

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

**DESCOLONIZANDO A SALA DE AULA PARA DESCOLONIZAR O ENSINO DE
FILOSOFIA**

UNIÃO DA VITÓRIA

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

ODENIR FRANCISCO PIRES

**DESCOLONIZANDO A SALA DE AULA PARA DESCOLONIZAR O ENSINO DE
FILOSOFIA**

Dissertação de Mestrado apresentada à banca de defesa do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), núcleo da Universidade Estadual do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientadora: Prof.^a Doutora Giselle Moura Schnorr.

UNIÃO DA VITÓRIA

2022

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Pires, Odenir

DESCOLONIZANDO A SALA DE AULA PARA
DESCOLONIZAR O ENSINO DE FILOSOFIA / Odenir
Pires. -- União da Vitória-PR, 2022.

182 f.: il.

Orientador: Giselle Moura Schnorr.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado
Profissional em Filosofia) -- Universidade Estadual do Paraná,
2022.

1. Ensino de Filosofia. 2. Colonialismo. 3.
Dialogicidade. 4. Sala de Aula. I - Schnorr, Giselle
Moura (orient). II - Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



ATA DE DEFESA DE MESTRADO

No dia 18 do mês de março do ano de 2022, às 20h, na Plataforma Google Meet, foram instaladas as atividades pertinentes à Defesa da dissertação do mestrando de Odenir Francisco Pires, intitulada: "DESCOLONIZANDO A SALA DE AULA PARA DESCOLONIZAR O ENSINO DE FILOSOFIA.", sob orientação da Prof.^a Dr.^a. Giselle Moura Schnorr (UNESPAR). A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, núcleo da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de União da Vitória, foi constituída pelos seguintes Membros: Prof. Dr. Samon Noyama (UNESPAR/UFABC), Prof. Dr. Cassius Marcelus Cruz (IFRO). A presidência iniciou a sessão, sendo que coube ao candidato expor o tema de sua Dissertação dentro do tempo determinado. Após exarado os pareceres dos membros da Banca Examinadora e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final que decidiu pela **aprovação**. Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada às 22h00 e eu, Prof.^a Dr.^a. Giselle Moura Schnorr, presidente da banca, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Banca Examinadora e pelo candidato. O candidato está ciente de que deve entregar a versão final, com as devidas correções se necessário, dentro do prazo de 90 dias, considerando as normas do Programa.

União da Vitória, 18 de março de 2022.

Banca Examinadora:

Nome	Instituição	Assinatura
Prof. ^a Dr. ^a . Giselle Moura Schnorr	UNESPAR	
Prof. Dr. Samon Noyama	UNESPAR/UFABC C	
Prof. Dr. Cassius Marcelus Cruz	IFRO	
Candidato	Assinatura	
Odenir Francisco Pires		

Universidade Estadual do Paraná

R. Cel. Amazonas, S/n - Centro, União da Vitória - PR, 84600-185 Telefone: (42) 3521-9100

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à senhora Maria Floriano Pires e ao senhor Leosmar Pires, meus pais, falecidos no ano de 2021. Deixaram-nos um legado de lutas e histórias construídas em meio a uma sociedade cheia de contradições, e isso é o que nos faz continuar acreditando que a coragem e a simplicidade são fortes virtudes. Simplicidade nas palavras e no jeito de ser, coragem para lutar contra as injustiças é o legado da senhora Maria Floriano Pires e do senhor Leosmar Pires. Em especial à senhora Maria Floriano Pires, com uma trajetória de lutas e conquistas, sem jamais estar preocupada com ego pessoal, mas sim de fazer outra pessoa ficar bem. Fica registrada a homenagem reconhecimento à essas duas pessoas.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos à Professora Doutora Giselle Moura Schnorr, orientadora, por seu profissionalismo e paciência em compreender as dificuldades pelas quais passei nos últimos anos, pois jamais deixou de acreditar nesse trabalho. Aos professores que compuseram a banca de qualificação e de defesa, Doutor Samon Noyama e Doutor Cassius Marcelus Cruz, pelas relevantes contribuições e profissionalismo para com esse trabalho.

A todos os professores e professoras da primeira turma do curso de graduação em Filosofia da FAFI/UNESPAR – turma 2007-2011 pela formação sob vários aspectos.

A todos os professores e professoras do curso em Mestrado do PROF-FILO, Núcleo UNESPAR Campus de União da Vitória pelo profissionalismo e dedicação. Aos/as estudantes da 1ª Série do Ensino Médio, turma A/2019, do Colégio Estadual Casimiro de Abreu, bem como à equipe pedagógica, direção, aos professores e às professoras, aos funcionários e às funcionárias desse colégio pelo apoio inestimável.

Aos meus familiares, mas sem deixar de lembrar de meus pais e irmãos, infelizmente já falecidos.

À minha companheira, Aline Aparecida Rocha, por estar sempre comigo prestando seu apoio.

RESUMO

Durante nossa atuação como docente da disciplina Filosofia desde 2016, no Colégio Estadual Casimiro de Abreu, no município de Porto Vitória-PR, observamos que parte considerável de estudantes do Ensino Médio demonstravam desinteresse pelas aulas. Em 2019, no âmbito do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), iniciamos um processo de escuta em uma das turmas da escola, com o intuito de compreender possíveis motivos de desinteresse nas aulas de Filosofia. Tendo como principal referencial Paulo Freire, na obra “Pedagogia do Oprimido” (1987), procuramos desenvolver o trabalho construindo um ciclo dialógico de investigação, problematização e sistematização em aulas semanais de filosofia. O início de trabalho com objetivo conhecer melhor os e as estudantes teve como tema “Histórias de vidas: Quem somos nós?”. Cada estudante escreveu sobre sua história de vida, bem como de suas famílias e a cada aula ampliamos os diálogos até ser desvelada uma questão que foi o objeto de estudo, ou seja, o tema gerador: a sala de aula como objeto de reflexão filosófica. Passamos a compreender o que envolve a sala de aula, professores/as e o que ela representa histórica e filosoficamente. Abordamos conteúdos como: Formação do Estado Moderno; Iluminismo; Colonização e Modernidade e os processos de escolarização em território brasileiro. À medida que avançávamos na pesquisa, problematizamos e recriamos a sala de aula no ensino de filosofia; desvelamos sentidos da sala de aula a partir do território; abordamos a educação e relações étnico-raciais, assim como reflexões no campo teórico-prático sobre a história de escola pública na modernidade. O trabalho aqui apresentado expressa esta construção coletiva. No primeiro capítulo apresentamos o processo de colonização com ênfase no Ensino de Filosofia no Brasil e nosso envolvimento enquanto cidadão negro e professor de Filosofia. No segundo capítulo abordamos o Ensino de Filosofia em diálogo com a obra Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987). No terceiro capítulo apresentamos uma síntese das ações com os e as estudantes. Ao final, observou-se que os e as estudantes têm interesse pelo Ensino de Filosofia, no entanto, quando as aulas ocorrem de forma verticalizada, com concepção teórico-prática que vai de encontro da Educação Bancária (FREIRE; 1987) o resultado é o desinteresse. Conforme o caminho percorrido entendemos que os processos de ensino-aprendizagem e o formato da sala de aula não são os únicos elementos que causam desinteresse, mas sem dúvida, a organização pedagógica nos parâmetros colonial/moderno interfere significativamente na significação do conhecimento e sua importância na formação humana.

Palavras-chaves: Ensino de Filosofia. Colonialismo. Dialogicidade. Sala de aula.

ABSTRACT

During the practice as Philosophy teachers since 2016, at the school Colégio Estadual Casimiro de Abreu, in the city of Porto Vitória-PR, we observed that a considerable number of High School students showed uninterest for the classes. In 2019, during Professional in Philosophy Mastership (PROF-FILO), we began a process of hearing in one of the groups of the school, with the intention of understanding possible reasons for the uninterest in the Philosophy classes. We had the main reference the studies of Paulo Freire in the book “Pedagogia do Oprimido” – “Pedagogy of the Oppressed” (1987). We developed the research building an investigation of a dialogic cycle, problematization and systematization in week classes of Philosophy. At/ the beginning of the task, the goal was to get to know better the students with the topic “History of Lives: Who are we?”. Each student wrote about his or her history of life, as well as their families, and every class we expanded the dialogues until reaching a point that was the main topic, that is, the topic of our studies: the classroom as the object of philosophic thinking. We started to understand what is involved in the classroom, the teachers and what it represents in History and in Philosophy. We had the approach of contents as Modern State Formation, Illuminism, Colonization and Modernity and the schooling processes in Brazil. As far as the research advanced, we problematized and recreated the classroom in the teaching process of Philosophy. We clarified the meanings of the classroom from the Brazilian territory. We had the approach of the education and the ethnic racial relations, as well as reflections in the practical and theoretical field about the history of public school in the modernity. The research presented expresses this collective framing. In the first chapter we presented the Philosophy Teaching Approach related to “Pedagogy of the Oppressed” (FREIRE 1987). In the third chapter we presented a synthesis of the activities with the students. At the end, we could observe that the students are interested in the Philosophy Learning, nevertheless when the classes take place vertically, with practical theoretical conception that meets the Banking Education (FREIRE 1987), the result is the uninterest. According to the path taken, we understand that the processes of teaching-learning and the classroom format are not the only elements that cause the uninterest in the students, but undoubtedly the pedagogical organization in the colony/ modern standards that interferes significantly in the meaning of knowledge and its importance in the human formation.

Key words: Philosophy Teaching, Colonialism, Dialogicity, Classroom

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL	17
1.1 Introdução ao Colonialismo e Ensino de Filosofia no Brasil	17
1.2 O Ensino de Filosofia e o Colonialismo no Brasil	22
1.3 Colonização e Racismo Epistêmico no Ensino de Filosofia	34
1.4 Ser professor de Filosofia numa sociedade colonizada e opressora	43
1.4.1 Desumanização e silenciamento	48
CAPÍTULO II PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E O ENSINO DE FILOSOFIA	55
2.1 Quem são os/as estudantes e a escola na pesquisa	55
2.2 Educação Bancária e Ensino de Filosofia	58
2.3 Dialogicidade e Coletividade na Sala de Aula de Filosofia	67
CAPÍTULO III CRIAÇÕES E INTERVENÇÕES COLETIVAS DESCOLONAIS NO ENSINO DE FILOSOFIA	79
3.1 Os/as Estudantes e o Ensino de Filosofia	79
3.2 Superando o Espaço Colonizado com Atitudes Filosóficas	117
3.3 Produções de Filosofia em Aulas Descoloniais	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERENCIAS	181

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta a pesquisa “Descolonizando a Sala de Aula para descolonizar o Ensino de Filosofia”, no Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), Núcleo da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de União da Vitória que teve como objeto de pesquisa o desinteresse dos/as estudantes nas aulas de Filosofia. As atividades foram desenvolvidas em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Casimiro de Abreu, escola pública situada no município de Porto Vitória localizado no extremo sul do Paraná. Este colégio oferta o ensino nas modalidades fundamental e médio e seus/suas estudantes são predominantemente oriundos da área rural do município. Segundo estimativas no ano de 2021 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Porto Vitória possuía população de pouco mais de quatro mil habitantes e a principal fonte de renda dos moradores está na produção agrícola nas lavouras de milho, produção de carvão, leiterias, olarias, além das empresas madeireiras que empregam moradores da área urbana do município.

Na condição de docente em Filosofia, desde o ano de 2016 nesse Colégio, lecionamos nessa área para as cinco turmas de Ensino Médio. Identificamos, no exercício da docência em Filosofia, dificuldades para mobilizar os/as estudantes quanto aos conhecimentos filosóficos. Ainda que esta não seja uma realidade apenas da disciplina Filosofia, tomamos como hipótese que um fator que contribui para esse “desinteresse” está num certo estrangeirismo quanto ao que ensinamos. Dificuldades para apropriação e valorização do conhecimento filosófico podem estar também ligadas à ausência de diálogo com a realidade regional, o mundo contemporâneo e a condição existencial dos estudantes. Essa percepção vincula-se à reprodução de um modo colonial de ensinar e aprender no qual transmissão, narração de conteúdos centrados apenas na história da filosofia eurocentrada, aliada a um modo de ensino reprodutivista, “bancário” (FREIRE, 1987) possam ser fatores intracurriculares que gestam as dificuldades para apropriação e valorização do conhecimento filosófico.

Não desconsideramos a importância do conhecimento ocidental-europeu na formação dos/as estudantes visto que somos, também, frutos dessa tradição, mas destacamos que mesmo essa tradição deveria ser ensinada em diálogo com outras

tradições de pensamentos que nos geraram como país tais como as tradições afro-brasileiras, africanas e indígenas. Tornar significativas as relações de ensino-aprendizagem implicariam em conhecermos as filosofias gestadas nesses mais de quinhentos anos de dominação colonial, filosofias em sua pluralidade epistêmica.

Em conformidade com o objeto dessa pesquisa, foram desenvolvidas práticas descoloniais no ensino de filosofia atuando em duas frentes que se complementam: memórias acerca dos pertencimentos étnico-raciais dos estudantes, histórias de vida das famílias e o conhecimento de outras filosofias não eurocentradas, num diálogo crítico com o padrão colonial do poder e do saber (LANDER, 2005; DUSSEL, 1993). Como objetivo geral, traçamos a intenção em desenvolver práticas descoloniais no ensino de Filosofia numa perspectiva libertadora por meio do diálogo crítico com o padrão colonial do poder e do saber. E como objetivos específicos: ensinar Filosofia a partir de contribuições do pensamento latino-americano e brasileiro incluindo nesse campo intelectuais indígenas e afro-brasileiros; conhecer as marcas do colonialismo na Filosofia brasileira e desenvolver um material didático como resultado do trabalho em sala de aula.

Para o desenvolvimento das práticas conforme o objeto dessa pesquisa, realizamos um levantamento teórico e bibliográfico de filosofias do Brasil e da América Latina, incluindo intelectuais africanos e indígenas. Entendemos que tais filosofias possam contribuir para que os/as estudantes tenham acesso ao pensamento descolonial. Nesse horizonte tomamos a seguinte questão de pesquisa: quais as contribuições do pensamento latino-americano e brasileiro, incluindo nestes campos intelectuais indígenas e afro-brasileiros, para a aprendizagem filosófica?

Em contraponto à educação reprodutivista, bancária, assumimos como desafio desenvolver o trabalho teórico-metodológico a partir dos referenciais de Paulo Freire (1987), ou seja, seguindo um ciclo gnosiológico de investigação, problematização e sistematização com os e as estudantes. Como ponto de partida, antes de definir a turma/série a ser desenvolvido o projeto de pesquisa, realizamos uma apresentação nas três turmas do período matutino do Colégio, buscando desde então, iniciar um trabalho de escuta em relação aos estudantes. Das três turmas em que foi apresentado nosso projeto a turma de primeiro ano do Ensino Médio foi a que demonstrou maior interesse e acolhimento para que pudéssemos desenvolvê-lo.

O município de Porto Vitória possui uma população predominantemente de origem nas imigrações alemãs e italianas, mas heterogênea, uma vez que há pessoas de diferentes origens étnico-raciais (IBGE) Essa afirmação referente à heterogeneidade populacional do município pode ser confirmada conforme a diversidade étnico-racial observada entre os/as estudantes que frequentam a escola de Porto Vitória. Nesse cenário, inicialmente, chamou a atenção antes e durante o desenvolvimento do projeto dessa pesquisa, o fato de estudantes de cor branca, que declaram ter origens alemã ou italiana, não demonstrarem qualquer timidez ou dificuldade em citar verbalmente ou por escrito, suas origens étnico-raciais. Já educandos negros e pardos jamais declararam verbalmente suas origens e, timidamente, citam por escrito suas origens étnico-raciais nas aulas. Procuramos na perspectiva freiriana elementos para o exercício da palavra, do acolhimento, da escuta e processos de ensino e aprendizagem considerando ensino de filosofia e relações étnico-raciais.

Organizamos a dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo, que denominamos “O Ensino de Filosofia no Brasil”, procuramos entender a trajetória do Ensino de Filosofia no Brasil e em que medida ela interfere em nossas realidades no dia a dia da escola. A Filosofia em relação à história da educação básica brasileira não teve permanência e continuidade e, de uma forma ou de outra, isso trouxe reflexos ao ensino de Filosofia. Posteriormente, entramos no tema sobre a colonização uma vez que o ensino de Filosofia está ligado diretamente com o processo de colonização do território brasileiro. Com o objetivo de aprofundar a relação entre o ensino de Filosofia e o colonialismo, buscamos apresentar o que é o epistemicídio decorrente da hegemonia europeia e o racismo antinegro na história da Filosofia. Ainda no primeiro capítulo, estendemos nosso envolvimento pessoal e profissional com a pesquisa que trata sobre as marcas do colonialismo no ensino de Filosofia.

No segundo capítulo apresentamos os participantes desse trabalho no Colégio Casimiro de Abreu, os e as estudantes. Em seguida, passamos a tratar sobre o ensino de Filosofia e a opressão, um dos reflexos do colonialismo. Os referenciais teóricos desse capítulo são Paulo Freire, através da obra “Pedagogia do Oprimido” (1987), Marcelo Perine, através do livro “Ensaio de Iniciação ao Filosofar”

(2007), Esther Buffa através do livro “Educação e Cidadania Burguesas” (1999). A “Pedagogia do Oprimido (1987), foi utilizada como principal referencial teórico nesse capítulo porque sua base foi a concepção dialética e dialógica de Paulo Freire. Destacam-se também as contribuições de Perine (2007) para ampliar a problematização do ensino de Filosofia e Buffa (1999) para problematizar a situação limite que se encontrou no decorrer das aulas, ou seja, a sala de aula em sua estrutura verticalizada do modelo escolar colonial/moderno.

No terceiro capítulo apresentamos os resultados do processo criativo que mobilizou a turma. O que se obteve como resultado dessa pesquisa nos pareceu bastante surpreendente. No início do desenvolvimento da pesquisa houve certa apreensão e preocupação no que se refere à possibilidade de despertar nos e nas estudantes algum movimento que pudesse se caracterizar em atitudes filosóficas. O fato é que esses educandos/as superaram as expectativas, havendo a produção de trabalhos desenvolvidos e essa superação, embora o modelo escolar com traços fortes do colonialismo ainda persista, na escola em que foi realizada a experiência de pesquisa foram produzidos pelos/as estudantes da “1° A”, trabalhos que demonstram um pensamento filosófico com as marcas das suas mãos e das suas histórias.

Pode-se dizer que partimos do objeto dessa pesquisa, o desinteresse dos/as estudantes para com as aulas de Filosofia, para um processo de recriação do modo de ensinar filosofia e recriação da sala de aula. As dificuldades no desenvolvimento desse trabalho foram várias, no entanto, foi possível proporcionar experiências significativas de ensino de filosofia.

CAPÍTULO I – O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL.

1.1 Introdução ao Colonialismo e Ensino de Filosofia no Brasil.

Pode parecer estranho para alguns, normal para outros, mas em pleno século XXI ainda existem instrumentos de colonização mais próximos e mais inusitados do que imaginamos. Da mesma forma, há indícios que parte considerável da população brasileira ainda não sabe que é um povo colonizado. Pode parecer normal em certa medida, mas é estranho que uma parte considerável de uma nação desconheça um assunto que está diretamente ligado à nossa história. Em nossa experiência pessoal, lembramos que tal assunto tenha sido abordado na quinta série do Ensino Fundamental II e depois disso nunca mais ouvimos falar sobre colonização. Será que isso ocorreu por que deixamos de ser colonizados em algum momento da História? Ou, será que o colonialismo ainda está presente em nossa cultura e parte de nós não se dá conta disso? Na frase inicial afirmamos que os instrumentos de colonização ainda estão presentes em nossas vidas. Mas se está presente, por que esse tema é tão pouco abordado ?

Reconhecemos, que antes do desenvolvimento desse trabalho, não havia amplo conhecimento sobre o quanto a colonização ainda está tão evidenciada em nosso cotidiano. Realmente é bastante difícil entender como funciona a colonização porque os seus mecanismos de funcionamento estão enraizados nas sociedades. E aqui, “enraizadas” quer dizer tudo aquilo que faz surgir nosso modo de ser em sociedade. Parece que raramente questionamos nosso modo de ser. Entender nossa situação de colonialidade passa por esse questionamento sobre nosso modo de ser. Nosso modo de ser e o modo de ser do outro em relação a nós são questionamentos indubitáveis para entender criticamente a colonização.

Alguma coisa nos fez deixar de questionar quem somos nós e por que somos da forma que somos e isso está relacionado as nossas individualidades e sociedade como um todo. Talvez muitos de nós jamais se questionaram sobre quem somos nós porque parece que sempre há uma resposta pronta para isso. Desde o século XVI os europeus chegaram à América e de lá para cá trouxeram costumes, formas de viver, ideais da visão de mundo deles. Não só trouxeram a concepção de vida europeia como passaram a expandir tudo isso nesse território denominado hoje de Brasil. Temos sim uma fortíssima influência europeia em nossa forma de ser e de

viver. Também é verdade que os europeus, portugueses e espanhóis¹ escravizaram africanos por mais de trezentos anos aqui no Brasil. Mas afinal, por que falamos tão pouco sobre o processo de colonização que tem tudo a ver com esses fatos constituintes de nossa História?

Parece que alguma coisa nos força a não falar do tema colonialismo. É como se tivéssemos aprendido em algum momento da vida que esse assunto não tem importância ou não deve ser tratado e se for tratado deve ser superficialmente. Segundo um dos pesquisadores do assunto, Renato Nogueira, a expressão assimilacionismo traduz exatamente o porquê de falarmos tão pouco de um tema absolutamente ligado à formação e às contradições da sociedade brasileira. O assimilacionismo é, em resumo, a incorporação dos ideais do colonizador em relação ao sujeito colonizado. Assimilar é aguardar a explicação de alguém sobre como agir em determinada situação. A pessoa procura entender como deve agir e passa a agir porque assimilou o que lhe foi repassado. Se a pessoa já assimilou agora basta fazer o que foi determinado. No que tange à colonização, parece que assimilamos como um processo normal que deveria acontecer como aconteceu, como se fosse nosso destino, e, portanto, “sigamos” fazendo o que o colonizador transmitiu.

O assimilacionismo é um instrumento que percorre inúmeros espaços sociais e convence as pessoas da sua situação de colonizadas deixando-as na subserviência ao colonizador. A colonização é uma espécie de projeto que tem seus objetivos bem determinados. A ambição do colonizador em seus projetos não é fazer parte de um povo para ajudá-lo, ao contrário, sua ambição é a de dominação sobre outros povos. Segundo FANON em sua obra “Os Condenados da Terra” (1968), a colonização não é um processo do acaso e, dessa forma, possui seus objetivos. Para atingir seus objetivos o colonizador desenvolve mecanismos que compõe as estruturas da sociedade com o intuito de convencer um povo a aceitar passivamente a hegemonia cultural, política, econômica e acadêmica dominantes. Mas nem sempre a colonização ocorre pela via do convencimento.

¹ Embora outros países tenham desenvolvido essa prática, historicamente Portugal e Espanha foram os países que protagonizaram a colonização e a escravização humana de povos africanos no território brasileiro.

Historicamente, o processo de colonização no Brasil e em outras regiões pelo mundo, basicamente aconteceu de três maneiras: imposição violenta; oportunismo e exploração; convencimento das pessoas. No Brasil, na África e na América Latina e Central ocorreram as três formas de colonização. Seja pela via da violência, do oportunismo ou da exploração, o colonizador vai expandindo seu poder sobre o povo colonizado. Ainda que haja as formas de expansão de dominação do colonizador, seu principal intuito é transformar o outro território em sua colônia através da instalação de uma estrutura de funcionamento da colônia. Grosso modo, no que se refere à palavra estrutura, enquanto território e sociedade, são as instituições que detêm poder para agir sobre o sistema de funcionamento do território. As instituições criam as leis e as executam, criam as regras de trabalho, as regras de convivência legal e moral, o gerenciamento territorial e o sistema educacional.

As ações de expansão dominante vão se instalando na colônia de modo que todo seu funcionamento esteja conforme determina o colonizador. A inibição de iniciativa crítica sobre a instalação e dominação colonial diminui possíveis problemas ao colonizador. Nesse trabalho, trataremos da dominação colonial em meio à Educação, e principalmente, ao ensino de Filosofia. No sentido de não tornar esse trabalho apenas mais um, procuramos pautar nosso envolvimento como integrante da sociedade brasileira colonizada. Acreditamos que um trabalho sobre colonização, na condição de colonizados que vivenciamos a cultura colonial, torna-se necessário entrar, literalmente, no trabalho. Não pensamos em um envolvimento aparente com superficialidades decorrentes do entusiasmo na hora de escrever, ao contrário, buscamos trazer para o próprio desenrolar da pesquisa algumas situações concretas expondo instrumentos e marcas do colonialismo.

Não está excluída desse trabalho, a intenção de que em alguns momentos haverá a necessidade de abordar a educação enquanto sistema de ensino, pois o ensino de Filosofia está inserido nesse cenário. A estruturação e o funcionamento de um sistema de ensino baseado na cultura dominante com o intuito de transmitir aos dominados o *ethos*, considerado necessário aos colonizados, é um dos mecanismos de colonização. A cultura dominante, quando transmitida desde cedo às crianças da colônia e tendo o aval dos pais, faz com a dominação se cristalice tornando-se elemento cultural desse povo.

No caso do Brasil em específico, no que tange à colonização, não trataremos especificamente do tema, mas está totalmente relacionado ao nosso objeto de estudo em uma referência ao processo histórico de escravidão humana nas suas formas mais sanguinárias e desumanas como ocorreu. Apesar de não tratarmos diretamente do tema da escravização dos negros e negros em território brasileiro nos séculos XVI, XVII e XVIII, enfatizamos que tal acontecimento está diretamente ligado ao processo de colonização do Brasil e em períodos de acontecimentos brutais de imposição violenta da dominação colonial. Contudo, também, não está excluída, muito pelo contrário, a necessidade de algumas breves abordagens no que tange a essa questão da história do Brasil e sua colonização.

A institucionalização da dominação por meio da colonização em território brasileiro ocorreu inicialmente através da dominação violenta entre os séculos XVI e XVIII, conduzida por portugueses e espanhóis principais protagonistas estrangeiros das ações violentas da colonização. A escolarização aplicada pelos portugueses se deu primeiro com os indígenas que povoavam as regiões costeiras do litoral brasileiro, principalmente. Já os negros e negras retirados da África eram tratados com violência e a domesticação desses ocorreu com castigos duríssimos. Com a Abolição da Escravatura e posteriormente a Proclamação da República, contextualmente os tempos mais duros da colonização passariam por mudanças de modo que viria a fase da reestruturação da sociedade brasileira.

O período de dominação via processo de colonização não se finalizou com a chegada do século XX e as mudanças no cenário social e político brasileiros, pois passou a entrar em cena a ideia de que para a sociedade o colonizador era uma pessoa do bem. No processo de reestruturação da sociedade brasileira, com o objetivo de continuidade dos ideais europeus, questões como a escravização humana, a exclusão, a discriminação, a concentração de renda nas mãos de poucos e o acesso à educação para poucos mais privilegiados não deixariam de perpetuar, agora, início do século XX, passaria a ocorrer o assimilacionismo.

Em linhas gerais, o assimilacionismo resultaria numa espécie de incorporação da sociedade brasileira em convivência com a dominação a partir dos ideais europeus. Vale ressaltar que o europeu e seus ideais traziam em si uma visão canônica sobre racionalidade, civilidade, moralidade e relações de poder. Em outras

palavras isso significava incutir no imaginário das pessoas, no caso os colonizados, uma visão de mundo adaptada e adaptável à cultura estrangeira na medida em que a cultura do dominado passasse a ficar em segundo plano ou excluída do *ethos*. À medida que os cânones do colonizador vão compondo a teia social do território dominado passa a ocorrer a naturalização do colonialismo sem violência explícita.

Um dos mecanismos para o assimilacionismo da colonização sem que a pessoa perceba a expansão da cultura hegemônica foi, e ainda é, a educação escolar institucional. No sistema educacional brasileiro o colonialismo passou a ter um papel determinante na estruturação da Educação Básica e Superior. Todas as mudanças no âmbito da educação institucional, sem exceção, que ocorreram por todo o século XX e XXI, tiveram fortes influências da colonização europeia. Nas etapas e capítulos seguintes desse trabalho, buscaremos demonstrar as marcas do colonialismo na educação, mas principalmente no ensino de Filosofia. Aliás, o ensino de Filosofia, nosso objeto de estudo nesse trabalho, está inserido em todo esse processo de colonização da História da sociedade brasileira.

O objetivo do colonizador no seu genuíno papel de dominador, no que se refere à dominação hegemônica implícita, é o enfraquecimento da cultura do povo dominado. Podemos chamar esse enfraquecimento de silenciamento passivo. Ocorrendo o silenciamento da cultura que não interessa ao colonizador, passa a se desenvolver no pensamento e no *ethos* dos dominados o processo de naturalização da hegemonia dominante. Por mais que ocorra a naturalização da colonização as suas marcas causam o enfraquecimento da cultura de um povo sob todos os aspectos. A naturalização da colonização como resultado do assimilacionismo, levamos a não conhecer as consequências causadas por esse processo na humanidade.

O ensino de Filosofia praticado no Brasil traz em si forte influência da colonização. Desde os primeiros períodos de expansão do colonialismo europeu, já no século XVI, foi trazido ao Brasil um formato ocidental de Filosofia. Vendo por esse lado, ou seja, de que a Filosofia está inserida em nosso território há quinhentos anos, poderíamos considerar uma trajetória nossa de pensamento filosófico bastante extensa. Antes de acharmos que nós brasileiros temos mais de quatro séculos de construção filosófica, devemos levar em conta que esse formato de pensamento filosófico é produto da colonização. Levando em conta, portanto, uma “construção”

estrangeira, europeia, oriunda de um processo de dominação europeia, cabe um questionamento: estava nas intenções do europeu valorizar alguma Filosofia brasileira ou patrocinar a perpetuação do seu formato ocidental de pensar Filosofia?

1.2 O Ensino de Filosofia e o Colonialismo no Brasil.

A expansão europeia a partir no século XVI na América trouxe para as regiões colonizadas, entre outras coisas, concepções cristianizadas de um ensino de Filosofia. Para a efetivação mais rápida e eficiente do processo de colonização o ensino de Filosofia esteve presente, principalmente a partir do início do século XVII, com os portugueses. O ensino de Filosofia usado pelos padres jesuítas e transmitido aos povos naturais das regiões costeiras do Brasil tinha o objetivo de atingir rápida dominação sobre os primeiros colonizados sendo um trabalho de domesticação.

Com o objetivo de desbravar e explorar o desconhecido território os portugueses passaram a considerar necessário obter controle sobre a população local, inicialmente, indígena e, posteriormente, africanos escravizados. A Filosofia foi também uma ferramenta de colonização, de imposição de uma visão de mundo sobre a visão de mundo de povos que aqui viviam. A instrução escolar através do pensamento aristotélico e tomista foi o principal meio dos colonizadores para efetivação do “encobrimento do outro” (DUSSEL, 1993). Encobrir o outro significa fazê-lo inferior e dominado pela cultura colonial. É o silenciamento da cultura submetida ao colonialismo.

Inserida no processo de colonização, a Filosofia europeia aos poucos se expandia em território brasileiro servindo diretamente como meio para dominação dos povos. Trazida primeiramente pelos portugueses e ensinada pelos padres jesuítas com influência católico e cristã nos séculos XVI, XVI e XVII. Em meados do século XVIII, a Filosofia passa a ser lecionada em São Paulo, Recife, na Bahia e no Rio de Janeiro para um público mais específico composto por homens brancos proprietários de terras e fortunas.

No século XVIII a Filosofia passa a ser ensinada em curso superior no então Colégio do Rio de Janeiro, ainda com influência aristotélica e tomista, como instrumento de efetivação religiosa cristã. Em oposição aos ensinamentos jesuítas, surge a partir do século XVIII o chamado “empirismo mitigado”. Essa linha de

pensamento chega com forte influência do empirismo e iluminismo europeus tendo como expoente Sebastião José de Carvalho e Melo conhecido como Marquês de Pombal.

O empirismo mitigado passou a ser a primeira forma de levar a Filosofia a um ensinamento cientificista, o qual posteriormente trouxe o positivismo ao Brasil, já no final do século XIX. A corrente positivista europeia veio a influenciar significativamente a política, os militares, a concepção de educação e a formação profissional do país. O conflito entre metafísicos e positivistas que surge na Europa moderna e contemporânea também chega ao Brasil. No século XIX é criada a “Escola de Recife” sob influência da filosofia kantiana e hegeliana.

A partir da década de 1930 a Filosofia começa a ocupar espaços nos currículos escolares do Brasil. Com as mudanças ocorridas no regime político militar, na década de 70, a Filosofia é extinta das grades curriculares via reforma da Lei 5692/71². Ao final do regime político militar no início da década de 80, em 1982, a Filosofia passa a ser disciplina optativa de acordo com o estabelecimento de ensino obedecendo à Lei 7.044/82³. Dezesesseis anos depois, em 1996, foram retomados os debates no Senado Brasileiro em torno da possibilidade de o ensino de Filosofia ser apresentado como disciplina obrigatória nas escolas, porém, continuou como matéria optativa. Em 2008, por meio de aprovação na Câmara dos Deputados e Senado, a Filosofia passa a ser disciplina obrigatória no Ensino Médio através da Lei 11.684/2008⁴. A questão da dimensão colonial do filosofar e da Filosofia reproduzida no Brasil, salvo poucas exceções, ainda não é um problema priorizado nos estudos sobre ensino de Filosofia.

Há um questionamento complexo, ambíguo e necessário no que se refere ao grande desafio do ensino de Filosofia na Educação Básica do Brasil. A Filosofia enquanto matéria escolar teria dito a que veio ou justificado sua presença em sala de aula? Essa pergunta, no entanto, não é nova. A trajetória da Filosofia pelo Brasil

² Lei de Diretrizes e Base de 1971 - Lei 5692/71 | Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

³ Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.

⁴ Lei nº 11.684/08 altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

traduz isso principalmente nas últimas décadas. A partir dessa aparentemente simples pergunta surgem outras no que diz respeito ao ensino de Filosofia. São perguntas, respostas e incertezas que no âmbito da Filosofia pairam entre especialistas, professores, acadêmicos, estudantes.

Sobretudo é comum a noção de que a Filosofia teria como papel central contribuir para o desenvolvimento da capacidade crítico e reflexiva dos estudantes: “o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, conforme texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Fato é que após pouco mais de dez anos da aprovação da lei 11.684/2008 (BRASIL, 2008), que determina a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Ensino Médio, as questões se ampliaram.

Dentre os desafios pertinentes ao ensino de filosofia está hoje, principalmente, a maneira como se ensina, ou melhor, como se desenvolve a prática pedagógica em sala de aula. Uma questão dessa natureza leva à necessidade de se evidenciar a significativa relação entre o ensino de Filosofia enquanto matéria escolar e a trajetória da Filosofia no Brasil, assuntos indissociáveis.

Considerando o conceito de cidadania dos gregos da antiguidade e o desenvolvimento histórico da Filosofia houve um distanciamento entre o cidadão comum e o pensamento filosófico. A trajetória da Filosofia, de maneira direta e indiretamente, evidencia e denuncia esse distanciamento. No Brasil, inclusive, provavelmente, esse distanciamento se deu de maneira mais evidente com a violência da conquista portuguesa, somado à tradição antidemocrática da sociedade brasileira.

Pensar o ensino de Filosofia no século XXI remonta à necessidade de buscar o conhecimento sobre a trajetória da Filosofia no Brasil. Por muito tempo a Filosofia foi tratada como uma maneira separada, e até elitizada de pensar o mundo, de modo que desde os gregos da antiguidade, mesmo estando a Filosofia relacionada com a cidadania e a democracia, ainda não era completamente acessível a muitas pessoas. Contudo, historicamente o pensamento filosófico se desenvolveu com inegáveis contribuições que até o século XXI são relevantes para se pensar o mundo filosoficamente. Contribuições que vão desde os pré-socráticos passando por Platão e Aristóteles até chegar à modernidade e à contemporaneidade.

Muitos dos problemas dos séculos XX e XXI já foram exaustivamente contemplados pela tradição filosófica. A tradição filosófica ocidental conseguiu atingir outros continentes chegando, inclusive, ao Brasil. A Filosofia chegou à América em meados do século XVI quando teve início o processo de colonização do Brasil. A Filosofia no Brasil tem as marcas da colonização e enquanto tal configura nosso pensar que se caracteriza, em certa medida, como um pensar dos colonizados.

A influência do colonialismo na sua etapa inicial durou três séculos aproximadamente no Brasil. No início, o ensino de Filosofia esteve sob a tutela da colonização portuguesa com forte influência católica e cristã. Em 1772, através da reforma Pombalina, sob influência dos ideais iluministas, a Filosofia começa a ser levada para a universidade e algumas escolas de formação, em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Recife. Com a Proclamação da República, a Filosofia aos poucos começa a configurar as grades curriculares de ensino no país. A partir do século XX, a Filosofia vai ganhando status de disciplina escolar e de formação de professores.

Em 1932, com o “Manifesto dos Pioneiros”⁵ da chamada Escola Nova, a Filosofia é vista como uma das disciplinas essenciais para a formação do cidadão. Em 1971, no regime político militar, a Filosofia passa a ser proibida das grades curriculares de ensino em todo o país. A partir das décadas de 1980 e 1990 debates em torno do retorno da filosofia são travados entre especialistas no Senado e na Câmara dos Deputados. Em 1996 houve o retorno da Filosofia nas escolas, mas somente em 2008 é que o ensino de Filosofia é aprovado retornando essa disciplina como disciplina obrigatória no Ensino Médio nas escolas de todo o país.

É importante ressaltar a busca e aceitação de filosofias europeias no século XIX uma vez que se passou a sentir desejo pelas filosofias vindas de fora. A maneira brasileira de pensar filosoficamente por meio do estrangeirismo pesou, como afirma João Cruz Costa “[...] um curioso traço na história da nossa inteligência, a mais completa e desequilibrada admiração por tudo que é estrangeiro – talvez um complexo de inferioridade que deriva da situação colonial em que por longo tempo vivemos” (COSTA, 1956, p18). No Brasil, a pergunta a se fazer é se aqui foi produzida alguma filosofia. Não há dúvida que no Brasil se produziu filosofia, porém,

⁵ Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação.

de modo geral, a academia brasileira resolveu valorizar as filosofias estrangeiras. Nas palavras de Roberto Gomes, faltou o brasileiro buscar a sua identidade e não a substituir

Mergulhado num escafandro greco-romano – embora não seja nem grego nem romano, o brasileiro foge de sua identidade. Tem sido na filosofia que o espírito humano tem buscado sua autorrevelação. Porém, autocomplacente e conformista, sujeito sério, o brasileiro jamais esteve lá onde tem sido procurado: teses universitárias, cursos de graduação e pós-graduação, revistas especializadas – e logo se verá por quê. No bolor de nosso “pensamento oficial”, não se encontra qualquer sinal de uma atitude que assuma o Brasil e pretenda pensá-lo em nossos termos. (GOMES, 2006, p 11).

Fica constatado de que no Brasil sim se produziu Filosofia, mas fica constatado que no Brasil se valorizou muito mais as filosofias importadas, especialmente da Europa. Diante de tal situação, ainda sim, alguém poderá dizer que no século XXI com inúmeras pesquisas e pesquisadores, especialistas e até filosofias desenvolvidas já se estaria valorizando nossa Filosofia. Lamentavelmente isso não acontece. No artigo “A universidade e o colonialismo denunciado por Fanon, Freire e Sartre”, (ANDREOLA, 2007) chama-se a atenção para essa desvalorização do pensamento brasileiro.

A proposta de uma reforma do Ensino Superior, em 2004, no Brasil, não teria dado conta da legítima importância do que se produziu para um projeto essencialmente brasileiro de Filosofia, conhecimento e educação básica e superior. ANDREOLA (2007) é mais enfático ao expor uma situação em que é recusado um trabalho com duas teses de doutorado sobre Paulo Freire e Ernani M. Fiori:

O problema principal para a não aceitação era que os candidatos queriam fazer sua dissertação ou tese sobre as obras, respectivamente, de dois pensadores brasileiros, mais precisamente, Paulo Freire e Ernani M. Fiori. O argumento utilizado para a recusa foi de que dissertações ou teses, no campo da filosofia, devem ser sobre “clássicos da filosofia”. (ANDREOLA; 2007, p. 9)

Considerando cerca de cinco séculos de filosofias estrangeiras que nos levaram a pensar como colonizados, a pergunta que se deve fazer é sobre as consequências dessa trajetória em sala de aula, especialmente, nas aulas de

Filosofia. As indagações são várias que vão desde o papel da Filosofia em sala de aula até a prática pedagógica dos professores e das professoras. Afinal, qual Filosofia ou filosofias se ensina no Brasil? O peso e a força do colonialismo são evidentes. Se não se enfrenta a lógica colonialista se une a ela promovendo uma educação evidenciada pela competição, tudo em respeito à ordem colonialista.

Enquanto educadores, vamos sendo cooptados pelas ideias que nos garantem que a melhor educação a ser dada aos nossos alunos é aquela que mais os qualifique para o mercado de trabalho. Subordinamo-nos a uma moral burguesa, sem mais contestações. Somos violentados para que não tomemos atitudes de contra violência à ordem estabelecida (SANFELICE, 2005, p. 131).

Se o ensino de Filosofia servir apenas para repasse de informações, obrigatoriamente burocratizadas e funcionar no âmbito da competição entre estudantes para serem simplesmente aprovados ou não, evidentemente que aí estarão aulas de Filosofia que servem para várias coisas, menos fazer filosofia. De acordo com Marcelo Perine (PERINE, 2007), os riscos de transformar a Filosofia em algo insuportável passam exatamente pela aula que promove muito mais a repulsa do que satisfação. Passa por aqui o desconhecimento ou o pouco caso que se acaba por fazer com as influências e as marcas do colonialismo que atingiu a sala de aula, a aula de Filosofia. O estudante se sente um não ser

Em primeiro lugar, é essencial agora que a obrigatoriedade não seja burocrática, quando o saber filosófico, em vez de favorecer a inteligência e a reflexão, conseguiria apenas provocar aborrecimento ou mesmo aturdimiento entre os jovens, e professores mal preparados apenas provocaria repulsa, repassando informações, sem a devida função formadora – uma função que não é doutrinária, porquanto, sobretudo convida os alunos, com instrumentos de que podem dispor, a reviver momentos formadores do pensamento. (PERINE, 2009, p 13).

A prática pedagógica que reverbera o colonialismo fortalece e se expande como discurso em favor da hegemonia social. As escolas são espaços que legitimam a existência da pobreza material, da pobreza humana, da negação da diversidade étnico-racial e de gênero. No mundo das aparências as contradições ficam na aparência, isso, quando não acabam sendo sucumbidas a todo custo em

nome de uma concepção de educação que valoriza a competitividade e a meritocracia. Os jovens são levados a esquecer de quem são, suas histórias de vida e a constituição do lugar onde vivem não se expressam nos currículos escolares. Mulheres são toleradas desde que reafirmem a submissão ao patriarcado. Negros e negras são convencidos de que as marcas da escravidão já não existem mais e a perpetuação do racismo segue no extermínio contra a população negra e a negação de sua ancestralidade.

É preciso conhecer o que é o colonialismo e identificá-lo. As marcas do colonialismo são fortes a ponto de causar estranhamento quando se perceber que ele está presente em tudo. Mas o fato de estar presente em praticamente tudo não o torna fácil de ser superado uma vez que as pessoas estão em nossa cultura. Nas sociedades em que pairam a ordem, o silêncio e a harmonia, exatamente ali, já estão instalados o colonialismo. O colonialismo leva à submissão cultural e se torna natural. O perigo e o desafio é exatamente a naturalização da submissão do explorado como afirma FANON (1968) em “Os condenados da terra”.

Nas sociedades de tipo capitalista, o ensino religioso ou leigo, a formação de reflexos morais transmissíveis de pai para filho, a honestidade exemplar de operários condecorados ao cabo de cinquenta anos de bons serviços, o amor estimulado da harmonia e da prudência, formas estéticas do respeito pela ordem estabelecida, criam em torno do explorado uma atmosfera de submissão e inibição que torna consideravelmente mais leve a tarefa das forças da ordem. (FANON, 1968, p. 28).

As marcas do colonialismo são evidenciadas quando se constata que o colonizado explorado passa a ser o explorador entre os explorados. O colonizado passa a considerar tão natural essa perspectiva que aceita as regras do jogo, embora, não seja ele quem defina e muito menos auxilie na definição das regras, apenas as segue servilmente. Primeiro há a instalação brutal do colonizador destruindo culturas que considera inferiores, impondo sua cultura de colonizador, expandindo seu poder, fazendo cair lágrimas, gerando dor e sofrimento nos colonizados, e por fim, levando os escravizados a se submeterem à sua lógica. O resultado é a instalação ideológica da exploração, ou seja, se antes a exploração era violenta, agora, ela é uma ação violenta, porém sutil, e a sutileza se reforça principalmente porque o explorado passa a explorador e o explorado do explorador

passa a considerar legítima sua própria exploração. Assim, a ordem da colonização está em vigor nas palavras contundentes de FANON (1968).

A burguesia colonialista é ajudada em seu trabalho de tranquilização das massas pela inevitável religião. Todos os santos que estenderam a outra face, que perdoaram as ofensas, que receberam sem sobressalto os escarros e os insultos, são explicados e dados como exemplo. As elites dos países colonizados, esses escravos forros, quando se encontram à frente do movimento, acabam inelutavelmente por produzir um sucedâneo de combate. Utilizam a escravidão de seus irmãos para envergonhar os escravistas e fornecer um conteúdo ideológico de humanitarismo grotesco aos grupos financeiros concorrentes dos seus opressores. (FANON, 1968, p 51).

Como já destacado, derrotar o colonialismo não é tarefa fácil, mas não é tarefa impossível. A valorização de nossos pensadores, brasileiros e latino-americanos, é um primeiro passo. É no mínimo um contrassenso relutar contra as marcas do colonialismo e não ter como referência àqueles que corroboram com essa luta.

Uma das ações mais eficientes em sala de aula para reproduzir o colonialismo é a narração de conteúdo. Torna-se eficiente justamente porque é a fiel reprodução do sistema que oprime ao invés de libertar. A hegemonia social, quando bem-posta, se reproduz em sala de aula levando educadores a repetir o sistema opressor. De acordo com Paulo Freire, em sua obra “A Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1987), narradores de conteúdos contribuem para silenciar os educandos, oprimi-los, e causar o esvaziamento da capacidade intelectual em nome da submissão

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganharia significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transformar em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. (FREIRE; 1987, p 30).

Como já destacado anteriormente, a colonização chega brutalmente, se instala, se torna sistema e cultura de opressão. O resultado passa a ser a aceitação e a passividade dos sujeitos sociais ante a lógica hegemônica. Para a perpetuação dessa lógica basta a sutil reprodução dela. O risco que se tem em reproduzir a opressão é mais próximo do que se imagina. De acordo com FREIRE (1987), a dialogicidade é o método para dar início à descolonização e conscientizar o oprimido da opressão sofrida. Ocorre que no sistema educacional, sobre o qual estão as raízes do colonialismo, o educador se convence da ideia de que ele poderá, com sua força administrativa e sua eloquente retórica, promover espírito crítico nos educandos

O que temos que fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que por sua vez, o desafie e, assim, lhe exija resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam os temores. Temores da consciência oprimida. (FREIRE; 1987, p 46).

Ao invés de o educador ter a única autoridade da palavra o educando passa a ser palavra viva. Não se trata, também, de levar o educando a perceber a opressão permanecendo passivo e uma lógica opressora intocável. O oprimido passará a ter consciência real da sua situação, quando agir nessa realidade vivenciada. O oprimido que apenas observa a opressão hoje será o opressor amanhã. A educação, assim pensada, tem por objetivo a libertação do oprimido através da sua ação concreta. O ensino de Filosofia que assim reproduz a opressão não produz filosofia, ao contrário, reproduz e reforça a lógica colonialista.

Em nível de Brasil, portanto, no que se refere à educação e à Filosofia, não há dúvidas de que possuímos vários especialistas de alto gabarito com obras publicadas há décadas. De acordo com Florestan Fernandes, o que houve aqui foi a “transplantação de conhecimentos e de modelos de universidades europeias”⁶. À medida que se desvaloriza filosofias desenvolvidas por aqui reproduzimos o

⁶ SOUZA, Kátia Regina de. *Ibidem*, p. 5. Nesta sua análise, a autora cita, de Florestan Fernandes, Universidade brasileira: reforma ou revolução? SP: Alfa-Ômega, 1975.

colonialismo aceitando passivamente um sentimento de inferioridade. Ou seja, aceitamos a opressão aguardando, talvez, uma oportunidade para oprimir. Se quisermos lutar contra o colonialismo começemos conhecendo o que se produziu por aqui valorizando nossos pensadores, não por conveniência, mas porque aqui também se produz filosofia.

Enquanto educadores, à medida que somos indiferentes as filosofias desenvolvidas no Brasil e América Latina, também estaremos fatalmente reproduzindo o colonialismo e a opressão. Nas palavras de ANDREOLA (2007), nos tornando repetidores dos outros nossa verdadeira ação no âmbito da filosofia se faz praticamente vazia

Se nós, professores ou professoras, educadores ou educadoras, não aprendermos a dizer, de maneira autônoma, nossa palavra, e nos tornarmos apenas repetidores das palavras dos outros, mesmo se autores ou mestres dos mais abalizados, como saberemos ajudar nossos educandos a dizerem a sua palavra, condição básica de cidadania? Se nossas universidades, instituições às quais cabe, como uma de suas tarefas primordiais, a formação dos educadores das novas gerações, continuarem sendo “universidades de mentira”, enquanto agências de importação do pensamento, da palavra, do “verbo”, das teorias, dos paradigmas produzidos no autodenominado “centro”, quem educará nossos educadores e educadoras para a autonomia do pensamento, da palavra e da ação? (ANDREOLA, 2007, p.24).

Nas palavras de Marcelo Perine, corre-se o risco de que a Filosofia seja tratada em sala de aula burocraticamente com professores pouco preparados e isso “apenas provocaria repulsa repassando informações” (PERINE; 2009, p. 13). Provavelmente, a maneira burocrática de tratar a Filosofia seja influência da concepção educacional que muito mais busca o controle físico e intelectual dos/as estudantes do que outra coisa. A má formação profissional dos educadores pode ocorrer pela busca em se reproduzir filosofias importadas, mas apenas reproduzi-las sem aprofundamento crítico e reflexivo. O resultado não será outro senão a repulsa e o desinteresse por parte dos estudantes.

A tradição filosófica ocidental no âmbito da sua história sem dúvida tem relevância desde os pré-socráticos até os clássicos da Grécia antiga, do período medieval e da modernidade. Mas ao revisitarmos os clássicos da tradição filosófica repetimos ou fazemos filosofia? Promovemos reflexões voltadas à compreensão de

nós mesmos no mundo? Para ANDREOLA (2007), “os gregos nos legaram a filosofia e nos ensinaram a filosofar, fomos nós que não aprendemos – ou assim parece” (ANDREOLA; 2007 p. 54). Trabalhos como o desse autor, e muitos outros, legitimam a necessidade de ampliar pesquisas dessa natureza, isto é, pesquisas que promovam e valorizem os pensadores e as pensadoras de nossos país e continente. ANDREOLA (2007) constata a rejeição de parte das universidades em relação á Paulo Freire e outros autores e autoras brasileiros.

A trajetória da Filosofia enquanto ensino jamais teve continuidade no sistema educacional brasileiro conforme afirma HORN (2017). Esse autor é um dos mais importantes pesquisadores sobre o ensino de Filosofia no Brasil, e segundo ele, o que mais nos prejudicou foi o fato de a Filosofia sempre ter sido tratada como apenas uma complementação da formação básica, e, além disso, sempre ter sido considerada facultativa no sistema educacional. Sem dúvida tornou-se bem mais difícil o condicionamento e a incorporação de um ensino de Filosofia que tivesse nossa marca, nossa cultura, e conseqüentemente menos colonizada, haja vista a predominância europeia sobre nossa maneira de fazer filosofia pensando na educação básica e superior

Após mais de quatro séculos de caminhada no interior das práticas educativas formais, desde as “aulas régias”, os “cursos livres”, ou sua configuração como “matéria optativa”, até o “caráter complementar”, a filosofia ainda não obteve a delimitação de seu *locus*. Os discursos legais que a enaltecem, mas não a alocam *pari passo* aos conhecimentos obrigatórios, indicam que, na prática pedagógica brasileira, a Filosofia ainda não superou a condição de humanismo formalista, retórico, fundado no gramaticismo e na erudição livresca. Atualmente o movimento em torno da obrigatoriedade do ensino de Filosofia conquistou uma importante vitória. Em 2/6/2008 foi sancionada a lei que altera a LDB no artigo 36, tornando a Filosofia (e a Sociologia) uma disciplina obrigatória nos currículos das escolas de Ensino Médio brasileiras. Fruto de um intenso debate, e de uma igualmente mobilização dos profissionais envolvidos no ensino de Filosofia, essa determinação traz consigo uma série de aspectos relevantes a serem considerados. (HORN, 2017, p. 31).

Segundo Horn (2017) quanto outros autores pesquisadores do tema ensino de Filosofia na educação brasileira propuseram a prática de um ensino voltado às realidade brasileira, sem ser a Filosofia uma disciplina reprodutora de discursos distantes da concretude do ser, isto é, o estudante. Enquanto estivermos, na

condição de professores de Filosofia na educação básica, endeusando somente pensadores do Ocidente e praticando o ensino colonizador, silenciador distantes estaremos de desenvolver um ensino realmente filosófico, uma vez que trabalhamos com o gramaticismo e a erudição livresca. É sim razoável afirmar e relembrar que nossas universidades e escolas foram tolhidas de desenvolver a filosofia ou as filosofias brasileiras. Também pela forte influência do pensamento europeu fomos induzidos a achar que a Filosofia surgiu somente na Grécia e da Grécia para a Europa, pois assim, pouco se sabe, quando nada, das filosofias da África, do Oriente, e da própria América Latina.

As pesquisas e pensadores/as da América Latina já vêm se desenvolvendo há décadas, e, no entanto, é duvidoso se já obtiveram a devida importância que merecem no âmbito acadêmico. NOGUEIRA (2014), pesquisador brasileiro sobre o ensino de Filosofia, fala, “O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639”, sobre a dificuldade que ainda existe para a valorização de pensadores e pensadoras brasileiros, pois segundo o autor, muitas de nossas pesquisas sobre filosofia endeusam o eurocentrismo. Quando não se tem pesquisa a atuação do educador em sala de aula empobrece. A contribuição de uma pesquisa que tem como objetivo a descolonização do ensino de Filosofia pode contribuir para diminuir as aulas com narrativas de conteúdos quase sempre desconexas da realidade vivenciada pelos educandos buscando aproximações entre conhecimentos filosóficos e a formação da sociedade brasileira.

Há algumas pesquisas que problematizam o colonialismo, mas pesquisas sobre a descolonização da Filosofia no Ensino Médio são quase inexistentes. Ao que parece, professores e professoras do ensino médio carecem urgentemente de uma revisão no que se refere a sua prática pedagógica. Como dizer que se está proporcionando a possibilidade do pensamento filosófico quando os/as estudantes são levados a copiar e repetir ideias? Os problemas relacionados à discriminação étnico-racial, à violência doméstica, ao feminicídio, à homofobia, à exploração, às desigualdades sociais são alguns dos problemas alastrados no seio das escolas. Problemas dessa natureza acabam sendo tratados de maneira superficial. As possibilidades de se trabalhar temáticas relacionadas com o dia a dia dos jovens pode se efetivar à medida em que os educadores se apropriarem de pesquisas

acadêmicas baseadas efetivamente nas realidades do Brasil de modo que tal trabalho proporcione o desvelamento e possibilidades de se sentirem participantes das aulas.

A confirmação sobre a descontinuidade do ensino de Filosofia no sistema educacional brasileiro está nos fatos novamente. Em meados de 2017 teve início, na Câmara dos Deputados Federais e posteriormente no Senado Federal, uma proposta de reforma do Ensino Médio por meio do Poder Executivo. A partir de 2022 o então intitulado “Novo Ensino Médio” passou a vigorar nas escolas de Ensino Básico do Brasil e, novamente, o ensino de Filosofia foi prejudicado. Recentemente, as turmas/séries do Ensino Médio possuíam duas horas aulas semanais considerando-se todas as séries do primeiro ano, segundo e terceiro.

Com as últimas alterações que passaram a vigorar em 2022 em todas as escolas brasileiras, a nova grade curricular do ensino médio apresentou o seguinte formato, duas aulas semanal de filosofia para as turmas de primeiro ano, uma para as do segundo ano e uma para as do terceiro ano. Manteve-se o número de aulas para as turmas de primeiro ano e foi reduzida uma aula semanal para as turmas de segundo e terceiro ano. Nesse cenário de mudanças da grade curricular, ao que parece, está se iniciando um esvaziamento referente a especificidade da Filosofia enquanto disciplina escolar, e por outro lado, entram em cena as disciplinas do empreendedorismo capitalista. Em um futuro não muito distante, nos arriscamos aqui a dizer que o ensino de Filosofia poderá novamente ser excluído das grades curriculares, ou se tornar matéria optativa.

Pela primeira vez na história da educação escolar brasileira, a Filosofia constava como disciplina obrigatória, no entanto, novamente é relegada para a desvalorização e descontinuidade. Em termos de pesquisa, pesquisadores brasileiros da área do ensino de Filosofia também têm sido prejudicados, haja vista a desvalorização de pesquisas nessa área através da diminuição dos incentivos a pesquisa, quando não ocorre o corte nos recursos que fomentam a pesquisa. O ensino de Filosofia ainda não veio para ficar.

1.3 Colonização e Racismo Epistêmico no Ensino de Filosofia:

Tratar sobre as marcas da colonização no Brasil da maneira como estamos tratando principalmente, e não entrar no assunto sobre questões étnico-raciais seria uma contradição. Atualmente, na forma da Lei nº 10.639/2003⁷, todas as disciplinas escolares são obrigadas a tratar interdisciplinarmente, em algum momento, sobre a cultura afro-brasileira, afrodescendentes e naturalmente de temas das questões étnico-raciais. Após muitos anos de luta do movimento negro no Brasil, passou a ser obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo das escolas brasileiras. No ano de 2008 se avançou para a Lei nº 11.645, o tema deixou de ser apenas um complemento, passando a ser tratado com obrigatoriedade legal estabelecendo que

Lei nº 11.645/2008 Art. 26 A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos).

Em relação aos termos “colonização e racismo” de acordo com o Dicionário de Política de Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino (2010), trazem o seguinte significado:

A colonização é um processo de expansão e conquista de colônias, e a submissão, por meio da força ou da superioridade econômica, de territórios habitados por povos diferentes dos da potência colonial. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO DICIONÁRIO DE POLÍTICA; 13ª edição, 2010; p. 181).

Com o termo racismo se entende, não a descrição da diversidade das raças ou dos grupos étnico humanos, mas a referência do comportamento do indivíduo à raça a que pertence e, principalmente, o uso político de alguns

⁷ LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

resultados aparentemente científicos, para levar à crença da superioridade de uma raça sobre as demais. Este uso visa a justificar e consentir atitudes de discriminação e perseguição contra raças que se consideram inferiores. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO; DICIONÁRIO DE POLÍTICA; 13ª edição, 2010, p. 1059).

Em seu trabalho sobre “O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639” (NOGUEIRA; 2014) problematiza o ensino de Filosofia nas escolas do Brasil, uma vez que há certo privilégio na maioria das universidades brasileiras e conseqüentemente na educação básica em geral para com as filosofias Europeias no que tange ao ensino e à pesquisa de Filosofia. Conforme o dicionário Oxford de Filosofia citado por NOGUEIRA (2014) “o racismo é a inabilidade ou recusa de reconhecer os direitos, as necessidades, e os valores de pessoas de um grupo étnico racial de uma determinada região geográfica”. Portanto, o racismo é toda atitude ética, política e moral, que coloca pessoas em situação de inferioridade, acometidas por outras pessoas que se julgam superiores do ponto de vista étnico-racial.

O racismo não é uma atitude espontânea e isolada, ou seja, não se pratica o racismo porque alguém deixou de gostar de outrem independentemente da situação. Nos períodos da história humana o que diferenciou e mudou foi o embasamento no qual o racista proliferou sua manifestação de não aceitação de grupos humanos julgados como raças “inferiores”. Engana-se aquele que pensa o racismo como uma resvalada de atitudes esporadicamente imorais em situações e locais isolados. Não entraremos aqui no mérito sobre as origens do racismo, mas nosso intuito é demonstrar que o racismo não é uma manifestação isolada de desgosto para com seu semelhante. Já na Grécia Antiga havia o racismo para aqueles que haviam nascido em outros territórios e assim deixariam de obter o direito à cidadania grega. No decorrer dos períodos posteriores ao da Grécia Antiga, isto é, Idade Média, Renascimento, Modernidade, Iluminismo, contemporaneidade, o racismo ganhou outros contornos e mecanismos de práticas racistas. O racismo antinegro foi a forma de racismo mais acentuada, discriminatória e direcionada aos povos negros

Vale a pena registrar que uma especificidade do racismo antinegro é a desumanização radical que se transforma em zoomorfização sistemática. Os povos negros foram interpretados pelos europeus como criaturas sem alma, animalizados, tomados como coisas. O eurocentrismo colonial dividiu os seres humanos e desqualificou todos os povos não europeus; mas isso

inclui algumas gradações. E, sem dúvida, os povos africanos foram designados pelo eurocentrismo como os menos desenvolvidos. A zoomorfização sistemática desses povos foi um elemento decisivo para embasar a escravização negra. Para os europeus os negros eram bárbaros, incivilizados e, portanto, sem filosofia. (NOGUEIRA; 2014, p. 25).

Ao chegar à África para desenvolver a colonização e buscar mão de obra barata o homem europeu encontrou povos negros e passou a questionar o nível de racionalidade e civilidade desses povos africanos. Com o desenvolvimento da colonização em território africano o europeu passou a considerar o africano como criatura com nível racional abaixo do normal. Pode parecer estranho, mas houve pesquisas “científicas” que embasaram a visão europeia defendendo a teoria de que o negro estava em um patamar abaixo de qualquer outra criatura como defendeu o médico alemão JUNG; Carl Gustav, (1961), ao afirmar que, entre outros povos da humanidade, os negros estariam no patamar mais baixo entre as demais criaturas terrestres.

Além de serem taxados sistematicamente como seres animalizados pelo colonizador europeu os negros foram considerados incapazes de ter ou desenvolver filosofia. A colonização europeia desenvolveu o epistemicídio de outras filosofias que não eram europeias. Ocorre que ao entrar em desenvolvimento a colonização da África e de outros territórios que foram colonizados pelo mundo, assim como os saberes e conhecimentos dos povos da África, de outras regiões também, foram sucumbidos seus saberes e conhecimentos pela hegemonia cultural europeia.

Segundo NOGUEIRA (2014), a geopolítica foi determinante para a expansão da dominação epistêmica europeia nas regiões colonizadas. Entenda-se a geopolítica como formas de um Estado gerenciar os acontecimentos que, de uma maneira ou de outra, interferem no seu e no território estrangeiro e, a questão central e objetiva desse gerenciamento é a disputa e dominação cultural, econômica, epistêmica e militar em relação aos demais territórios geográficos. A dominação europeia via colonização de outros territórios os levou a determinar sobre os povos colonizados, entre outras coisas, a própria filosofia.

Nas aulas de Filosofia das escolas de Ensino Médio do Brasil, a maioria, ou praticamente a totalidade dos professores e professoras dessa disciplina, dão ênfase aos filósofos gregos e/ou europeus. Nossos/as estudantes saem do Ensino

Médio com a ideia de que a Filosofia teve lugar específico de surgimento e os principais filósofos são europeus. Em nossa atuação de docência nas aulas de Filosofia também sempre foi dada ênfase aos pensadores europeus. Entre os anos de 2003 e 2014, o grupo de pesquisas “Afro perspectivas, saberes e intenções” da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), realizou um levantamento de monografias, dissertações e teses de doutorado e encontrou algo em comum: o desenvolvimento de pouquíssimos trabalhos que tratassem das questões étnico-raciais. Em outro levantamento do AFROSIN⁸ feito com professores e professoras do Ensino Médio, constatou-se que a maioria desses profissionais dá ênfase aos pensadores europeus nas aulas de Filosofia. Sobre trabalhar outras filosofias oriundas na África, América Latina, nas aulas havia dados quase que inexistente.

A Filosofia que foi trazida pelos europeus durante a colonização do território brasileiro se estabeleceu como monorracionalista, afirma NOGUEIRA (2014). O monorracionalismo, diferente do polirracionalismo, aceita que não há outras formas de pensar a racionalidade humana, ou seja, haveria uma única forma de pensar a racionalidade rejeitando outras formas de pensamento. Muitos professores de Filosofia naturalizam essa ação ao trabalhar a questão da racionalidade humana buscando filósofos europeus que falem sobre o assunto (razão e racionalidade). Tornou-se uma forma absolutamente naturalizada falar em razão e logo recorreremos a Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Emmanuel Kant, René Descartes e outros da Europa. Até hoje nos é difícil falar em racionalidade sem colocar primeiro ou somente os europeus numa espécie de pedestal epistêmico.

O europeu desenvolveu em si uma cultura epistêmica egocêntrica e universal ao colonizar outros povos considerados “inferiores” como os negros. Os pensadores europeus desenvolveram uma concepção universal de racionalidade que gira em torno da razão metonímica. Essa concepção opera por meio de uma classificação hierarquizante e assimétrica. O “modelo” europeu de racionalidade funcionaria com o objetivo de obter critérios bem definidos para classificar e separar, de forma hierarquizada e assimétrica, quem poderia ser inferior e quem poderia ser superior na condição racional. Não foi por acaso que cientistas e filósofos europeus desenvolveram escritos e teorias assumindo a superioridade europeia de

⁸ AFROSIN: Grupo de Pesquisa Afro perspectivas, Saberes e Infâncias (RJ).

capacidade racional. Emmanuel Kant, Georg W. Friedrich Hegel, Voltaire ou François Marie Arouet, Michel Foucault, Gilles Deleuze, são alguns dos filósofos clássicos do seleto grupo de pensadores europeus que endossaram e defenderam a superioridade europeia em comparação as outras filosofias pelo mundo.

É preciso observar que não se trata de um mero deslize etnocêntrico próprio dos contextos intelectuais de cada época. O epistemicídio está presente nas abordagens filosóficas clássicas. E mesmo a maioria dos filósofos contemporâneos de linhas diferentes e críticos de suas próprias condições históricas, comprometidos, em maior ou menor grau, com uma agenda epistemológica e política antirreacionária e “progressistas”, tais como Michel Foucault, (1925 – 1984), Gilles Deleuze (1924 – 1995), Jürgen Habermas (1929) e Jacques Derrida (1930 – 2004), entre outros, ainda seriam adeptos da lógica eurocêntrica. Deleuze tem uma filosofia instigante: Seus escritos são denominados “filosofia da diferença”. Mas o filósofo francês não consegue se desfazer de uma posição geopolítica eurocêntrica e conservadora quando a questão é dizer quem tem o direito de se arvorar “criador da filosofia”. (NOGUEIRA; 2014, p. 36).

É correto afirmar que só existe Filosofia na Europa e a partir da Europa? Quando uma pessoa se adapta a um modo de vida e não vê outra maneira de viver é muito difícil levar essa pessoa a aceitar outro modo de viver. Mesmo em situações difíceis de sobrevivência pode ser difícil de levar uma pessoa a buscar outro modo de vida, pois ela pode estar tão habituada a ponto de não ver outras possibilidades. Será que estaríamos tão habituados com a forte influência da colonização europeia para o ensino de Filosofia a ponto de não conseguir ou até não aceitar que existem outras possibilidades filosóficas além da europeia? Aproveitando o exemplo acima sobre alterar o modo de vida de uma pessoa fazendo uma possível analogia, a pessoa em situação difícil poderá reclamar, se zangar, mas não passam de sensações epidérmicas de inquietação e tão logo retoma o modo de vida. Quantos estudantes demonstram real interesse pelas aulas de Filosofia? Numa turma de trinta estudantes mais ou menos uns vinte e cinco demonstram interesse e desenvoltura nas aulas de Filosofia? Ou será que acontece o contrário? Como professores de Filosofia estamos habituados a que?

Não apresentaremos aqui uma pesquisa sobre o interesse para com as aulas de Filosofia, mas apenas o desinteresse de estudantes em que realizamos a experiência de pesquisa desse trabalho e citaremos a vivência em outras escolas

nas quais já houve também a experiência de docência em Filosofia e as conversas com colegas de profissão. Em nossa experiência com docência em Filosofia foi constante procurar desenvolver um trabalho profissional e de responsabilidade com a profissão, porém, não poderíamos deixar de citar o desinteresse por parte considerável dos estudantes. Da mesma forma, colegas de profissão também relataram situação semelhante. Na maioria das vezes é colocado a culpa nos estudantes, às vezes na escola, às vezes em nós docentes. Mas estranhamente e curiosamente, se reproduz diariamente as mesmas práticas em sala de aula. O ensino de Filosofia, pelo que foi possível buscar nesse trabalho, está inserido nesse mesmo problema no dia a dia nas aulas de Filosofia.

Não se pode evidentemente, pensar que não existem situações e situações que de uma forma ou de outra dificultam o trabalho de professores, pedagogas, direções escolares, pais de estudantes e os próprios educandos. Existem sim problemas em todas as escolas, sem exceção, e isso envolve toda a comunidade escolar. Da mesma forma, não sejamos ingênuos de achar que as escolas no seu dia a dia apresentam só problemas e problemas. Contudo, naturalizar o desinteresse por parte dos educandos nas aulas de Filosofia, como até temos feito em certa medida, é no mínimo um tipo de atitude que reclama, mas não busca novas possibilidades, ou seja, voltando à analogia anterior, seria uma atitude teimosa quando a ideia é buscar o que pode estimular novas possibilidades diante do que já está desgastado e difícil.

Muitos/as estudantes terminam o ano letivo ou o Ensino Médio e acabam saindo sem saber o que poderiam fazer realmente com o pensar filosoficamente. Novamente, destacamos que não temos uma pesquisa pronta para apresentar aqui sobre o fato dos/as educandos não saberem o que se pode fazer com a Filosofia, no entanto, é sabido que durante e/ou depois da passagem pelo Ensino Médio, muitos jovens não sabem o que fazer com o que aprenderam com as aulas de Filosofia na escola. Os séculos XX e XXI estão completamente cheios de questões das mais complexas às mais simples. A colonização é uma questão, a insegurança, crescente violência, as guerras, o conceito de educação escolar, o conceito de cidadania, o conceito de vida humana, o poder e a política, a era da informatização, o racismo, o preconceito, o bem viver, enfim, também são questões que, a bem da

verdade, não se trata de novidades como se poucas pessoas soubessem disso. Mas qual é a contribuição do ensino de Filosofia para essas e outras questões?

É importante e necessário não esquecermos de que estamos tratando de um ensino de Filosofia no Brasil sem permanência em toda a sua trajetória, que inclusive, não chegou a alcançar dez anos após a aprovação da Lei nº 11.684/2008 (2008), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Filosofia em todas as escolas do Brasil. Lembremos que em 2017 a referida lei passou por nova alteração e novamente o ensino de Filosofia nas grades curriculares do país foi desqualificado. Não menos importante é necessário lembrarmos que a Filosofia transmitida ou ensinada, nas universidades, faculdades, escolas tem uma predominância do “modelo” europeu de Filosofia.

Da mesma forma, não esqueçamos que o “modelo” europeu de Filosofia não aceitou outras formas de pensar a filosofia que não fosse o seu. Os filósofos clássicos da Europa também advogam a teoria de que a Filosofia tem dia e local de origem no Ocidente com marcas peculiares do eurocentrismo, do homem, branco, europeu. Além dessas questões, filósofos e cientistas europeus consideraram a impossibilidade para pessoas negras, por exemplo, possuírem capacidade racional para fazer Filosofia.

Em todo o processo da colonização da América, e especificamente do Brasil o ensino de Filosofia teve influência europeia. Sendo assim, desenvolvemos uma maneira de pensar a Filosofia tendo como única referência o Ocidente. Assim como tivemos e temos a influência europeia no ensino de Filosofia, nosso sistema educacional se desenvolveu com base nas teorias do pensamento europeu, principalmente positivista. Em seu livro “Educação e Cidadania”, BUFFA (1999), confirma que o sistema educacional brasileiro é oriundo da Europa e veio para cá por meio do processo de colonização e mesmo após a Proclamação da República do Brasil permaneceram as formas europeias de educação escolar. Em resumo, esse sistema consiste em salas de aulas lotadas, predominantemente com filhos/as de operários, sentados sempre observando a figura do professor ou professora de modo que todos aprendam questões básicas, ao mesmo tempo e com o mesmo ritmo, de forma disciplinada. Obviamente, a Filosofia enquanto matéria escolar se inseriu nesse cenário.

É razoável afirmar a existência de uma maneira europeia de pensar a Filosofia e suas facetas. O modo europeu de pensar a Filosofia é baseado na exclusão de outras formas de pensamento. Pensadores da filosofia europeia, bem como cientistas e médicos, repudiaram outros saberes filosóficos de outras regiões do mundo. Povos diferentes e/ou de outros territórios fora da Europa foram classificados e colocados abaixo do europeu, e no caso dos povos negros, foram colocados como seres à beira da animalidade e “sem qualquer” capacidade para desenvolver filosofias. O racismo antinegro europeu desenvolveu o epistemicídio advogando a causa de haver um modelo racional de conhecimento e de pensamento filosófico. A colonização promoveu a desqualificação dos saberes e filosofias de povos não europeus. Tendo os portugueses como pioneiros no processo das colonizações, posteriormente, outros países como a Espanha, a França e a Inglaterra passaram a colonizar outros territórios e um deles o Brasil. Portanto, não poderíamos fechar os olhos para tudo o que a colonização representa aqui especificamente no âmbito do ensino de Filosofia.

É razoável, também, nos questionarmos no sentido de verificarmos qual filosofia estamos trabalhando com os e as educandos. Conforme o trabalho docente realizado, por mais que seja com o devido comprometimento profissional e responsável, corre-se o risco de estarmos desqualificando nossa história, nossas origens, nossos saberes, nossa cultura e nossa diversidade étnica. Os jovens podem estar concluindo o Ensino Médio sem saber da existência das Filosofias Latino Americana, Africana, Afro-brasileira e a consequência disso é nosso silenciamento cultural.

Passamos a aceitar a ideia de existência de um modelo filosófico oriundo de pensadores que já nos colocaram como seres com menor capacidade intelectual e no caso dos negros e negras considerados praticamente animais irracionais sem condições de contribuir com o desenvolvimento das sociedades por meio do conhecimento. Noutra questão, não desenvolvemos uma consciência crítica e abrangente do que significa para nós a colonização, sendo o resultado disso a aceitação, ainda no século XXI, de povo colonizado, pois de uma forma ou de outra aceitamos a condição de inferioridade e dominados.

De modo algum estamos defendendo aqui a exclusão de outras filosofias, inclusive oriundas da Europa, desde que essa filosofia não nos coloque em situação de incapazes. Advogamos sim pela pluridiversidade na Filosofia. Não defendemos a ideia de existência de um modelo que sirva para todos os demais territórios colocando-os sob a condição de incapazes e inferiores de fazer filosofia. O que não é razoável é permanecer na condição de colonizados reproduzindo o epistemicídio e o racismo antinegro nas escolas, e, ao mesmo tempo, dizermos que somos contra o racismo, contra a exclusão, contra tudo aquilo que coloca outras pessoas na condição de inferioridade. Não se trata, portanto, de uma espécie de bairrismo filosófico que faz a crítica aos criadores de “modelos” de pensamento filosófico sendo imposto aos demais territórios culturais e, contraditoriamente, passar a defender o nosso modelo. É o oposto disso.

O racismo e o epistemicídio são realidades incontestáveis na história da Filosofia e conforme nossas metodologias e nosso direcionamento pedagógico poderão estar reproduzindo essa situação. Em uma das passagens do seu trabalho sobre “O ensino de Filosofia e a lei 10.639”, NOGUEIRA (2014) chama a atenção no sentido de que “a Filosofia é a mais branca dentre todas as áreas no campo das humanidades”.

1.4 Ser professor de Filosofia numa sociedade colonizada e opositora

“A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL; 1988, Art. 205).

Em um país marcado por profundas desigualdades sociais, como o Brasil, a falta de acesso à Educação e o analfabetismo atingiram parte considerável da população nos últimos séculos. Assim como ocorreu com milhares de pessoas no início do século XX certamente muitos de nossos ancestrais maternos e paternos, e talvez até nossos pais e mães, não tiveram acesso à educação escolar.

No sentido de aproximar e problematizar a reflexão desse trabalho, trazendo à questão para nossa realidade enquanto cidadão, estudante e posteriormente professor segue um relato. Em meados da década de 1980, fui matriculado na educação infantil na cidade de Porto União na Escola de Educação Infantil João Fernandes D'Aquino⁹. Das poucas lembranças durante minha passagem pela fase na educação infantil, a única certeza que possuo na memória, é que me sentia muito bem acolhido pelas professoras da escola. A fase da educação infantil me fez desenvolver um gosto saudável pelo ambiente escolar, pois era um ambiente acolhedor e bastante atrativo para uma criança. Mesmo com a ingenuidade natural de uma criança e sem uma percepção crítica do ambiente escolar, era notável o ambiente saudável no que tange a educação infantil na escola João Fernandes D'Aquino. Em 1989 iniciei na primeira série do primário e ao dar início a essa fase escolar, trazia uma boa expectativa oriunda da fase na educação infantil. Toda a expectativa criada na fase da educação infantil começou a diminuir a partir do momento em que passei a ser aluno do primário em outra escola.

Lembro-me muito bem de que a sala de aula em que estudei na primeira série era lotada de estudantes. Durante as aulas da primeira série todos os educandos eram obrigados a permanecer em silêncio, sentados cada um em sua cadeira, com o máximo possível de atenção na professora que passava a maioria do tempo tratando os/as estudantes com gritos e xingamentos. Com o passar das aulas na primeira série, passei a ter medo de ir à escola em decorrência do tratamento bastante truculento que ocorria em sala de aula.

Além do tratamento demasiadamente truculento, a disciplina excessiva acabou desenvolvendo em mim o medo de falar durante as aulas. Durante essa fase da primeira série nos sentíamos como algo do tipo prisioneiros, passando diariamente por uma disciplina excessiva. Era possível comparar essa situação a um tratamento de pessoas que haviam cometido algum crime e a escola, serviria para nos corrigir, mas éramos simplesmente crianças. Ainda não tinha noção de que a fase passada na primeira série traria consequências nocivas para meu desenvolvimento cognitivo e social. A consequência do ano letivo na primeira série já teve seus primeiros efeitos no ano seguinte, pois na condição de aluno, viria a ter do

⁹ A escola esteve em funcionamento até 1998.

que fazer a primeira série novamente, ou seja, a reprovação. Evidentemente que houve prejuízos em termos de alfabetização e aprendizagem, além dos problemas de ordem cognitiva e de sociabilidade.

Há que se destacar aqui, mesmo que brevemente, as peculiaridades da região em que estava situada a escola a qual frequentei no primário. O bairro em que estava situada a escola era e ainda é o bairro São Pedro na cidade de Porto União. Nas décadas de 1980 e 1990, o bairro São Pedro possuía uma espécie de pequenos vilarejos espalhados pelo bairro e pelo menos quatro desses vilarejos eram ocupados por inúmeras famílias bastante pobres, em locais sem saneamento básico e onde se desenvolviam problemas sociais como a miséria e a criminalidade. A maioria das famílias desses vilarejos desprovidos de dignidade humana eram pessoas negras. Em minha família também somos negros e apesar de não haver residido nesses vilarejos, não estávamos livres da pobreza e das mesmas dificuldades que outras famílias passavam. No local em que eu e minha família residíamos, outras famílias tinham uma condição de vida relativamente melhor que nós e praticamente todas essas outras famílias não eram de negros.

No bairro São Pedro havia uma escola¹⁰ que ofertava e ainda oferta, ensino das séries iniciais, fundamental e médio. Além da escola do bairro São Pedro, havia outra escola¹¹, não situada no bairro, mas, a mais próxima fora do bairro e, certo número de pessoas optava em matricular seus filhos nessa outra escola. Na escola do bairro São Pedro, parte considerável do (a) s estudantes era de negros e pobres. No bairro São Pedro havia pessoas não interessadas em matricular seus filhos na única escola do bairro com o objetivo de não desenvolver alguma convivência com estudantes pobres, negros e negras, que viviam a beira da criminalidade. Essas pessoas matriculavam seus filhos e suas filhas em outra escola fora do bairro e a mais próxima do bairro.

Existia a escola do bairro São Pedro, dos estudantes pretos pobres e a escola dos brancos pobres, um pouco distante do bairro São Pedro¹². Sem sombra de

¹⁰ Escola Estadual Germano Waguenfurh.

¹¹ Escola Estadual Cid Gonzaga.

¹² Refere à distância entre a Escola Estadual Cid Gonzaga e a Escola Estadual Germano Waguenfurh, que é pouco mais 2 km.

dúvidas que havia certa preocupação de várias pessoas com as crianças negras do bairro São Pedro vivendo e reproduzindo a criminalidade e a maneira de encontrar uma “saída” para isso era diminuindo a relação social com essas crianças. Estivemos estudando na escola do bairro São Pedro até 1996 ao concluir a quinta série. Os demais irmãos e irmãs também frequentaram colégio do bairro São Pedro Germano Waugenfurh. O que era coincidente nas duas escolas era o quadro de docentes sendo predominantemente de pessoas brancas. Aliás, durante nossa infância nunca tivemos uma professora ou professor negro.

Todos os lugares que frequentamos na vida nos trazem alguma experiência e naturalmente cada pessoa traz consigo boas e más memórias dessas experiências. Tenho certeza de que todos os meus irmãos ao frequentarem igualmente a escola do bairro São Pedro passaram pelas mesmas situações as quais passei. Mesmo frequentando a escola dos pretos pobres, alguém poderia pensar que lá estávamos mais à vontade e livres de alguma discriminação. Mas ao contrário, sentíamos diariamente diversos tipos de discriminação. Nas tradicionais festas juninas que compõe a cultura regional, todos os estudantes eram obrigados a participar e esse momento era extremamente constrangedor. Os professores determinavam às estudantes escolher seu par de danças e, primeiro elas escolhiam os meninos brancos. Os meninos negros não ficavam por último, na verdade simplesmente não eram escolhidos por nenhuma menina. Quem sobrava ficava com quem sobrava e o constrangimento se estendia mais.

Nas salas de aula na escola do bairro São Pedro, sempre lotadas, também vivenciávamos constrangimentos diários. As “brincadeiras” de constranger alguém sempre eram mais corriqueiras com meninos negros e meninas negras. Havia um formato de sala de aula que não nos permitia a outra coisa senão a rígida disciplina e a anti-socialização. Na verdade, a essa altura, ir à escola se tornou uma espécie de castigo diário de intimidação. Na experiência desse trabalho de Filosofia os estudantes, por intermédio de sua ação, descobriram que o modelo tradicional de sala de aula os intimidava e a busca por outras ideias de sala de aula os fez se sentirem mais motivados nas aulas de Filosofia.

No capítulo seguinte, destacaremos com mais ênfase o problema da sala de aula, no entanto, destacamos nesse capítulo que a sala de aula ou o espaço de

aula, pode ser um ambiente saudável de humanização ou, um ambiente de exclusão, preconceito e conseqüente desumanização. Quando a pessoa e principalmente a criança, não se sente humanizada, é tratada como coisa, objeto ou só mais um. Nas séries iniciais quando passei a frequentar uma escola e conseqüentemente a sala de aula, provavelmente ocorreu um processo inverso do papel da educação que deve nos humanizar, ou seja, a escola deve humanizar e não desumanizar. Dos meus sete irmãos, quatro desistiram de estudar e todos faleceram precocemente em decorrência de problemas de socialização descambando para o alcoolismo crônico.

A partir de 1997 eu estava estudando em outra escola da vizinha cidade de União da Vitória, onde conclui o Ensino Médio no ano de 2004. As dificuldades oriundas das séries iniciais ainda eram nítidas, ou seja, na hora de me comunicar, escrever e socializar ainda me sentia prejudicado. A diferença nesta outra escola em que conclui o Ensino Médio era que os professores tinham uma metodologia diferente de trabalho, havendo bem mais interação junto aos estudantes. Não tínhamos a matéria de Filosofia, mas lembro-me bem de que os professores de História, Geografia e Língua Portuguesa constantemente interagem os estudantes de modo que nos incentivavam a participar das aulas. Ao fazer o Ensino Médio, e em virtude da metodologia dos professores, passei a interagir com mais ênfase nas aulas, principalmente de História e Geografia. Nesse período, já estava trabalhando há quatro anos e meu trabalho dificultava bastante a frequência e o rendimento escolares, mesmo sendo aulas noturnas.

Ao concluir o Ensino Médio passei a sentir a necessidade de tentar iniciar algum curso superior na cidade local. Por duas vezes prestei vestibular, uma vez para história e outra vez para pedagogia, porém, sem sucesso de aprovação. O desejo de fazer um curso superior se mantinha apesar das dificuldades, até que em 2007 prestei vestibular no primeiro curso de licenciatura em Filosofia da Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória¹³, atual UNESPAR. O primeiro vestibular para cursar Filosofia da FAFI tinha quarenta vagas para uma turma inicial e mais de quatrocentos vestibulandos e vestibulandas.

¹³ A Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras, interior do Paraná, na cidade de União da Vitória. Atualmente é um dos Campi da UNESPAR do Paraná.

O primeiro curso superior de licenciatura da FAFI teve início, então, em 2007 e finalizou-se em 2011. Como era esperado, tive várias dificuldades no decorrer do curso de Filosofia, algumas ainda oriundas das séries iniciais da fase primárias quais só não foram maiores devido ao processo de ressocialização e reaprendizagem durante minha passagem pelo Ensino Médio. Minha passagem pelo curso de Filosofia da FAFI foi fundamental também para um processo de ressocialização e reaprendizagem e a abertura para dar início às futuras reflexões sobre a colonização e o ensino de Filosofia.

Durante a graduação em Filosofia os obstáculos foram inúmeros principalmente por haver a necessidade de conciliar o trabalho com as aulas diariamente. Nas condições históricas e estruturais da sociedade brasileira, acentuadas nas raízes da colonização, a situação como cidadão negro não era e não é um fato isolado. Durante a colonização do Brasil a população negra foi amplamente escravizada e colocada na situação de animalidade. No século XX já com a abolição da escravidão da população negra essa mesma população continuou sendo excluída e discriminada incluindo gerações de famílias negras. A exclusão e o racismo para com a população negra estiveram presentes durante todo o século XX na sociedade brasileira como um todo. Considerando o fato de haver historicamente um profundo desequilíbrio social em termos de dignidade humana e exercício de cidadania entre negros e brancos no Brasil, esse processo teve suas inevitáveis consequências na sociedade.

Parte considerável da população brasileira é formada por pretos e, levando em conta as consequências históricas da colonização, no século XX e XXI, milhares de jovens negros entraram no mercado de trabalho ocupando funções bastante insalubres sem garantias de direitos trabalhistas. Como a sociedade brasileira também possui nas suas vertentes o racismo sistemático e estrutural, desde a colonização, a população negra teve de lidar com mais esse tipo de situação nos séculos XX e XXI. Nesse conjunto de contradições sociais alguns questionamentos são necessários, a começar pela quantidade significativa de negros e negras que em décadas passadas não tiveram acesso à educação escolar ou tiveram e não puderam dar continuidade ou não puderam concluir seus estudos. Essa situação tem qual influência e quais desdobramentos no que se refere à colonização do

Brasil? Essa situação teria alguma relação com a escravidão do povo africano em território brasileiro? Seriam consequências de uma sociedade que desumaniza e não se dá conta disso?

1.4.1 Desumanização e silenciamento.

A desumanização ocorre de diferentes maneiras tendo diferentes mecanismos, mas com um objetivo em comum que é o de tratar pessoas como objetos descartáveis. A palavra descartável segundo o dicionário¹⁴, significa objeto facilmente substituível, algo que é passageiro, sem profundidade ou relevância. Trazendo a palavra descartável para uma breve contemplação ética pode-se dizer que a conceituação resulta da condição de convivência em que pessoas não têm valoração umas pelas outras, isto é, relacionamentos epidérmicos com pessoas plastificadas do ponto de vista sensível ao que o outro passa. Em outras palavras o outro se torna algo desqualificável tratado como coisa abstrata.

A descartabilidade humana, ao se naturalizar, leva pessoa por pessoa a reproduzir esse conceito. O outro passa a ser para mim um adversário social e eu passo a ser para ele também. É a reprodução da desumanização e suas consequências. Aos poucos cada pessoa vai perdendo de vista a dignidade que ela e o outro possuem como ser humano e social. Troca-se a humanização pelo formato normativo de como se deve comportar em sociedade. Aos poucos as pessoas “deixam” de ter ancestrais, história de vida, história que se constrói e se faz a partir dos desdobramentos dos acontecimentos históricos na humanidade tornando-se um ser do momento e absolutamente pragmático. Para o senso comum o que importa é o esforço gradativo da pessoa uma vez que o resultado desse esforço será o fator determinante para a valoração pessoal e humana. O trajeto histórico de séculos, décadas, anteriores à pessoa, é deixado de lado como se não houvesse qualquer relevância para tudo o que a pessoa representa verdadeiramente no seu todo.

A partir da passagem pelo curso de licenciatura em Filosofia, e experiências futuras, aos poucos e a cada experiência, as reflexões sobre as marcas do colonialismo passaram a ser denunciadas interna e externamente do ponto de vista

¹⁴ <https://www.dicio.com.br/descartavel/>

peçoal. Durante toda a passagem pelo Ensino Básico não tivemos nenhum estudo didaticamente problematizador e razoavelmente esclarecedor que pudesse nos causar algum nível de conscientização sobre quem realmente somos nós. Não sabíamos quem somos nós realmente, ou seja, não tínhamos uma percepção mínima sobre nossa história, nossos ancestrais por que estávamos em um bairro com situações reais de estratificação social e não tínhamos noção de que tudo aquilo não eram acontecimentos do acaso ou situações isoladas.

Com a passagem pelo curso de licenciatura em Filosofia, as percepções começaram a fluir e a consciência de si em meio à sociedade passou a se desenvolver aos poucos. Contudo, o tema colonização em meio ao ensino de Filosofia ainda era, e é, um tema pouco explorado. Nossos principais referenciais na história da Filosofia ainda são em sua maioria do Ocidente. Tanto no Ensino Médio quanto na graduação em Filosofia, as principais referências epistemológicas são oriundas da Europa.

Em 2011 passei a lecionar aulas de Filosofia com vínculo junto à rede pública de Educação do Paraná. A partir do ano de 2016 passei a lecionar na escola Estadual Casimiro de Abreu no município de Porto Vitória. Como professor de Filosofia desde o ano de 2011, sempre dei prioridade aos filósofos ocidentais, isto é, aos pensadores da Grécia Antiga, aos pensadores da modernidade até os contemporâneos dos séculos XIX e XX da Europa. Apesar de toda a influência bastante predominante do pensamento ocidental na Filosofia brasileira, principalmente acadêmica, mas ainda assim, sem dúvida alguma, se deu um passo fundamental para a legalidade do ensino de filosofia em 2008 após décadas de idas e vindas mal resolvidas em relação a sua permanência nas diretrizes curriculares em todo o Brasil.

O desenvolvimento de pesquisas no mundo acadêmico, antes de 2008, na área da Filosofia no que tange ao seu ensino na Educação Básica, já vinha se ampliando antes da efetivação da Lei nº10.639 (2003), mas após 2008 as pesquisas se ampliaram. Junto ao desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de Filosofia veio também à preocupação de pesquisadores e pesquisadoras em revermos nossa concepção acerca do ensino de Filosofia que traz uma carga epistêmica muito grande do Ocidente. Sem a existência de pesquisas que problematizem a

colonização e seus desdobramentos se torna mais difícil desenvolvermos uma percepção mais crítica desse processo.

Em virtude do desenvolvimento desse trabalho de pesquisa na área do ensino de Filosofia, em meados de 2019, passamos a desenvolver uma percepção mais abrangente quanto às marcas da colonização em relação ao ensino de Filosofia. Antes do início desse trabalho já havíamos trabalhado nas aulas de Filosofia sobre questões como o racismo e a estratificação social que, de uma forma ou de outra, contribuem para sucumbir à possibilidade da reflexão filosófica dos estudantes, porém, tratava-se de aulas sem a devida consciência das influências do colonialismo. Esse formato de metodologia que trata temas relevantes de modo mais raso e artificial tem relação com nossa passagem pela Educação Primária e pelo Ensino Médio, na condição de educandos, quando a principal metodologia utilizada sempre foi à transmissão sistemática de conteúdo.

Nos primeiros anos na docência em Filosofia acabamos reproduzindo a mesma metodologia de transmissão de conteúdo. Além da transmissão de conteúdo nas aulas de Filosofia reproduzimos em sala de aula a preocupação com a disciplina de modo que isso tem como consequência o silenciamento dos estudantes. Durante a passagem pelo Ensino Primário e Médio, teve a mesma experiência da metodologia que transmite conteúdos e age com dureza na disciplina dos estudantes. Assim como vários outros estudantes, durante as séries iniciais e parte do ensino médio, fomos sendo silenciados aos poucos.

O silenciamento ao qual se faz referência aqui determina que as pessoas não se manifestem e não saibam das origens da condição de pobreza, pois a situação é naturalizada. Também não leva as pessoas a entenderem o que é o racismo, leva as pessoas a esquecerem cada vez mais de suas origens e da sua ancestralidade. O processo desenvolve o desencorajamento para falar quem ela é, e assim, aos poucos, a educação desenvolverá pessoas tratando o outro como coisa descartável de modo que cada um é apenas mais um sem qualquer importância, a pessoa se torna um ser abstrato, um número que passou por ali.

Em relação à aprendizagem, que de uma forma ou de outra nos afeta desde criança no ambiente escolar, pode ser colocado um questionamento em nível de reflexão de modo a verificar em que medida o silenciamento contribui ou não para a

melhor aprendizagem do estudante. Em que medida um estudante irá se desenvolver como pessoa e com saberes suficientes para exercer sua cidadania por meio da educação básica? Essa questão tem sido respondida buscando a legitimação da educação escolar que reproduz o silenciamento do estudante? Estamos levando nossos estudantes a uma situação de ouvintes passivos em sala de aula? Não são estas questões tendenciosas, apenas há intenção de apresentá-las sem rodeios conforme a real situação.

Coincidência ou não, as questões citadas até aqui no que tange à educação básica, esbarram no presente trabalho. A questão central desse trabalho é o desinteresse dos e das estudantes em relação às aulas de Filosofia tendo como espaço para as experiências dessa pesquisa uma turma de primeiro ano do Ensino Médio no ano de 2019. Antes do desenvolvimento da pesquisa já havia sido percebido nos e nas estudantes da turma em que foi realizada a pesquisa o desinteresse nas aulas de Filosofia. Com base na obra “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire procuramos desenvolver experiências de uma concepção de educação libertadora tendo a dialogicidade como principal metodologia nas aulas de Filosofia nesse trabalho.

Ao dar início no desenvolvimento no projeto de pesquisa no Colégio Estadual Casimiro de Abreu os e as estudantes foram ouvidos dando a possibilidade desses jovens se manifestarem com o propósito de que cada um escrevesse sobre si mesmo. Na abordagem inicial e outras etapas durante a realização da pesquisa nessa turma de primeiro ano pudemos constatar a necessidade de oportunizar a participação de todos e todas da turma, pois houve uma contribuição extremamente importante.

No sistema educacional como um todo estamos habituados com metodologias de condução de turma de estudantes para a disciplinamento constante, quer dizer, as escolas se habituaram ao modo de manter determinada ordem nas aulas tendo o objetivo de que isso atinja resultados considerados satisfatórios. Para atingir os resultados considerados satisfatórios pelas metodologias da sistemática disciplina há a necessidade indispensável de manter os estudantes, desde as séries iniciais, menos participativos e mais passivos nas aulas ainda que muitos se recusem a aceitar essa realidade. Em outras palavras trata-se

de fazer o estudante se habituar desde a infância a ser um receptor de conteúdos considerados necessários e isso só seria possível mantendo esse estudante o maior tempo possível em silêncio com o máximo possível de atenção no professor ou na professora que transmite os conteúdos.

Desde a passagem pelas séries iniciais sempre fomos levados a nos habituar com a forte disciplina e ordem em toda a escola. Coincidência ou não, ao se deparar com as dificuldades durante as aulas de Filosofia na turma em que realizamos a pesquisa usávamos a mesma metodologia usada na passagem como estudante nas séries iniciais e no Ensino Médio.

Em sua obra “O Encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade” (1993) DUSSEL diz que durante a colonização do território brasileiro, a partir do século XVI, houve o que o autor chama de “negação” do índio que vivia nesse território, de modo que índios foram considerados seres inferiores diante da cultura do colonizador. Frantz Fanon em “Os Condenados da terra” (1968) afirma que para haver a expansão da cultura colonizadora ocorre a pacificação dos colonizados levando-os a aceitar passivamente sua situação de inferioridade e dominados. Segundo esses dois autores e outros mais, como COSTA (1961), Gomes (2006), ANDREOLA (2007), NOGUEIRA (2014), a colonização é um processo de convencimento para a dominação, quer dizer, em outras palavras, o colonizador se autoconsidera superior ao colonizado e o convence a aceitar sua “inferioridade”.

Segundo HORN (2017), o ensino de Filosofia que predominou na educação brasileira tem as marcas da colonização e isso foi utilizado para nos levar a aceitar, como também afirma NOGUEIRA (2014), passivamente a dominação epistemológica europeia. A dominação epistemológica leva o dominado a se sentir inferiorizado porque essa passa a aceitar a concepção de que sua cultura é algo praticamente inexistente e inferior. O silenciamento vai se infiltrando nas estruturas da sociedade colonial tornando-se a sua própria cultura.

A falta de consciência sobre quem somos levamo-nos a perder de vista o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o que significa ser colonizado. Todos os dias, nos mais variados espaços sociais, somos levados a romantizar nossa situação de colonizado sendo que, a partir do momento em que a colonização atinge a formação educacional de um povo, a situação de superioridade e

inferioridade entre os colonizadores e colonizados é naturalizada. Para Paulo Freire em a “Pedagogia do Oprimido” (1987) adverte para a situação entre o opressor e o oprimido que causa o silenciamento do oprimido.

O opressor, segundo FREIRE (1987), procura generosamente agir para manter a situação entre dominantes e dominados sendo essa a situação entre os opressores e os oprimidos. É importante compreender na obra desse autor que a relação entre opressores e oprimidos é a permanência da dominação e esta situação ocorre quando há o silenciamento do oprimido. A normalização de uma sociedade opressora se constitui e resguarda no pensamento das pessoas. Por conta da ordem social de modo que isso leva o povo tende a se acomodar na existência de uma suposta harmonia social

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, roeste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (FREIRE; 1987; p. 13).

A educação escolarizada pode ser um espaço de reprodução da opressão, mas pode ser um espaço para combatê-la. O combate à situação de opressão de um professor ou professora em sociedades onde persiste, de maneira normalizadora o *status quo* dos dominantes e dominados, não é tarefa impossível evidentemente, porém, uma difícil tarefa. Nossa educação como um todo está profundamente atrelada ao colonialismo europeu, uma vez que as sociedades mantêm suas estruturas éticas enraizadas em tudo o que representa a colonização. Não se trata de um pensamento mesquinho de absoluta exclusão do povo europeu, mas de

atitudes de ressignificação voltadas as nossas origens. Da mesma forma não se trata também de atitudes de esqualidez das demais culturas do mundo atual e das transformações dos séculos XX e XXI, mas de atitudes que nos levem à reflexão para que não sejamos silenciados e tratados como inferiores.

Ser professor ou professora que reproduz e fortalece o silenciamento de seus estudantes, principalmente quando isso já ocorre desde as séries iniciais, é uma atuação docente que contribui para a perpetuação das marcas do colonialismo que nos colocam como povo inferior. No ensino de Filosofia pensamos e defendemos aquilo que propõe o desenvolvimento do estudante sem torná-lo um depósito de informações sistematicamente.

Ser professor de Filosofia em sociedades nas quais as bases éticas e morais estão fundadas no colonialismo e pensar e defender um ensino de Filosofia libertador requer uma transformação e consequente revisão de suas práticas e metodologias. Da mesma forma, requer uma atitude de se colocar no próprio processo em que se tornou oprimido e opressor. Segundo FREIRE (1987), a consciência crítica voltada para a educação libertadora requer um trabalho de entendimento do processo que nos tornou oprimidos e porque reproduzimos a opressão, ou seja, consciência da realidade.

Nessa primeira etapa do trabalho foi isso que buscamos realizar, isto é, o que nos levou à situação de oprimidos e o que nos leva à situação de opressores de modo que pudéssemos nos situar no processo e nos resultados da colonização do Brasil. Em outras palavras, buscamos o envolvimento com a pesquisa no sentido de que não fosse apenas um trabalho irrelevante, mas um trabalho que esteja abrindo possibilidades para outras pesquisas dessa natureza¹⁵.

CAPÍTULO II PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E O ENSINO DE FILOSOFIA

2.1 Quem são os estudantes e a escola na pesquisa.

¹⁵ Já existem vários autores e autoras brasileiros de renome nacional e internacional com obras contendo reflexões sobre Ensino de Filosofia e a colonização; aqui se refere a intenção de incentivar acadêmicos e professores da rede pública a desenvolver mais pesquisas com essa temática.

Como já abordado, o desenvolvimento dessa pesquisa na área do ensino de Filosofia ocorreu no Colégio Estadual Casimiro de Abreu localizado no município de Porto Vitória. A cidade de Porto Vitória está localizada na região sul do estado do Paraná próxima à divisa com o vizinho estado de Santa Catarina. Em 1951, com a Lei nº 790 (1951), a região da atual Porto Vitória foi elevada à categoria de Distrito pertencente ao Município de União da Vitória¹⁶. Já em 1963 foi elevada a município desmembrando-se do município de União da Vitória. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE)¹⁷, Porto Vitória possui 4.057 habitantes.

Sobre o Colégio Estadual Casimiro de Abreu sua trajetória teve início em julho de 1957, mas ainda não se chamava Casimiro de Abreu. De 1957 para cá, somente em janeiro de 1985, passou a ser o Colégio Estadual Casimiro de Abreu. O colégio possui boas instalações com secretaria, sala de direção e equipe pedagógica, cozinha, sala de recursos, sala de informática, biblioteca, sala dos professores, sala de artes, laboratório de química, sala de multimídia, quadra de esportes coberta, refeitório para estudantes e as salas de aulas. O colégio Casimiro de Abreu oferta o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Cerca de 60% dos estudantes são da área rural de Porto Vitória e os demais residem mais próximos à escola. Do quadro de docentes do Colégio, 40% são moradores de Porto Vitória e os demais moram em outros municípios próximos à cidade.

Como professor de Filosofia trabalho desde o ano de 2011 com vínculo junto à Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), como servidor temporário¹⁸. No colégio Casimiro de Abreu trabalho desde 2016, como professor de Filosofia. Antes de chegar ao colégio Casimiro de Abreu já havia lecionado Filosofia em outras escolas nos municípios de Paulo Frontin e União da Vitória. A opção pelo colégio Casimiro veio em decorrência da possibilidade de assumir aulas em 2016 e, nos anos seguintes, além da possibilidade de assumir aulas, a opção se deu por estar

¹⁶ www.portovitoria.pr.gov.br

¹⁷ Informação de 2021 do IBGE no site da instituição.

¹⁸ Os servidores temporários do estado do Paraná precisam ser aprovados pelo PSS – Processo Seletivo Simplificado.

mais ambientado com esse colégio, e o bom relacionamento com os (as) demais colegas de trabalho.

Em 2019 surgiu a oportunidade de ingressar no PROF-FILO e no desenvolvimento do curso, há que se desenvolver uma experiência prática com base em um projeto de pesquisa na área do ensino de Filosofia, sendo necessária a experiência da pesquisa ocorrer em alguma escola, juntamente com estudantes. Para o desenvolvimento da experiência prática dessa pesquisa, optou-se pelo Colégio Casimiro de Abreu. A opção por essa escola para o desenvolvimento da pesquisa, se deu pelo fato de haver conhecimento da rotina da escola, além de conhecer a maioria dos estudantes do Ensino Médio.

Com a decisão de desenvolver o projeto desse trabalho no Colégio Estadual Casimiro de Abreu, passamos para a etapa de escolha da turma para o desenvolvimento da pesquisa. O projeto foi apresentado para todas as turmas do colégio, sendo cinco turmas/séries do Ensino Médio. Para verificarmos em qual das turmas iríamos desenvolver o trabalho, apresentamos o projeto de pesquisa para todas as turmas por duas vezes falando sobre nossa intenção de aprofundar uma pesquisa no campo teórico e prático na área do Ensino de Filosofia. Nesse meio tempo de apresentação do projeto para as turmas procuramos usar sempre o mesmo modo de apresentação e, verificar durante as apresentações qual seria a receptividade dos estudantes. Dentre as cinco turmas de Ensino Médio a 1ª Série A, do período matutino, foi a que mais demonstrou interesse em nosso projeto. Antes de dar início nos trabalhos, procuramos realizar mais uma apresentação sobre o projeto dando ênfase ao nosso interesse em desenvolver a pesquisa em nível de mestrado e conseqüentemente um trabalho de dissertação no que se refere ao ensino de Filosofia.

As outras turmas do colégio não demonstraram interesse na participação. Uma semana antes de dar início à experiência da pesquisa houve um momento em que foi solicitado aos estudantes que se manifestassem caso algum deles fosse contrário à participação. A turma que escolheu participar da experiência do projeto de pesquisa de Filosofia é composta por trinta e cinco estudantes tendo eles à faixa etária entre catorze e quinze anos de idade. Dos estudantes do 1º A cerca de 80% é oriundo das comunidades rurais do município de Porto Vitória. Dessa turma de 1º

ano, cinco estudantes têm seus ancestrais de origem afro-brasileira e os demais de origem europeia. Dos trinta e cinco estudantes da turma de 1º ano 30% deles dificilmente interagem verbalmente durante as aulas de Filosofia; 40% deles interagem verbalmente nas aulas, mas pouquíssimas vezes; 30% deles eram pouco mais comunicativos, ou seja, participavam mais das aulas verbalmente. Outro fator para escolha da turma foi o fato de estarem no 1º ano, visto que o desenvolvimento do trabalho implicava em atividades de ensino-aprendizagem e caso fosse necessário estender a realização de ações para o ano seguinte teríamos acesso a praticamente o mesmo grupo de estudantes.

Quando nos referimos à informação nos dirigindo aos estudantes sobre serem ou não comunicativos isso se refere à interação com os colegas e nas aulas de Filosofia. A falta ou dificuldade de interação levava a se organizarem em pequenos grupos na rotina diária da escola. A convivência em pequenos grupos impossibilitava a interação entre eles nas aulas e na rotina da escola. Dificultava, também, a participação nas aulas de Filosofia, uma vez que de trinta e cinco estudantes mais ou menos cinco participavam mais das aulas e os outros raramente participavam verbalmente.

Em conversas com outros (as) colegas de trabalho no colégio, segundo eles, o 1º A apresentava potencial no desenvolvimento das atividades, no entanto, por ser um número considerável de estudantes, se tornava difícil contê-los devido às conversas excessivas entre os pequenos grupos durante as aulas. Durante as aulas de Filosofia 10% dos educandos dessa turma preferiam ou se obrigavam a permanecer sozinhos e não participar de algum pequeno grupo. Em outros momentos com essa turma houve queixas de discriminação, exclusão, desrespeito e, com base nessas informações, poderíamos pensar que muitos deles detestavam ir à escola, mas não. Nos relatos da 1º A, durante o desenvolvimento da experiência dessa pesquisa, nenhum estudante relatou que detestava ir à escola, ao contrário, todos tinham afeição pelo colégio.

Em uma breve análise sobre o desempenho do 1º A, em comparação as outras turmas, essa turma apresentavam desempenho escolar relativamente bom. Tanto na disciplina de Filosofia quanto em outras disciplinas as notas/médias alcançavam o 7,0 por trimestre. Havia problemas de indisciplina durante as aulas de

Filosofia e nas outras disciplinas, mas não se configuravam como problemas mais sérios.

Em todas as aulas de Filosofia, em nossa experiência com a docência, sempre buscamos sensibilizar e problematizar temas no âmbito da disciplina como componente curricular visando a motivação em desenvolver o pensar filosófico, porém, distante de alguma autonomia no que se refere ao filosofar, além do desinteresse, percebia-se nas aulas e nos resultados avaliativos apenas a reprodução de tarefas prescritas pelo professor. Em outras palavras, é como se os estudantes tivessem uma cartilha de Filosofia e em nossa condição de professor deles os orientávamos sobre como fazer as tarefas da cartilha ou no caderno.

2.2 Educação Bancária e Ensino de Filosofia.

Se a Filosofia, enquanto componente curricular obrigatório no Ensino Médio, for considerada apenas a reprodução de tarefas durante as aulas, em relação a essa pesquisa, deixaria de ser um desafio uma vez que isso já ocorreu nas aulas com o 1º A e em outras turmas. Já é assunto devidamente compreendido e anunciado aqui, de que até então, as aulas de Filosofia na referida turma/série de primeiro ano, têm sido “eficientes” no que se refere a atender determinadas vigências da habitual rotina escolar. Atender tais vigências se refere a uma rotina em que o professor cumpre as determinações da grade curricular, desenvolve uma programação de conteúdos e temas para as aulas, transmite e busca verificar se cada educando atende às determinações visando avaliá-los para serem aprovados ou reprovados conforme objetivos traçados. É exatamente sobre essa dinâmica do dia a dia em sala de aula que visamos o desenvolvimento da pesquisa.

No planejamento do projeto de pesquisa desenvolveu-se a intenção de extrair nessa experiência, um material produzido pelos/as estudantes. Para chegar à produção de um material pensamos na problematização do Ensino de Filosofia. Nesse sentido, buscou-se a fundamentação teórica de autores/as que corroboram com o pensamento de que a Filosofia não é e não pode ser apenas uma ferramenta para a reprodução de discursos predefinidos nas aulas. Entre outros importantíssimos autores e autoras que vem ao encontro do objetivo dessa pesquisa destaca-se Paulo Freire através da “Pedagogia do Oprimido” (1987).

Na obra de Paulo Freire, “Pedagogia do Oprimido” (1987), o autor apresenta a educação bancária. Quando o educador cumpre uma programação de conteúdos e temas predefinidos para as aulas transmite conteúdos visando avaliar para que seus estudantes sejam aprovados ou reprovados conforme objetivos traçados pelo próprio professor. Essa prática se aproxima da educação bancária e a reproduz. Na educação bancária o educador passa a uma condição para transmitir temas predefinidos sendo que a transmissão tem início desde a abordagem passando pelo desenvolvimento até atingir os objetivos. O educador determina o tema, as formas de transmissão, a forma como se deve assimilar e os resultados desde que atendam o que o professor deseja que seja ensinado. FREIRE (1987) chama de “narrador de conteúdos” aquele educador/a sugestionado/a a tratar o/a educando/a como um depósito de conteúdos preestabelecidos :

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganharia significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transformar em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. (FREIRE; 1987, p 29).

O/A educador/a narrador/a de conteúdos se habitua a essa prática por conta de uma cultura escolarizada em que ele se autodetermina como detentor do conhecimento a ser transmitido. Na busca por controle de turma e objetividade na hora de avaliar a educação bancária tem eficiência. Não se trata, porém, de sugerir aqui a educação bancária como uma prática eficiente, isto é, para quem deseja o controle sobre os/as educandos/as, pois para esse ela pode ser vista como eficiente. Contudo, passamos a entender melhor o que seja a eficiência e a deficiência da educação bancária. A primeira questão é sobre o desejo do/a educador/a em narrar e transmitir o conteúdo.

Considerar a educação bancária, uma prática educacional eficiente passa pelo hábito de conseguir incutir nos educandos o máximo possível de conteúdos e

temas que foram preestabelecidos pelo educador em compreensão e reflexão. À medida que o/a educador/a consegue perceber nos/nas educandos/as a assimilação do que foi transmitido revigora em si a satisfação na certeza de que eles absorveram tudo, ou quase tudo, quanto foi transmitido. Na lógica da educação bancária quanto mais conteúdo o/a educador/a consegue inculcar nos/as educandos/as mais eficaz é. Para que consiga obter resultados satisfatórios na educação bancária necessita inevitavelmente de controle sobre estudantes, ou seja, sem controle não há bons resultados por meio dessa prática.

Controlar é exercício de poder que na educação afeta corpos e pensamentos. O controle que anseia o domínio do outro e conseqüentemente do pensamento externo sobre alguém nada mais é do que determinar o ponto de partida e o limite das ações da pessoa. A forma de controle a qual se refere aqui necessita de rígida e contínua rotina disciplinar. No ambiente escolar a disciplina é o ponto de partida para obter controle.

A disciplina da sala de aula em que se configura a educação bancária é o fio condutor para a obtenção do sucesso dessa prática. Ao determinar e obter a disciplina o/a educador/a consegue com certa facilidade transmitir conteúdos e temas, assim, as possibilidades de atingir os resultados esperados tendem a se aproximar. Na educação bancária a rapidez no ato de transmitir resulta na demonstração de eficiência. Estando permanentemente disciplinados o educador inicia o processo de convencimento sobre seu discurso, ou seja, disciplina não é o único objetivo aqui, pois é preciso condicionar os/as estudantes a essa lógica e isso passa pelo trabalho de convencer.

Na lógica da educação bancária o sujeito pode atingir níveis de desempenho satisfatório à medida que assimila conteúdos transmitidos e, principalmente se tiver bom desempenho nas avaliações. As avaliações são importantes ferramentas na educação bancária, uma vez que o resultado precisa promover uma espécie de nivelamento entre os estudantes, apesar de haver desproporcionalidades entre os jovens.

O trabalho de convencimento em sala de aula tem sido desenvolvido graças à busca por cursos que qualifiquem o/a educador/a a utilizar ferramentas cada vez mais sofisticadas e atraentes para usar nas aulas. O uso de ferramentas exige

preparação, pois quem não se qualificam para aprimorar técnicas de convencimento passam a ser considerados ultrapassados, obsoletos, ou simplesmente, mal preparados. A chegada, cada vez mais forte, das ferramentas virtuais tem incentivado mais e mais professores a se adaptarem a essas novas tendências educacionais instrumentais. Todo o trabalho de preparação na educação bancária tem um objetivo que é o aprimoramento na hora de convencer para motivar.

O aprimoramento das técnicas de convencimento por parte do/a educador/a visa o uso de ferramentas consideradas cada vez mais eficientes para chamar a atenção diante do desafio de convencer estudantes a se interessarem pelo conteúdo. Palavras motivacionais, vídeos ilustrativos, exercícios e até filmes com enredo de dramaticidade que possam sensibilizar e convencer dão o tom da prática em sala de aula. Pessoas bem-motivadas elevam a busca por boas notas e conseqüentemente uma competição no ambiente escolar.

A sensibilização que o professor conseguir em relação ao tema estudado provoca nos estudantes a sensação de uma necessidade para estudar. Nem sempre essa sensibilização consegue atingir todos/as, ou melhor, essa sensibilização nunca consegue atingir todos/as os/as educandos/as. Ao serem tocados pela etapa da sensibilização poderão, mediante algum esforço ou boa vontade, desenvolver boas tarefas conforme o que o professor solicitar. Já os que não forem tocados pela etapa da sensibilização fatalmente não irão conseguir atender as solicitações. Há também a possibilidade da recuperação, pois a dificuldade na avaliação, seja por falta de disciplina ou porque a sensibilização não os tocou, poderá fazer com que os/as estudantes melhorem seu desempenho em outra avaliação, isto é, na recuperação.

Na educação bancária há algo bem peculiar no que se refere à atuação do professor/a. Este se satisfaz e se sente realizado profissionalmente porque possui a capacidade de transmitir conteúdos cumprindo todas as etapas da transmissão. Nas escolas em que predomina essa concepção de educação o/a profissional da educação que consegue transmitir os conteúdos com eficiência é considerado um ótimo profissional. Esse perfil mostra que professor/a possui preparação e capacidades suficientes para atingir resultados que o sistema educacional considera adequados. Passa a haver uma competição entre educadores/as, uma vez que as escolas preferem profissionais que estão preparados para motivar e transmitir. A

educação bancária é, portanto, eficiente para quem a considera essa prática adequada conforme o que ela representa, ou seja, transmissão de conteúdo, memorização e reprodução.

Paulo Freire destaca na “Pedagogia do Oprimido” (1987), a diferença entre educação que oprime e educação que gera autonomia, liberta. A educação bancária, segundo o autor, é a dominação de consciências. As formas didáticas ou metodológicas se alteram, mas o objetivo é sempre o mesmo, ou seja, motivar, narrar e reproduzir. Há, portanto, na educação bancária, um movimento externo ao estudante que busca formas de atingi-lo para repetir o que foi narrado.

Para FREIRE (1987) a educação bancária gera uma dicotomia em relação à pessoa e sua experiência no mundo. As pessoas possuem histórias, vivências e experiências que são desqualificadas e desprezadas. Aos poucos, ou seja, à medida que vai se adaptando à rotina escolar bancária, o sujeito vai perdendo a consciência das suas origens, das suas histórias e passa a ser tratado como apenas mais um no mundo e na sala de aula:

Esta concepção “bancária” implica, além dos interesses já referidos, em outros aspectos que envolvem sua falsa visão dos homens. Aspectos ora explicitado, ora não, em sua prática. Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus. Para esta equivocada concepção dos homens, no momento mesmo em que escrevo, estariam “dentro” de mim, como pedaços do mundo que me circunda, a mesa em que escrevo, os livros, a xícara de café, os objetos todos que aqui estão, exatamente como dentro deste quarto estou agora. (FREIRE; 1987, p. 32).

A eficiência da educação bancária, por mais que o professor consiga transmitir conteúdos conforme deseja, se trata da dominação externa de um pensamento sobre o outro (FREIRE; 1987). Uma vez convencido da dominação externa do seu pensamento o ser abdicará dele próprio obter consciência de si e do mundo externo. Os objetos, os acontecimentos estão para o pensamento dominado,

mas não há consciência disso, ou seja, não há consciência real do mundo externo. As capacidades do ser pensante, isto é, o ver, ouvir, sentir, tocar e a capacidade cognitiva, não estão se desenvolvendo de modo que haja um movimento interno suficiente para a conscientização. As capacidades do ser pensante na educação bancária recebem informações externamente conforme seu professor dominador planejou.

O opressor é a pessoa que se gaba e se exalta do seu poder de persuasão para causar a dominação sobre o oprimido. A função do opressor, consciente ou inconscientemente, é reproduzir a visão de mundo que tem por objetivo a dominação do outro. É uma visão de mundo que não visa outra coisa senão obter vantagens sobre a exploração dos seus semelhantes. Para obter vantagens sobre os outros, nesse sistema, busca-se continuamente a dominação coletiva. Em um mundo no qual a exploração disfarçada de bondade predomina sobre as relações humanas prevalecem as relações entre opressores e oprimidos. A normalização do sistema que oprime é algo velado por relações de falso amor e falsa generosidade. Pode-se dizer que esse é o segredo, o enigma em que se esconde a opressão, isto é, o falso amor que oprime.

Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. Daí o desespero desta “generosidade” diante de qualquer ameaça, embora tênue, à sua fonte. Não pode jamais entender esta “generosidade” que a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. (FREIRE; 1987; p. 13).

A opressão é desumanização na Pedagogia do Oprimido (1987). O ser humano se resume a uma coisa que cultiva sua própria exploração se desumanizando e, quando pode, deixa por algum momento ou período a situação de oprimido e assume a posição de opressor. A falta de consciência do oprimido é o que faz dele um ser passivo para o opressor poder agir e ainda levar o oprimido a lutar para deixar de ser oprimido, porém, essa luta é para ser o próximo opressor. Nessa

visão de mundo, em que se está inserida a educação bancária, não há valorização do outro a ponto de humanizá-lo. Há uma normalização da luta individual em que se prioriza a competição entre o próprio ser humano.

Evidentemente, o opressor não se apresenta como um explorador e dominador da consciência coletiva, ao contrário, o opressor com sua falsa generosidade consegue convencer o oprimido de que ele, oprimido, deve se esforçar para buscar seu “lugar ao sol”. Se por algum momento o opressor perceber e se deixar perceber pelos oprimidos como um dominador do pensamento a opressão seria desvelada. O oprimido é oprimido porque ainda não tem consciência da sua situação. Enquanto não tiver consciência da sua situação vai contribuir para a permanência da sua própria exploração por mais sofrível que possa ser. O oprimido, na melhor das hipóteses, pode até perceber sua situação de ser explorado, mas permanece suggestionado de que ele necessita continuar se esforçando para um dia deixar o lado de oprimido para ser o opressor.

A consciência do oprimido sobre sua situação não pode ser baseada numa força externa ao pensamento dele, pois a consciência precisa partir do oprimido. Chegamos à questão central da Pedagogia do Oprimido (1987), a consciência de si no mundo não é algo forçado externamente. Opressor e oprimido estão habituados a essa dinâmica em decorrência da falta de consciência. O opressor permanece opressor porque está convencido e conseguiu convencer o oprimido dessa lógica. O oprimido, por sua vez, permanece oprimido porque se deixou convencer da sua situação e de uma forma ou de outra vai se adaptando passivamente. Há momentos em que o oprimido percebe a sua exploração, mas não vê possibilidades de superá-la. Quase sempre o oprimido está, como diz FREIRE (1987), no “hospedeiro” criado pelo opressor para o oprimido que, por sua vez, poderá se acomodar. Na Pedagogia do Oprimido (1987) ter consciência de si no mundo é um ato de desvelamento de si e do mundo.

A pedagogia dominante causa a desumanização, visto que promove a alienação do ser em relação a sua condição desumanizante de explorado (FREIRE, 1987). O que falta ao ser oprimido é oportunidade para que possa dizer sem qualquer restrição quem ele é realmente e o que ele sente no dia a dia. A comunicação é uma questão central na Pedagogia do Oprimido (1987):

Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido à vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a este imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos de uma realidade. (FREIRE; 1987; p. 33).

Pode soar estranho quando se fala em humanizar o ser humano. Conceitualmente, as palavras que nos definem e nos diferem dos animais são a expressão do ser humano. É necessário, então, fazer um questionamento sobre o que é ser humano? Ser humano seria permitir que outras pessoas lhes digam o que deve ou não pensar? Ser humano é aceitar a exploração passivamente chegando a ser subserviente ao explorador? Ou ser humano é fazer-se humano e construir-se sem qualquer imposição disfarçada de bondade podendo expressar sua história?

2.3 Dialogicidade e Coletividade na Sala de Aula de Filosofia.

O processo dialógico e coletivo que conseguimos desencadear com a turma gestou um processo de problematização do tema gerador “Escola e Sala de Aula” partindo das histórias de vida dos/as estudantes, a história da região de Porto Vitória, seus pertencimentos de classe, étnicos e suas percepções sobre os processos de escolarização. Foi possível, também, trabalhar o colonialismo europeu. Esse processo foi conduzido valorizando saberes, experiências, o direito à palavra oral e escrita culminando no exercício de síntese com a elaboração de um material produzido pelos/as jovens nas aulas de Filosofia.

Desde início da pesquisa tivemos a intenção de incentivar os jovens a produzir algum material que viesse ao encontro da pedagogia libertadora (FREIRE,1987) na qual cada pessoa é compreendida como sujeito de conhecimento. O projeto de pesquisa gestou a produção de um material sobre o colonialismo europeu tendo como ponto de referência seus impactos na região do Contestado¹⁹, em Porto Vitória e na vida dos/as estudantes e suas famílias. Ao longo

¹⁹ A região do Contestado está localizada ao sul do Paraná e norte de Santa Catarina e tem esse nome em decorrência da chamada “Guerra do Contestado” ocorrida entre 1912 e 1916. O resultado

das aulas a pesquisa passou a ter como desafio entender a relação entre o colonialismo europeu, os processos de escolarização e o ensino de filosofia no Brasil.

A pesquisa passou a ganhar corpo a partir da questão do ensino de filosofia no Brasil, a colonização europeia e chegamos a ela por meio do questionamento: Por que a Escola e a Sala de Aula terem a forma que conhecemos? Com base nessa questão buscou-se trabalhar tendo três movimentos para se atingir os objetivos dessa pesquisa. O primeiro movimento passou a ser estudar e compreender o que se construiu o modelo de escola que temos e o ensino de filosofia no Brasil, para que no segundo movimento pudéssemos refletir sobre a construção de um pensamento filosófico a partir das mãos e das histórias dos/as jovens visando romper com a educação bancária. No terceiro movimento temos um material como resultado do processo de construção do pensamento filosófico.

Antes de tratar especificamente sobre o desenvolvimento do trabalho de pesquisa uma pergunta objetiva, um tanto complexa, mas nem por isso menos necessária, pode ser relevante: como componente curricular nas diretrizes nacional e estadual qual é a contribuição do ensino de Filosofia no Ensino Médio? A pergunta em questão pode ser feita de maneiras diferentes: “para que serve o ensino de Filosofia no Ensino Médio?”; qual é o legado do ensino de Filosofia na escola de Educação Básica? Ao que parece a pergunta pode ser até de forma diferente e ganhar repercussões teóricas diversas, mas indica, diante da instituição da Filosofia como componente curricular na Educação Básica, algo como: qual é sua contribuição? Considerando que o projeto foi realizado numa escola do Paraná, nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para nível médio consta que a “Filosofia pretende provocar o despertar da consciência de ensinar a pensar Filosoficamente”. (PARANÁ, 2008).

Segundo as Diretrizes Curriculares do Paraná (PARANÁ, 2008), em relação ao ensino de filosofia, inicialmente, é possível verificar uma resposta para a pergunta apresentada no parágrafo anterior. De acordo com esse documento a contribuição da filosofia é “provocar e despertar o pensamento filosófico nos alunos” (PARANÁ;

foi à morte de cerca de 20 mil moradores conhecidos por povo caboclo, ou sertanejo da região do Contestado.

2008). De acordo com PERINE (2007), o risco de transformar a Filosofia enquanto componente curricular em algo que beira o insuportável passa inevitavelmente pelo modo como isso ocorre durante as aulas de Filosofia. Ao ser instituído o ensino de Filosofia em todas as escolas de Educação Básica no Brasil, o autor chama a atenção considerando que seu ensino pode promover nos jovens muito mais a repulsa do que alguma satisfação e o desenvolvimento filosófico:

Em primeiro lugar, é essencial agora que a obrigatoriedade não seja burocrática, quando o saber filosófico, em vez de favorecer a inteligência e a reflexão, conseguiria apenas provocar aborrecimento ou mesmo aturdimento entre os jovens, e professores mal preparados apenas provocaria repulsa, repassando informações, sem a devida função formadora – uma função que não é doutrinária, porquanto, sobretudo convida os alunos, com instrumentos de que podem dispor, a reviver momentos formadores do pensamento. (PERINE, 2009, p.13).

Um ensino de filosofia que causa desinteresse poderia ser considerado normal na medida em que nossas escolas não possuem uma cultura do pensar filosoficamente, no entanto, tratar desse tema descambando para uma situação de normalidade, considerando a Filosofia como ponte para transmissão de informações, pode ser um discurso que no mínimo é contraditório em relação ao que poderia representar a própria Filosofia como componente curricular e sua função formadora.

Se o ensino de filosofia for tratado como repasse de informações e obrigações burocráticas que desenvolvem no âmbito da sala de aula a naturalização do discurso da competição, indica que estaria em curso a inversão da função formadora do ensino de Filosofia. Diante de tal cenário, uma das indagações é se aos jovens estudantes estaria sendo proporcionado o exercício do pensar filosófico ou apenas a reprodução discursos predefinidos.

Segundo autores que fazem parte do referencial teórico dessa pesquisa, a filosofia como componente curricular, não deveria ser tratada e normalizada como uma ferramenta de reprodução. O desenvolvimento desta pesquisa foi relevante em relação a esse assunto que reverbera sobre a atuação dos professores ao definirem o que jovens devem ou não aprender sem levar em conta suas vivências enquanto educandos em comparação com professores que ensinam levando em conta as

vivências e a diversidade em sala de aula. Cabe então problematizar e compreender o ensino de filosofia e seus desdobramentos no âmbito escolar.

As escolas como um todo, e conseqüentemente a escola Casimiro de Abreu em Porto Vitória, cumprem anualmente um calendário e agenda burocráticos que estabelecem uma espécie de regimento institucional e funcional. Em certa medida, e sem expressar mais detalhes aqui, a organização burocrática pode ajudar no acompanhamento diário da escola em assuntos como frequência escolar, evasão escolar, entre outros. Em contrapartida, a burocracia no âmbito da escola pode provocar outras situações que cooperam com a reprodução de discursos que ultrapassam os muros da escola vindo a alterar o sentido da escola como espaço de humanização e socialização e no desenvolvimento do pensar filosófico.

Compreende-se, aqui, a educação como espaço que está para condicionar um processo de transformação do ser natural para o ser social. No processo de transformação do ser natural para o ser social pensamos numa educação que humaniza e não uma educação que promove a desumanização. As concepções educacionais que negam a ser na sua existência como um todo preferem um ensino conduzido por forças externas à escola e ao ser na sua condição existencial incutindo nas escolas projetos de sociedades com intenções de moldar um perfil padronizado de ser social. Encaminhamos, portanto, esse trabalho para a reflexão problematizadora no que tange à compreensão dos desdobramentos do ensino de filosofia podendo esse humanizar ou até desumanizar.

O desenvolvimento do projeto de pesquisa teve início no dia 16 de agosto de 2019 na turma/série 1º A do Colégio Estadual Casimiro de Abreu. O primeiro passo foi pensar sobre como propor aos estudantes um espaço de comunicação que permitisse a expressão autêntica dos/as estudantes. Dentre os objetivos, sobretudo, a intenção esteve em visualizar a educação bancária, porém, buscando realizar um trabalho que propusesse distanciamento da prática bancária de educação.

Nas primeiras aulas demos início à investigação temática e solicitamos que cada estudante escrevesse numa folha um texto com o título “Quem somos nós: histórias de vidas”. Para a elaboração desse texto foram orientados/as por algumas etapas sugestivas. Cada estudante poderia, caso optasse, colocar no seu texto as seguintes sugestões: escreva sobre você; como se define; sua história de vida; suas

experiências vividas; do que gosta e o que não gosta; o que gosta e o que não gosta na escola; o que a escola representa para você; suas origens; seu meio de subsistência (trabalho/emprego); se já residiu em outros lugares; a história da sua família; sua chegada e da sua família na comunidade local. Essa foi a tarefa inicial solicitada.

Na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), Paulo Freire expõe que a palavra expressada de forma inautêntica promove a alienação. A intenção da tarefa na primeira aula da pesquisa foi ouvir os/as estudantes e acolher suas narrativas, suas histórias, vivências, origens e a partir destes elementos irmos traçando um currículo para aulas de filosofia:

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blablablá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. (FREIRE; 1987; p. 40).

Durante a primeira experiência da pesquisa no 1º A os educandos e as educandas tiveram pouco mais de uma hora para desenvolver a tarefa. De nossa parte houve certa apreensão sobre o quanto seria possível se manifestarem livremente em seus textos. Procurou-se agir conforme a “*Pedagogia do Oprimido*” (1987) apresenta o método dialógico. No início da aula foi escrito no quadro o título da tarefa, “Histórias de vidas: Quem somos nós”, e as sugestões sobre o que cada um poderia escrever. Em seguida foi dito “Hoje, é a primeira etapa de nossa experiência da pesquisa da qual vocês aceitaram participar. Gostaríamos que cada um/a tentasse elaborar um texto baseado no título da tarefa e, se preferirem, podem se basear nos apontamentos escritos no quadro. Estejam à vontade e podem iniciar”.

Na “*Pedagogia do Oprimido*” (1987), segundo FREIRE, o/a educador/a deve usar poucas palavras e palavras que sejam bem escolhidas no sentido de permitir aos educandos se sentirem confortáveis para se expressarem. Poucas palavras são

suficientes para extrair dos educandos palavras com uma carga semântica significativa.

O resultado dessa tarefa foi surpreendente. Todos escrevem coisas sobre suas vidas que provavelmente jamais expressariam se não se sentissem à vontade para tal. Escreveram sobre seus sentimentos, seus medos, seus anseios, seus sonhos, suas dificuldades, suas experiências de vida. Entre outras coisas destacam-se nesses trabalhos algumas vivências. Todos expressaram sentimentos de respeito pelas suas mães e avós. As mães foram e são fundamentais no zelo e na criação para com cada um/a e os demais familiares. Os avós, principalmente as avós, deram contribuições fundamentais para a trajetória da família na comunidade local.

Algo chamou a atenção nas tarefas em relação às origens étnico-raciais na comunidade de Porto Vitória. Nessa turma, 1º A, a maioria dos/as estudantes têm origem étnica alemã, no entanto, o município possui uma diversidade étnico-racial com negros e indígenas. Ocorre que nos textos que realizaram nessa primeira etapa, os/as jovens negros/as ou descendentes de índios da região, não deram nenhum destaque para sua origem étnico-racial. Apenas um estudante assumiu sua cor e origem afro-brasileira, mas de maneira bastante tímida. Os/as demais de origem afro-brasileira acabaram dando certo destaque para a origem alemã na comunidade em seus textos. Parece uma história que nunca aconteceu, um passado desconhecido do qual não se sabe a origem nem suas contribuições na história do município. Uma história que foi silenciada pelo tempo.

Já os/as estudantes de origem alemã, por menor que seja, manifestaram certa noção e familiaridade com suas origens. Alguns chegaram a se declarar de cor branca, ao contrário dos/as estudantes negros/as que em nenhum momento ou espaço deram destaque para sua cor ou origem. Para enfatizar esse momento da pesquisa há outro dado que deve ser citado. Observa-se que dentre as famílias do município, sejam oriundas da área rural ou da área urbana, a maior concentração econômica e patrimonial está em meio às famílias de origem alemã. A maioria das pessoas afro-brasileiras e/ou descendentes de índios em Porto Vitória trabalham na produção de carvão, nas empresas madeireiras ou nas olarias do município. Muitas dessas famílias dependem de programas assistenciais como Bolsa Família para sua subsistência.

Havia certa dúvida em relação à forma como propor a comunicação e levar os/as estudantes a se expressarem sem impor-lhes restrições. A opção por pedir para escreverem nessa etapa inicial do projeto foi extremamente importante. Durante a aula em que realizaram a tarefa intitulada “História de vidas: Quem somos nós”, todos/as desenvolveram a tarefa sem pressa buscando expressar o que foi solicitado. Quando foi feita a primeira leitura dessa tarefa foi surpreendente. Em outras aulas jamais foi possível tal feito. O método dialógico de Paulo Freire aplicado no 1ª A foi muito importante já a partir dessa primeira etapa.

Durante o projeto de pesquisa buscamos trabalhar sempre priorizando a dialogicidade que a “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE; 1987) apresenta como método e princípio de ensino e aprendizagem. As palavras codificadas ao passarem pela decodificação permitem a/ao educador/a possibilidades de chegar aos temas geradores. Após a realização dessa etapa sobre expressarem suas histórias foi possível ampliar a comunicação nas aulas. Através da ampliação da comunicação chegou-se uma “situação limite”. Essa situação foi desvelada pelo esgotamento que passam diariamente em sala de aula de modo que é um ambiente causador de aturdimiento. Isso veio a proporcionar a necessidade de ultrapassar o determinismo que o ambiente traz e abrir outras possibilidades de aprendizagem. A partir da descoberta da situação limite abriam-se novas possibilidades. Segundo FREIRE (1987), se o/a educando/a se expressa autenticamente, ou seja, expressa suas vivências, experiências, angústias e seus sonhos passa a se desvelar num sentido ontológico do próprio educando.

Na terceira etapa de desenvolvimento do projeto trouxemos as ideias de GRAMSCI (2004) para contribuir com base nas expressões descritas e a necessidade dos/as educandos/as expressarem sobre si. À medida que a comunicação dialógica se fortalecia os/as estudantes passavam a expor suas palavras. Entre a segunda e terceira etapas alguns/mas demonstraram-se insatisfeitos com a rotina de sala de aula. Lançamos, então, um desafio, organizarmos uma tarefa em duplas na qual teriam de escrever e depois falar sobre sua insatisfação com a rotina em sala de aula. Novamente o método dialógico foi importante. Esta insatisfação diante da dinâmica escolar só foi expressa após promovermos deslocamentos na forma de ensino ouvindo estudantes e a dinâmica

das carteiras colocando-nos em círculo e em diálogo. Para nossa surpresa a temática “escola”, especificamente porque a escola é deste modo e se poderia ser diferente, tomou força nas palavras dos estudantes:

Conhecer a si mesmo significa ser si mesmo, ser o senhor de si mesmo, diferenciar-se, elevar-se acima do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina diante de um ideal. E isso não pode ser obtido se também não se conhecem os outros, a história deles, a sucessão dos esforços que fizeram para ser o que são, para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa. Significa ter noção sobre o que é natureza e suas leis a fim de conhecer as leis que governam o espírito. É aprender tudo sem perder de vista a finalidade última, ou seja, a de conhecer melhor a si mesmo através dos outros e conhecer melhor os outros através de si (GRAMSCI, 2004, p. 60).

Na tarefa em que os/as estudantes expressaram suas insatisfações com a rotina de sala de aula abriu-se a possibilidades de fazermos um trabalho de reflexão filosófica sobre a própria instituição escolar e a sala de aula. Segundo o que relataram, por escrito quanto oralmente, todos/as estavam na mesma linha de problematização. Para os/as educandos/as a sala de aula estava levando-os/as a um esgotamento psicológico e físico. Então, sugerimos um desafio que era escrever e falar sobre o tema sala de aula e sua rotina. Aos poucos íamos ampliando a dialogicidade que encontramos na “Pedagogia do Oprimido” (1987).

A experiência dialógica ocorreu através de contribuições escritas, verbalizadas, atividades práticas sendo todas aplicadas no sentido de valorizar as palavras. Este momento contribuiu para identificar a possibilidade de realizar uma experiência filosófica sobre o tema gerador “A Escola e a Sala de aula”. Segundo os/as estudantes, a sala de aula, no modelo então utilizado, é um ambiente de repetição dos mesmos métodos todos os dias em todas as aulas. Ficaram evidenciados, através da participação, os atributos da educação bancária e colonizadora ainda que os/as estudantes não a nominassem como tal.

De acordo com a “Pedagogia do Oprimido” (1987), de Paulo Freire, à medida que o educador/a colocar em prática a dialogicidade abrem-se possibilidades para os temas geradores. Os temas geradores não são o engessamento da prática são temas organizados e necessários para facilitar a aprendizagem ampliando os conhecimentos. Nas primeiras aulas com o 1º A foi possível identificar subtemas geradores através da participação sendo eles: problemas de aprendizagem,

dificuldades de convivência, falta de mais participação e dificuldades para se expressar. Esses temas puderem ser relacionados com conteúdos estruturantes que são o mito, a teoria do conhecimento, a ética e política. Na experiência com o 1º A, através do método dialógico, a sala de aula foi apontada como abertura para nosso objeto de reflexão filosófica cujo objetivo passaria a ser trabalhar com temas geradores inseridos nos conteúdos estruturantes.

A sala de aula do 1º A é um espaço reduzido a quatro paredes medindo em média quarenta e nove metros quadrados, com trinta e cinco estudantes. Normalmente sentam enfileirados principalmente quando a sala comporta um número acima de trinta estudantes. Os lugares são definidos pelos professores para diminuir os problemas de indisciplina durante as aulas. Em todas as salas existe um quadro ou uma lousa que fica à frente para os professores utilizarem. A sala de aula dispõe de livros didáticos para serem usados de acordo com a disciplina de cada professor como recursos didáticos nas aulas.

O modelo de sala de aula do 1º A teve origem no mundo moderno a partir das mudanças nas formas de produção. A passagem da produção manufatureira para a produção industrial significou a “passagem da produção empírica para a produção científicizada”. (BUFFA, 1999). É nesse cenário que o capitalismo começa a entrar na sua segunda fase, o capitalismo industrial. Em meio a isso está em fase de expansão da classe social burguesa que vai ter grande influência no ideal de sociedade e educação implantadas desde o Iluminismo. A mudança nas formas de produção levou a burguesia liberal a implantar uma concepção de educação básica e padronizadora. O precursor dessa concepção segundo BUFFA, foi Iohannes Amos Comenius²⁰, em 1632. Além de Comenius, Rene Descartes (1596-1650), Galileu Galilei (1564-1642), Francis Bacon (1561-1626) e principalmente John Locke (1632-1704), manifestaram interesses na mesma concepção de educação que viesse a atender, segundo eles, algumas necessidades da época.

A concepção de educação durante o início da segunda fase do capitalismo e expansão do liberalismo tinha um formato e seus objetivos. Nesse cenário, o trabalho passa a ser considerado como uma necessidade moral principalmente após

²⁰ Johannes Amos Comenius (1592-1670) foi um bispo protestante da Igreja Morávia, educador, cientista e escritor. Como pedagogo, é considerado fundador da didática moderna.

a reforma protestante²¹. Entendiam os liberais burgueses que era necessário educar o futuro operário, uma vez que o operário bem disciplinado através de uma formação escolar básica, poderia se adaptar com mais facilidade ao trabalho na manufatura e posteriormente nas fábricas principalmente. Essa concepção de educação tinha, portanto, seu objetivo, seu formato, sua metodologia e um público específico:

Haverá, então, a proposta de uma educação para os proprietários, os cidadãos, e outra para os não cidadãos, os não proprietários, para os cidadãos de segunda categoria. O discurso burguês dessa época é transparente, transparência essa que não será mais encontrada quando os interlocutores da burguesia deixarem de serem, prioritariamente as forças do passado – aristocracia, Igreja, escolástica – para serem o movimento socialista. Comenius, como se viu, propusera uma escola para todos, precisando seus limites quantitativos e metodológicos para os não proprietários. (BUFFA 1999; p 27).

A ideia de uma formação única, padronizada e racionalizada, para os não proprietários, passa a ser a maneira de transmissão de saberes julgados necessários pela burguesia liberal. Não havia o objetivo de apenas criar a educação para os não proprietários, mas de colocá-los em um mesmo patamar de formação básica unitária. Uma das inovações da época foi a criação do livro didático como forma de padronização do saber

O livro didático será, pois, o grande recurso para a educação padronizada que se propõe. O livro didático surge visceralmente ligado à educação que a burguesia emergente propõe para difundir sua visão do mundo. E, com o livro, didáticos ficam dados, desde já, os limites epistemológicos da escola para todos. (BUFFA; 199; p. 23).

Outros pontos referentes a essa concepção de educação são o formato das salas de aulas e a maneira como educandos/as e educadores/as deveriam se adaptar a ela. De acordo com BUFFA (1999) as salas teriam que ser espaços fechados a quatro paredes, todos sentados mantendo-se o máximo possível em silêncio, prestando atenção no professor, fazendo e repetindo tudo o que ele

²¹ Foi um movimento reformista cristão do século XVI liderado por Martinho Lutero, simbolizado através da publicação das 95 Teses em 31 de outubro de 1517 na Igreja do Castelo de Wittenberg. A reforma protestante tinha entre outras ambições, considerar que o trabalho dignifica a vida humana e aproxima da divindade cristã.

ensinava. O professor ainda teria de ensinar todos da mesma forma com o mesmo conteúdo para atingir os mesmos objetivos, a saber, uma formação básica padronizada. Em resumo, essa era a concepção de educação formal institucionalizada que surgiu no período pré-industrial e industrial durante os séculos XVII e XVIII em parte do continente Europeu.

A escola básica surge durante o período final da produção manufatureira e principalmente na era do capitalismo industrial na França e na Inglaterra expandindo-se para outras regiões da Europa e das Américas. O mesmo modelo de sala de aula e concepção de educação é muito similar ao que temos no Brasil no que se refere à educação bancária escolar e tradicional. Esse mesmo modelo foi identificado na sala de aula do 1º A durante a referida experiência filosófica.

A sala de aula é o espaço da diversidade étnico racial, da pluralidade ética e das particularidades. Uma concepção de educação que leva em conta os sujeitos da sala de aula, sem ser mais um espaço de reprodução ideologizante, vai ao encontro de uma escola humanizadora e contrária ao modelo bancário de educação. Assim como as sociedades muitas escolas estão enclausuradas pela colonização que nega as contradições sociais geradas pela concepção bancária de educação. No decorrer de nossa experiência no 1º A, o primeiro objetivo foi dar espaço para que pudessem expressar quem são eles e quais são as contradições que poderiam vir à tona na sala de aula, como afirma Paulo Freire:

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. Nosso papel não é falar ao aluno sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. (FREIRE; 1987, p. 45).

O método dialógico consiste em ouvir através do diálogo verdadeiro e autêntico. Quando somente o professor organiza e traça objetivos de acordo com sua concepção pode prevalecer o subjetivismo²². Na 1º A se buscou ouvir as angústias, as ambições, as histórias, as origens e os gostos com o objetivo de não

²² Na "Pedagogia do oprimido (1987), segundo Paulo Freire, no falso diálogo, o opressor confunde subjetividade com subjetivismo. O subjetivismo por sua vez, é a negação dos homens e das mulheres como seres sociais inseridos em processos históricos, levando-os às posições solipsistas.

tornar os/as estudantes apenas recebedores de conteúdo, mas fazer o contrário, deixar aparecerem as pluralidades, contradições e diversidades dos sujeitos dessa sala de aula. À medida que as aulas aconteciam, através do método dialógico, ampliava-se o nível de conhecimento em relação ao que envolve uma sala de aula. Também, à medida que as aulas aconteciam, identificou-se a dificuldade que é superar algumas marcas do colonialismo em virtude de estarem inseridos numa cultura que tem no seu imaginário uma visão distorcida sobre o que realmente é a colonização. Contudo, nessa experiência filosófica, somente através do método dialógico foi possível pelo menos problematizar algumas marcas do colonialismo.

Realizamos reflexões sobre política e exercício de poder, pois os/as estudantes passaram de uma percepção de que a sala de aula era espaço concreto de uma concepção de educação que jamais teve a interferência deles e das demais pessoas da escola para a percepção de que a sala de aula teve origem, têm objetivos e consequências sociais. Sobre a atualidade do pensamento mítico buscamos a origem de um discurso que é hegemônico até o século XXI estando na consciência de muitas pessoas que ainda acreditam no modelo bancário de educação sobre ser esse um modelo mais eficiente e justo.

Em relação à teoria do conhecimento os/as estudantes compreenderam que existem formas diferentes de conhecimento dependendo da forma de aprendizagem na própria sala de aula que pode ser a concretização de um modelo de educação. No que diz respeito ao conteúdo estruturante ética, compreenderam a necessidade de buscar formas diferentes e mais humanizadoras de relacionamentos que aquelas que são reproduzidas na sala de aula tradicional e que acaba gerando atitudes de desconfiança e demais problemas de convivência.

Aos poucos, a sala de aula do 1º A, passou a ser não apenas objeto de reflexão, mas também de ação. A partir da quarta etapa da experiência, em conjunto com a participação dos educandos, as aulas passaram a acontecer de maneiras diferentes do modelo tradicional de sala de aula. Os/as jovens sugeriram rodas de conversa na sala de aula e em lugares diferentes no pátio da escola. À medida que as aulas aconteciam durante a experiência não aconteceram mais de acordo com o modelo bancário tradicional. Nas últimas etapas da experiência filosófica os apresentaram formas diferentes de sociabilidade entre eles e espaços para as aulas

de Filosofia. Esse momento foi fundamental por se tratar de um fato raramente visto numa aula de Filosofia, a saber, a recriação de conceitos. O fato dos/as estudantes do 1º A indicarem o problema para os temas geradores, perceberem as questões que envolvem a sala de aula e, ao final, buscarem recriar uma ideia antiga de educação escolar que até hoje está enraizada no imaginário das pessoas, levou-nos a buscar a recriação de conceitos.

CAPÍTULO III CRIAÇÕES E INTERVENÇÕES COLETIVAS DESCOLONIAIS NO ENSINO DE FILOSOFIA.

3.1 Os/as Estudantes e o Ensino de Filosofia

Conforme o primeiro capítulo desse trabalho, aprofundando nosso envolvimento com a pesquisa, nos deparamos com uma situação no mínimo questionável. Quando estive frequentando um banco escolar nas séries iniciais no final da década de 80 e na década de 1990, em comparação com as salas de aula das turmas/séries as quais leciono aulas de Filosofia, é perceptível que apresentam ainda a mesma organização. Durante minha passagem pelo Ensino Fundamental, hoje, tenho absoluta certeza de que fomos prejudicados por frequentar um espaço de aula que deveria promover o desenvolvimento cognitivo, social e humano. Tivemos nossas capacidades cognitivas e nossa sociabilidade prejudicadas e, conseqüentemente, a aprendizagem comprometida. Ao me tornar professor de Filosofia me deparei, portanto, com os mesmos moldes de organização no interior das salas de aulas.

Assim como ocorreu em outras experiências como professor de Filosofia em outras escolas, sempre foi possível perceber dificuldades nas aulas de Filosofia no Ensino Médio. Por um determinado tempo, no início da profissão, foi levado em conta a inexperiência em detrimento das dificuldades para desenvolver maior interesse no que tange à atitude filosófica. Após passar alguns anos, e já com mais experiência em sala de aula, passei a considerar a possibilidade de permanência em um local de trabalho, na medida em que isso facilitaria para conhecer melhor os/as estudantes e desenvolver um trabalho mais eficiente. No entanto, ao conversar com outros (as) colegas de trabalho na área do ensino de Filosofia, os quais tinham a mesma possibilidade de permanecer mais tempo numa mesma escola, as dificuldades apresentadas eram as mesmas.

No Colégio Estadual Casimiro de Abreu tive a possibilidade de permanecer por mais tempo em um mesmo local de trabalho, porém, as dificuldades em desenvolver maior interesse dos/as estudantes ainda persistiam. Não significa que nenhum estudante jamais se interessou nas aulas de Filosofia que lecionei, havia sim interesse de alguns, poucos é verdade. O visível desinteresse por parte da

maioria dos educandos em relação às aulas de Filosofia causa insegurança e apreensão antes de iniciar a experiência com os jovens, pois o receio de um fracasso era iminente. Durante o desenvolvimento da pesquisa procuramos registrar cada etapa, aula por aula, principalmente com fotografias.

FOTO 1.



Primeira aula de desenvolvimento da pesquisa com a turma/série 1ª A do Colégio Estadual Casimiro de Abreu. Aula sobre orientações referente à primeira tarefa com o título “Histórias de vidas. Quem Somos nós?”. Data: 16/08/2019; Foto registrada por Odenir Francisco Pires.

A sala de aula em que foi realizada a pesquisa na 1º A, conforme a imagem acima, segue com a mesma formação de quando passamos pelo Ensino Fundamental e Médio. São trinta e cinco estudantes mais o professor em um espaço de aproximadamente 42 quadrados. Desenvolvendo um cálculo em termos de espaço por pessoa, no interior da sala de aula, cada estudante ocupa 1,2 m² em cada espaço em que fica sua cadeira e mesa.

Nesse formato de sala de aula em que iniciamos a presente pesquisa, na referida turma de 1ª série do Ensino Médio em 2019, o desenvolvimento das aulas seguia praticamente a mesma organização diariamente. No sentido de relatar o desenvolvimento das aulas na 1ª série, sempre iniciávamos a aula realizando a chamada, em seguida recapitulando assuntos da última aula e/ou iniciando novo assunto, solicitávamos pelo menos dez ou quinze minutos de silêncio e atenção para abordar o tema da aula. Em praticamente todas as aulas era necessário chamar a atenção de dois ou três estudantes em decorrência de alguma conversa que atrapalhava a abordagem inicial da aula. Em alguns momentos das aulas era necessário sermos mais enérgicos para conseguir a atenção deles para a explicação da aula. Houve momentos das aulas na 1ª série A em que sermos mais enérgicos exigiu maior rigor a ponto de ter de solicitar a saída do estudante da sala de aula para diminuir as conversas durante as aulas de Filosofia.

Em todas as outras turmas/séries as salas de aulas seguem os mesmos moldes e isso significa que nas outras turmas havia as mesmas dificuldades e o mesmo sistema de trabalho diário. Considerando as mais de quatro horas em que os/as estudantes deveriam permanecer nesse formato de sala de aula, evidentemente, se tornava trabalhoso fazer com que prestassem mais atenção às aulas de Filosofia. Quando explicamos um assunto para uma pessoa e ela nos diz que não entendeu reorganizamos a conversa e buscamos explicar novamente e, se preciso for, de modo diferente até a pessoa entender. Na sala de aula tradicional nos deparamos com trinta ou quarenta adolescentes de modo que, nos moldes da sala de aula tradicional, necessitamos falar as mesmas palavras para todos entenderem e compreenderem ao mesmo tempo. Conforme e de acordo com esse modelo de sala de aula, somente com rígida disciplina para com os estudantes, é possível fazê-los, todos, entender as mesmas palavras do professor, ao mesmo tempo.

Conforme nossa pesquisa surge no Iluminismo essa intenção de colocar estudantes no interior de uma sala, cabendo trinta ou quarenta pessoas para que todos possam aprender juntas, ao mesmo tempo. Aqui, nesse momento, não estamos dizendo ou defendendo se esse é ou não o formato mais adequado de sala de aula para adolescentes, mas relatando o fato de ser bastante antigo esse formato. Para muitas pessoas, esse é ainda o formato mais adequado e um bom

profissional da área da educação escolar seria aquele ou aquela que consegue a disposição disciplinar dos estudantes, exercendo autoridade em sala de aula, levando todos os jovens a entenderem ao mesmo tempo o que está sendo trabalhado durante a aula. Muitos professores e muitas professoras costumam trabalhar com o máximo possível de exigência disciplinar para obter um nível aceitável de rendimento dos/as estudantes nas aulas. Contudo, todos os profissionais da área da Educação Básica, acreditamos que sem exceção, dirão que é fácil trabalhar em ambientes fechados todos os dias com adolescentes.

Antes de realizarmos o presente trabalho de pesquisa jamais os/as estudantes haviam dito nas aulas de Filosofia algo relacionado à sala de aula se era melhor ou pior para eles. No decorrer da pesquisa vieram as primeiras reclamações ou inquietações em relação à sala de aula. Segundo os estudantes a rotina diária da sala de aula é algo cansativo e há momentos que se torna quase insuportável. Conforme vários relatos por parte dos educandos da turma/série em questão, todos eles sabiam como seria o desenvolvimento de cada aula e sempre era da mesma forma, sem exceção. A aula poderia ser de Matemática, Sociologia, Língua Portuguesa, Filosofia, mas o formato sempre era o mesmo. A sala de aula nesse formato, para os jovens, poderia ser comparada a uma prisão.

No dia 16 de agosto de 2019 demos início ao presente trabalho de pesquisa na área do ensino de Filosofia na turma/série de primeiro ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Casimiro de Abreu. Conforme já relatamos anteriormente nesse trabalho a questão central abordada é o desinteresse em relação às aulas de Filosofia. Tivemos como principal referencial teórico a obra “Pedagogia do Oprimido” (1987), mas de forma alguma desconsideramos as relevantes contribuições dos demais pensadores e pensadoras.

O trabalho estava para ser desenvolvido em uma turma com quase quarenta jovens. Nossa principal preocupação antes de dar início ao trabalho era como levar quase quarenta jovens a participar de modo que pudessemos desenvolver a pesquisa e tentar atingir o objetivo do trabalho. Tínhamos uma turma de estudantes, nosso objeto de pesquisa e o desafio de desenvolver com o máximo possível de profissionalismo. Se fosse uma turma com quinze jovens poderíamos sim iniciar com rodas de conversa agindo naturalmente até conseguir as participações dos

estudantes, porém, tratava-se de quase quarenta educandos e, assim, sabíamos que no mínimo não seria tarefa fácil.

O desenvolvimento do projeto perderia seu sentido se não houvesse a participação dos jovens estudantes. De nossa parte, não gostaríamos de participações rotuladas, corriqueiras e, principalmente, sem a sinceridade desses jovens. Segundo FREIRE (1987), a palavra inautêntica é verbalismo sem ação e em sua maioria não é condizente com a realidade concreta do ser. Nosso desafio passou a ser descobrir quem eram esses estudantes e, desse modo, teríamos de ouvir esses jovens. Sem dúvida nenhuma, caso fossemos iniciar a abordagem do trabalho de pesquisa pedindo para que os educandos se pronunciassem numa roda de conversa na sala de aula, não atingiríamos o resultado esperado. Se fossemos ouvir cada jovem, um de cada vez, provavelmente alguns iriam contribuir, mas isso não atingiria mais que a metade de todos eles.

A etapa inicial do desenvolvimento da pesquisa era extremamente importante, crucial, pois a partir dali poderíamos ter uma grande frustração. Decidimos então iniciar o trabalho buscando descobrir quem através de uma tarefa escrita. Mesmo com a ideia de iniciar com uma tarefa escrita, isso não nos deixou mais tranquilos, pois sabendo do desinteresse dos jovens nas aulas de Filosofia poderíamos ter uma baixa ou até baixíssima adesão às tarefas, ou, contribuições bastante rasas que não nos ajudassem muito. Abaixo, seguem algumas imagens de trabalhos dos/as estudantes da 1ª Série do Ensino Médio do Colégio Casimiro de Abreu, no desenvolvimento dessa pesquisa nas aulas de Filosofia, trabalho esse que recebeu o título de “Histórias de vida: Quem somos nós”.

FOTO 2

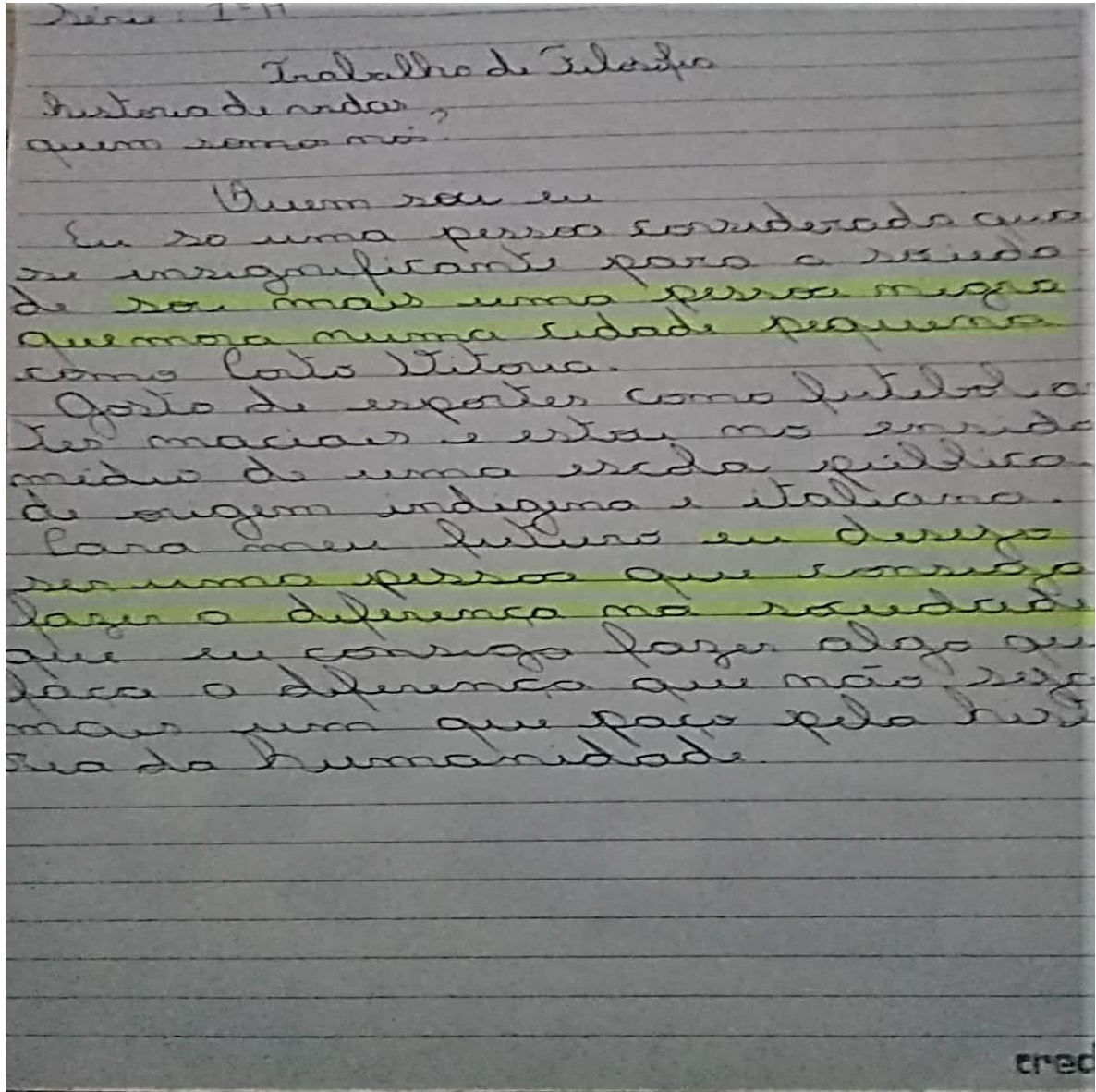


Imagem referente à primeira atividade com o título "Histórias de vidas: Quem somos nós?", realizada por estudante, na primeira aula de desenvolvimento dessa pesquisa sobre Ensino de Filosofia; Data: 16/08/2019; Foto por Odenir Pires.

ANEXO 1

Colégio Estadual Casimiro de Abreu.

Aluno: Bruno.

Série: 1ª A.

Trabalho de Filosofia.

Histórias de vidas. Quem somos nós?

Eu sou uma pessoa considerada quase insignificante para a sociedade. Sou só mais uma pessoa negra que mora numa cidade pequena como Porto Vitória.

Gosto de esportes como futebol e artes marciais e estou no Ensino Médio de uma escola pública, de origem indígena e italiana.

Para meu futuro eu desejo ser uma pessoa que consiga fazer a diferença na sociedade, que eu consiga fazer algo que faça a diferença que não seja mais um que passou pela história da humanidade.

Texto realizado por estudante conforme à foto 2.

FOTO 3.

História de vidas
 (Quem somos nós?)

Particularmente gosto muito de viver **adesso** de tipo **presente**
 nos dois anos 70, 80 e 90, também gosto de rock internacional de
 tipo Steeleye Band, Fleetwood ou Black and Roll.

Não sou o melhor aluno, mas gosto de me esforçar e estudar,
 e tentar respeitar os outros, admiro que os outros, muitos falam
 de um pouco sobre alunos, mas aprecio de tudo gosto de sair
 para a colégio, principalmente para que meus amigos, e
 também gosto bastante de algumas matérias que temos.

Pratico Judo Karate, que é uma **arte marcial sul-**
coreana, também gosto muito de andar a cavalo e
 praticar o esporte lógico **comprido**, que é um esporte **esportivo**.

A família do meu pai, ele pouco o respeito, mas sei que
 ele é antigo desta cidade. Meu pai é aposentado, mas
 trabalha com **cultivos de ervas-mate** e trabalha muito
 tempo com **lona e treinamento de crianças**.

A família da minha mãe veio de Ilmenbach, com uma
 história, ela minha mãe nasceu e viveu até o dia do
 seu casamento em União da Vitória. Ela trabalha
 em uma empresa doméstica.

Gosto muito de jogar futebol, era verdade adoro parti-
 cipar esportes.

No futuro, quero trabalhar na área de **tecnologia indus-**
trial, já conheço alguns cursos nesta área.

Imagem referente à primeira atividade com o título "Histórias de vidas: Quem somos nós?", realizada por estudante, na primeira aula de desenvolvimento dessa pesquisa sobre Ensino de Filosofia; Data: 16/08/2019; Foto por Odenir Pires.

ANEXO 2

Colégio Estadual Casimiro de Abreu.

Aluno: Paulo Silveira.

Série: 1° A

Quem somos nós: História de Vidas

Particularmente gosto muito de muitas músicas do tipo rock dos anos 70,80 e 90,também gosto de rock internacional do tipo heavy metal ,hard rock ou rock and roll.

Não sou o melhor aluno, mas gosto de me esforçar o máximo, e tentar respeitar as pessoas, admito que as vezes acabo falhando um pouco como aluno, mas apesar de tudo gosto de vir para o colégio, principalmente para ver meus amigos e também gosto bastante de algumas matérias que temos.

Pratico taekwondo, que é uma arte marcial sul-coreana, também gosto muito de andar à cavalo, e pratico o esporte de laço comprido. A família do meu pai, sei pouco a respeito, meu pai é aposentado, trabalha com o cultivo de erva-mate e trabalha muito tempo com doma” e treinamentos de animais.

A família da minha mãe veio a Alemanha, com meu bisavô, minha mãe nasceu e viveu até o dia do seu casamento em União da Vitória. Ela trabalha como empregada doméstica. Gosto muito de jogar futebol, na verdade adoro praticar esportes. Quero trabalhar na área da mecânica industrial, já comecei fazer uns cursos na área.

FOTO 4

HISTÓRIAS DE VIDAS

Eu não consigo ter uma pessoa feliz, não fala dos meus problemas para os outros, me estressa rápido e tem pensamentos estranhos tipo como quem é que eu realmente sou de mim mesmo e a que eu sou e que tudo da que seja esse negócio de viver não quer saber se quando eu ia no caso dele que era no interior, na que quando eu era pequeno minha família se mudou muito eu morava em Ponta Vitória depois fui para o interior com a mãe de casa de mãe só, voltei para Ponta Vitória, fui para São Carlos e daí voltei para Ponta Vitória porque minha mãe ficou doente, minha mãe se faleceu e minha mãe só tinha um só problema não que não tinha com minha família. Eu gosto que se pensarem de ter algum problema amigo fale para mim e não para os outros, gosto de coisas esportivas principalmente futebol, gosto do interior porque pode fazer o que quiser é um silêncio e no futebol tem bastante bruxaria e toda reunião de irmãos com o que são os irmãos. Não gosto que se fale de coisas de outros sem pedir que fique falando e que não seja o outro só se de novo porque outros podem ficar prejudicados. No ensino eu gosto de cursos de Educação Física, Português e Filosofia também gosto pelo silêncio e pensamentos diferentes. O que eu não gosto é a falta de saúde e de constância porque a professora não explica o conteúdo.

O modo por mim representa um papel para a vida de trabalho e

Imagem referente à primeira atividade com o título “Histórias de vidas: Quem somos nós?”, realizada por estudante, na primeira aula de desenvolvimento dessa pesquisa sobre Ensino de Filosofia; Data: 16/08/2019; Foto por Odenir Pires.

ANEXO 3

Colégio Estadual Casimiro de Abreu.

Aluna: Ana Paula Corrêa.

História de Vidas:

Eu me defino como uma pessoa feliz, não falo dos meus problemas para outras pessoas, tenho pensamentos estranhos tipo, o que um cachorro pensa sobre nós humanos. O que eu já vivi e que lembro do que fazia, era brincar de várias coisas, eu ajudava meu avô quando eu visitava na sua casa, no Interior, quando eu era pequeno.

Minha família se mudou muito eu parava” em Porto Vitória, depois fui para no Interior na casa do meu avô, depois voltei para Porto Vitória, e fui morar em Camboriú e da voltei para Porto Vitória, porque meu avô ficou doente, meu avô veio a falecer, e minhas duas avós, tenho um avô paterno que ainda mora com a minha família.

Eu gosto que pessoas se tiver algum problema fale comigo, fale para mim não para os outros, gosto de vários esportes principalmente futebol gosto do interior, porque pode fazer o que quiser é um silêncio, e na cidade tem bastante barulho e todo mundo se incomoda com o que você tá fazendo. Não gosto de que peguem coisas sem pedir.

Na escola eu gosto de educação física, português e filosofia gosto porque tem muitas ideias e pensamentos diferentes, o que eu não gosto é de inglês e matemática porque a professora não explica a matéria.

A escola para mim representa um preparo para o trabalho.

FOTO 5

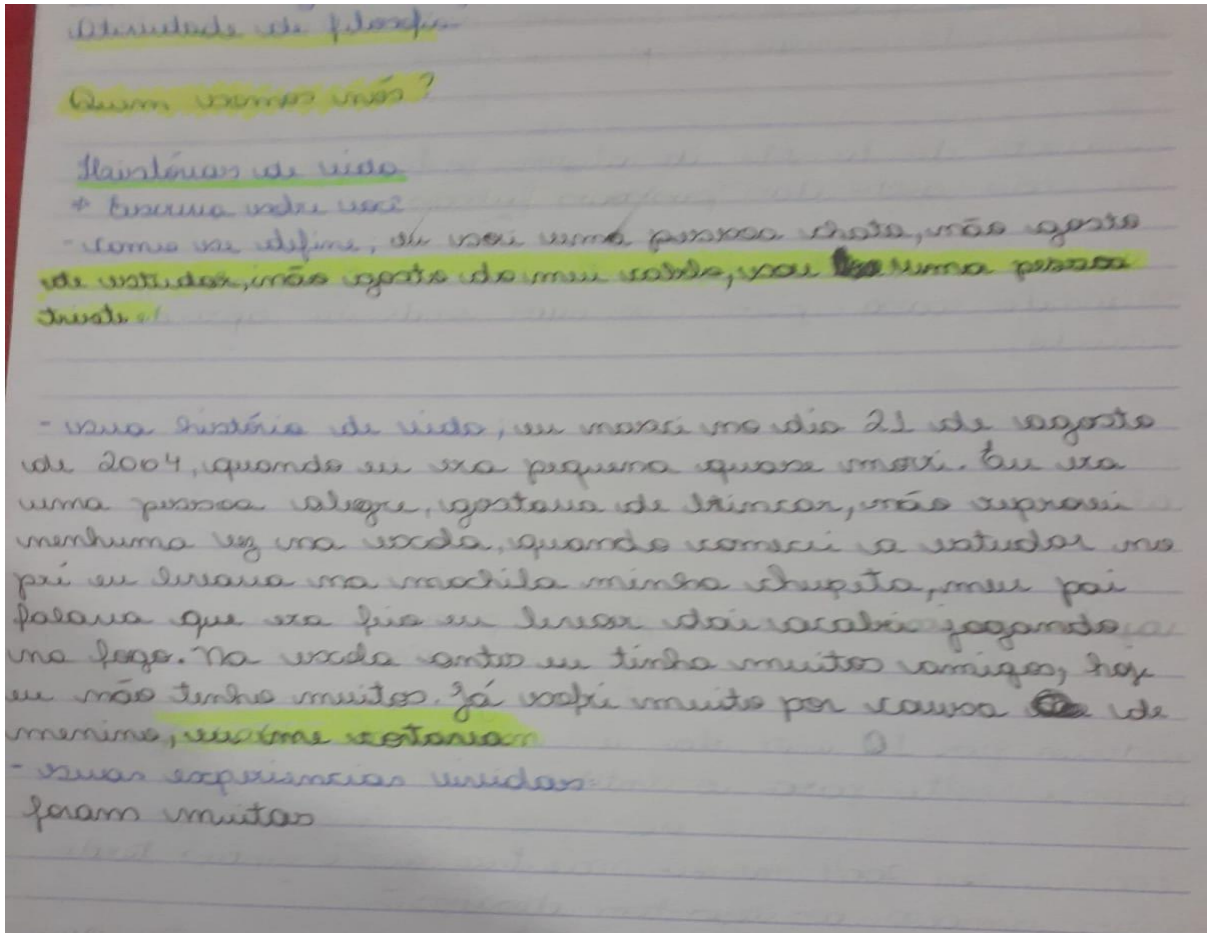


Imagem referente à primeira atividade com o título “Histórias de vidas: Quem somos nós?”, realizada por estudante, na primeira aula de desenvolvimento dessa pesquisa sobre Ensino de Filosofia; Data: 16/08/2019; Foto por Odenir Pires.

ANEXO 4

Colégio Estadual Casimiro de Abreu.

Atividade de Filosofia:

Quem somos nós? História de Vida

•Como você se define? Eu sou uma pessoa chata, não gosto de estudar, não gosto do meu cabelo, sou uma pessoa triste.

•Sua história de vida? Eu nasci de 21 de agosto de 2004, quando eu era pequena eu quase morri, eu era uma pessoa alegre, gostava de brincar, não reprovei nenhuma vez na escola, quando eu comecei a estudar no pré eu levava na minha mochila minha chupeta, meu pai falava que era feio eu levar daí acabei jogando no fogo. Na escola antes eu tinha muitos amigos, hoje eu não tenho muitos. Já sofri muito por causa de menino, eu me cortava.

•Suas experiências vividas? Foram muitas.

Texto realizado por estudante conforme à foto 5.

FOTO 6

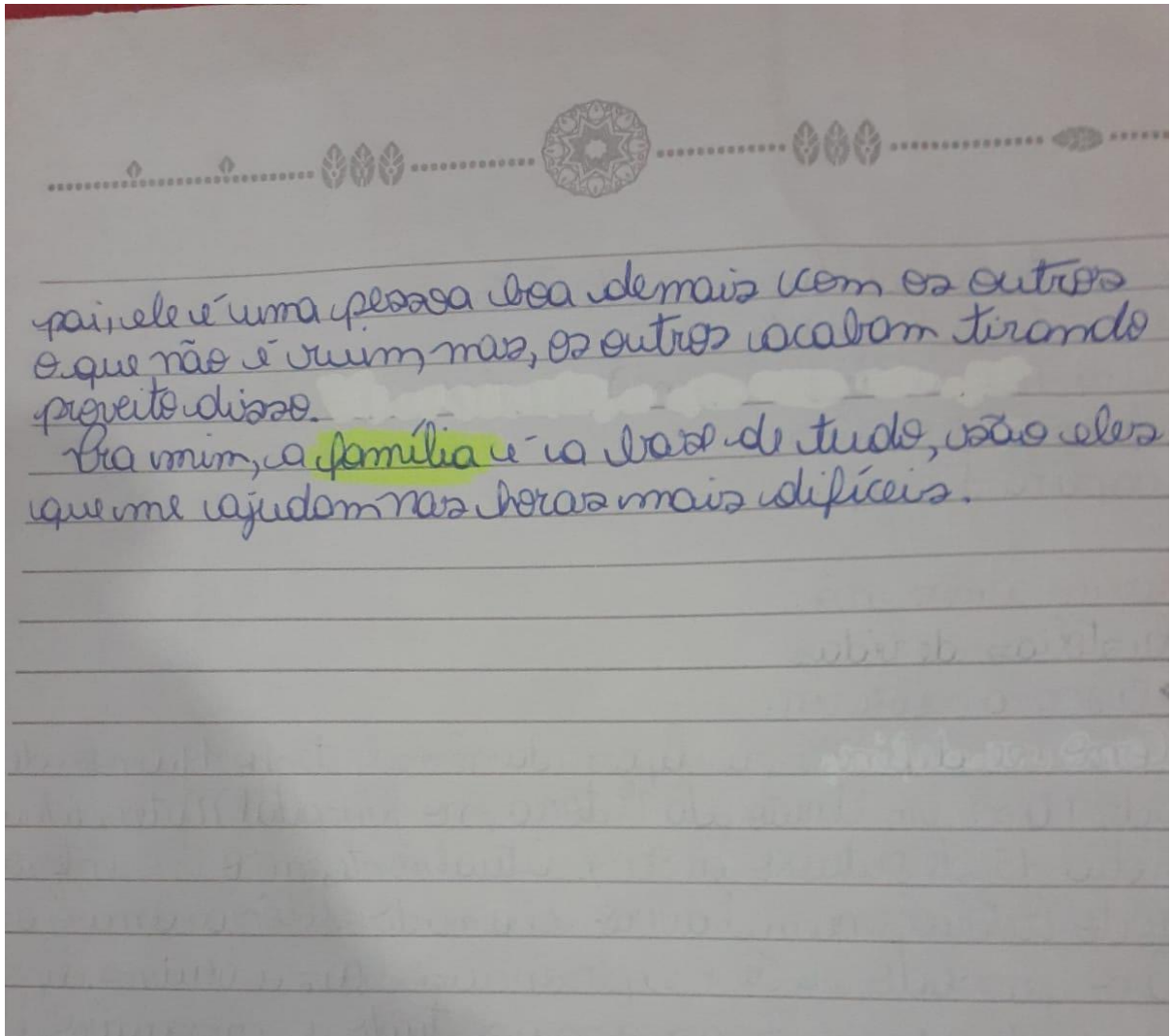


Imagem referente à primeira atividade com o título "Histórias de vidas: Quem somos nós?", realizada por estudante, na primeira aula de desenvolvimento dessa pesquisa sobre Ensino de Filosofia; Data: 16/08/2019; Foto por Odenir Pires.

ANEXO 5.

•Pai, ele é uma pessoa boa demais com os outros e o que não é ruim, mas os outros acabam tirando proveito disso.

•Para mim, a família é a base de tudo, são eles que me ajudam nas horas mais difíceis.

Texto realizado por estudante conforme à foto 6.

FOTO 7

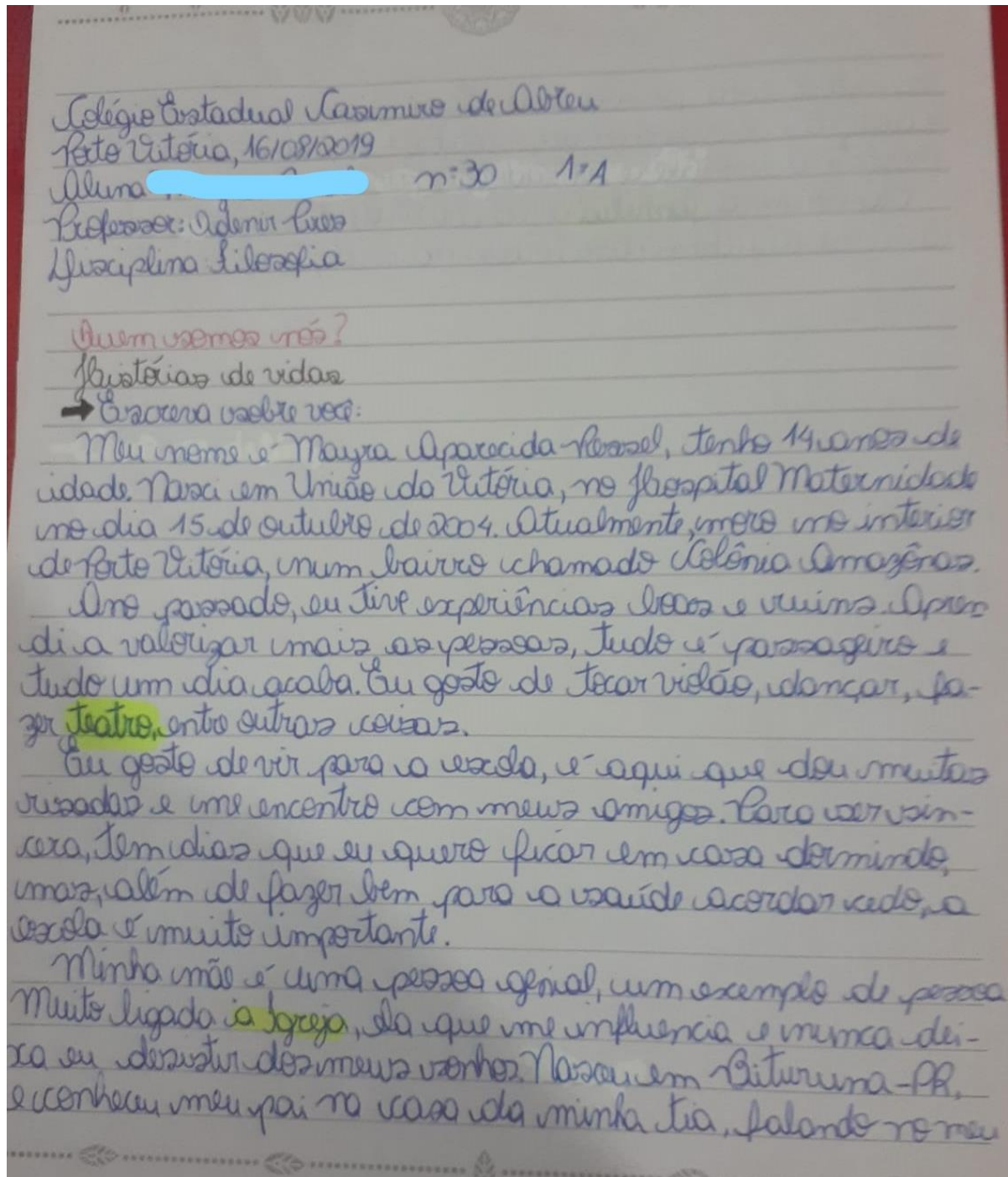


Imagem referente à primeira atividade com o título "Histórias de vidas: Quem somos nós?", realizada por estudante, na primeira aula de desenvolvimento dessa pesquisa sobre Ensino de Filosofia; Data: 16/08/2019; Foto por Odenir Pires.

ANEXO 6

Colégio Casimiro de Abreu.

Trabalho de Filosofia.

Quem somos nós? Histórico de Vidas

Meu nome é Mayara, tenho 14 anos de idade. Nasci em União da Vitória, no hospital maternidade no dia 15 de outubro de 2004. Atualmente moro no interior de Porto Vitória, nem bairro chamado Colônia Amazonas.

Ano passado eu tive experiências boas e ruins. Aprendi a valorizar as pessoas, tudo é passageiro, e tudo um dia se acaba. Eu gosto de tocar violão, dançar, fazer teatro, entre outras coisas.

Eu gosto de vir para a escola, é aqui que dou muitas risadas e me encontro com meus amigos. Para ser sincera tem dias que quero ficar em casa dormindo, mas além de fazer bem para a saúde acordar cedo, a escola é muito importante.

Minha mãe é uma pessoa genial, um exemplo de pessoa, muito ligada a igreja, ela que me influencia e não deixa eu desistir dos meus sonhos. Nasceu em Bituruna PR. E conheceu meu pai na casa da minha tia.

Texto realizado por estudante conforme à foto 7.

FOTO 8

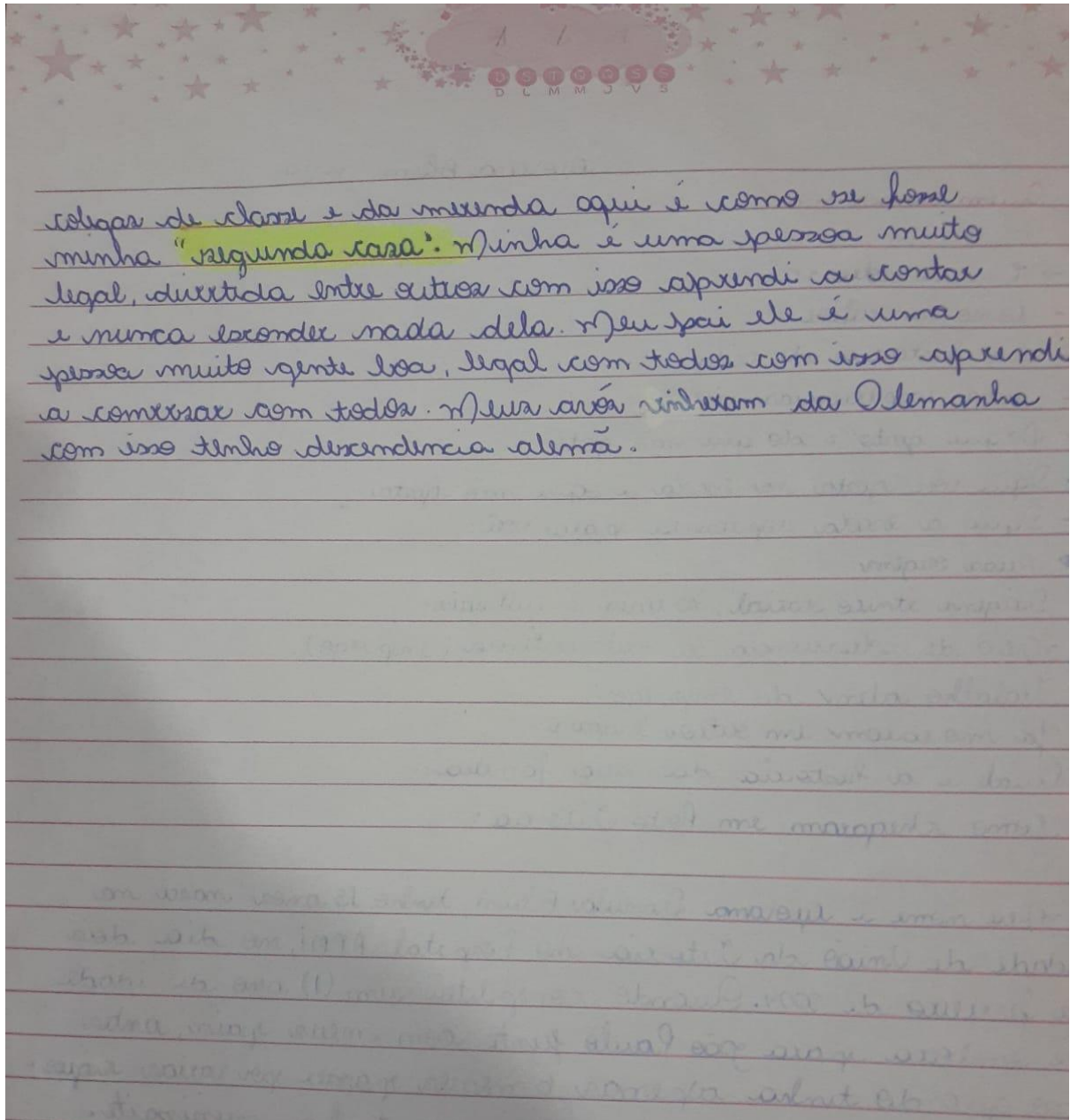


Imagem referente à primeira atividade com o título "Histórias de vidas: Quem somos nós?", realizada por estudante, na primeira aula de desenvolvimento dessa pesquisa sobre Ensino de Filosofia; Data: 16/08/2019; Foto por Odenir Pires.

ANEXO 7

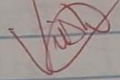
Colegas de classe e da merenda aqui é como se fosse minha “segunda casa”. Minha mãe é uma pessoa muito legal, divertida entre outros, com isso aprendi a contar e nunca esconder nada dela.

Meu pai ele é uma pessoa muito gente boa, legal com todos com isso aprendi a conversar com todos.

Meus avós vieram da Alemanha com isso tenho uma descendência alemã.

Texto realizado por estudante conforme à foto 8.

FOTO 9

Minha família " [redacted] " 

A origem do sobrenome "[redacted]" é português. tatararô

Meu leisavô morava no Rio Grande do Sul, era uma família de sete filhos que perderam a mãe muito cedo, tendo o filho mais velho 14 anos na época (meu leisavô). Muito pobres e sem a mãe vieram para Porto Almeida - União da Vitória - em busca de uma vida melhor, por volta do ano de 1928. Vieram meu tatararô e seus sete filhos de carroça e ao pararem para fazer uma refeição compraram pastéis, porém jogaram a carne moída fora pois não a conheciam. Meu tatararô Amaro Azeredo se casou com Utilia quando aqui chegou com seus filhos e construiu nova vida trabalhando na agricultura e na extração de madeira.

No ano de 1938 meu leisavô Adindo Azeredo casou-se com minha leisavô Ulinda Muncinelli Azeredo tendo ele 24 anos e ela 16 anos. Tiveram dois filhos, sendo o mais velho meu tio Adiney Antônio Azeredo e meu avô Maurílio João Azeredo.

Tiveram uma vida bastante sofrida de muito trabalho, pois meu leisavô trabalhava numa firma onde era encarregado pela extração de madeira, próximo a Bituruna.

Imagem referente à primeira atividade com o título "Histórias de vidas: Quem somos nós?", realizada por estudante, na primeira aula de desenvolvimento dessa pesquisa sobre Ensino de Filosofia; Data: 16/08/2019; Foto por Odenir Pires.

ANEXO 8

Colégio Casimiro de Abreu.

Trabalho de Filosofia.

Minha Família

- A origem dos meus sobrenomes “Azeredo” é portuguesa.
- Meu bisavô morava no Rio Grande do Sul, era uma família de sete filhos que perderam a mãe muito cedo, tendo o filho mais velho, 14 anos na época meu bisavô, muito pobre e sem a mãe vieram para Porto Almeida- União da Vitória, em busca de uma vida melhor, por volta do ano de 1928, vieram meu tataravô e seus sete filhos de carroça, pararam para comprar pasteis, porém jogaram a carne moída fora, pois não à conheciam.
- Meu tataravô Amaro de Azeredo, se casou com Otília, quando chegou com seus filhos, e construíram uma nova vida trabalhando na agricultura e na extração de madeira.
- No ano de 1938 meu bisavô Arlindo Azeredo casou-se com a minha bisavó, Olinda Mucinelli Azeredo, tendo ele com 24 anos e ela 16 anos. Tiveram dois filhos, o mais velho meu tio Adinei Antônio Azeredo, e meus avô Maurílio João Azeredo.
- Tiveram uma vida bastante sofrida de muito trabalho, meu bisavô trabalhava em uma firma, onde era encarregado pela extração de madeira, próxima a Bituruna.

Texto realizado por estudante conforme à foto 9.

FOTO 10

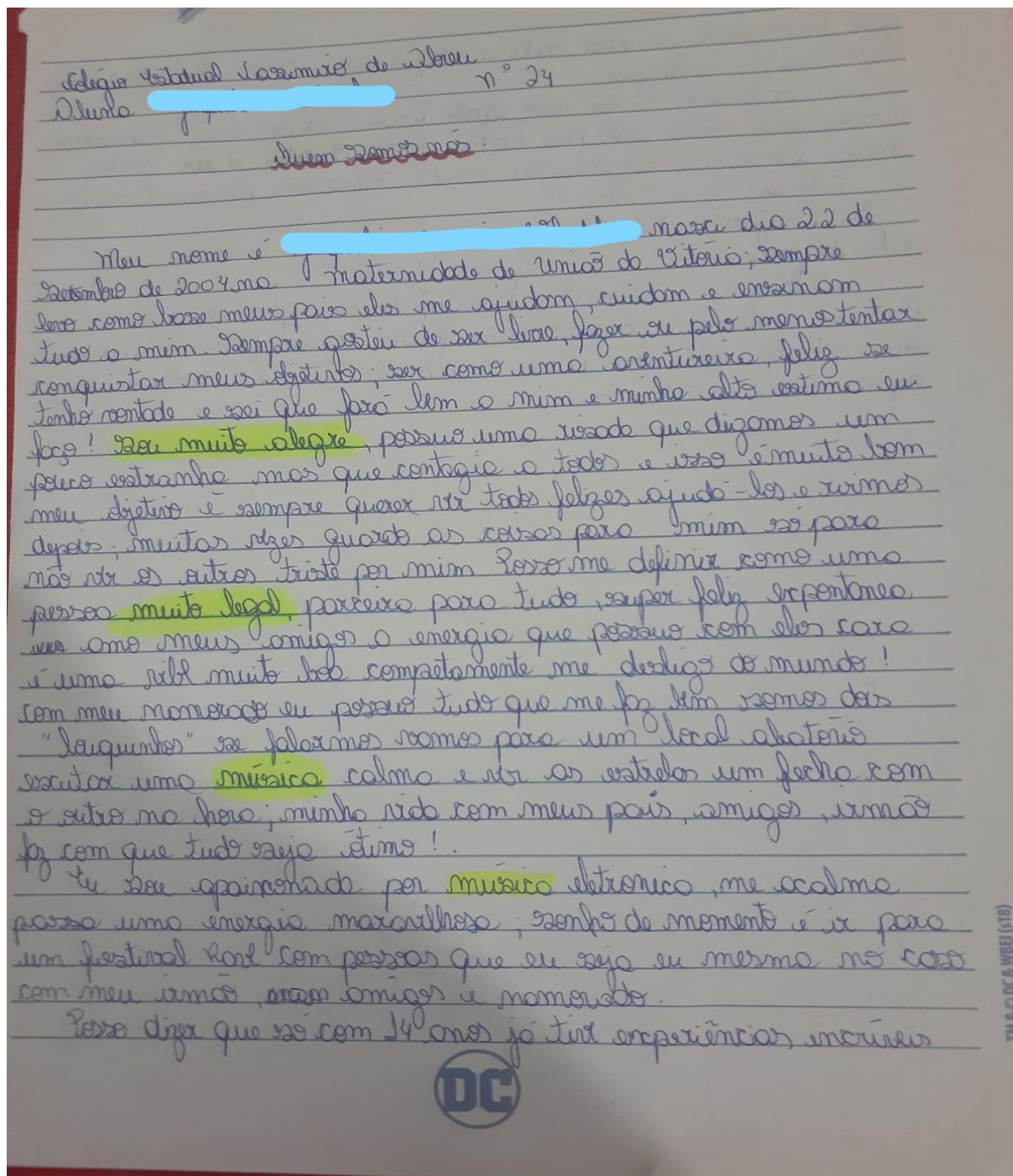


Imagem referente à primeira atividade com o título "Histórias de vidas: Quem somos nós?", realizada por estudante, na primeira aula de desenvolvimento dessa pesquisa sobre Ensino de Filosofia; Data: 16/08/2019; Foto por Odenir Pires.

ANEXO 9

Colégio Estadual Casimiro de Abreu.
Trabalho de Filosofia.

Quem somos nós:

Meu nome é Jaqueline, nasci dia 22 de setembro de 2004, na maternidade de União da Vitória, sempre levo como base meus pais, eles me ajudam, cuidam e ensinam tudo à mim”. Sempre gostei de ser livre, fazer ou pelo menos tentar conquistar meus objetivos, ser como uma aventureira feliz se tenho vontade e sei que fará bem a mim e minha autoestima eu faço! Sou muito alegre, possuo uma risada que digamos um pouco estranha, mas que contagiante à todos e isso é muito bom.

- Meus objetivos é sempre querer ver todos felizes ajudá-los e rirmos depois, muitas vezes, guardo as coisas para mim só pata não ver os outros tristes por mim. Posso me definir como uma pessoa muito legal, parceira para tudo, super feliz espontânea, amo meus amigos a energia que possuo com eles cara” é uma Vibe” muito boa, completamente me desligo do mundo.
- Com meu namorado eu possuo tudo que me faz bem, somos dois louquinhos” se falarmos vamos para o local aleatório, escutar música calma e verbas estrelas, um fecha com o outro na hora, minha vida com meus pais, amigos, irmão faz com que tudo seja ótimo!
- Eu sou apaixonada por música eletrônica me acalma, passa uma energia maravilhosa, sonho de momento é ir um festival Reve” com meus amigos e irmão.
- Posso dizer que com 14 anos já passei por várias experiências.

Texto realizado por estudante conforme à foto 10.

FOTO 11

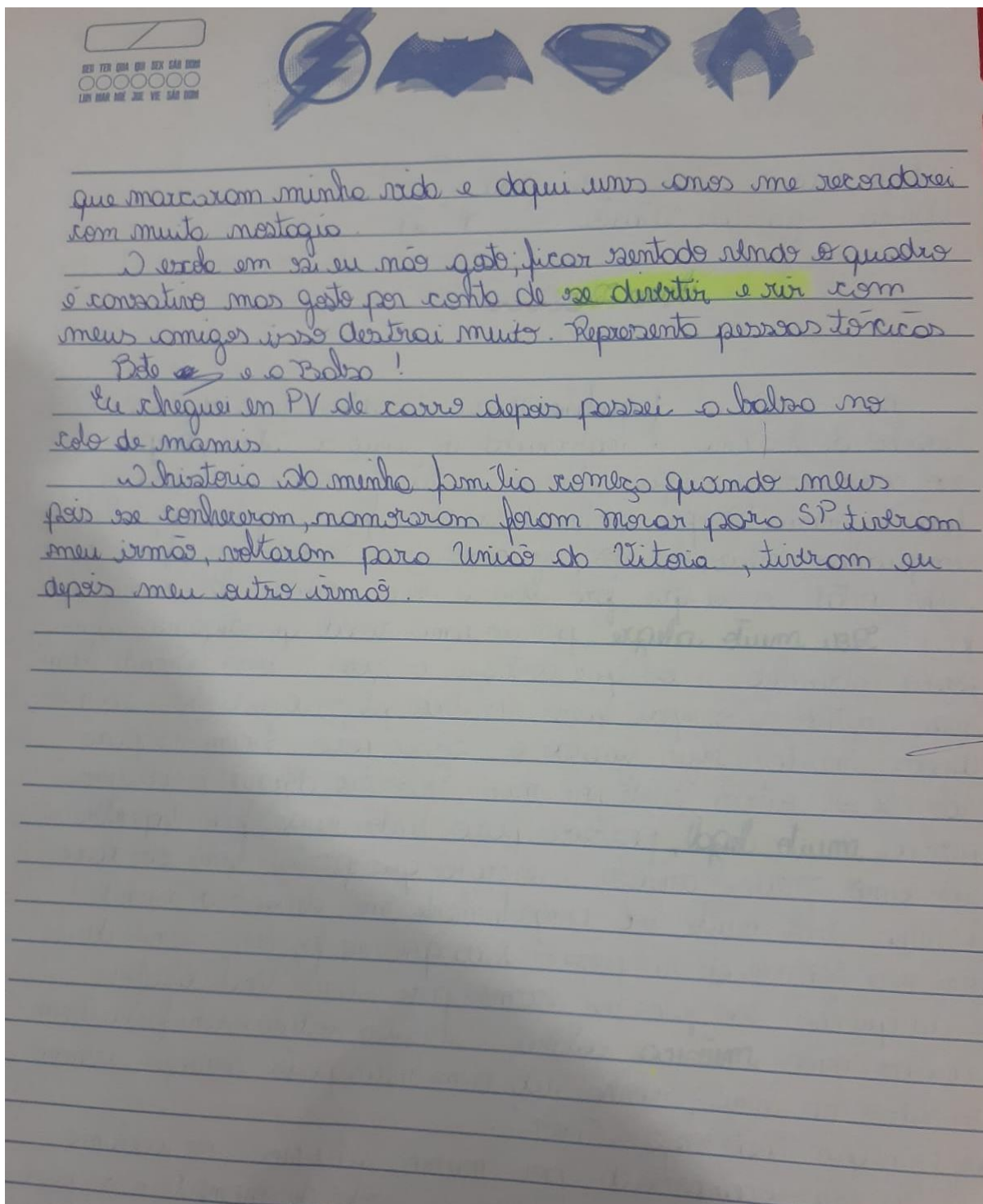


Imagem referente à primeira atividade com o título “Histórias de vidas: Quem somos nós?”, realizada por estudante, na primeira aula de desenvolvimento dessa pesquisa sobre Ensino de Filosofia; Data: 16/08/2019; Foto por Odenir Pires.

ANEXO 10.

Colégio Estadual Casimiro de Abreu.
Trabalho de Filosofia.

Que marcaram minha vida e daqui uns anos me recordarei com muita nostalgia.

A escola em si eu não gosto, ficar sentado vendo o quadro é cansativo, mas gosto por conta de se divertir e rir, com meus, isso distrai muito. Representa pessoas tóxicas, bote e a balsa!

Eu cheguei em Porto Vitória de carro depois passei a balsa no colo de mamis”.

A história da minha família começou quando meus pais se conheceram, namoraram, foram morar para SP. Tiveram meu irmão, voltaram para Porto Vitória, tiveram eu e depois meu outro irmão.

Texto realizado por estudante conforme à foto 11.

FOTO 12

Colégio Estadual Cosmeirama do Sabau
 [Redacted]

Histórias de Volas
 Quem somos nós?

Sou uma pessoa calma bastante legal. Tenho vários
 "amigos", gosto de fazer trabalhos de moto, gosto de pouco
 de frequentar o Exato, mais preciso para o meu
 futuro.

Sou de origem indígena, alemão, minha mãe
 é indígena e meu pai é alemão.

Pratico esportes como futebol, Tênis.

Quando crescer quero ser operador de motosserra
 como escavadeira hidráulica, trator de esteira e outros.
 Tenho 16 anos, posso entrar em 27/11/

Imagem referente à primeira atividade com o título “Histórias de vidas: Quem somos nós?”, realizada por estudante, na primeira aula de desenvolvimento dessa pesquisa sobre Ensino de Filosofia; Data: 16/08/2019; Foto por Odenir Pires.

ANEXO 11

Colégio Estadual Casimiro de Abreu.

Trabalho de Filosofia.

História de Vidas:

Quem somos nós? Sou uma pessoa calma várias vezes. Tenho vários amigos. Gosto de fazer trilhas de moto, gosto pouco de frequentar a Escola”. Mas precisa para meu futuro.

Sou de origem indígena e alemã, minha mãe é indígena e meu pai é alemão.

Pratico esportes como futebol, tênis.

Quando eu crescer quero ser operador de máquina, como escavadeira hidráulica, trator de esteira e outros.

Tenho 16 anos, faço aniversário dia 27/11.

Mateus Dutra. D. S. 16/08

Texto realizado por estudante conforme à foto 12.

FOTO 13

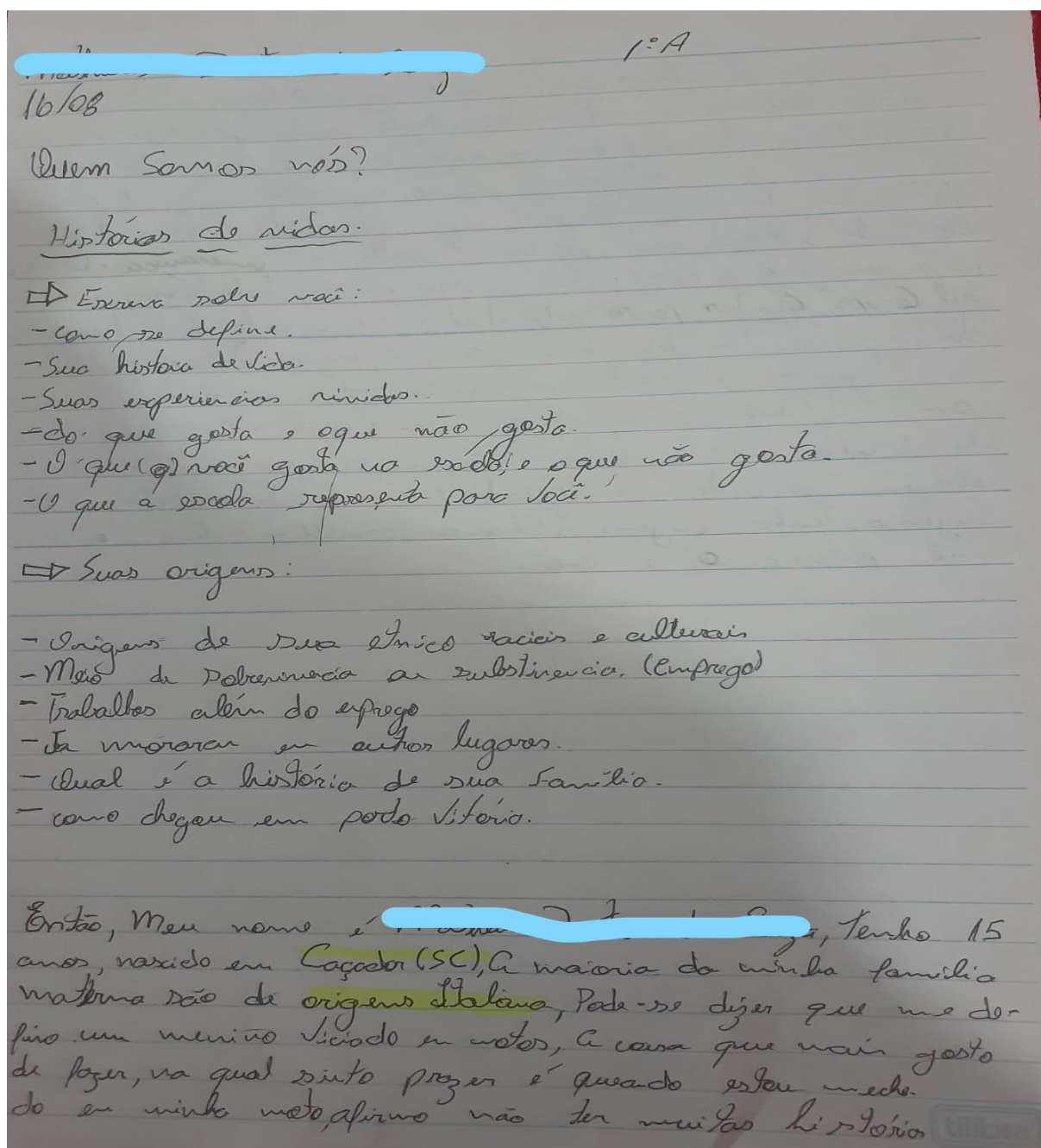


Imagem referente à primeira atividade com o título “Histórias de vidas: Quem somos nós?”, realizada por estudante, na primeira aula de desenvolvimento dessa pesquisa sobre Ensino de Filosofia; Data: 16/08/2019; Foto por Odenir Pires.

ANEXO 12

Colégio Casimiro de Abreu.

Escreva sobre você;

Como se define;

Sua história de vida;

Suas experiências vividas;

Do que gosta e o que não gosta;

O que a escola representa para você;

Suas origens:

Origens étnico raciais, sociais e culturais;

Meio de sobrevivência ou subsistência (emprego);

Trabalho além do emprego;

Qual história da sua família;

Como chegaram em Porto Vitória.

Quem somos nós? História de Vidas:

Então, meu nome é Matheus, tenho 15 anos, nascido em Caçador SC. A maioria da minha família materna é de origem italiana. Me identifico viciado em motos, a coisa que mais gosto de fazer a qual sinto muito prazer é quando estou mexendo em minha moto. Afirmo não ter muitas histórias.

Texto realizado por estudante conforme à foto 13.

FOTO 14

de vida, pois não lembro mais. O que fiz a 2 horas atrás. Tenho,
 muitas experiências de vida, acidentes, muitos aprendizados, muitos
 erros entre muito mais. Sobre a escola, eu gosto, pois é um lugar
 em que eu me distraio um pouco e passo cerca de 40%
 do meu dia, confesso que não gosto da matéria de física.
 Não tenho emprego ainda, porém trabalho com mecânica de moto
 para consumo próprio. Já morei em 4 cidades, (Jaraguá do
 Sul, Corupá, Capão, Porto Vitória). Não sei muito das histórias
 da minha família, mas sei que meu bisavô esteve
 na 2ª guerra mundial e minha bisavó que ainda é viva
 com 97 anos, foi enfermeira na 2ª guerra. Como passado mé-
 nha família não visita os amigos que moram ali, e
 acabaram gastando da cidade e nos mudamos. Sobre minhas
 origens, tenho origens Italianas, Brasileira, e alemã pois meu
 avô paterno (o) é alemão.

Imagem referente à primeira atividade com o título "Histórias de vidas: Quem somos nós?", realizada
 por estudante, na primeira aula de desenvolvimento dessa pesquisa sobre Ensino de Filosofia; Data:
 16/08/2019; Foto por Odenir Pires.

ANEXO 13

Colégio Casimiro de Abreu.

Trabalho de Filosofia.

História de Vidas: Quem somos nós?

Pois não lembro meu o que eu fiz há duas horas atrás. Tenho muitas experiências de vida, acidente, muitos aprendizados, muitos erros entre muito mais.

Sobre a escola eu gosto, pois é um lugar que eu vou destruir um pouco, e passa cerca de 49% do meu dia, confesso que não gosto de várias matérias de física.

Não tenho emprego ainda, porém trabalho com mecânica de moto consumo próprio.

Já morei em quatro cidades, (Jaraguá do Sul, Corupá, Caçador, Porto Vitória). Não sei muito das histórias da minha família, mas seja que meu bisavô esteve na (2ª Guerra Mundial). E minha bisavó que é viva com 97 anos, foi enfermeira na 2ª Guerra Mundial. Ano passado minha família veio visitar uns amigos que moraram aqui, acabaram gostando da cidade, e nós mudamos.

Sobre origens, tenho origens Italianas, Brasileiras e alemã, pois meu avô paterno é alemão.

Texto realizado por estudante conforme à foto 14.

FOTO 15

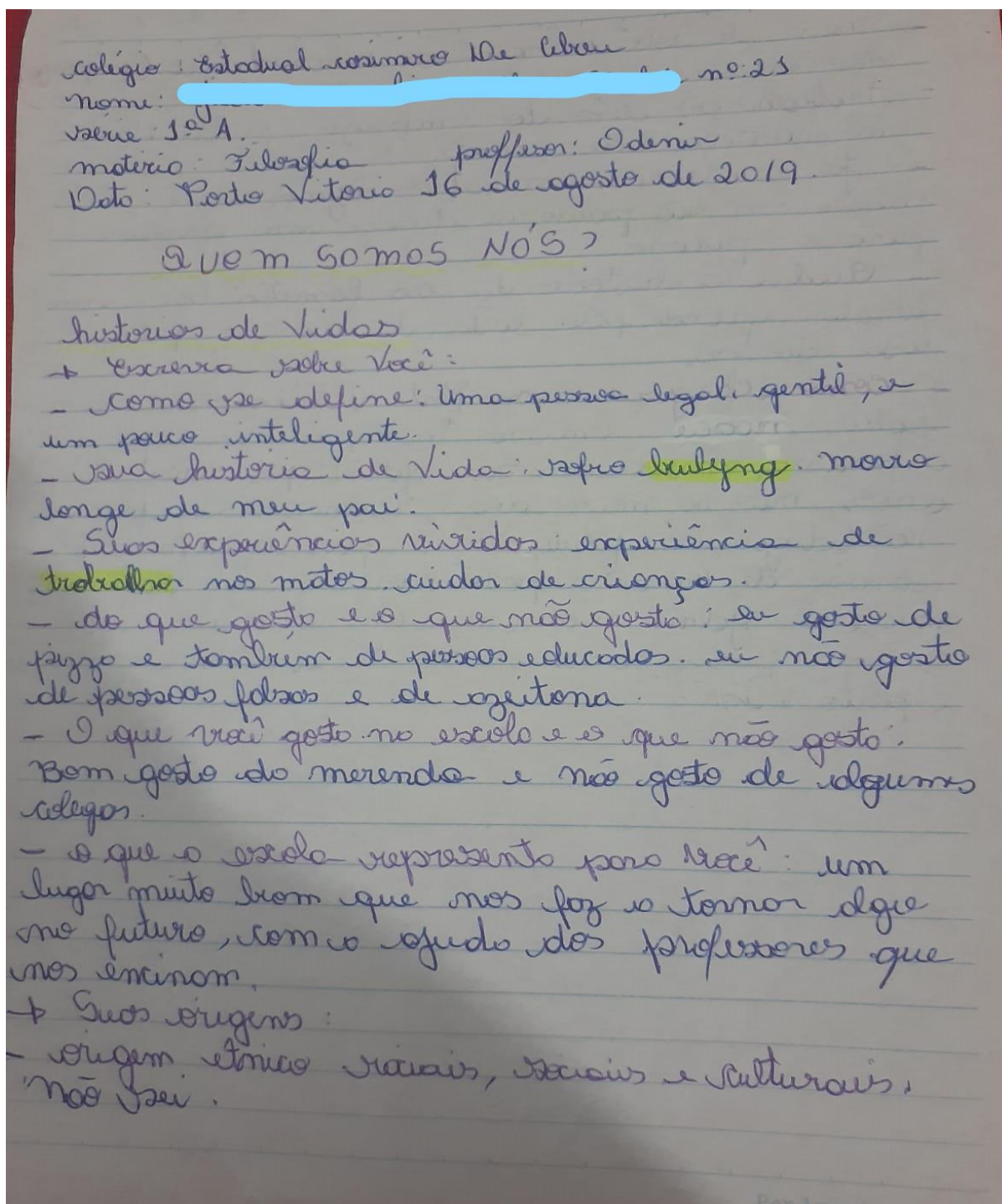


Imagem referente à primeira atividade com o título "Histórias de vidas: Quem somos nós?", realizada por estudante, na primeira aula de desenvolvimento dessa pesquisa sobre Ensino de Filosofia; Data: 16/08/2019; Foto por Odenir Pires.

ANEXO 14

Colégio: Estadual Casimiro de Abreu.

Nome: Alessandra Rodrigues.

Matéria: Filosofia Professor: Odenir.

Data: Porto Vitória 16 de agosto de 2019.

Quem somos nós?

História de vidas.

- Escreva sobre você:
- Como se define: Uma pessoa legal, gentil, e um pouco inteligente.
- Sua história de vida: Sofro bullying. Moro longe de meu pai.
- Suas experiências vividas: Experiência de trabalhar nos matos cuidando de crianças.
- Do que gosto e o que não gosta: Eu gosto de pizza e também de pessoas educadas; eu não gosto de pessoas falsas e de azeitona.
- O que você gosta e o que não gosta na escola: Bom, gosto da merenda e não gosto de alguns colegas.
- O que a escola representa para você: um lugar muito bom que nos faz a tornar algo no futuro, como a ajuda dos professores que nos ensinam.
- Suas origens:
- Origem étnico racial, sociais e culturais: Não sei.

Texto realizado por estudante conforme à foto 15.

O desafio de conseguir trazer a realidade de cada estudante para dentro de nossa pesquisa estava parcialmente superado. Na aula seguinte à realização e entrega da tarefa com o título “Histórias de vidas: Quem somos nós?” trouxemos aos um texto que pudesse expressar todas as contribuições dando a devida valorização para cada tarefa entregue por cada um e cada uma. Nosso objetivo era sintetizar a primeira etapa de desenvolvimento da pesquisa com base em uma metodologia libertadora trazendo a realidade dos jovens para um processo dialético de estudos e reflexões. As realidades de cada estudante teriam de ser trazidas aos poucos, mas havia o cuidado de não os espantar haja vista o desenrolar de um processo desconhecido pelos jovens em relação à rotina das aulas.

Por vezes e vezes nas aulas de Filosofia nos deparamos com a situação de levar os jovens a questionar o que é o mito, a cidadania, a coragem, a ética, a violência entre outros conceitos, no entanto, agora, nos deparamos com uma experiência desafiadora: descobrir quem somos nós. Parece-nos, que há uma desconexão com o pensar filosoficamente se fizermos apenas perguntas externas, relevantes sim, e não as deixarmos um pouco de lado para voltar nossa reflexão a cada um de nós mesmos na busca por respostas não tão habituais sobre o ser humano.

APÊNDICE 1

Quem sou eu? Quem somos nós?

Dentro de cada um de nós, vivem a esperança, a vontade, a coragem e a bondade. Em cada um de nós existe uma história de vida carregada de sonhos, saudades, alegrias, medos e angústias. São histórias de um passado mais distante e mais recente, mas do presente também. Pode parecer que não, mas estamos com muita vontade de participar da vida em sociedade não como apenas mais uma pessoa, mas pessoas que têm a voz ouvida e respeitada. Há tantas perguntas sem respostas por aí, e provavelmente todas essas perguntas têm alguma importância. Entre tantas e tantas perguntas, precisamos e queremos saber por que muitas vezes nossos sonhos ficam distantes.

Moramos em uma comunidade na qual a vida das pessoas aqui, nunca foi fácil, porque observamos as dificuldades do dia a dia. Mas, sobretudo, gostamos e temos orgulho dessa comunidade. Convivemos com pessoas de diversas origens, alemã, italiana, portuguesa, africana, polonesa, e cada uma delas têm sua contribuição e importância na construção do município. Nas famílias do município, os avós possuem importante contribuição na educação dos netos, principalmente as avós. No entanto, ao que parece, precisamos conhecer melhor a trajetória dos nossos antepassados, uma vez que as informações não são muitas. Assim, também sentimos a necessidade de entender melhor o Brasil, e a Filosofia que aqui se produziu irá ajudar.

A Filosofia abre portas para a reflexão sobre quem somos. É importante desenvolver reflexões sobre nós, no que se referem aos nossos sonhos, as nossas dificuldades de convivência, nossas histórias e nossa angústias. Sentimos a necessidade de que a reflexão não nos seja distante, não nos seja estranha, mas sim, aquela reflexão que possa nos levar a entender nosso dia a dia. Gostamos de arte, de música, dança, esportes e muitos de nós somos ligados à religiosidade. Não queremos apenas ficar sentados ouvindo os professores, aliás, queremos ouvir os professores, mas também,

queremos poder fazer reflexões junto sobre o que gostamos.

Texto preparado pelo professor como síntese do das produções do trabalho com o título “História de vidas: Quem somos nós?”; para ser debatido entre os estudantes na aula do dia 23/08/2019.

ANEXO 15

Conhecer a si mesmo significa ser si mesmo, ser o senhor de si mesmo, diferenciar-se, elevar-se acima do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina diante de um ideal. E isso não pode ser obtido se também não se conhecem os outros, a história deles, a sucessão dos esforços que fizeram para ser o que são, para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa. Significa ter noção sobre o que é natureza e suas leis a fim de conhecer as leis que governam o espírito. É aprender tudo sem perder de vista a finalidade última, ou seja, a de conhecer melhor a si mesmo através dos outros e conhecer melhor os outros através de si. (GRAMSCI, 2004a, p. 60)⁵⁸.

Texto utilizado para debate com os estudantes com o tema “Conhecer à si mesmo” (GRAMSCI; 2004); na terceira aula de desenvolvimento dessa pesquisa sobre Ensino de Filosofia; Data: 30/08/2019; Foto por Odenir Pires.

A leitura do de GRAMSCI (ANEXO 1), que sintetiza as contribuições dos estudantes, foi no sentido de provocá-los dentro da relevância em descobrir quem somos nós. Na continuidade de ampliarmos nosso campo de reflexão e atitude filosófica buscamos outro referencial para nos encorajar. GRAMSCI confirma nossa caminhada em busca desse processo filosófico de conhecer a si e ao outros. Muitos estudantes, quase a totalidade, sentem-se apenas mais um e isso os torna desencorajados para fazer essa reflexão.

A leitura desse texto de GRAMSCI tratando da importância do conhecer-se a si mesmo e ao outro, foi importante para mais um passo desse trabalho com os estudantes. Aqui passamos a uma etapa mais delicada. Uma vez que já haviam denunciado as dificuldades de um ambiente fechado e por fazer parte da rotina escolar tínhamos de tomar o cuidado em não tornar as aulas de nossa experiência maçantes. A preocupação sobre qual rumo tomar no decorrer das aulas passou a ser um desafio. Numa das aulas, no desenrolar da pesquisa, propusemos aos educandos uma roda de conversas sobre pensar sobre nós mesmos para descobrirmos quem somos nós.

Durante a roda de conversas os/as estudantes passaram a dizer que a realização de uma conversa em sala de aula, exigindo reflexões, só poderia ser mais motivadora e produtiva se deixassem de lado, um pouco pelo menos, o modo tradicional de aula. A partir dessa etapa passaram a considerar inadequada a maneira tradicional de participar das aulas seguindo a organização que sempre mantiveram na escola. Propusemos a escrita de suas críticas sobre essas angústias que os cercavam diariamente. Para realizarem essa tarefa, por solicitação dos próprios estudantes, não se sentaram enfileirados, mas numa roda de conversa de modo que pudessem dialogar um com o outro e desenvolverem a tarefa.

Havia a dificuldade em conseguir levar os jovens dessa turma de primeiro ano a se manifestarem verbalmente sem gerar exclusões durante a aula e isso exigiu compreensão e paciência até passar a ocorrer com mais naturalidade. Durante as aulas de Filosofia muitos não se manifestavam verbalmente e, de nossa parte, tínhamos a preocupação em não desqualificar esses jovens. Com base no conceito de dialogicidade da “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE; 1987), procuramos, aos poucos, amadurecer a atitude dos educandos. A maneira encontrada para levar

os/as estudantes a se manifestarem foi através da escrita e, aos poucos, a participação verbal.

3.2 Problematizando o Espaço Colonizado com Atitudes Filosóficas.

O modelo tradicional de sala de aula dificilmente proporciona aos/as estudantes se manifestarem dessa forma e isso tem uma resposta simples: eles não querem passar por mais constrangimentos do que já passam. Em nossa passagem, como na de muitos outros jovens pela Educação Básica frequentando salas de aulas determinadas pela disciplinaridade e pelo silenciamento coletivo, tivemos a mesma experiência desse jovem estudante. Mas é necessário não esquecermos de que problemas dessa natureza tem origem e nome, ou seja, não é apenas uma situação isolada sem efeito. A colonização do Brasil ainda deixa suas marcas quando os jovens são colocados em situação de silenciamento sem poder manifestar sua realidade, e essa realidade carrega situações de sentimento de inferioridade social. Nesse sentido, qual será a função do professor de Filosofia diante de situações como esta? Ou qual é a contribuição da Filosofia para alterar essas situações?

Nesse outro trabalho a estudante aborda situações de atividades braçais e suas experiências por outros lugares. A situação de preconceito também foi relatada pela jovem. Em sala de aula essa estudante era uma das mais quietas e durante as aulas dialogadas chegou a se manifestar sobre ter sofrido *bullying* em sala de aula e em outros ambientes também. Nesse caso tratava-se de uma jovem descendente de indígenas e negros. Nesse trabalho realizado pela estudante, e em outros momentos das aulas, ela jamais assumiu sua origem étnico-racial. O fato de haver vergonha em se manifestar também passa pelo silenciamento em aula haja vista que essa educanda jamais se pronunciou sobre quem é e o que faz, ou seja, nossa maneira de trabalhar em aula não a permitia falar de si própria.

Nos trabalhos realizados expressaram suas potencialidades, suas angústias, seus medos, seus sonhos, suas origens. Mesmo com as dificuldades do dia a dia na escola há, da parte dos estudantes, essa esperança de que a escola é um dos caminhos para uma condição de vida melhor. A convivência com os demais colegas também é um momento especial para os jovens, pois muitos moram distantes e é um dos poucos momentos de socialização entre eles. A partir das atividades

desenvolvidas pelos/as estudantes nos foi possível conhecer cada jovem dessa turma, suas experiências, vivências, potencialidades, angústias, relatos surpreendentes, denúncias, gostos. O resultado para nós foi de que não são jovens preguiçosos que detestam a escola, ao contrário. Cada estudante, a seu modo, com suas palavras autênticas se expressou sem receios.

Colocamos em questão na tarefa uma palavra que acabou surgindo em um dos comentários se referindo à aula e ao conhecimento padronizado e suas possíveis consequências na percepção dos jovens dessa turma. No momento em que um aluno disse que a sala de aula, no formato em que estava sendo, produzia nada mais que saberes padronizados, os demais passaram a corroborar com esse pensamento. No intuito de não cairmos na crítica pela crítica, ou seja, falar de algo sem ter uma consciência razoável sobre o que realmente estamos nos posicionando, solicitamos a cada um dos educandos uma posição sobre a situação citada.

Todos os/as estudantes daquele primeiro ano do Ensino Médio foram unânimes em considerar a reprodução de um espaço para a reprodução de saberes básicos padronizados. Para justificar mais ainda as participações de cada um solicitamos uma breve tarefa com o tema da padronização em sala de aula. Evidentemente, sabíamos que eram razoáveis e contundentes as declarações dos/as educandos/as, pois estávamos sim em um espaço que, naqueles moldes de funcionamento, acabava reproduzindo saberes padronizados, mas havia de nossa parte a intenção de saber se não estavam, pelo menos parte deles, concordando simplesmente porque o outro disse.

Segue abaixo fotos das atividades realizadas pelos/as estudantes a partir dos primeiros debates com as contribuições diretamente deles, quando o tema “sala de aula” passou a ser apontado como uma questão.

FOTO 16



Foto referente à aula sobre contribuições dos estudantes a partir do texto “Conhecer à si mesmo” (GRAMSCI; 2004); conforme o anexo 15 na data de 30/08/2019; foto retirada por Odenir Pires.

FOTO 17

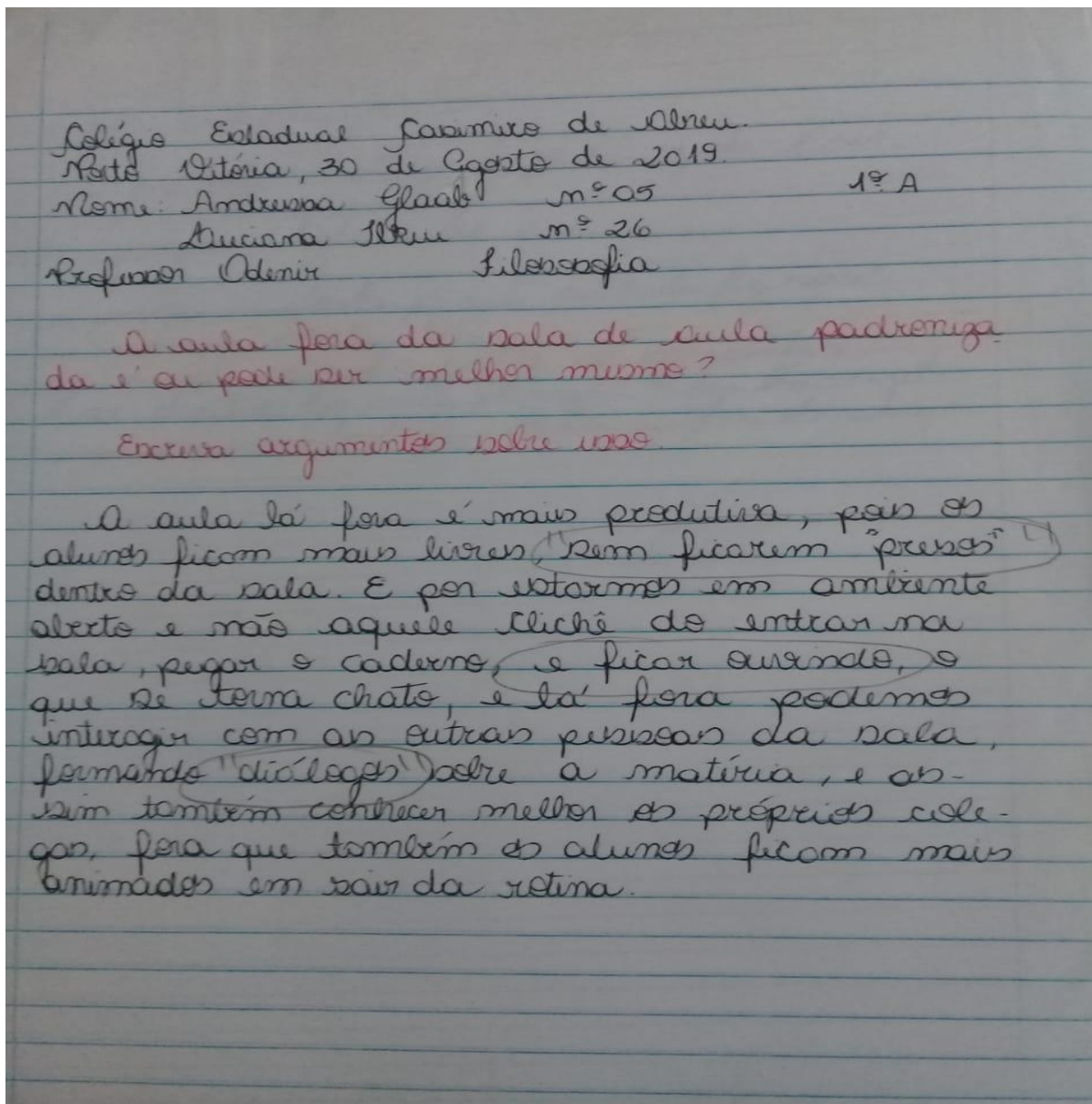


Imagem referente à segunda atividade realizada pelos estudantes, após a aula do dia 30/08/2019 conforme o anexo 15 e a foto 16; atividade iniciada no dia 30/08/2019 e retomada na aula do dia 06/09/2019 na quarta aula de desenvolvimento dessa pesquisa sobre Ensino de Filosofia. Foto por Odenir Pires.

ANEXO 16

Colégio Estadual Casimiro de Abreu.

Nome: Andressa Glaab; Luciana Ilkiu.

Disciplina: Filosofia

Professor: Odenir Pires

A aula fora da sala de aula padronizada é ou pode ser melhor mesmo?

Escreva argumentos sobre isso:

A aula lá fora é mais produtiva, pois os alunos ficam mais livres, “sem ficarem presos” dentro da sala de aula.

E por estarmos em ambiente aberto e não aquele clichê do entrar na sala, pegar o caderno e ficar ouvindo, o que se torna mais

chato, e lá fora podemos interagir com as outras pessoas da sala.

Formando diálogos, sobre a matéria, e assim conhecemos melhor os colegas, assim todos participam, sai da rotina.

Atividade realizada por estudantes conforme a foto 17.

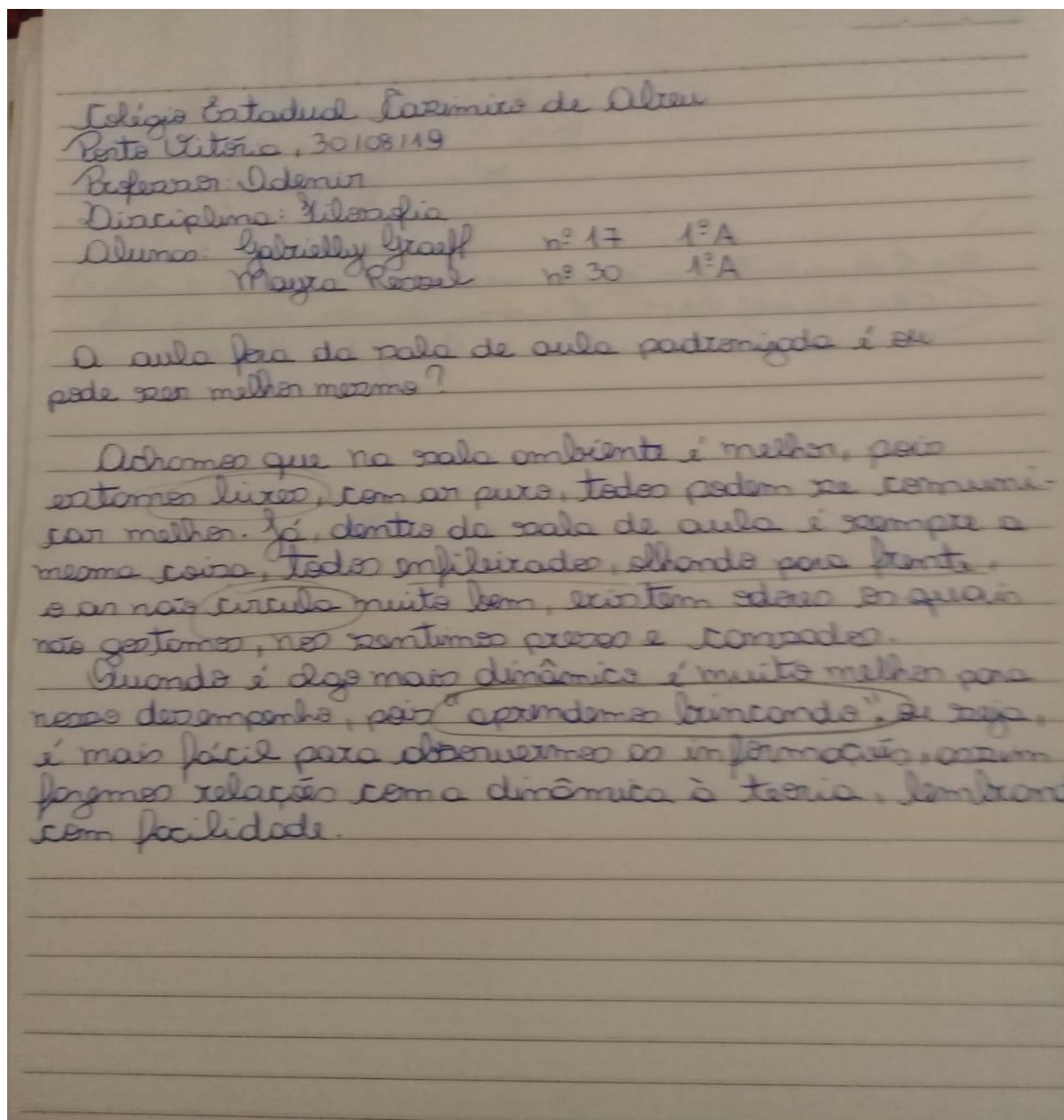


Imagem referente à segunda atividade realizada pelos estudantes, após a aula do dia 30/08/2019 conforme o anexo 15 e a foto 16; atividade iniciada no dia 30/08/2019 e retomada na aula do dia 06/09/2019 na quarta aula de desenvolvimento dessa pesquisa sobre Ensino de Filosofia. Foto por Odenir Pires.

ANEXO 17

Colégio Estadual Casimiro de Abreu.

Aluna: Gabrielly; Mayara.

Disciplina: Filosofia

Professor: Odenir Pires

A aula fora da sala de aula padronizada é ou pode ser melhor mesmo?

Escreva argumentos sobre isso:

Achamos que a aula ar livre o ambiente é melhor, pois estamos livres, com ar puro, todos podem se comunicar melhor. Já dentro da sala de aula é sempre a mesma coisa, todos enfileirados, olhando para frente. O ar não circula muito bem, existem odores os quais não gostamos, se sentimos presos e cansados.

Quando é algo mais dinâmico é muito melhor para nosso desempenho, pois “aprendemos brincando”, ou seja, mais fácil para nosso desempenho, pois “aprendemos brincando”, ou seja, é mais fácil para absorvemos informações, assim fazemos a relação com a dinâmica à teoria, lembrando com facilidade.

Atividade realizada por estudantes conforme a foto 18.

FOTO 19

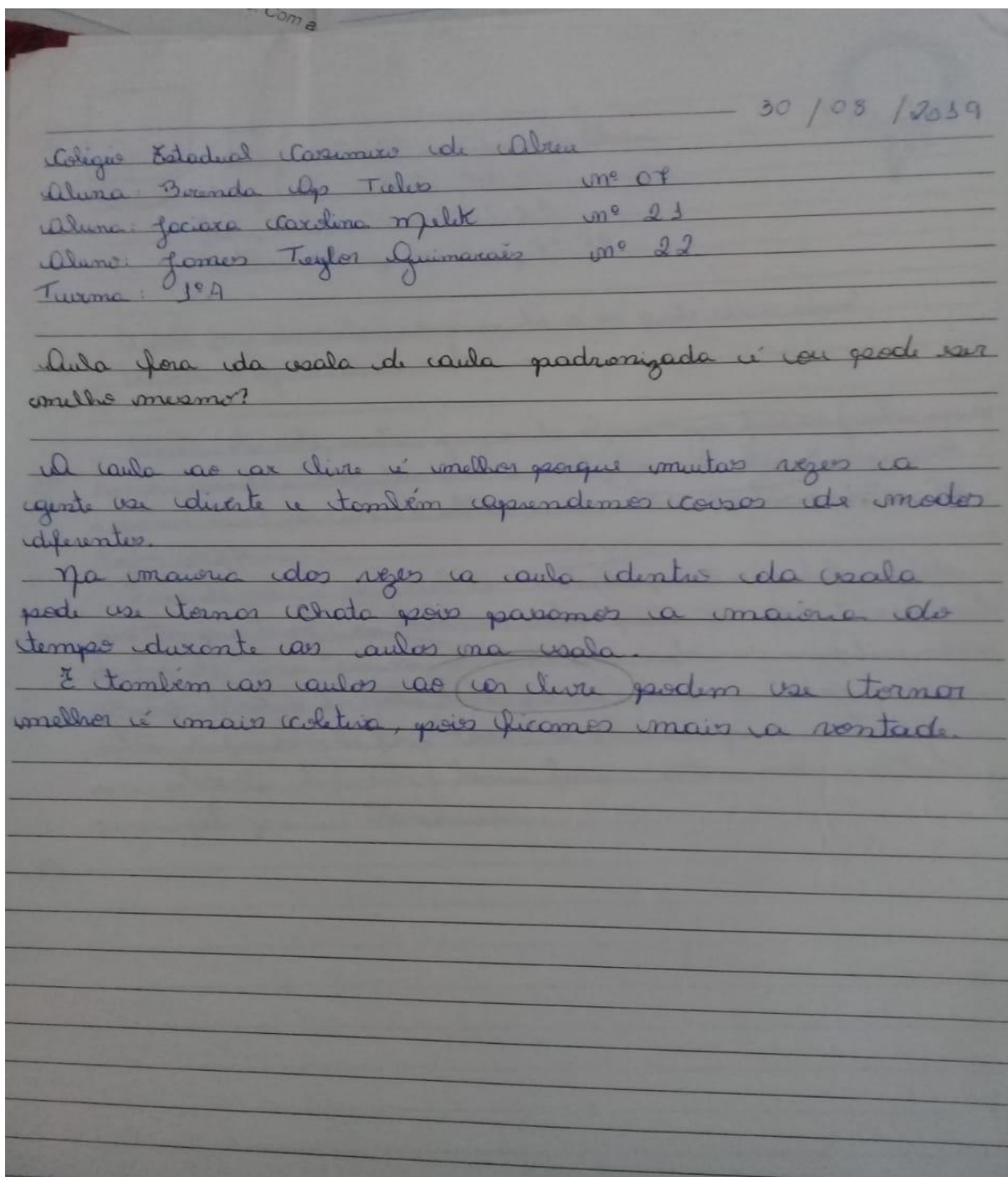


Imagem referente à segunda atividade realizada pelos estudantes, após a aula do dia 30/08/2019 conforme o anexo 15 e a foto 16; atividade iniciada no dia 30/08/2019 e retomada na aula do dia

06/09/2019 na quarta aula de desenvolvimento dessa pesquisa sobre Ensino de Filosofia. Foto por Odenir Pires.

ANEXO 18

Colégio Estadual Casimiro de Abreu.

Aluna: Jaciara

Disciplina: Filosofia

Professor: Odenir Pires

A aula fora da sala de aula padronizada é ou pode ser melhor mesmo?

Escreva argumentos sobre isso:

A aula ao ar livre é melhor porque muitas vezes a gente se diverte e também aprendemos coisas de modos diferentes.

Na maioria das vezes a aula dentro da sala pode se tornar chata e cansativa.

E aulas ao ar livre, podemos tornar produtiva, e coletiva e a vontade.

Atividade realizada por estudantes conforme a foto 19.

FOTO 20

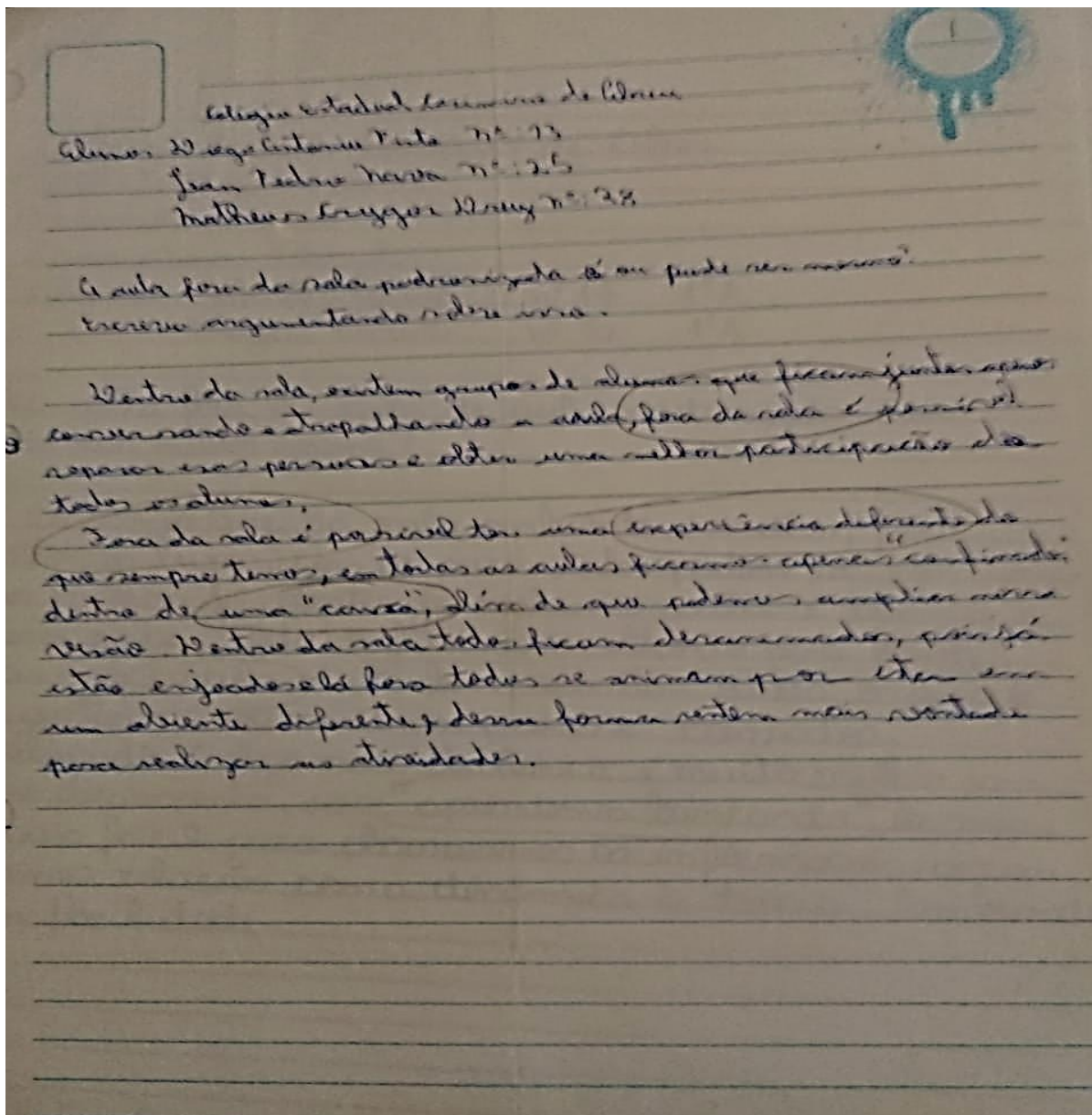


Imagem referente à segunda atividade realizada pelos estudantes, após a aula do dia 30/08/2019 conforme o anexo 15 e a foto 16; atividade iniciada no dia 30/08/2019 e retomada na aula do dia 06/09/2019 na quarta aula de desenvolvimento dessa pesquisa sobre Ensino de Filosofia. Foto por Odenir Pires.

ANEXO 19

Colégio Casimiro de Abreu.

Alunos: Diego, Matheus, Jean.

Série: 1ª A.

Trabalho de Filosofia.

A aula fora da sala padronizada é ou pode ser melhor?

Escreva argumentos sobre isso.

Dentro da sala, existem grupos de alunos que ficam juntos conversando, atrapalhando as aulas; fora da sala de aula é possível separar essas pessoas e obter uma melhor participação de todos os alunos.

Fora da sala é possível ter uma experiência diferente do que sempre temos; em todas as aulas ficamos apenas “confinados” dentro de uma “caixa”; além de que podemos nossa visão. Dentro da sala todos ficam desanimados, pois já estão enjoados e lá fora todos se animam por estar em um ambiente diferente, dessa forma sentem mais vontade para realizar as atividades.

Atividade realizada por estudantes conforme a foto 20.

FOTO 21

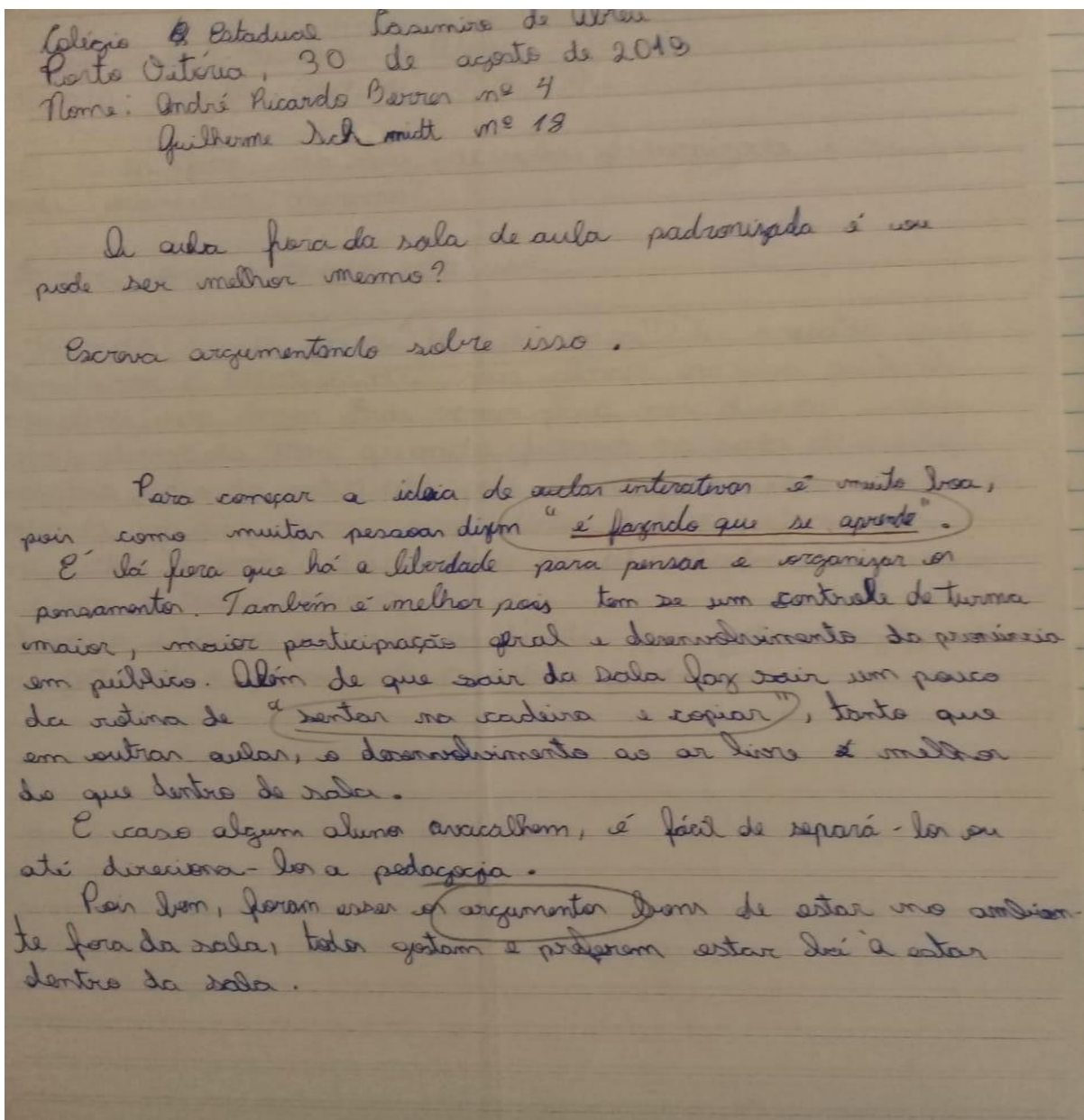


Imagem referente à segunda atividade realizada pelos estudantes, após a aula do dia 30/08/2019 conforme o anexo 15 e a foto 16; atividade iniciada no dia 30/08/2019 e retomada na aula do dia 06/09/2019 na quarta aula de desenvolvimento dessa pesquisa sobre Ensino de Filosofia. Foto por Odenir Pires.

ANEXO 20

Colégio Estadual Casimiro de Abreu.

Porto Vitória, 30 de agosto de 2019.

Nome: André; Guilherme.

Aluna: André

Disciplina: Filosofia

Professor: Odenir Pires

A aula fora da sala de aula padronizada é ou pode ser melhor mesmo?

Escreva argumentos sobre isso:

Para começar a ideia é incentivar que aprenderem de modo diferente e em conjunto. A ideia é muito boa, pois dizem que é fazendo que se aprende na prática. Lá fora temos liberdade para pensar se organizar os pensamentos. Também é melhor pois tem se um controle da turma maior, maior participação geral e desenvolvimento da pronúncia em público. Além de que sair da sala faz sair um pouco da rotina de “sentar na cadeira e copiar”, tanto que em outras aulas, o desenvolvimento ao ar livre é melhor do que dentro da sala.

E caso algum aluno avacalhe, é fácil de separá-lo ou até direcioná-los a pedagogia.

Pois bem, foram esses os argumentos bons de estar no ambiente fora da sala, todos gostam e preferem estar lá a estar dentro da sala.

Atividade realizada por estudantes conforme a foto 21.

FOTO 22

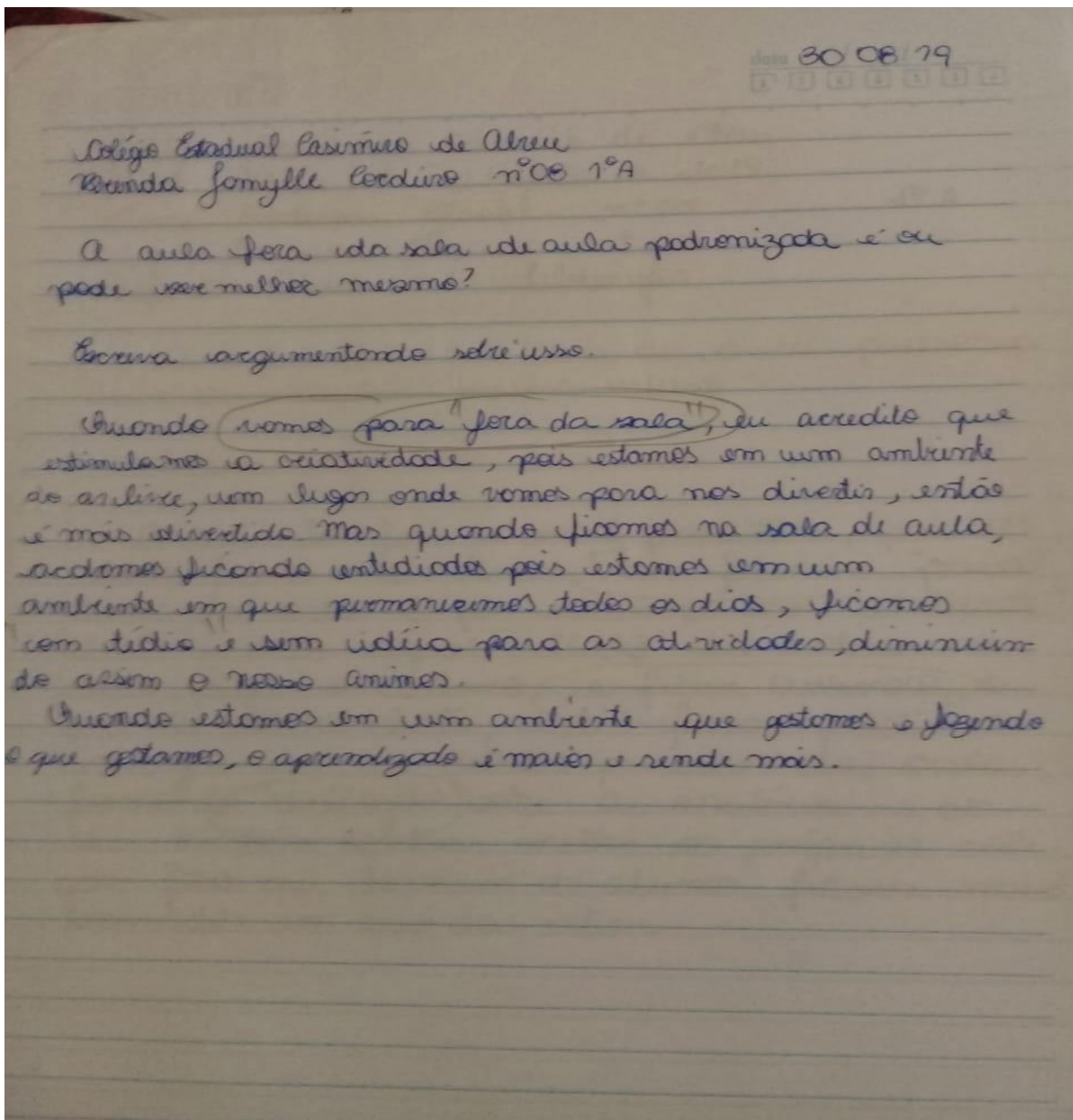


Imagem referente à segunda atividade realizada pelos estudantes, após a aula do dia 30/08/2019 conforme o anexo 15 e a foto 16; atividade iniciada no dia 30/08/2019 e retomada na aula do dia 06/09/2019 na quarta aula de desenvolvimento dessa pesquisa sobre Ensino de Filosofia. Foto por Odenir Pires.

ANEXO 21

Colégio Estadual Casimiro de Abreu.

Aluna: Jamile Cordeiro.

Disciplina: Filosofia

Professor: Odenir Pires

A aula fora da sala de aula padronizada é ou pode ser melhor mesmo?

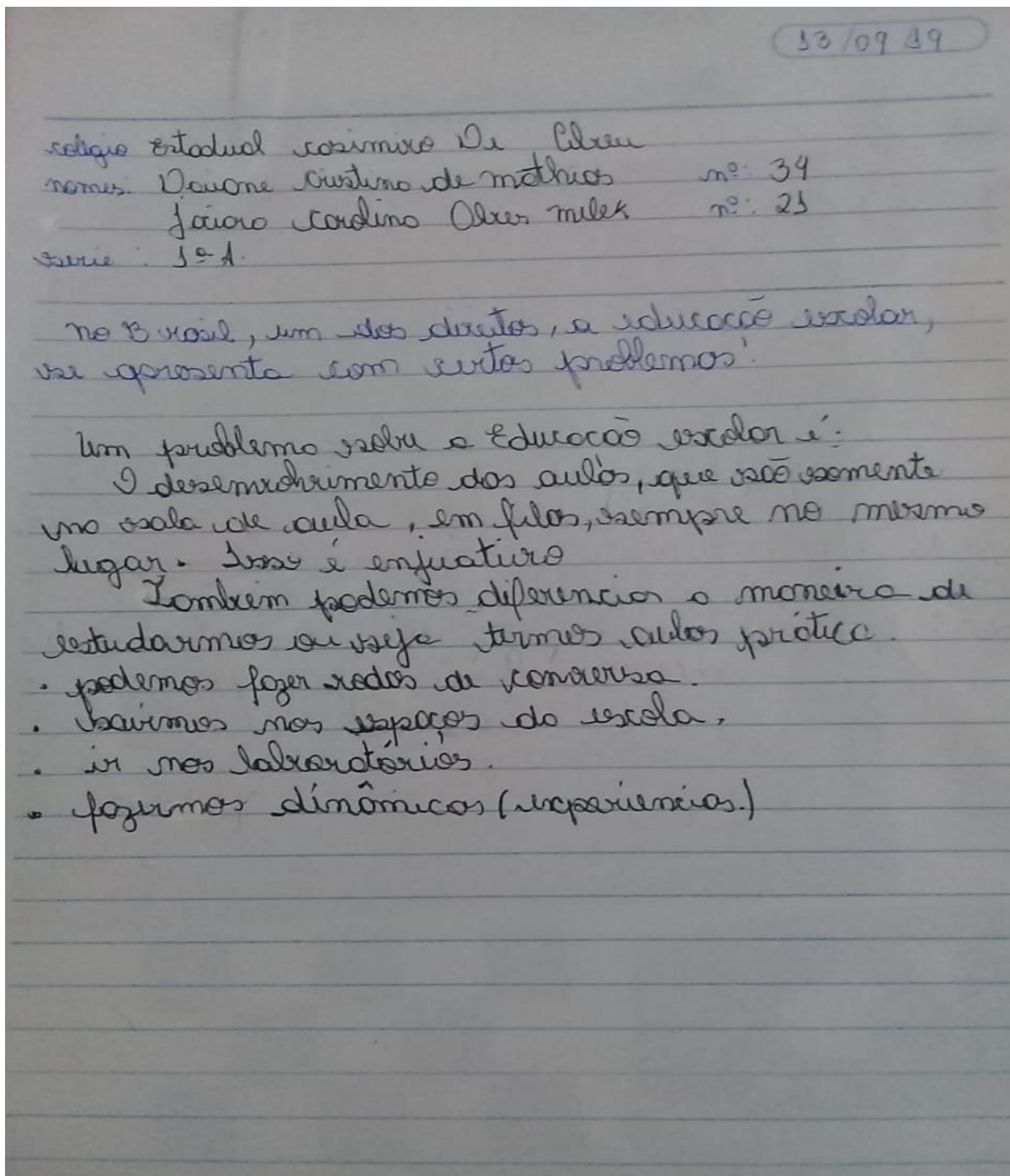
Escreva argumentos sobre isso:

Quando vamos para “fora da sala” de aula, eu acredito que estimulamos a criatividade, pois estamos em um ambiente ao ar livre, um lugar aonde vamos para nos divertir, então é mais divertido. Mas quando ficamos na sala de aula, acabamos entediados pois estamos em um ambiente em que permanecemos todos os dias, ficamos com tédio e sem ideia para as atividades, diminuindo assim nosso animo.

Quando estamos em um ambiente que gostamos e fazendo o que gostamos, o aprendizado é maior e sempre mais.

Atividade realizada por estudantes conforme a foto 22.

FOTO 23



Registro de atividade com base em debate realizado em sala de aula sobre a escola no Brasil; esse registro faz parte de apontamentos e questionamentos realizados pelos estudantes durante as aulas dessa pesquisa sobre Ensino de Filosofia. Aula do dia 06 e 13/09/2019. Foto por Odenir Pires.

ANEXO 22

Colégio Estadual Casimiro de Abreu.

Alunas: Daiane Cristina de Mathias; Jaciara Alves Melek.

Série: 1ª A.

No Brasil, um dos direitos, a Educação escolar, se apresenta com certos problemas.

Um problema sobre a Educação escolar é:

O desenvolvimento das aulas, que são somente na sala de aula, em filas, sempre no mesmo lugar. Isso é enjoativo.

Também podemos diferenciar a maneira de estudarmos, ou seja, termos aulas práticas.

- Sairmos nos espaços da escola;
- Ir nos laboratórios;
- Fazermos dinâmicas (experiências).

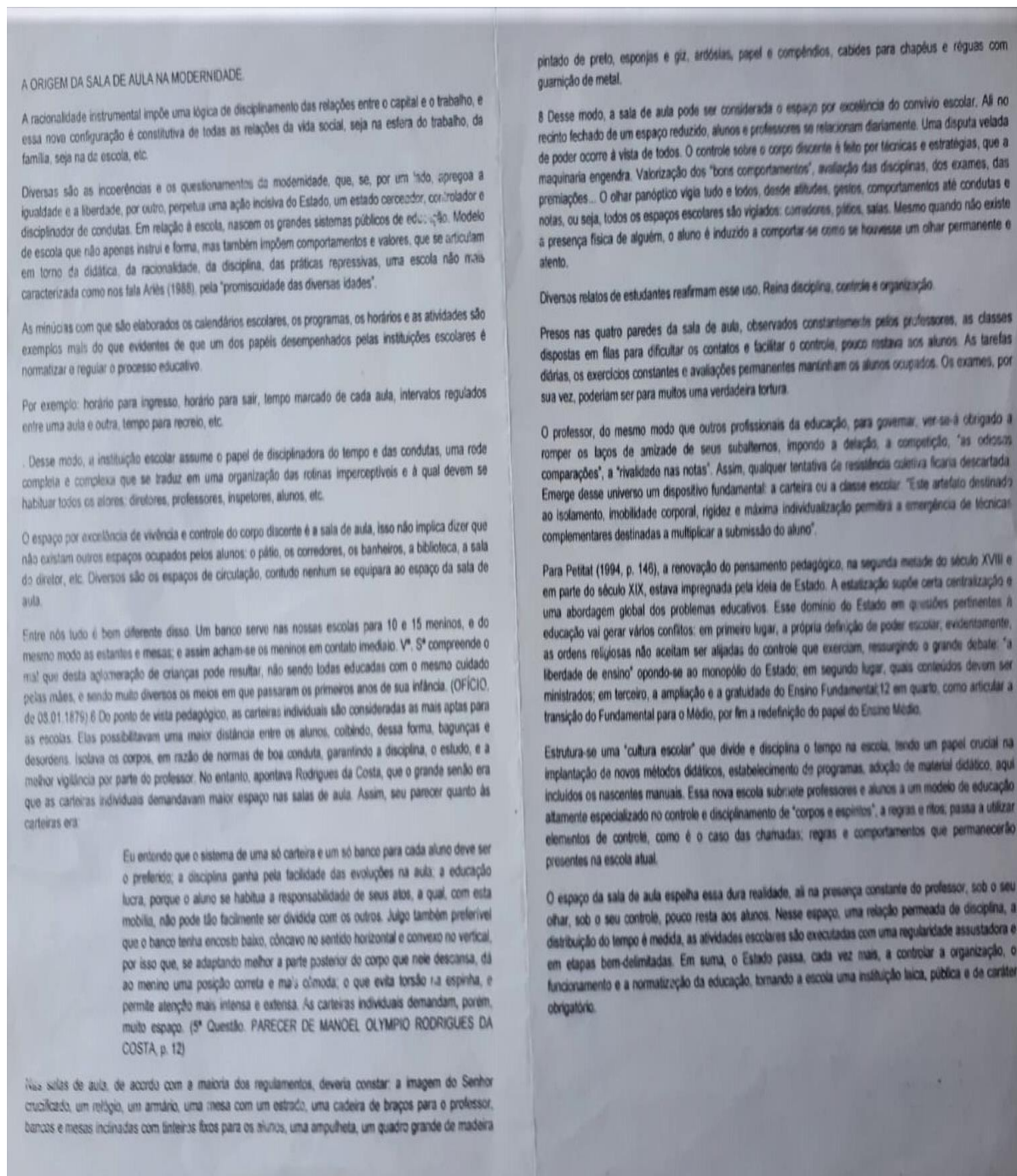
Atividade realizada pelos estudantes conforme a foto nº 23.

A partir da quinta aula, conforme o direcionamento que os estudantes deram aos debates, ou seja, não houve direcionamento do professor para que os estudantes rumassem cada vez mais para o tema sala de aula. A cada aula em que estávamos desenvolvendo essa pesquisa, se tornava cada vez mais nítido de que a sala de aula passava a ser nosso objeto de estudo, passamos a dar um direcionamento no estudo sobre o assunto em questão. Pelo fato de haver um laboratório de informática na escola, propomos uma pesquisa sobre o tema “sala de aula”. Nessa pesquisa, em pequenos grupos, cada grupo ficou encarregado de pesquisar sobre as origens, os objetivos, e o formato da sala de aula, tendo em vista uma análise enfatizando a reflexão para o formato atual de sala de aula.

Durante a pesquisa, um grupo conseguiu encontrar um artigo de seminário²³ que tratava sobre o tema sala de aula. O grupo de que estudantes solicitou uma orientação do professor de Filosofia em ao artigo encontrado e, tendo a aprovação do professor para utilizarem o texto como referencial, o trabalho foi compartilhado com os demais da turma. Além desse texto encontrado durante a aula, uma estudante realizou a pesquisa em sua casa e foi convidada a compartilhar sua pesquisa em sala de aula com os colegas de turma. O resultado da pesquisa foi bastante relevante para essa etapa de estudo e após um breve seminário em aula, sobre nossa pesquisa, segue no arquivo abaixo o texto que utilizamos nesse seminário.

²³ Revista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol 13, p. 108-121, abr. 2012. ISSN - 2238-921-0 - Página108. DISCIPLINA, CONTROLE, ORGANIZAÇÃO: A SALA DE AULA NO SÉCULO XIX; Eduardo Arriada; Gabriela Medeiros Nogueira; Mônica Vahl

FOTO 24



Texto organizado durante a aula de Filosofia para aprofundar o tema sala de aula; data: 20 e 27/09/2022. Foto por Odenir Pires.

Os estudantes estavam apenas sendo ouvidos um a um sem qualquer inibição. Nessa etapa das aulas foi desenvolvido uma tarefa sobre as inquietações a respeito do tema sala de aula, conforme os anexos 23, 24, 25, 26, 27 e 28. Passou-se a ter ênfase o tema “sala de aula” pelo fato de darem esse direcionamento. Com o objetivo de aprofundar o tema direcionado, foi desenvolvida outra atividade de modo que foi exigido argumentos mais aprofundados pelos/as estudantes sobre o tema sala de aula, com o objetivo de ampliarmos a problematização conforme segue os registros abaixo.

FOTO 25

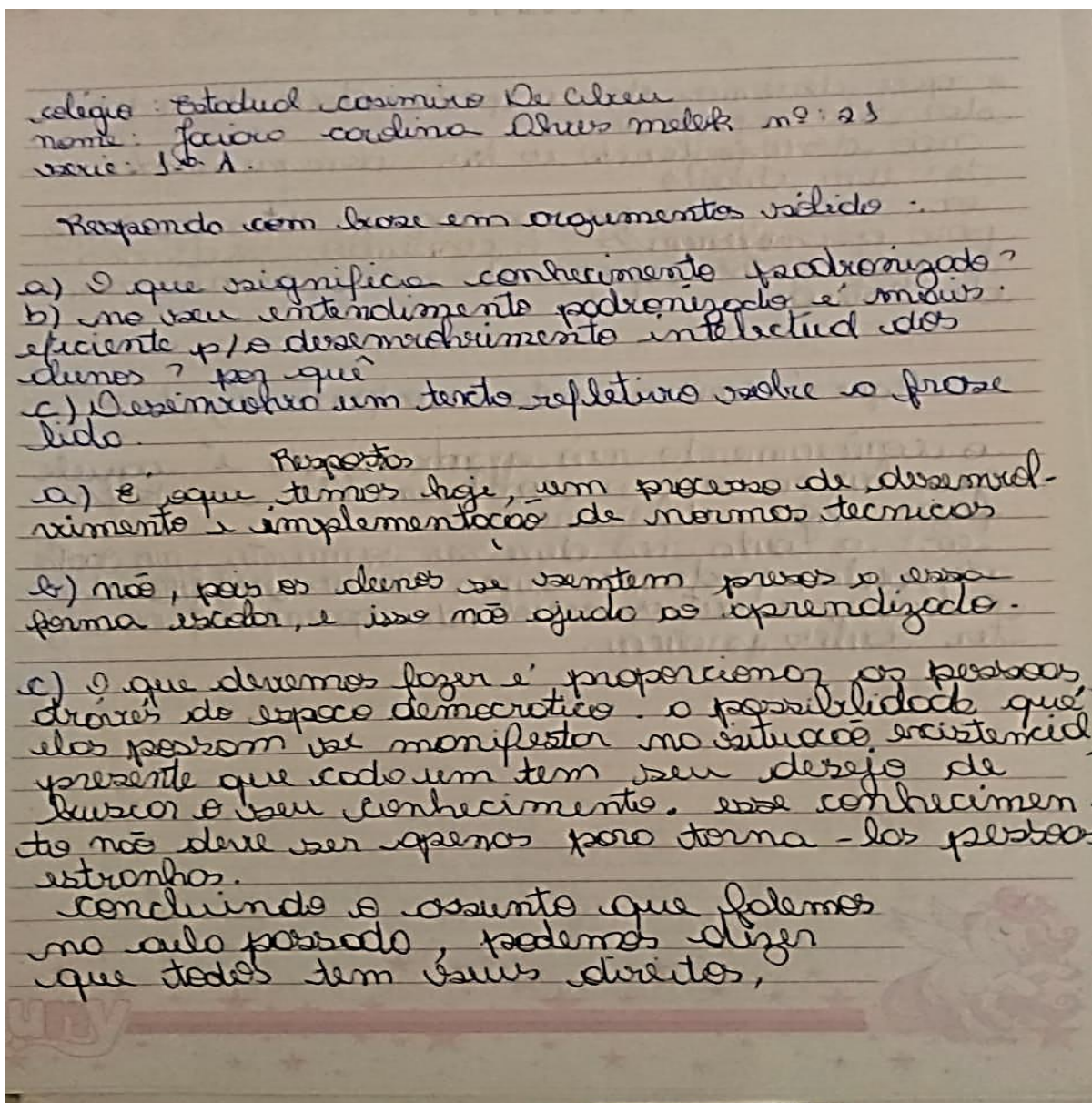


Foto referente a terceira atividade realizada pelos estudantes nos dias 04 e 11/10/2019, com o objetivo de aprofundar o tema sala de aula. Foto retirada por Odenir Pires.

ANEXO 23

Colégio Estadual Casimiro de Abreu.

Disciplina: Filosofia

Prof. Odenir

Aluno: Jacira Carolina.

Responda com base em argumentos sólidos:

a) O que significa conhecimento padronizado?

R: É o que temos hoje, em processo de desenvolvimento e implementação de normas técnicas.

b) No seu entendimento o conhecimento padronizado é mais eficiente para o desenvolvimento intelectual dos alunos? Por quê? R: Não, pois os alunos se sentem presos a essa forma escolar e isso não ajuda no aprendizado.

c) Desenvolva um texto reflexivo sobre a frase lida? O que devemos fazer é proporcionar as pessoas através do espaço democrático, a possibilidade que elas possam se manifestar na situação existencial presente, que cada um tem seu desejo de buscar o seu conhecimento. Esse conhecimento não deve ser para torná-las pessoas “estranhas”.

Concluindo o assunto que falemos na aula passada, podemos dizer que todos tem seus direitos.

Atividade realizada por estudantes conforme a foto 23.

FOTO 26

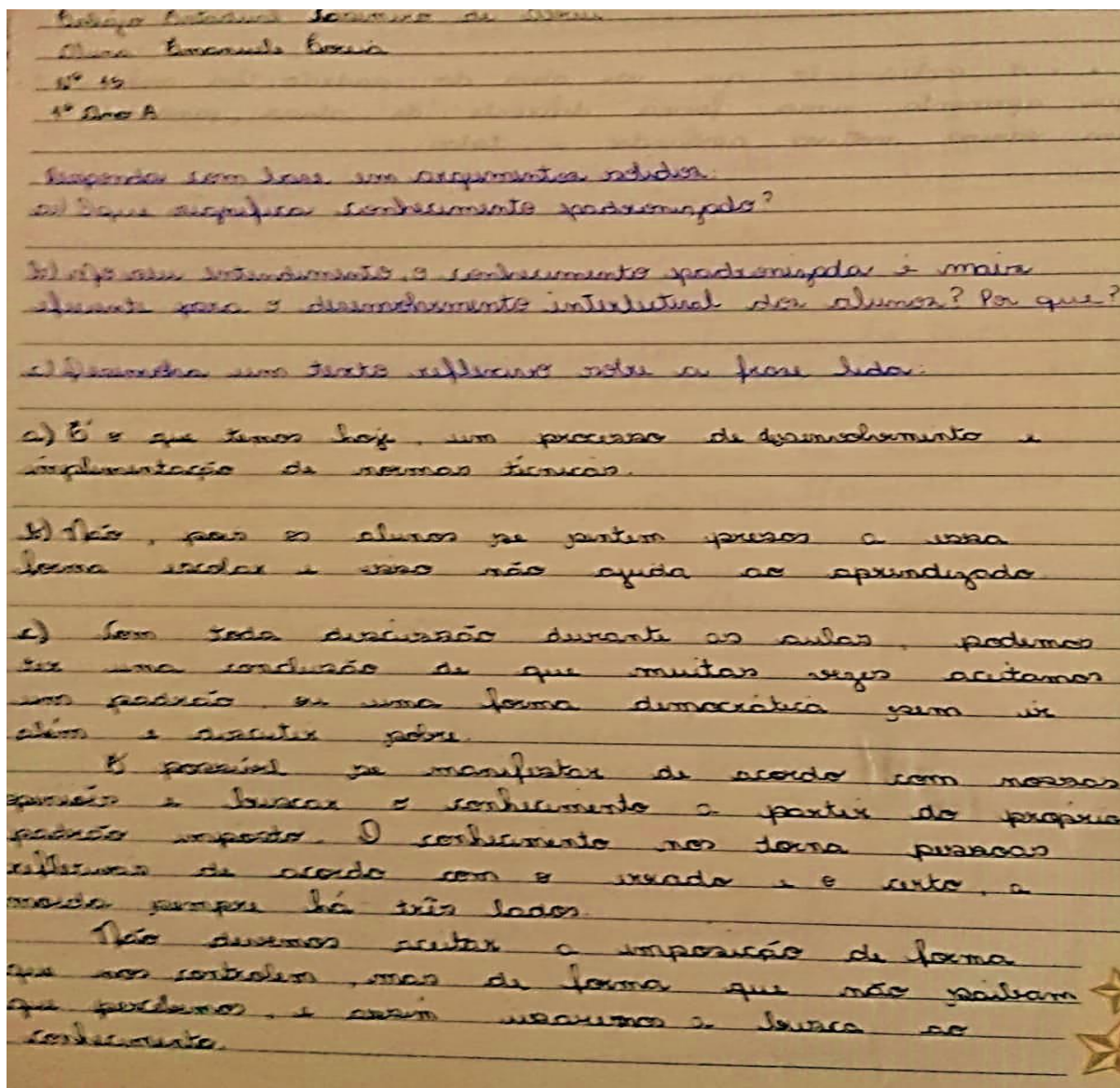


Foto referente a terceira atividade realizada pelos estudantes nos dias 04 e 11/10/2019, com o objetivo de aprofundar o tema sala de aula. Foto retirada por Odenir Pires.

ANEXO 24

Colégio Estadual Casimiro de Abreu.

Aluna: Emanuele.

Nº 15

1º Ano A.

Responda com base em argumentos sólidos.

a) O que significa conhecimento padronizado?

b) No seu entendimento, o conhecimento padronizado é a mais eficiente para o desenvolvimento intelectual dos alunos? Por quê?

a) É o que temos hoje, um processo de desenvolvimento e implementação de normas técnicas.

b) Não, pois os alunos se sentem presos a essa forma escolar e isso não ajuda ao aprendizado.

c) Com toda discussão durante as aulas, podemos ter uma conclusão de que muitas vezes aceitamos um padrão ou uma forma democrática sem ir além e discutir sobre.

É possível se manifestar de acordo com nossas opiniões e buscar o conhecimento nos torna pessoas reflexivas de acordo com o errado e o certo, a maioria sempre há três lados.

Não devemos ocultar a imposição de forma que nos controlem, mas de forma que não saibam que percebemos, e assim usaremos a busca ao conhecimento.

Atividade realizada por estudantes conforme a foto 24.

FOTO 27

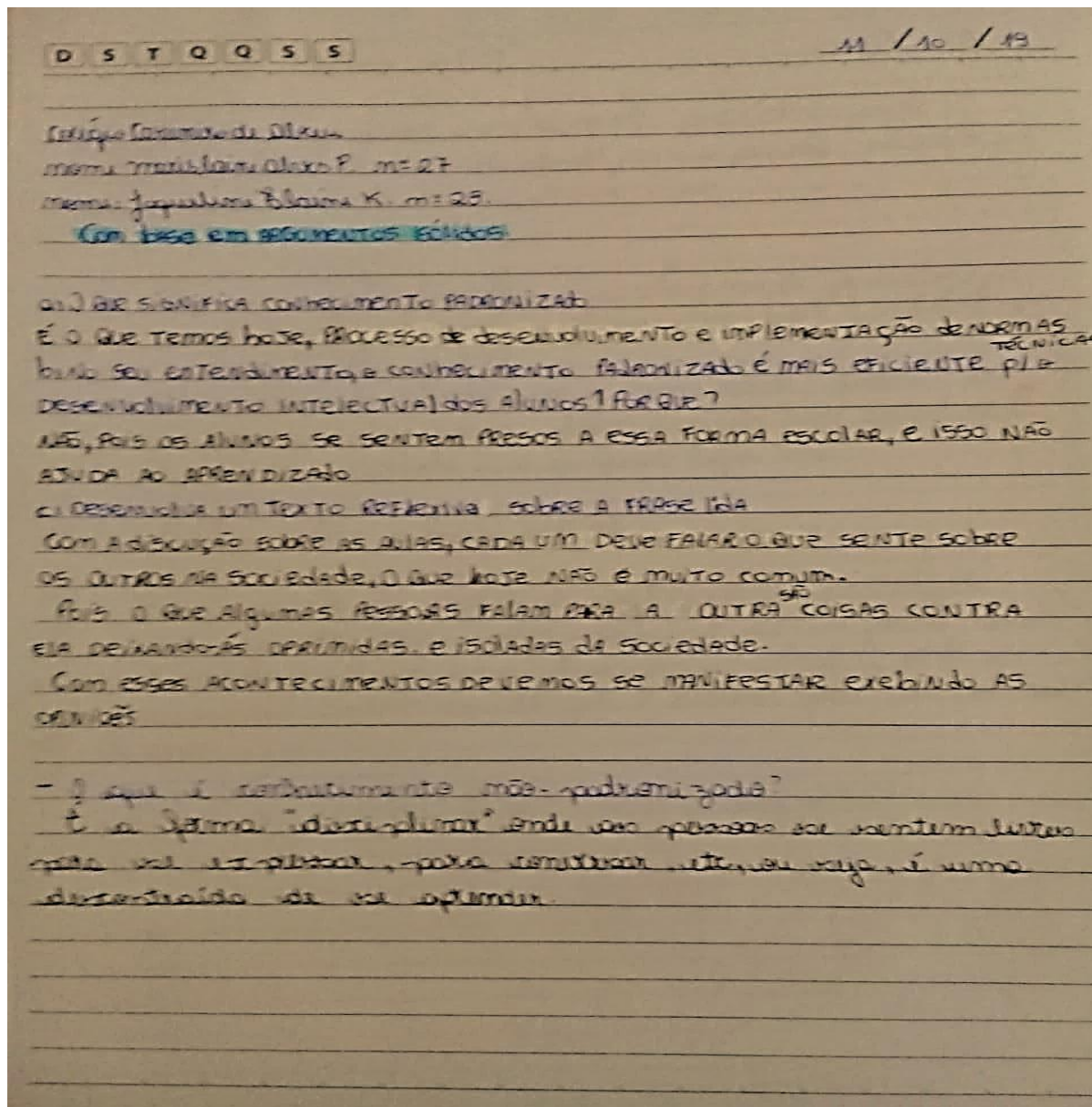


Foto referente a terceira atividade realizada pelos estudantes nos dias 04 e 11/10/2019, com o objetivo de aprofundar o tema sala de aula. Foto retirada por Odenir Pires.

ANEXO 25

Colégio Estadual Casimiro de Abreu.

Nome: Marislaine Alves. N° 27.

Nome: Jaqueline Elaine. N° 25.

Com base em argumentos sólidos.

a) O que significa conhecimento padronizado?

É o que que temos, processos de desconstrução e implementação das normas técnicas.

b) b) No seu entendimento, o conhecimento padronizado é a mais eficiente para o desenvolvimento intelectual dos alunos? Por quê?

Não, pois os alunos se sentem presos a essa forma escolar e isso não ajuda ao aprendizado.

c) Desenvolva um texto reflexivo sobre a frase lida.

Com toda discussão durante as aulas, cada um deve falar o que quiser sobre os outros na sociedade, o que hoje não é muito comum.

Pois o que algumas pessoas falam para a outra são coisas contra ela deixando-as oprimidas e isoladas da sociedade.

Com esses acontecimentos devemos nos manifestar exibindo as opiniões.

O que é conhecimento não padronizado?

É a forma “disciplinar” onde as pessoas se sentem livres para se expressar, para conversar etc., ou seja, é uma forma descontraída de se aprender.

Atividade realizada por estudantes conforme a foto 25.

FOTO 28

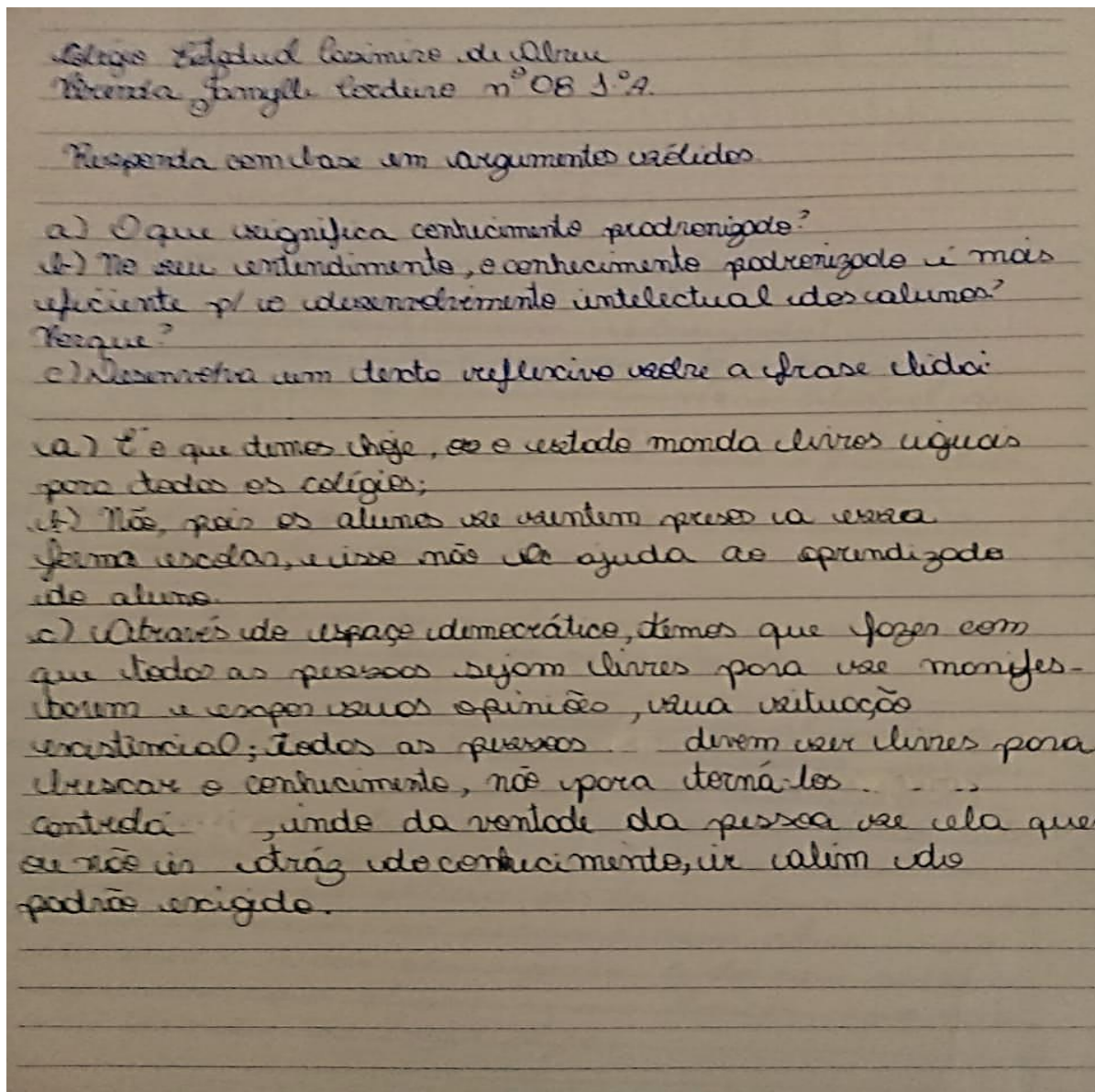


Foto referente a terceira atividade realizada pelos estudantes nos dias 04 e 11/10/2019, com o objetivo de aprofundar o tema sala de aula. Foto retirada por Odenir Pires.

ANEXO 26

Colégio Estadual Casimiro de Abreu.

Nome: Marislaine Alves. N° 27.

Nome: Jaqueline Elaine. N° 25.

Com base em argumentos sólidos.

a) O que significa conhecimento padronizado?

b) No seu entendimento, o conhecimento padronizado é a mais eficiente para o desenvolvimento intelectual dos alunos? Por quê?

c) Desenvolva um texto reflexivo sobre a frase lida.

a) É o que temos hoje, o estado manda livros iguais para todos os colégios;

b) Não, pois os alunos se sentem presos a essa forma escolar, e isso não ajuda ao aprendizado do aluno.

c) Através do espaço democrático temos que fazer com que todas as pessoas sejam livre para se manifestarem e expor suas opiniões, sua situação existencial; todas as pessoas devem ser livres para buscar o conhecimento, não para torná-los controladas, indo da vontade da pessoa se ela quer ou não ir atrás do conhecimento, ir além do padrão exigido.

Atividade realizada por estudantes conforme a foto 26.

FOTO 29

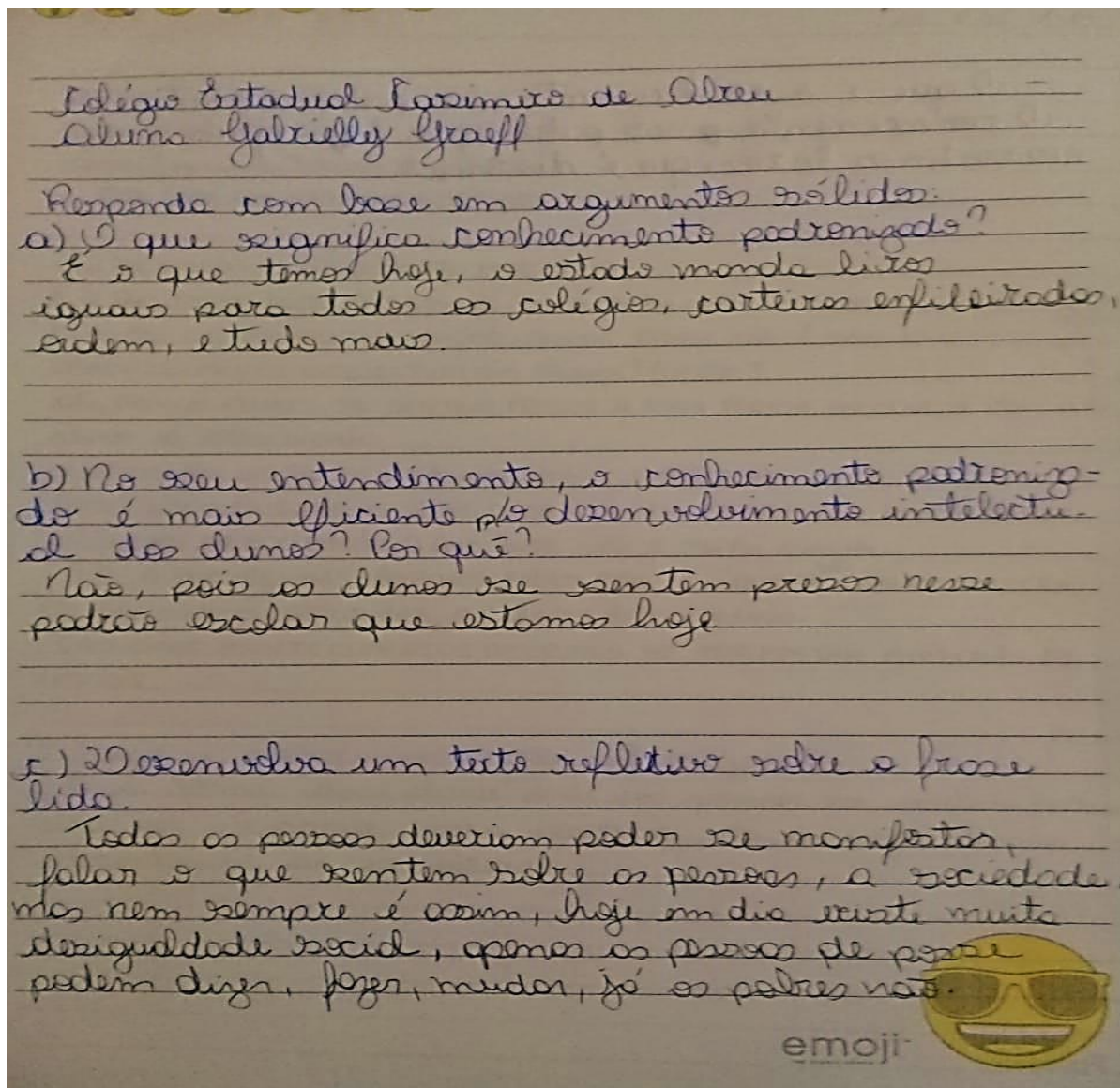


Foto referente a terceira atividade realizada pelos estudantes nos dias 04 e 11/10/2019, com o objetivo de aprofundar o tema sala de aula. Foto retirada por Odenir Pires.

ANEXO 27

Colégio Estadual Casimiro de Abreu.

Aluna: Gabrielly Graeff.

Responda com base em argumentos sólidos:

a) O que significa conhecimento padronizado?

É o que temos hoje, o estado manda livros iguais para todos os colégios, carteiras enfileiradas, ordem, e tudo mais.

b) No seu entendimento, o conhecimento padronizado é mais eficiente para o desenvolvimento dos alunos? Por quê?

Não, pois os alunos se sentem presos nesse padrão escolar que estamos hoje.

c) Desenvolva um texto reflexivo sobre a frase lida:

Todas as pessoas deveriam poder se manifestar, falar o que sentem sobre as pessoas, a sociedade, mas nem sempre é assim, hoje em dia existe muita desigualdade social, apenas as pessoas de posse podem dizer, mudar, já os pobres não.

Atividade realizada por estudantes conforme a foto 27.

FOTO 30

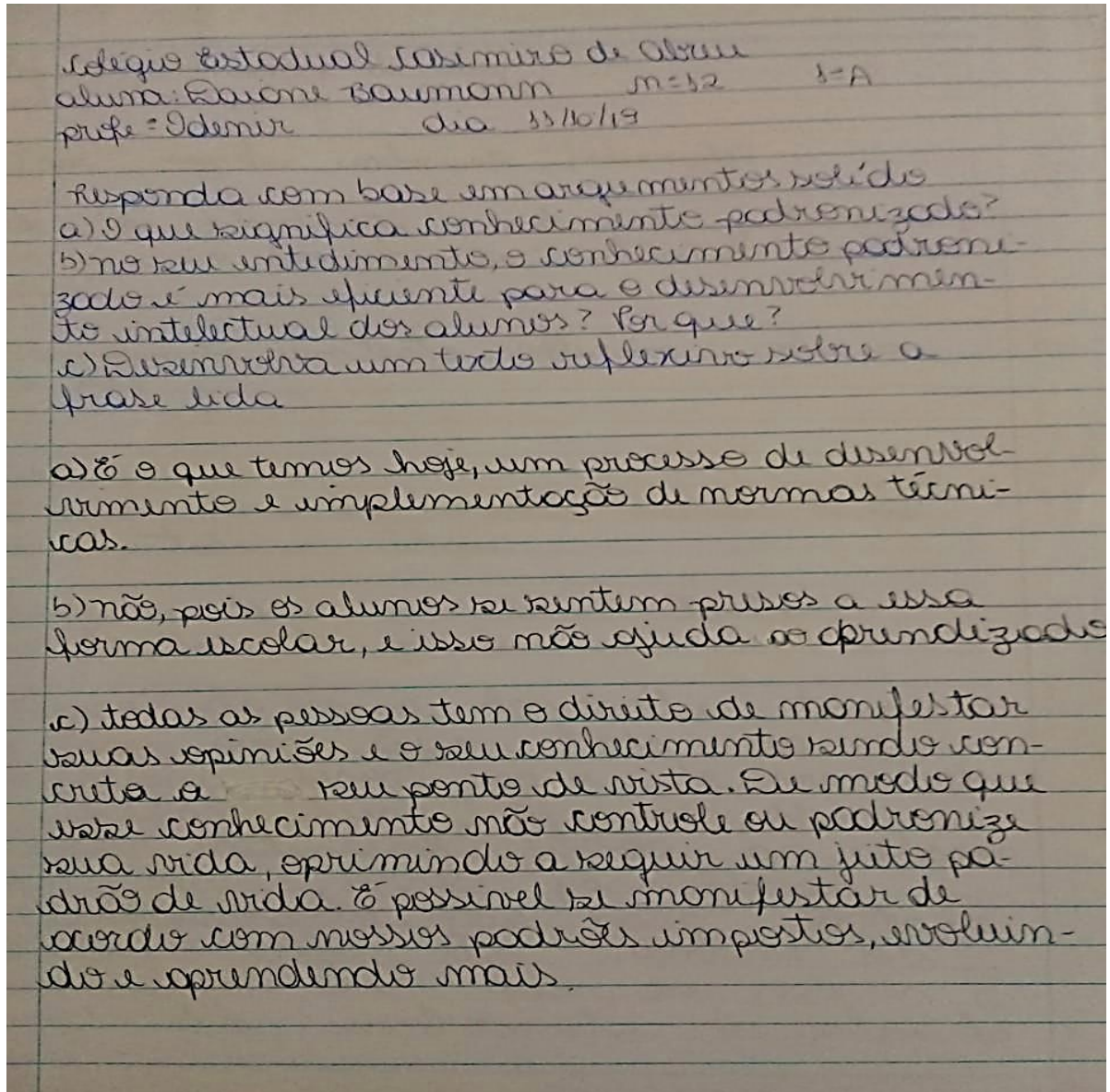


Foto referente a terceira atividade realizada pelos estudantes nos dias 04 e 11/10/2019, com o objetivo de aprofundar o tema sala de aula. Foto retirada por Odenir Pires.

ANEXO 28

Colégio Estadual Casimiro de Abreu.

Aluna: Daiane Baumann nº 12 1ª A.

Profº Odenir Dia: 11/10/2019

Responda com base em argumentos sólidos.

a) O que significa conhecimento padronizado?

b) No seu entendimento, o conhecimento padronizado é a mais eficiente para o desenvolvimento intelectual dos alunos? Por quê?

a) É o que temos hoje, um processo de desenvolvimento e implementação de normas técnicas.

b) Não, pois os alunos se sentem presos a essa forma escolar e isso não ajuda ao aprendizado.

c) Desenvolva um texto reflexivo sobre a frase lida:

Todas as pessoas têm o direito de manifestar suas opiniões e seu conhecimento sendo concreto o seu ponto de vista. De modo que esse conhecimento não controle ou padronize sua vida, oprimindo a seguir um jeito padrão de vida. É possível se manifestar de acordo com nossos padrões impostos, evoluindo e aprendendo mais.

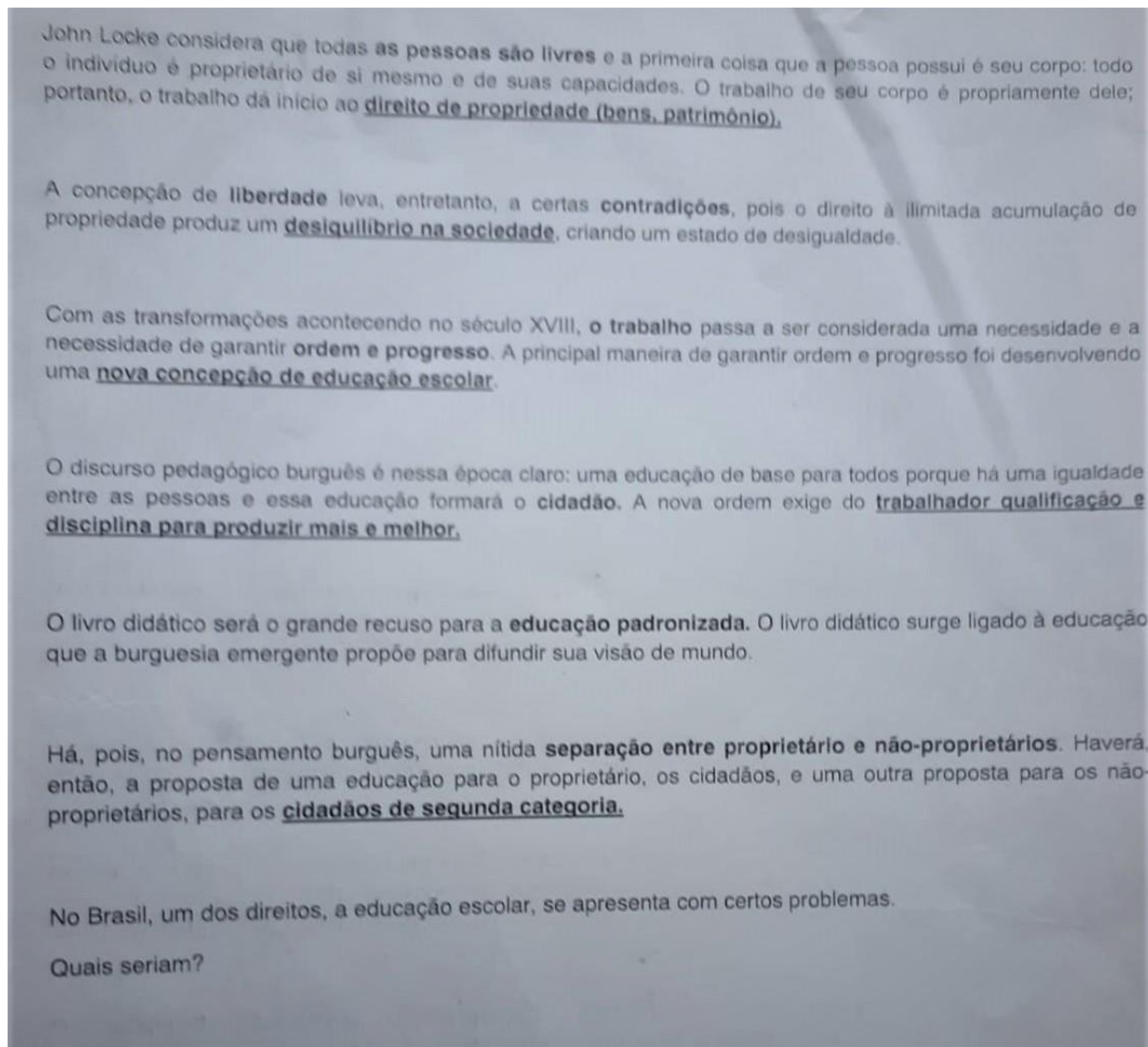
Atividade realizada por estudantes conforme a foto nº 28.

Os debates e as tarefas sobre a sala de aula, levaram os/as estudantes a tomarem consciência do colonialismo europeu no Brasil e suas marcas. Uma das marcas do processo de colonização estava ali diante de nós, todos os dias, a sala de aula. À medida que se apropriavam do processo de colonização e suas facetas, no que diz respeito principalmente à sala de aula, faziam a denúncia e suas iniciativas críticas compreendendo nossa situação de reprodutores do pensamento dominante que nos domina na própria sala de aula.

Após a pesquisa e as contribuições todos estavam cientes, e de acordo, de que nosso ambiente de sala de aula, no formato que se apresenta, tem contexto, local de origem. Concluímos nessa etapa de estudo que o formato de sala de aula que temos é oriundo da Europa e foi trazido para o Brasil pelos idealistas da corrente positivista. Com a realização de algumas leituras e debates nas nossas aulas de Filosofia propusemos produzir alguma tarefa de modo que ficasse registrada essa nossa etapa de pesquisa.

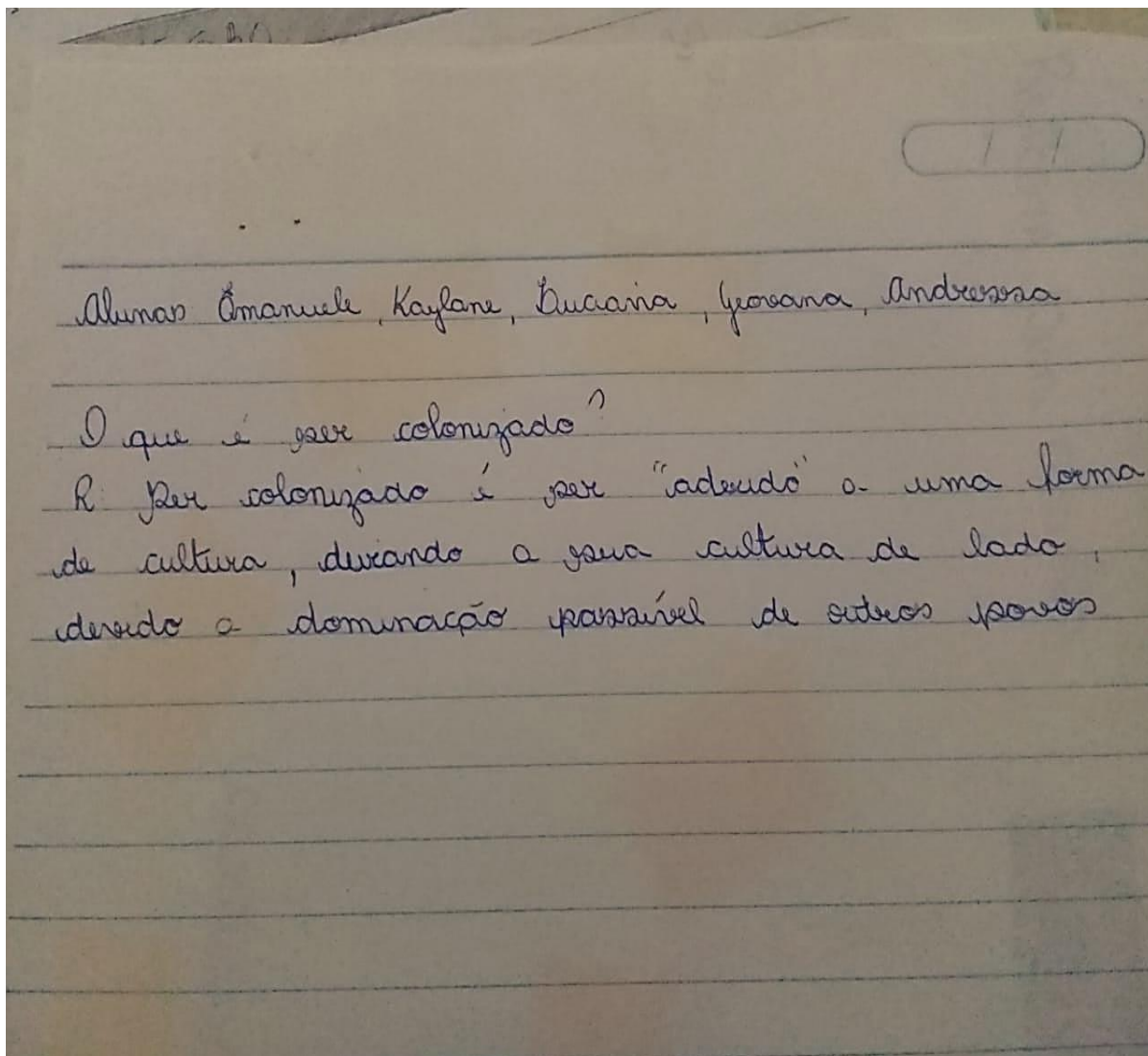
À medida que os estudantes se apropriavam do processo de colonização e suas facetas, no que diz respeito principalmente à sala de aula, faziam a denúncia e suas iniciativas críticas compreendendo nossa situação de reprodutores do pensamento dominante que nos domina na própria sala de aula. Abaixo segue o roteiro de estudo sobre a colonização, tendo como referencial BUFFA (199) e FANON (1968); seguem também, algumas das atividades realizadas pelos estudantes sobre o colonialismo, a escola e o Ensino de Filosofia.

FOTO 31



Roteiro de estudo sobre a colonização e Educação; roteiro que foi distribuído para pequenos grupos de estudantes que pesquisaram o tema e em seguida comentaram em um seminário durante as aulas de Filosofia em 25/10/2019. Foto por Odenir Pires.

FOTO 32



Atividade realizada pelos estudantes sobre o tema colonização em 01/11/2019. Foto por Odenir Pires.

ANEXO 29

Colégio Estadual Casimiro de Abreu.

Trabalho de Filosofia com o tema sobre colonização.

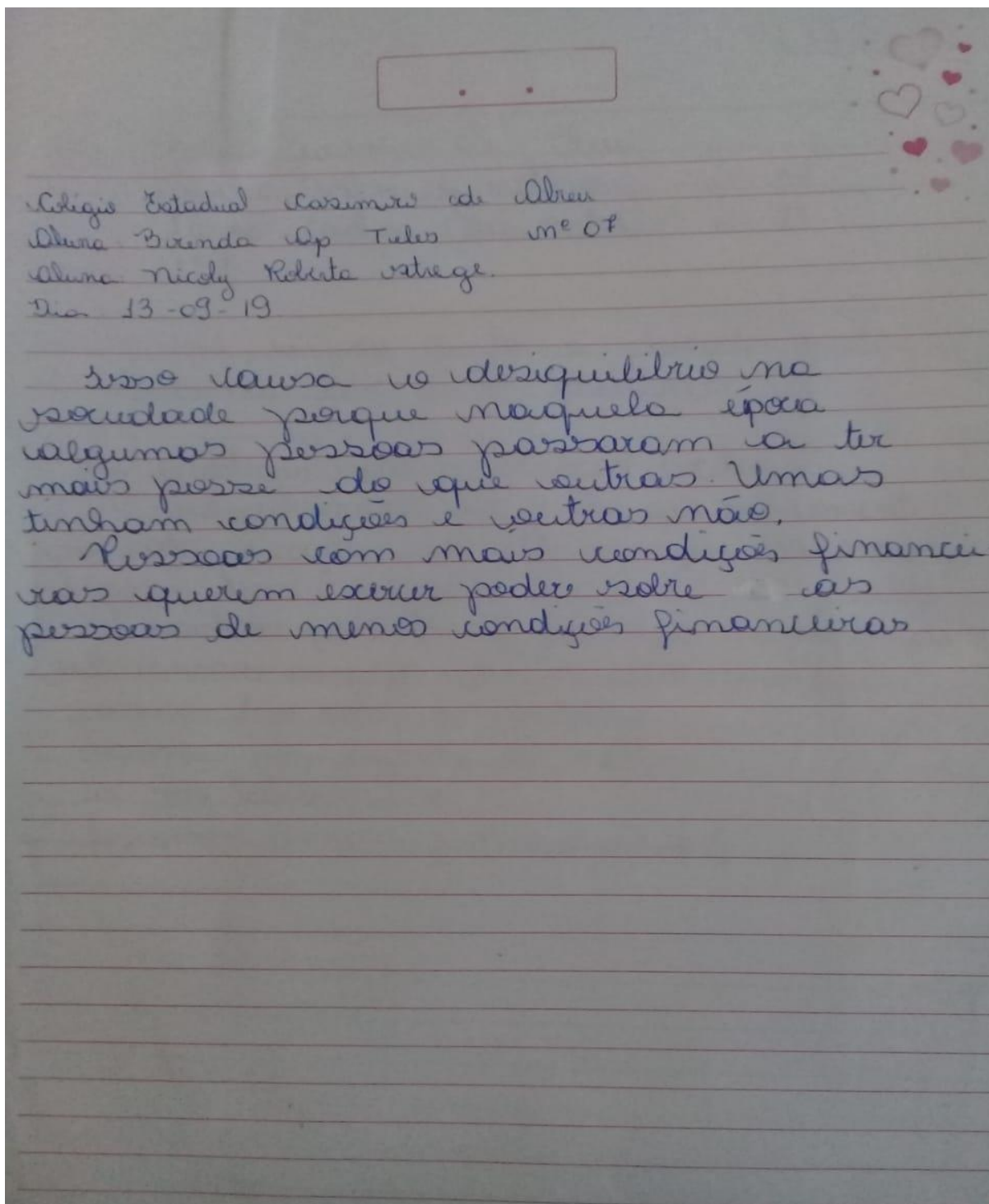
Alunas: Emanuele, Kaylane, Luciana, Geovana, Andressa.

O que é ser colonizado?

R. Ser colonizado é ser “aderido” a uma forma de cultura, deixando a sua cultura de lado, devido a dominação passiva de outros povos.

Atividade realizada pelos estudantes conforme a foto de nº 30.

FOTO 33



Atividade realizada pelos estudantes sobre o tema colonização em 01/11/2019. Foto por Odenir Pires.

ANEXO 30

Colégio Estadual Casimiro de Abreu.

Trabalho de Filosofia com o tema sobre colonização.

Aluna: Nicolly Roberta Strege.

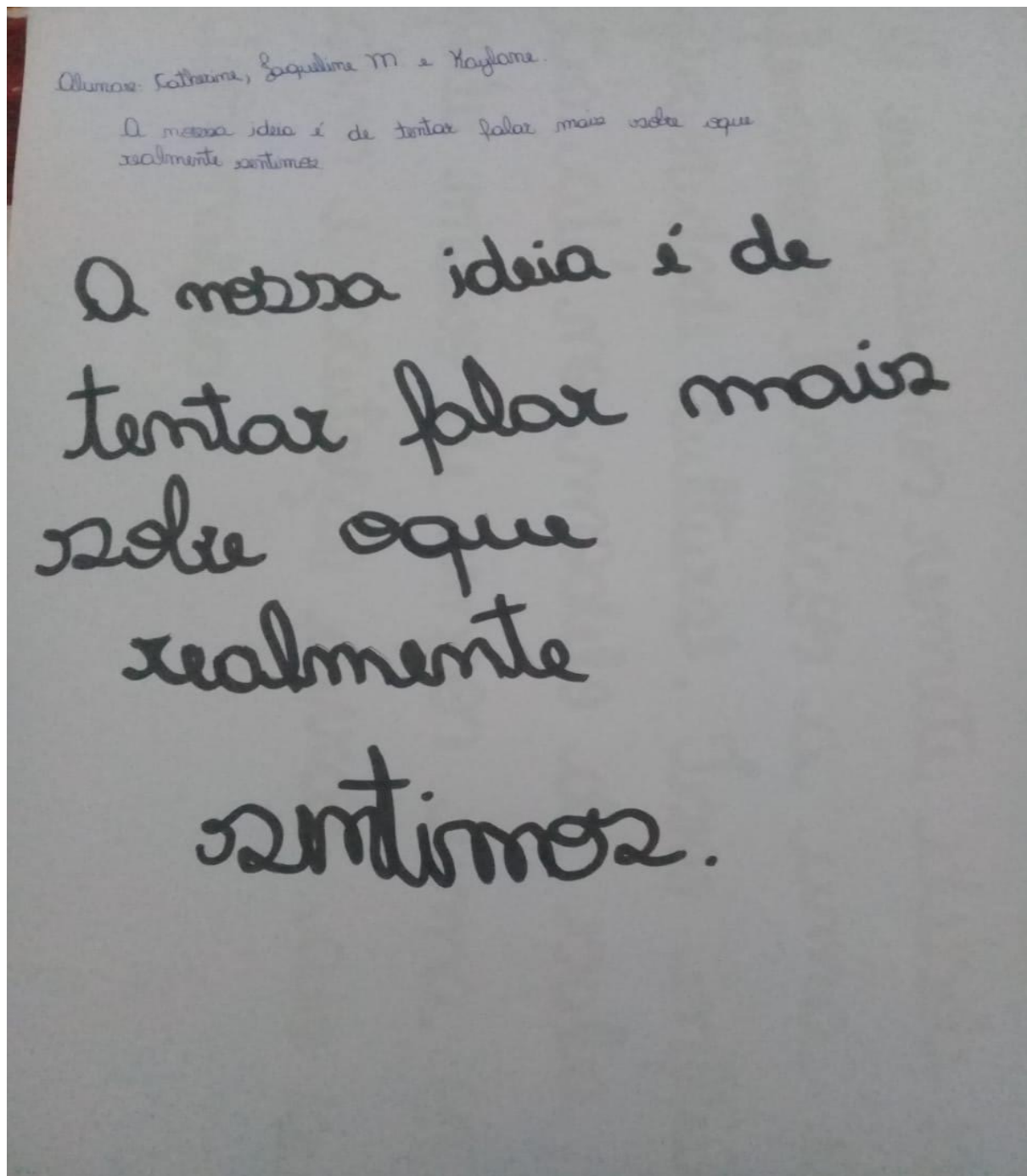
Data: 13/09/2019

Isso causa o desequilíbrio na sociedade porque naquela época algumas pessoas passaram a ter mais posse do que outras não.

Pessoas com mais condições financeiras querem exercer poder sobre as pessoas de menos condições financeiras.

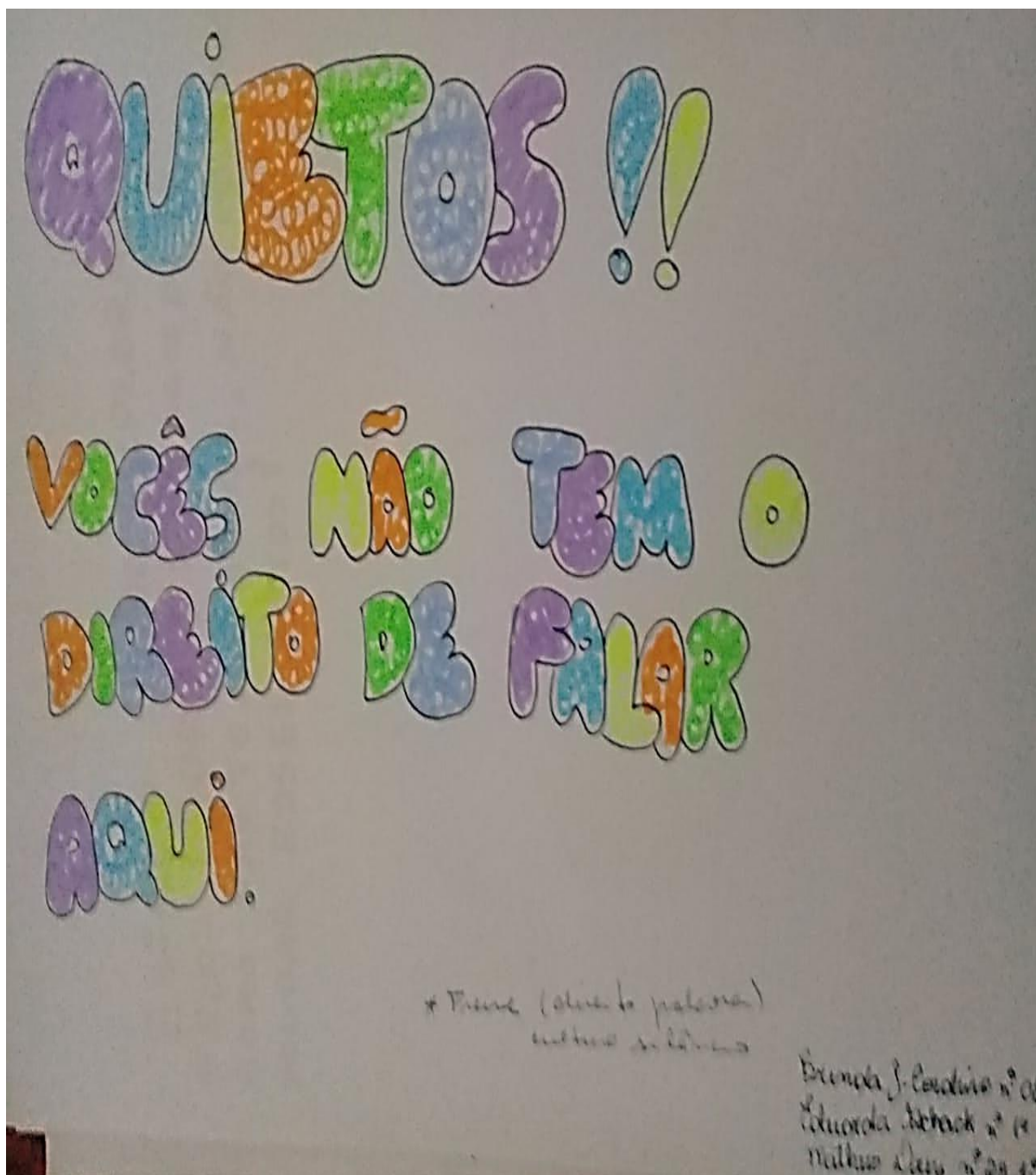
Atividade realizada pelos estudantes conforme a foto de nº 31.

FOTO 34



Atividade realizada pelos estudantes sobre a colonização, Educação e Ensino de Filosofia. Data: 08/11/2019; foto por Odenir Pires.

FOTO 35



Atividade realizada pelos estudantes sobre a colonização, Educação e Ensino de Filosofia. Data: 08/11/2019; foto por Odenir Pires.

FOTO 36

O europeu nos remete desde seus fenômenos históricos a uma superioridade cultural. Isso influencia até no modelo de sala, pelo motivo de impor uma ordem e organização devido as suas dominações.

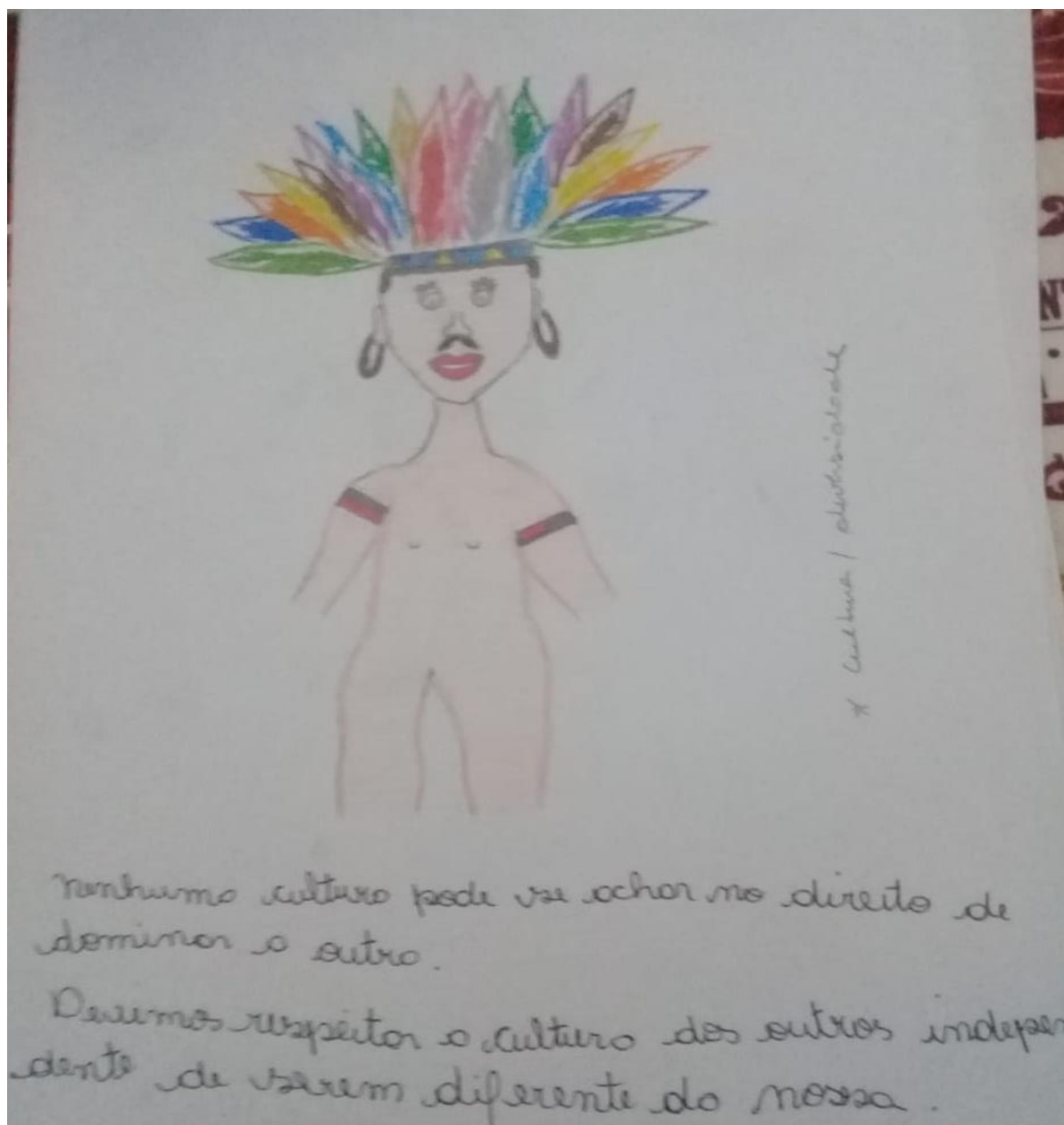
Atividade realizada pelos estudantes sobre a colonização, Educação e Ensino de Filosofia. Data: 08/11/2019; foto por Odenir Pires.

FOTO 37



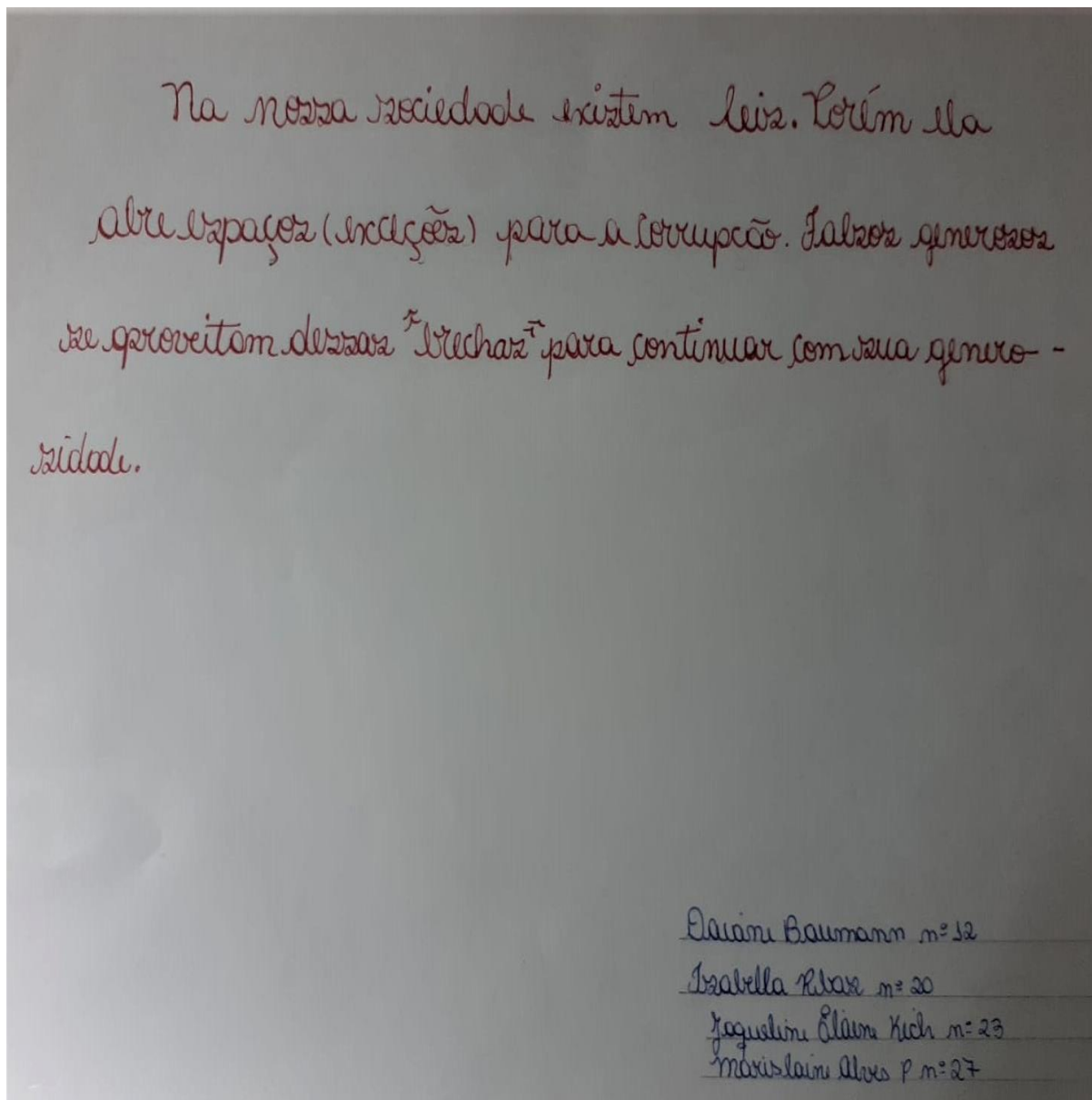
Atividade realizada pelos estudantes sobre a colonização, Educação e Ensino de Filosofia. Data: 08/11/2019; foto por Odenir Pires.

FOTO 38



Atividade realizada pelos estudantes sobre a colonização, Educação e Ensino de Filosofia. Data: 08/11/2019; foto por Odenir Pires.

FOTO 39



Atividade realizada pelos estudantes sobre a colonização, Educação e Ensino de Filosofia. Data: 08/11/2019; foto por Odenir Pires.

FOTO 40



Atividade realizada pelos estudantes sobre a colonização, Educação e Ensino de Filosofia. Data: 08/11/2019; foto por Odenir Pires.

3.3 Produções de Filosofia em Aulas Descoloniais

A partir do momento em que os/as estudantes passaram a ter uma percepção das marcas do colonialismo no interior da escola passou a ser um desejo e um desafio dos próprios jovens buscarem possíveis superações dessas marcas. Conforme um de nossos principais referenciais no desenvolvimento da pesquisa, na luta contra a opressão na escola cabe ao educador buscar, em conjunto com os educandos, a “situação limite” e a nossa passou a ser a sala de aula. As possibilidades de avançar em termos de conhecimento do educando virão após a superação e ação em detrimento da “situação limite” (FREIRE; 1987).

À medida que foram avançando em busca da situação limite nos deparávamos com a necessidade de deixar as práticas habituais de organização tradicional de aula. Nossas aulas passaram a ocorrer com a formação de rodas de conversa, atividades no pátio da escola, ou seja, sempre que possível, deixávamos de lado o formato tradicional de sala de aula e sua funcionalidade. A motivação passou a ser mais visível pelo fato de estarmos buscando condições diferentes da rotina cansativa de sala de aula. Pode parecer que não tivemos nenhum problema ou preocupação com aulas fora da sala de aula, e, no entanto, mesmo com a visível participação dos/as estudantes e as novas experiências para nós, a cada aula, tínhamos a preocupação de estar trabalhando em ambientes desabituais com riscos de algo de inadequado acontecer.

No desenvolvimento dessa pesquisa, nas etapas em que passamos a realizar quase todas as aulas em espaços diferentes, procuramos ampliar a iniciativa crítica dos/as educandos/as por dois motivos. Primeiro, não poderiam estar em espaços diferentes do habitual, a sala de aula, simplesmente por algum desleixo ou descomprometimento em relação às aulas de Filosofia. Nesse sentido, conforme as aulas ocorriam solicitávamos atividades sobre a aula, quando as atividades aconteciam ou ao final da própria aula, com o objetivo de registrar o desenvolvimento do/a educando/a. Segundo a valorização das potencialidades uma vez que a cada fase superada e que novas ideias e desafios surgiam os educandos eram desafiados a produzir algum material sobre o que viria pela frente.

As imagens apresentadas na sequência fazem parte das aulas realizadas nos ambientes fora da sala de aula habitual e as tarefas realizadas pelos estudantes. Em cada imagem há uma breve citação sobre o que se refere à imagem.

FOTO 41



Roda de conversa com debates e contribuições dos estudantes tratando sobre colonização realizada na aula do dia 21/11/2019. Foto por Odenir Pires.

FOTO 42



Aula sobre orientações para preparação de atividade sobre recriar o conceito de sala de aula nas aulas de Filosofia. Data: 21/11/2019; Foto por Odenir Pires.

FOTO 43



Aula em forma de seminário de apresentação das criações dos estudantes sobre espaços de aula descolonizados. Data: 28/11/2019; foto por Odenir Pires.

As atividades a seguir fazem parte de uma etapa de início das ações no sentido de buscar outras experiências em relação ao conceito de sala de aula. A essa altura da nossa pesquisa os/as estudantes haviam desenvolvido um nível de consciência suficiente para avançar no sentido de executarem ações voltadas à recriação do conceito de sala de aula. De nossa parte coube solicitar aos jovens

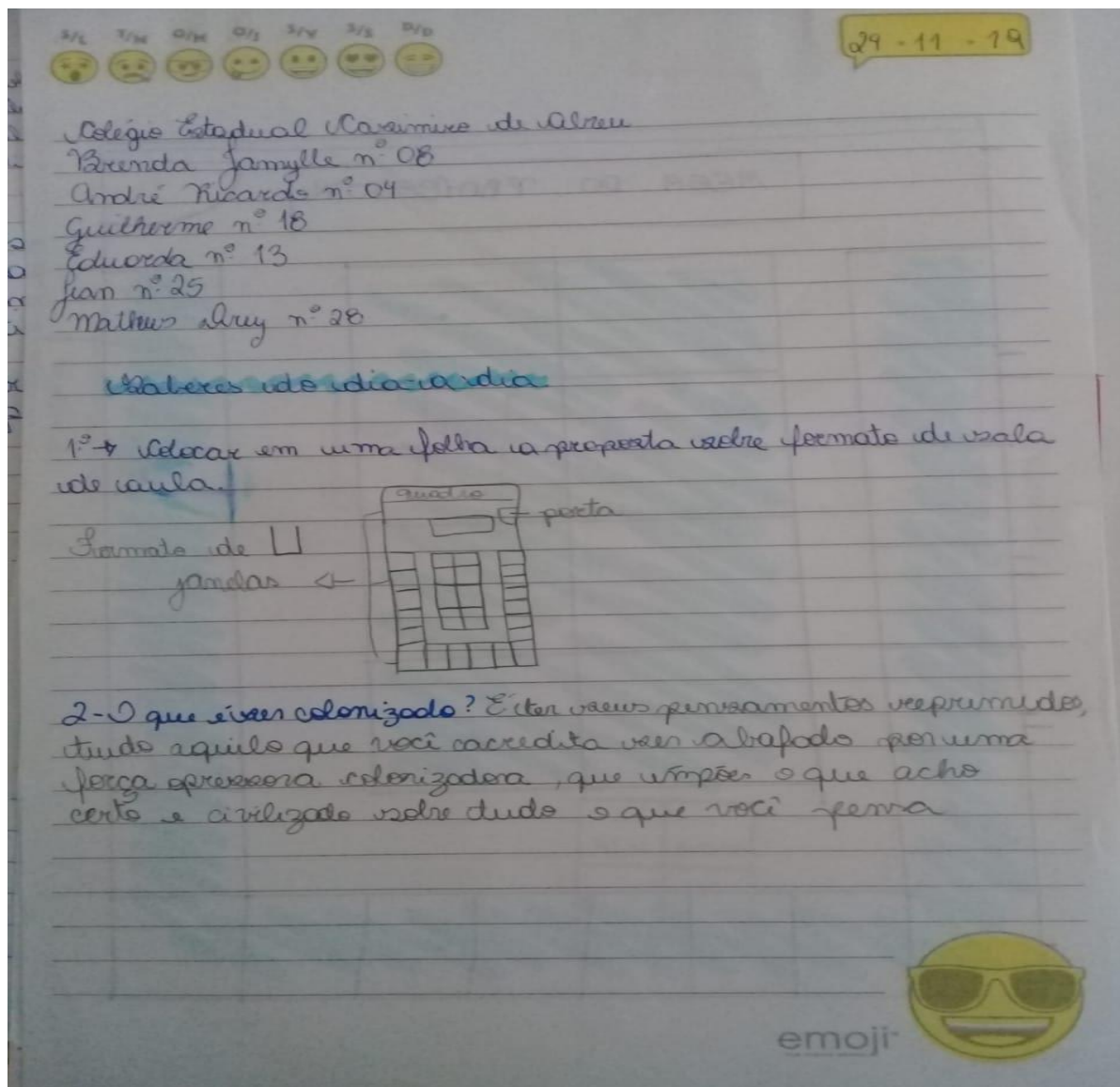
debates, argumentações e tarefas expressando a atitude filosófica. Em outras palavras não seria razoável fazer a crítica pela crítica apenas para estarmos fora da sala de aula habitual, o amadurecimento filosófico viria a partir da efetiva participação dos educandos demonstrando seu próprio nível de criticidade para não correremos o risco do opinionismo.

São atividades que expressam os resultados dessa pesquisa nessa turma de 1º ano do Ensino Médio. Pode até ser considerado que as atividades não superam ou não rompem totalmente com o conceito tradicional de sala de aula, no entanto, são criações dessa turma, o que é inestimável, uma vez que iniciamos com uma situação de desinteresse por parte dos mesmos estudantes, para um momento em que os próprios apresentavam atitudes de resultado das reflexões sobre o conceito de sala de aula. Com base em autores e autoras que estudamos, foi possível avançar e chegar a esse momento que nos revelou o interesse pelas aulas de Filosofia, porém, sem estarem no mesmo ambiente de sala de aula tradicional.

Durante a aula de apresentação das criações descoloniais de sala de aula, cada grupo apresentou para os demais sua criação e explicou como chegaram a essa ideia e como se daria no dia a dia das aulas. Ao final desse trabalho de pesquisa sobre o desinteresse em relação às aulas de Filosofia realizamos uma aula experimental em um ponto turístico de Porto Vitória, a Cachoeira de Porto Vitória²⁴. Essa iniciativa de realizar uma aula experimental de Filosofia na Cachoeira partiu dos/as estudantes que nos fizeram essa solicitação. A aula experimental ocorreu após várias aulas com debates, rodas de conversas, leituras e contribuições diversas conforme está na foto nº 50.

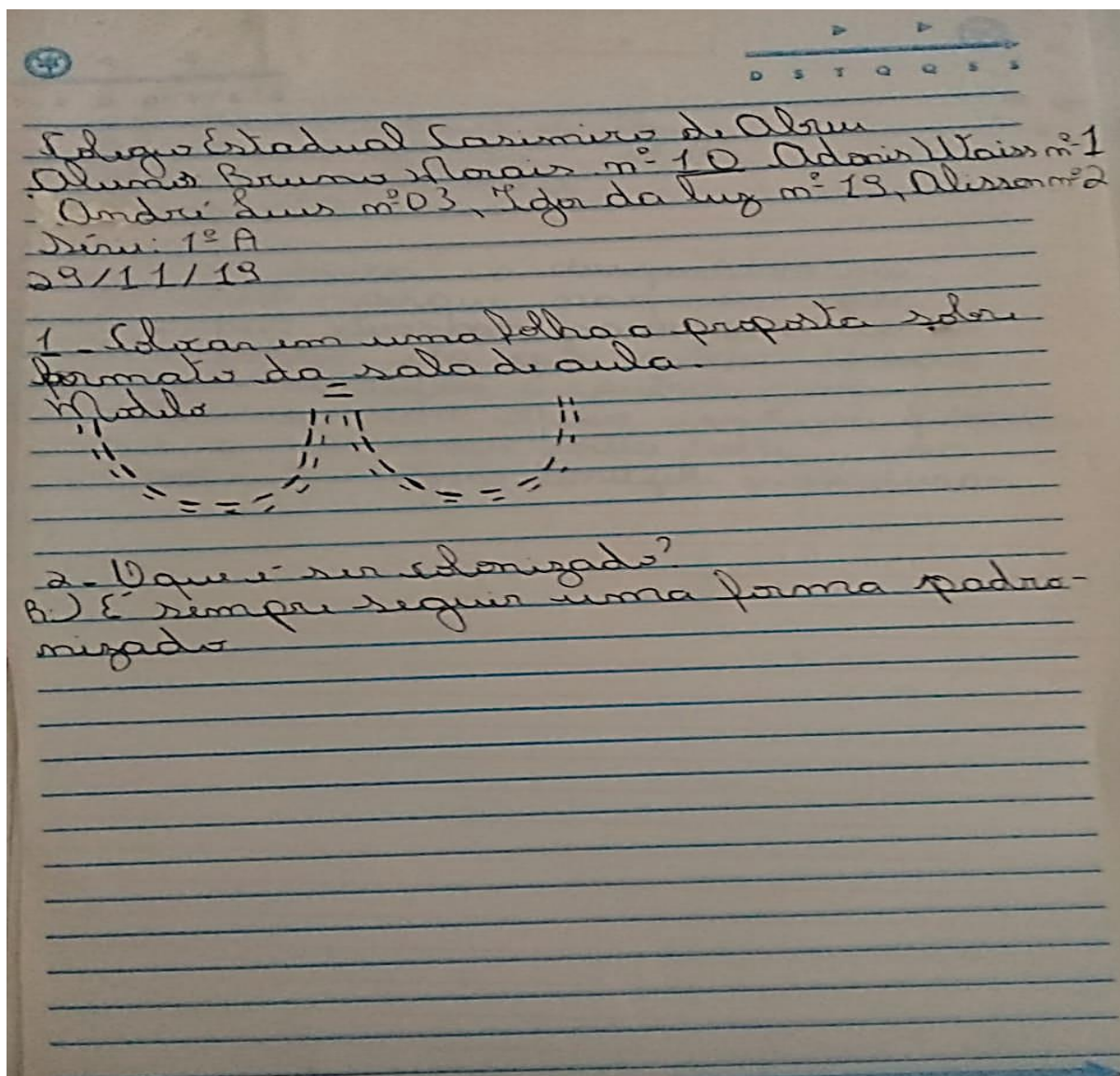
²⁴ O local em que está localizada a cachoeira fica na entrada do município e é um local turístico bastante visitado. Os moradores locais também chamam a cachoeira de Cachoeira do Espingarda devido ao nome do rio que é Rio Espingarda.

FOTO 44



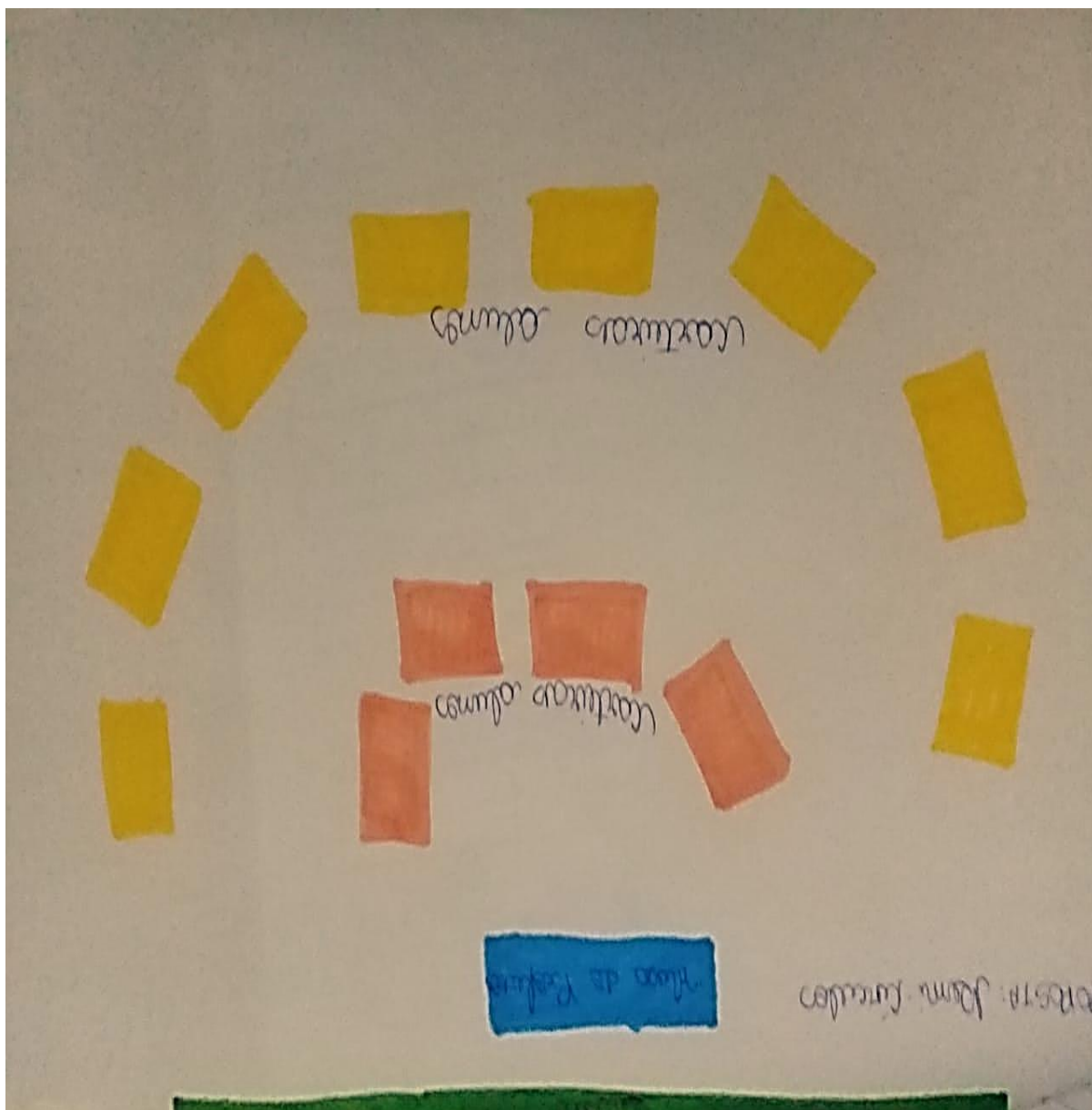
Aula em forma de seminário de apresentação das criações dos estudantes sobre espaços de aula descolonizados. Data: 28/11/2019; foto por Odenir Pires.

FOTO 45



Aula em forma de seminário de apresentação das criações dos estudantes sobre espaços de aula descolonizados. Data: 28/11/2019; foto por Odenir Pires.

FOTO 46



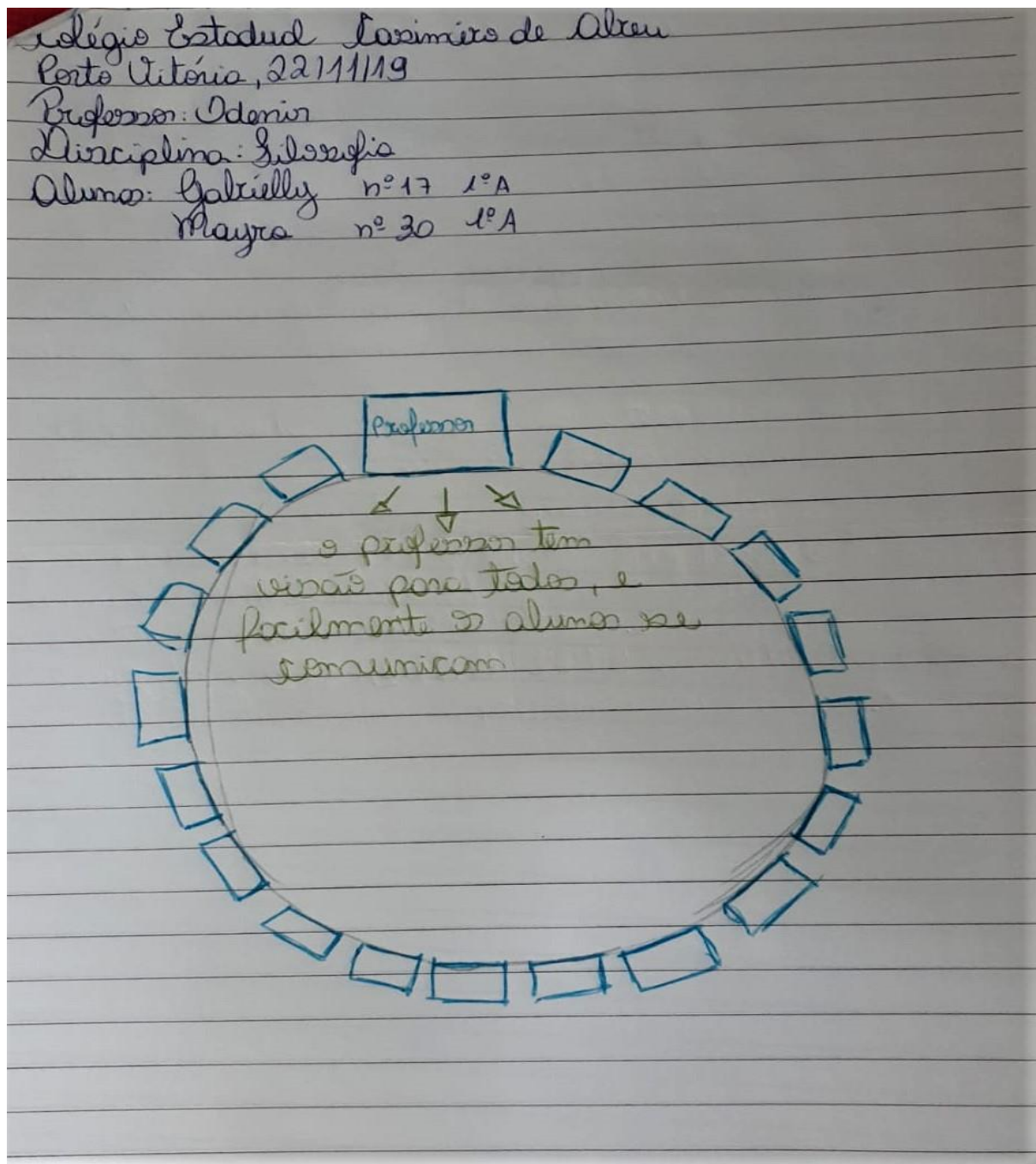
Aula em forma de seminário de apresentação das criações dos estudantes sobre espaços de aula descolonizados. Data: 28/11/2019; foto por Odenir Pires.

FOTO 47



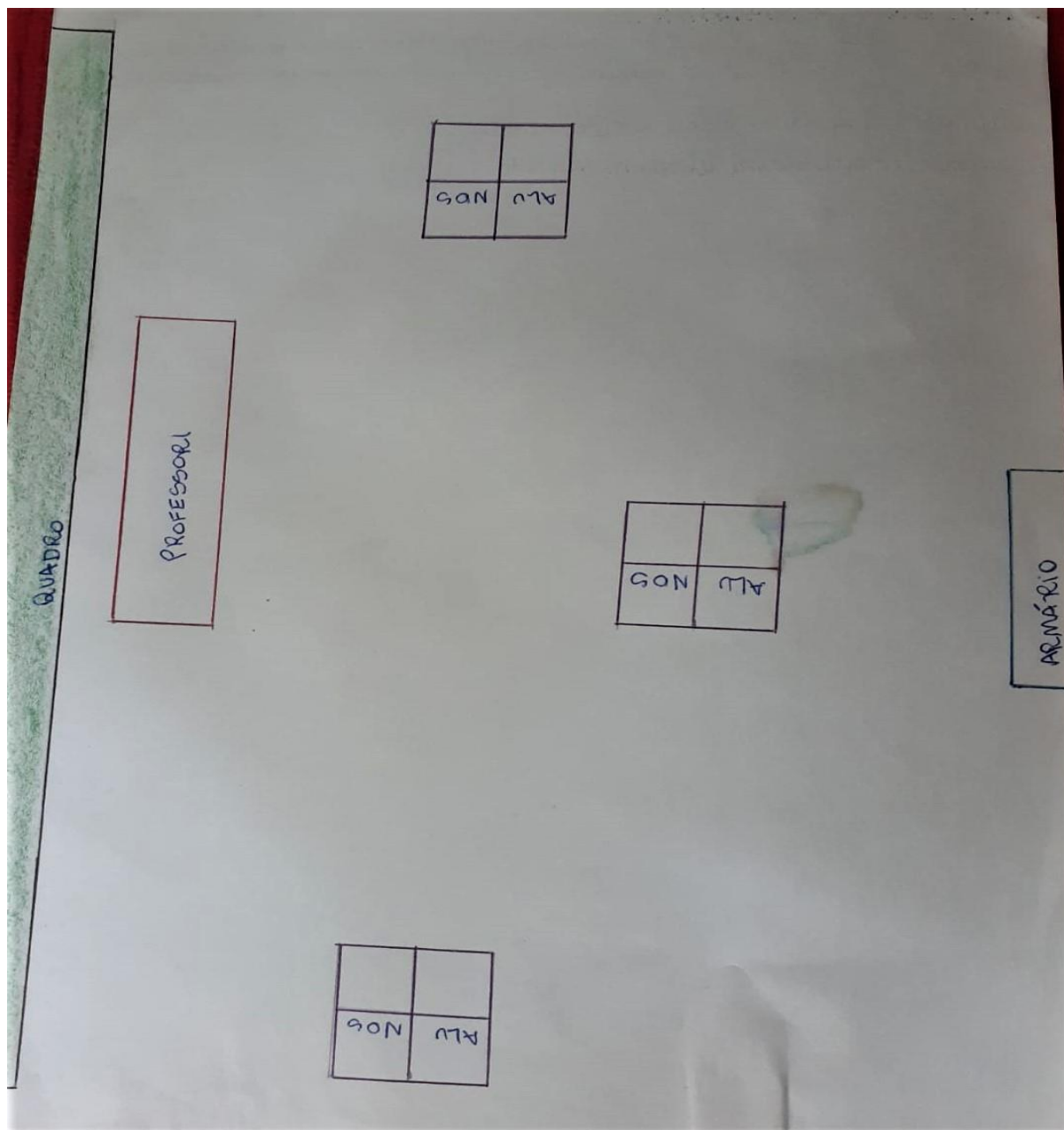
Aula em forma de seminário de apresentação das criações dos estudantes sobre espaços de aula descolonizados. Data: 28/11/2019; foto por Odenir Pires.

FOTO 49



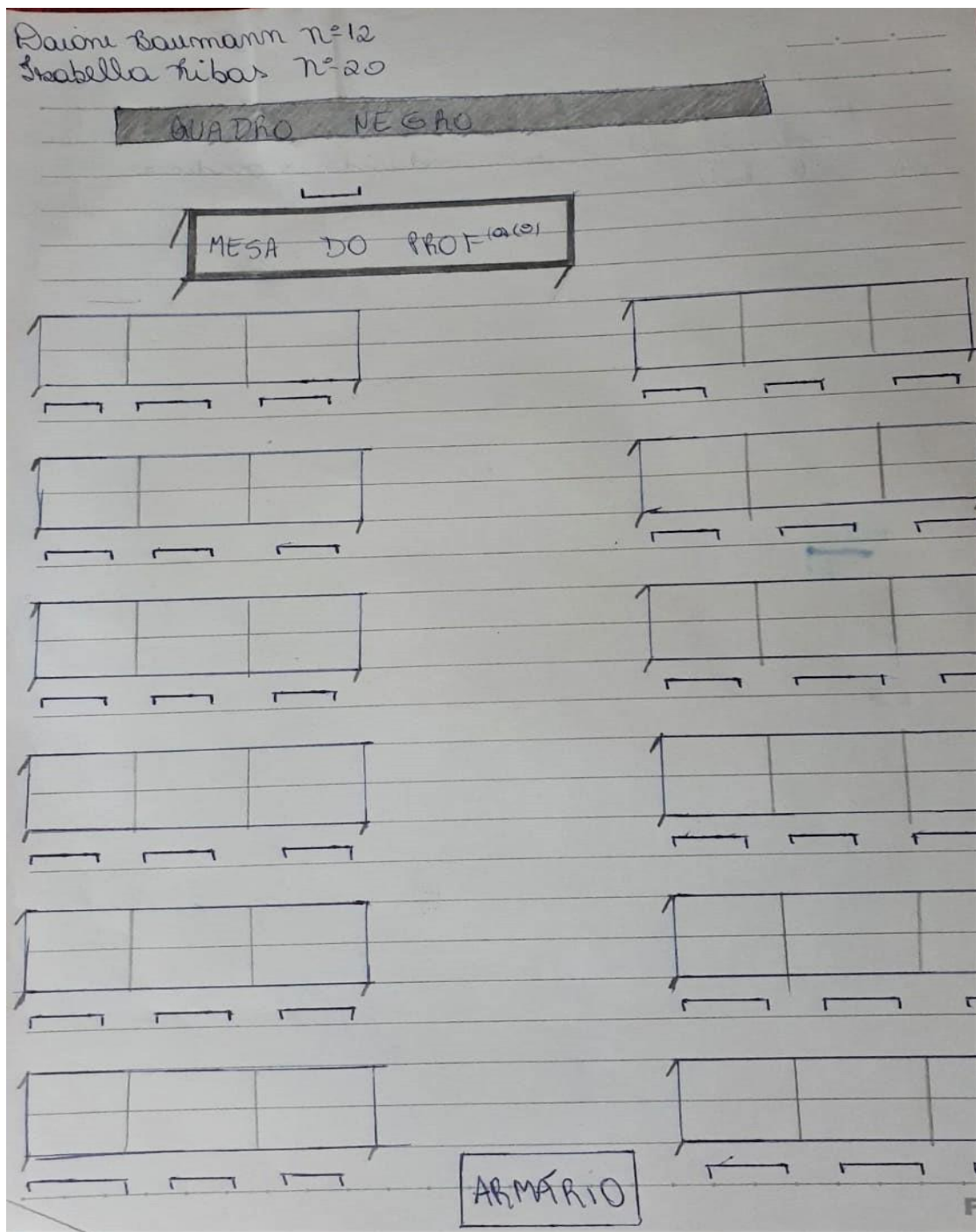
Aula em forma de seminário de apresentação das criações dos estudantes sobre espaços de aula descolonizados. Data: 28/11/2019; foto por Odenir Pires.

FOTO 50



Aula em forma de seminário de apresentação das criações dos estudantes sobre espaços de aula descolonizados. Data: 28/11/2019; foto por Odenir Pires.

FOTO 51



Aula em forma de seminário de apresentação das criações dos estudantes sobre espaços de aula descolonizados. Data: 28/11/2019; foto por Odenir Pires.

FOTO 52



Registro da última atividade durante essa pesquisa sobre Ensino de Filosofia, com uma aula na Cachoeira que fica na entrada do município. Data: 06/12/2019; foto por Odenir Pires.

Esse local é bastante conhecido na região sul do Paraná localizado na entrada do município de Porto Vitória. A distância entre a escola Casimiro de Abreu e esse local onde está a cachoeira é de cerca de 300 metros. O município de Porto Vitória é muito lembrado em vários lugares do Paraná e Santa Catarina por conta da cachoeira.

Para a realização dessa aula experimental colocamos como objetivo da aula duas questões. Primeira: cada estudante teria de descrever em palavras a sensação de estar em horário de aula, sendo habitual que estivéssemos dentro da sala de aula

na escola, qual a sensação esse ambiente fora da sala de aula proporcionava. Entendemos que estar em um ambiente diferente da sala de aula habitual gerar sensações diferentes, mas nossa intenção era que os estudantes expressassem as peculiaridades dessa experiência.

Segunda: Para nossa aula na cachoeira seria necessário que cada estudante fizesse uma breve reflexão e falasse sobre como eles acreditavam que experiências dessa natureza poderiam ajudá-los desenvolver a capacidade reflexiva. Solicitamos que pensassem bem antes de se manifestarem, que formassem bem suas argumentações, no sentido de que todos ali pudessem ouvir do (a) colega também suas argumentações. Chegamos à cachoeira pouco depois das 10h30min e por volta das 11 h organizamos uma roda de conversa na qual se iniciaram as contribuições de todos e todas.

As contribuições ocorreram de maneira verbal, assim, faremos o resumo das participações dos estudantes. De acordo com as participações nessa aula externa de Filosofia, aulas em ambientes como o da cachoeira geram sensações de estar com o corpo mais leve e a cabeça com menos tensão. Segundo eles, jamais haviam passado por uma experiência como essa e isso os levou a dialogar mais com o (a) colega, uma vez que na sala de aula ficam sentados sempre olhando para frente. Alguns ainda relataram que por mais conhecida que seja a cachoeira, o barulho dela traz uma sensação completamente diferente da sala de aula.

Pode parecer óbvio dizer que a cachoeira geraria uma sensação que difere do ambiente de sala de aula, mas é preciso levar em conta que todos esses jovens e nós professores também, estamos com nossas capacidades de ver, ouvir e sentir habituadas aos ambientes de sala de aula onde a disciplina sistemática, dificuldade para o diálogo, a rotina constante, os conflitos e as tensões acabam prevalecendo. O fato de desenvolver uma aula em local bastante diferente da sala de aula permite, aguçar os sentidos, mexer com as emoções e nesse sentido, pode ser que estejamos precisando reeducar e desembrutecer nossos sentidos tão adaptados à sucessiva rotina.

Com relação à segunda questão uma das coisas dita nos chamou a atenção o fato de dizerem que foi possível conhecer melhor colegas com os quais ainda não havia dialogado nas aulas. Nas palavras dos jovens da turma, só o fato de estar com

o corpo mais leve já ajuda a diminuir a tensão da rotina de sala de aula. Neste caso então, a aula em ambientes como esse, segundo os jovens, ajuda a desenvolver a capacidade reflexiva. É preciso ser razoável e coerente no sentido de reconhecer as possibilidades de desenvolvimento da capacidade reflexiva em um ambiente fora da sala de aula habitual. Uma coisa são os olhos, as mãos, tocando e sentindo a mesma coisa todos os dias, e outras, é tocar e olhar coisas como a própria natureza, sentindo ou observando a água, o ar, a grama, a terra, as árvores, as pessoas, o céu. Qual desses ambientes poderia gerar ideias, pensamentos, sensações e a reflexão? A sala de aula habitual tradicional ou o ambiente mais leve e diferente? Para os/as estudantes a experiência da aula na Cachoeira foi importante no sentido de possibilitar a recriação do conceito de sala de aula.

Considerações Finais:

Iniciamos o presente trabalho indagando a respeito do tema colonização ser um assunto ainda pouco conhecido por parte considerável da população brasileira. De certa forma, não desconsiderando a necessidade sem dúvida, mas basta perceber quais são os assuntos que fazem parte das rodas de conversas no dia a dia para percebermos a inexistência da reflexão sobre o tema colonialismo entre as pessoas. Evidentemente que muitos dos assuntos entre as pessoas em geral, de alguma forma, demonstraram alguma o colonialismo, no entanto, não passa pela cabeça das pessoas como esses assuntos expressam ligação com ele.

Em toda minha trajetória como estudante na Educação Básica, apenas uma vez, na 5ª série ouvi falar sobre colonialismo. Quando digo que ouvi falar uma vez na escola, é porque foi tratado de maneira tão rasa que achei que fosse mais um daqueles assuntos sem qualquer relevância. Se o tema colonialismo foi tratado em outros momentos nas aulas quando eu era estudante na Educação Básica, acredito que foi tratado de maneira insuficiente para desenvolvermos alguma consciência a respeito desse assunto. Na graduação de Filosofia sem dúvida o assunto foi tratado em vários momentos, provavelmente presente na relação com algum conteúdo do curso, porém, pode não ter sido suficiente para desenvolver consciência mais esclarecedora sobre a importância do tema colonialismo.

Ao me tornar professor de Filosofia em 2011, não tinha consciência da relação entre o ensino de Filosofia e o colonialismo europeu. Obviamente, estamos falando de consciência, ou seja, é algo mais profundo e exigível em termos de conhecimento. Em 2022 completo onze anos como professor de Filosofia atuando profissionalmente, e posso garantir que durante nove fui reprodutor fiel do eurocentrismo nas aulas de Filosofia no Ensino Médio. Somente em meados de 2019 é que passei a compreender a relação entre o ensino de Filosofia e o colonialismo europeu no Brasil. Sem dúvida que o assunto é muito mais profundo do que o presente trabalho, mas é com base nesse trabalho que tenho passado a olhar o ensino de Filosofia com outros olhos.

Durante um bom tempo como professor de Filosofia, sempre foi priorizado a história da Filosofia a partir da Grécia Antiga citando os Pré-Socráticos, Sócrates, Platão, Aristóteles. Também citando pensadores da Idade Média como Santo

Agostinho, Santo Tomás de Aquino, indo aos modernos e iluministas, até os pensadores europeus contemporâneos. Mas em momento algum foi dada alguma prioridade à Filosofia africana, brasileira, latino-americana. Indescriivelmente é como se a Filosofia tivesse sido invenção europeia e o restante do mundo nunca tivesse sido capaz de criar pensamento filosófico em algum momento da História. Provavelmente muitos/as estudantes desconhecem que outros povos tenham produzido Filosofia também.

Não se trata de passar a considerar que não iremos mais estudar nenhum pensador europeu a partir de agora. As contribuições da Filosofia europeia são amplamente relevantes e toda a história da Filosofia e merecem olhar respeitoso de nossa parte, da academia, das universidades, dos professores. Nossa Filosofia também merece de nós e dos europeus, o olhar respeitoso. A Filosofia dos povos africanos, latino-americanos também é digna de respeito. Afinal, em territórios não europeus, também se produziu e se produz Filosofia. Não advogamos em nome de filosofias tidas como superiores diante das demais e é esse peso em termos de conhecimento que o presente trabalho nos traz.

O desenvolvimento dessa pesquisa no Colégio Estadual Casimiro de Abreu foi muito importante. Ficamos apreensivos já desde o início do desenvolvimento da pesquisa na escola, pois se tratava de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, e mais, uma turma com quase quarenta estudantes. Sabíamos do desinteresse dos/as estudantes em relação às aulas de Filosofia, tanto que com base nisso, iniciamos o projeto de pesquisa e o restante do trabalho. Mesmo tendo uma boa acolhida para com o projeto, nos havia o receio de como se daria esse trabalho. Tivemos sim dificuldades e contratemplos no desenrolar do trabalho na escola Casimiro de Abreu, pois isso, em certa medida até faz parte da rotina escolar.

Consideramos que o “divisor de águas” desse trabalho com os/as estudantes se deu já no início. Teríamos de chegar às realidades de cada um desses jovens e a tarefa “Histórias de vidas: Quem somos nós?” foi absolutamente importante para o desenvolvimento de todo o trabalho, mesmo com as intempéries do dia a dia. Os/as estudantes não se eximiram em expressar nas tarefas quem eles são e, isso foi fundamental para abrimos um espaço de diálogo deixando certas superficialidades de lado. Fizemos um trabalho de pesquisa através dos métodos dialético e dialógico

na medida em que os/as estudantes trouxeram suas vivências que, aos poucos, foram problematizadas em suas contradições. Das contribuições a principal foi sobre o conceito de sala de aula.

Descobrimos que a sala de aula deveria ser nosso objeto de reflexão filosófica, de recriação de conceitos e de atitude filosófica. Habitualmente, conceitos como o de sala de aula, sempre nos chegam prontos e não nos permitem repensar conceitos dessa natureza. Entender o que é colonização passa pela recriação de conceitos. Para dar mais ênfase a esse trabalho chegamos a fazer uma aula experimental em uma “sala de aula” diferente da sala tradicional. É verdade que a recriação de conceitos, como o de sala de aula no âmbito da educação escolar, requer, pensamos, além do que fizemos nesse trabalho, então, sermos submetidos a outras experiências. Contudo, a atitude filosófica merece reconhecimento, uma vez que houve a quebra, no mínimo, de um conceito muito ligado ao colonialismo europeu e à sala de aula.

A sala de aula se tornou nesse trabalho algo emblemático. Procuramos nos envolver com o presente trabalho porque sentimos que o colonialismo esteve presente em nossa trajetória desde a Educação Básica. A sala de aula também foi um espaço que nos causou consequências quando na situação de criança, mais adulto e docente. A sala de aula é um dos reflexos mais evidente do processo de colonização pelo qual o Brasil passou. Nesse espaço é possível reproduzir o colonialismo, a opressão e o silenciamento dos estudantes. Evidente que é um absoluto engano que um professor ou professora pensar que, ao utilizar práticas pedagógicas colonialistas, apenas está silenciando outras pessoas. O silenciamento não ocorre somente com os/as estudantes na sala de aula, o/a professor/a que silencia também é silenciado/a, porque ele está reproduzindo o discurso colonialista que o coloca na situação de colonizado também.

As pessoas sabem que o Brasil “foi” colônia por um período histórico isso faz parte da história brasileira, mas não passa disso. O fato é que o processo de colonização, queiramos ou não, até hoje deixa suas marcas na estrutura da sociedade e da cultura brasileiras. São marcas na organização territorial das cidades, dos bairros, no formato das escolas, nas instituições como um todo, nas formas de preconceito, no racismo, na desvalorização dos nossos saberes, na

Educação Escolar, no conceito de sala de aula e no ensino de Filosofia. No caso específico dessa pesquisa, focamos no ensino de Filosofia e pudemos comprovar a existência de uma das marcas do colonialismo que entre outras coisas, promove o desinteresse pela Filosofia nos estudantes.

REFERENCIAS:

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Martins Fontes; São Paulo; 2007.

ANDREOLA, Balduino Antonio. **A Universidade e o Colonialismo Denunciado por Fanon**, Freire e Sartre. 2007. Disponível em: <https://periódicos.ufpel.edu.br>.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI; Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **DICIONÁRIO DE POLÍTICA**. Vol. 1; 13ª Ed. 5ª reimpressão; Brasília; 2010.

BRASIL, **Constituição Federal**, DF, Brasília, 1988: Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BUFFA, Ester. **Educação e Cidadania**. 7ª ed. – São Paulo, Cortez, 1999, - Coleção questões da nossa época.

DUSSEL. Enrique. 1492 **O Encobrimento do Outro: a origem do mito da modernidade**. Conferências de Frankfurt. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1993.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Editora: Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1968.

FRAGA, Nilson Cesar. **100 ANOS DA GUERRA DO CONTESTADO**, A Maior Guerra Camponesa na América do Sul (1912/2012): Uma Análise dos Efeitos Sobre O Território Sul-Brasileiro. Fonte: <https://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/09-N-Fraga.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Editora: Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

GOMES, Roberto. **Crítica Da Razão Tupiniquim**. Editora: CRIAR. Curitiba, PR, 2006.

HORN, Geraldo Balduino. **ENSINAR FILOSOFIA: Pressupostos teóricos e metodológicos**. 2ª ed; Revisada e ampliada – Curitiba, CRV, 2017.

LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do Saber, Eurocentrismo e Ciências Sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

NOGUEIRA, Renato. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro; RJ, 2014.

NOSELLA, Paolo. **Le ceneri di Gramsci**. Revista Brasileira de Educação v. 24, 2019. Fonte:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4knV5RRdvcDwmhSVkdfh7dg/?format=pdf&lang=pt>

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Filosofia**. Curitiba, PR: SEED, 2008.

PERINE, Marcelo. **Ensaio de iniciação ao filosofar**. São Paulo; SP, 2007.

PRAXEDES, Walter. **Preconceitos contra os negros na obra Memórias, sonhos, reflexões, de Carl Gustav Jung**. 2011. Fonte:

<file:///C:/Users/pires/Downloads/15210-Texto%20do%20artigo-59677-2-10-20111107-1.pdf>

RODRIGUES, José Honório. **História do Brasil**. Vol. II – Tomo 2. Companhia Editora Nacional; São Paulo; 1988. Fonte: <https://bdor.sibi.ufrj.br>

SANFELICE; José Luís. **Ética, Trabalho e ética**. Campinas: Autores Associados, 2005.