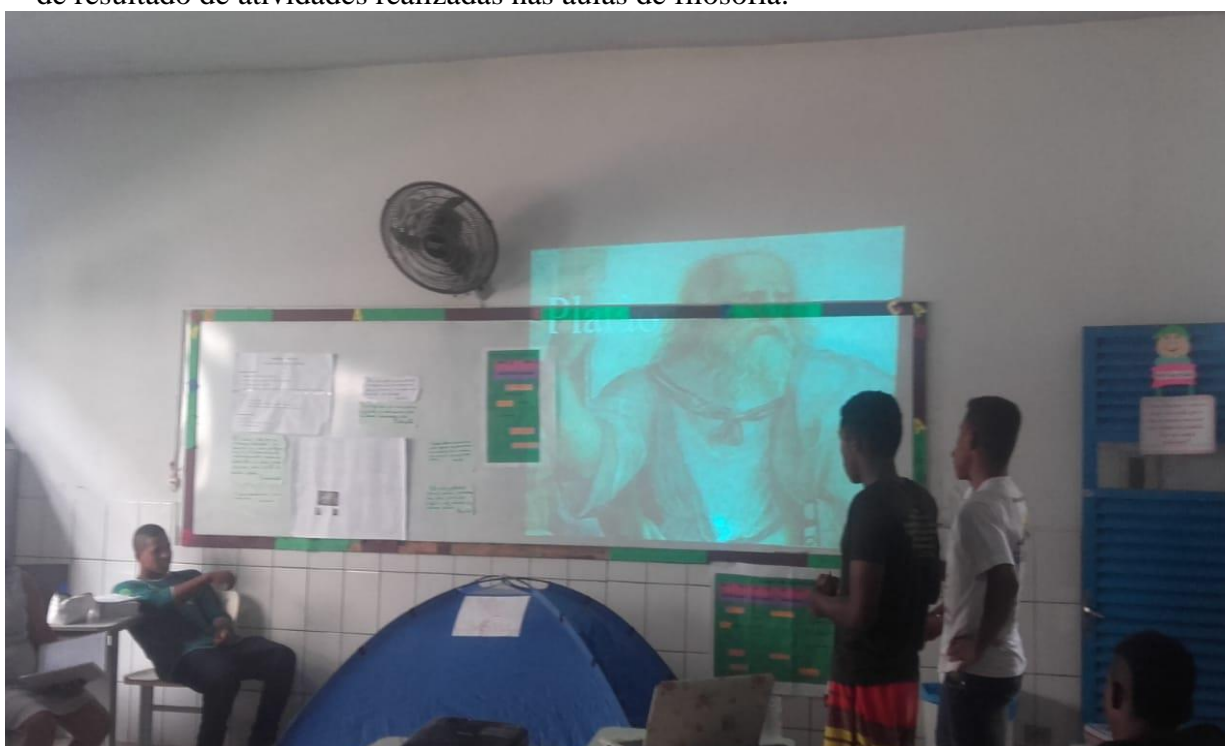
Fonte: Arquivo pedagógico da Escola Est. Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França /2018

Anexo 3 - Alunos da 2ª série do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual Girassol de Tempo integral Agrícola David Aires França em apresentação de resultado de atividades realizadas nas aulas de filosofia.



Fonte: Arquivo pedagógico da Escola Est. Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França /2018

Anexo 4 - Alunos da 1ª série do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual Girassol de Tempo integral Agrícola David Aires França em apresentação de resultado de atividades realizadas nas aulas de filosofia.



Fonte: Arquivo pedagógico da Escola Est. Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França /2018

ANEXO 5 - Alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual Girassol de Tempo integral Agrícola David Aires França em aula de filosofia preparando material para apresentação de atividades em grupo.



Fonte: Arquivo pedagógico da Escola Est. Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França /2018

ANEXO 6 Alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual Girassol de Tempo integral Agrícola David Aires França em aula de filosofia preparando material para apresentação de atividades em grupo.



Fonte: Arquivo pedagógico da Escola Est. Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França /2018

ANEXO 7 Alunos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio da Escola Estadual Girassol de Tempo integral Agrícola David Aires França em aula de filosofia preparando material para apresentação de atividades em grupo.



Fonte: Arquivo pedagógico da Escola Est. Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França /2018

ANEXO 8 Fachada do espaço admirativo da Escola Est. Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França



Fonte: Arquivo pedagógico da Escola Est. Girassol de Tempo Integral Agrícola David Aires França /2020