

JOSÉ ANTUNES DE SOUZA POMIECINSKI

**A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA A
EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Fornari Diez.

Coorientadora: Prof^a Dr^a. Vanice dos Santos.

**LAGES
2016**

Ficha Catalográfica

P784c

Souza-Pomicinski, José Antunes de.

A contribuição do ensino de Filosofia para a educação integral / José Antunes de Souza Pomicinski.-- Lages(SC), 2016. 144 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.

Orientadora: Carmen Lúcia Fornari Diez.

Coorientadora: Vanice dos Santos.

1. Filosofia - estudo e ensino. 2. Educação - Brasil - História. 3. Educação integral. I. Diez, Carmen Lúcia Fornari. II. Santos, Vanice dos. III. Título.

CDD 370.1



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO

"A Contribuição do Ensino de Filosofia para a Educação Integral".

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

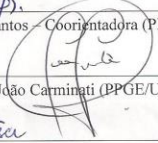
Aprovada em 17 de março de 2016.



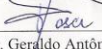
Prof. Dra. Carmen Lucia Fornari Diez - Orientadora (PPGE/UNIPLAC)



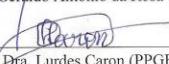
Prof. Dra. Vanice dos Santos - Coorientadora (PPGE/UNIPLAC)



Prof. Dr. Celso João Carminati (PPGE/UDESC)




Prof. Dr. Geraldo Antônio da Rosa (PPGEDU/UCS)



Prof. Dra. Lurdes Caron (PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dra. Ana Maria Netto Machado (PPGE/UNIPLAC)



Prof. Dra. Vanice dos Santos
Coordenadora do PPGE/UNIPLAC

Lages, Santa Catarina, março de 2016.

Av. Castelo Branco, 170 – Universitário – Lages.SC |(49) 3251.1022 - www.uniplac.net

Dedico à ousadia, ela não tem
ponto final, tal como a filosofia.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Cleusa Maria Pomiecinski, cúmplice, parceira, pessoa que me proporciona condições de estudar, meu Filho José Felipe, príncipe da minha vida que quer conhecer o mundo com os pais e entende, que por enquanto a ponte aérea se dá na cadeira em frente à mesa de estudo. Aos pais da Cleusa, sogros Geni e Ireno, juntamente cunhado Tiago pelo aporte financeiro.

A Deus por tudo ter criado e permitido refletir sobre “*Aquele que esclarece uma pergunta, prepara a resposta; depois de assim ter orado, ele será atendido*” (Eclesiástico 33, 4). À Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil, por ter me apresentado outra perspectiva de vida - estudar. Em especial ao meu Irmão Menor, Frei André Rocha. Aos meus pais, Sueli e Beny, juntamente com meu irmão Renato Júlio.

À Professora Doutora Carmen Lúcia, minha orientadora e exemplo, à Professora Doutora Vanice dos Santos pela parceria filosófica, aos Professores do PPGE/Uniplac, exemplos. Ao Professor Doutor Celso Carminati pelo exemplo e por ter aceito ser avaliador na Qualificação e Defesa. À Professora Doutora Lurdes Caron, incentivadora. Ao Estado de Santa Catarina, através da Bolsa Uniedu.

Às escolas que lecionei durante o período de Mestrado: EEB Santa Teresinha, EEB Urbano Salles, EEB Altir Weber, CEJA - Centro de Educação Santa Teresinha, CEST - Centro de Educação Santa Teresinha.

À minha colega de viagem, Francinne de Oliveira Kerkhoff, pelas tantas horas de diálogo, troca de experiências, dúvidas e de alegrias. À colega Elis Zampieri, incentivadora e amiga.

Especial agradecimento aos Professores Geraldo Antônio Rosa, incentivador, Irmão; ao Professor Nilson Thomé (*in memoriam*) e ao Professor Amarildo Trevisan. Aos alunos, motivos de alegria, de incentivo constante à formação.

Aprender a agradecer, outra riqueza que essa experiência de Mestrado me trouxe, a muitos devo me comprometer com o Muito Obrigado!

O HOMEM: AS VIAGENS

O homem, bicho da Terra tão pequeno
chateia-se na Terra
lugar de muita miséria e pouca diversão,
faz um foguete, uma cápsula, um módulo
toca para a Lua
desce cauteloso na Lua
pisa na Lua
planta bandeirola na Lua
experimenta a Lua
coloniza a Lua
civiliza a Lua
humaniza a Lua.

Lua humanizada: tão igual à Terra.
O homem chateia-se na Lua.
Vamos para Marte — ordena a suas máquinas.
Elas obedecem, o homem desce em Marte
pisa em Marte
experimenta
coloniza
civiliza
humaniza Marte com engenho e arte.

Marte humanizado, que lugar quadrado.
Vamos a outra parte?
Claro — diz o engenho
sofisticado e dócil.
Vamos a Vênus.
O homem põe o pé em Vênus,
vê o visto — é isto?
experimenta
coloniza
civiliza

O homem funde a cuca se não for a Júpiter
proclamar justiça junto com injustiça
repetir a fossa
repetir o inquieto
repetitório.

Outros planetas restam para outras colônias.

O espaço todo vira Terra-a-terra.

O homem chega ao Sol ou dá uma volta
só para te ver?

Não-vê que ele inventa
roupa insiderável de viver no Sol.

Põe o pé e:
mas que chato é o Sol, falso touro
espanhol domado.

Restam outros sistemas fora
do solar a colonizar.

Ao acabarem todos
só resta ao homem
(estará equipado?)

a difícilíssima dangerousíssima viagem

de si a si mesmo:

pôr o pé no chão

do seu coração

experimentar

colonizar

civilizar

humanizar

o homem

descobrimo em suas próprias inexploradas entranhas

a perene, insuspeitada alegria

de con-viver.

(Carlos Drumond de Andrade)

RESUMO

Neste trabalho buscamos discutir a contribuição do ensino de filosofia para a educação integral. Por meio das compreensões de educação, partindo da história da mitologia, início da filosofia grega, a conceituação de Paideia. Refletimos sobre a Humanitas a educação romana e a conceituação de humanismo. Em recorte, mantendo o objeto principal de nossa pesquisa - compreender a educação integral por meio do ensino de filosofia, abordamos Dewey e a perspectiva de filosofia pragmática. Em sequência a educação integral no Brasil em contextualização histórica partindo de Anísio Teixeira que trouxe para o país a filosofia deweyana na década de 1930, bem como a política educacional atual em busca de uma educação integral. No capítulo final abordaremos a perspectiva de integralidade presente na Proposta Curricular de Santa Catarina, acentuando a área de humanas, onde pelo ensino de filosofia investigaremos as discussões e pesquisas que nos permitirão vislumbrar, mesmo que um pálido clarão sobre a contribuição filosófica para a educação integral do aluno.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia, Educação Integral, História da Educação.

ABSTRACT

In this assignment we intended to discuss the contribution of teaching philosophy to the integral education. Through the education comprehensions, based on the history of the mythology, the beginning of the Greek philosophy, the concept of Paideia. We have reflected about the Humanitas Roman education and humanism concept. Then, keeping the main object of our research - understanding the integral education through the teaching of philosophy, we have approached Dewey and the prospect of pragmatic philosophy. In sequence of the integral education in Brazil, in historical context starting from Teixeira that brought to the country a Dewey's philosophy in the 1930s, and the current educational policy in searching of a integral education. In the final chapter we will address the integrality perspective attendant in the Curricular Proposal of Santa Catarina, accentuating the humanities, which, through the teaching of philosophy, we will investigate discussions and research, that will allow us to glimpse, even a pale glow on the philosophical contribution to the integral education of the student.

Key-words: Philosophy of Education, Integral Education, History of Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FUNDAJ -	Fundação Joaquim Nabuco.
HISTEDBR -	Grupo de Estudo da Serra Catarinense.
LDB -	Lei de Diretrizes e Base.
LP -	Linha de Pesquisa.
MEC -	Ministério da Educação e Cultura.
NESEF -	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Filosofia e Educação Filosófica.
PCSC -	Proposta Curricular de Santa Catarina.
PPGE -	Programa de Pós-Graduação em Educação.
<i>Scielo</i> -	<i>Scientific Electronic Library Online.</i>
UCS -	Universidade de Caxias do Sul.
UDESC -	Universidade do Estado de Santa Catarina.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO I	27
1 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO: PAIDEIA, HUMANITAS E DEWEY	27
1.1 EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA – DO MITO, DA FILOSOFIA E DA PAIDEIA	27
1.2 PAIDEIA E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM A REPÚBLICA	39
1.3 HUMANITAS E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	52
1.4 DEWEY E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	64
CAPÍTULO II	71
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: O SER EM DISCUSÃO	71
2.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	71
2.2 O SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL: PRÁXIS E REFLEXÕES ATUAIS	79
CAPÍTULO III	90
3 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO - A PERSPECTIVA DE INTEGRALIDADE	90
3.1 A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PROPOSTA CURRICULAR	90
3.2 ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES	97
3.3 SOBRE O CONHECIMENTO - FILOSOFIA E A BUSCA PELA INTEGRALIDADE DO SABER	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	132

INTRODUÇÃO

“*Só que uma pergunta, em hora, às vezes,
clareia razão de paz*”.

(Guimarães Rosa, Grande Sertão:
Veredas).

“*Gdy nie ma wiatru, wiosła¹*”.

Escrever é desbastar-se! Quando não há nenhum vento, reme, diz um provérbio polonês. Grande sabedoria. Todo dia ao despertar do sono somos convidados a agir, e de alguma forma agimos, pode ser uma ação motivada pela ação de alguém, pode ser uma ação involuntária, mas a graça da vida está em agir por si mesmo e isso exige comprometimento com a vida e consigo próprio! Assim, em *questa vita maledetta*, que para o italiano não quer dizer uma maldita vida ao pé da letra, mas uma vida que apresenta dificuldades, uma vida que exige esforço para se vencer dia a dia a labuta do tornar-se um pouco melhor, de aprender, de conquistar. Assumindo o provérbio polonês como um propulsor que leva a refletir “quando não há ventos, reme”, entendi as palavras dispostas na música de Geraldo Vandré “Pra não dizer que não falei de flores”, com uma ligeira adaptação – para saber não se pode esperar acontecer, tem que fazer. Perguntar, uma vez que são as perguntas que movem o mundo e não as respostas, em Guimarães Rosa, se dá a solução do conflito, é ali que se encontra o processo de aprender fazer, aprender conviver e aprender ser, primordialmente.

Buscamos aprender um pouco mais sobre educação, e nos valendo da compreensão de Brandão (208), em: O que é educação? Iniciamos reflexões de que a educação existe onde não há escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde nem sequer foi criada a sombra de um ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Kant (1996, p. 20) propõe refletir “A educação, portanto, é o maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos homens”. Os conhecimentos dela necessitam, e para tal a educação deve ser direcionada por avanços pequenos, contínuos. Para Bombassaro (2005, p. 128) “tornar-se como um

¹ “Quando não há nenhum vento, reme.” (Provérbio Polonês).

processo dinâmico e permanente de auto-constituição do humano". Isso se dá na ação em que [...] "tornamo-nos humanos pelo exercício de conversação que se estabelece linguisticamente em nosso modo de ser." (*idem*)

O aprendizado aos poucos se adquire por vivências de muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo e a consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelo saber. São também situações de aprendizagem aquelas em que as pessoas do grupo trocam bens materiais entre si ou trocam serviços e significados.

Nossa pesquisa, na Linha de Pesquisa (LP1) - Políticas e Processos Formativos em Educação, junto ao Grupo de Estudos HISTEDBR - Serra Catarinense - UNIPLAC nas linhas de Historiografia e questões teórico-metodológicas da história da educação e História das Instituições Escolares no Planalto Catarinense, e grupo NESEF - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de filosofia e educação filosófica - Regional Planalto Catarinense, se constitui em um recorte da linha histórica da educação, em busca de uma compreensão melhorada, sem a intenção de traçar uma explicação completa, nossa problemática é: **quais as contribuições que a filosofia pode proporcionar à formação/educação integral do aluno?**

Ao abordar as concepções de educação já consagradas — *Paideia* e *Humanitas* no primeiro capítulo quer-se compreender o que se espera, ou se sabe por educação e, nesse exercício de entender a filosofia como contribuição relevante ao fazer educação/formação, ao abordar a pedagogia de John Dewey (1859-1952) a fim de contemporaneizar a compreensão de educação com abordagem na discussão – Educação Integral.

As concepções de educação, a serem abordadas no primeiro capítulo vão levar a pesquisa a uma ampliação de conhecimento sobre tal, para então tratar das particularidades que o ensino de filosofia leva ao aprender à educação integral.

A reflexão dessa pesquisa vai ser bibliográfica, fazendo uso das produções já realizadas sobre a temática – ensino de filosofia e educação integral fazendo a correlação entre ambas a partir de produções em revistas temáticas, livros, autores das áreas de filosofia tais como os clássicos *Ilíada* e *Odisseia* de Homero, Platão (427-347 a.C.), Sócrates (469-399 a.C.), Aristóteles (384-322 a.C.), Filosofia pré-socrática, filosofia helenística, a *Paideia* grega, a concepção de educação na *Humanitas* romana, Dewey e a concepção de educação, e demais

discussões suscitadas por materiais indicativos para o ensino de filosofia e a sua competência a desenvolver no aluno.

[...] Por isso é tão difícil desenvolver uma Filosofia da Educação que abandone a tradição e os costumes atuais. É por essa mesma razão que é também tão difícil gerir escolas com base em uma nova ordem de concepções, diferentes das adotadas pelos que seguem por caminhos já desgastados pelo tempo. Diante disso, todo movimento em direção a uma nova ordem de ideias e de atividades delas decorrentes, acaba, cedo ou tarde, provocando um retorno ao que parecem ser a mais simples e mais fundamentais ideias e práticas do passado - podendo ser tomado como exemplo o que acontece na educação atualmente (1938) em sua tentativa de reviver princípios da Grécia Antiga e da Idade Média. (DEWEY, 2011, p. 13-14)

Para embasar, quanto ao ensino de filosofia faremos uso de textos produzidos por filósofos/ pesquisadores (autores) quanto ao ensino, a formação dos Professores, tais como: Alejandro Cerletti, Silvio Gallo, Desidério Murcho, Walter Kohan, Celso Carminati.

Nosso primeiro objetivo é: **Conhecer concepções de educação na perspectiva de integralidade**. Inicialmente a pesquisa vai buscar compreensões de Educação em Paideia, *Humanitas*, e Dewey a fim de embasar a questão da Educação Integral pelo Ensino de Filosofia - objeto maior da pesquisa. Tais compreensões de educação conhecidas vão dar base teórica para questionar onde e qual a contribuição que a filosofia tem a oferecer ao estudante de ensino médio uma visão de formação integral, que além de lhe ensinar com a história da filosofia também lhe prepare para a vivência no dia a dia, isto é, lhe proporcione pensar por si, posicionar-se criticamente frente ao mundo que se apresenta como representação que lhe cobra submeter à sua própria vontade. Para tal quando abordarmos sobre a didática e o ensino em filosofia no terceiro capítulo faremos considerações na tentativa de responder a tal anseio.

Toda pesquisa é um procedimento formal e reflexivo: leva aquele que pesquisa a conhecer realidades diversas – reais, simples e complexas – sobre o assunto abordado. Também é reducionista, segundo

Pedro Demo, “uma vez que não pode abarcar tudo, reduz-se ao foco de uma ou mais hipóteses convergentes.” (DEMO, 2011, p. 69)

De tal forma, a investigação tem a tarefa de levantar dados bibliográficos, históricos, documentais, análises a partir de textos dedicados à pesquisa sobre o ensino de filosofia. Segundo Fachin (2001), pesquisa é um procedimento intelectual para adquirir conhecimentos pela investigação de uma realidade e busca novas verdades sobre um fato (objeto, problema). Com base em métodos adequados e técnicas apropriadas, o pesquisador busca conhecimentos específicos, respostas ou soluções ao problema estudado.

O segundo objetivo para esta pesquisa é **conhecer/ compreende o ensino de filosofia com vistas à integralidade do estudante**: Aqui não a busca de solução para um problema, mas um conhecimento com maior esclarecimento sobre a contribuição da disciplina para a formação do sujeito e por consequência o mundo, pois segundo Heidegger o ser só se manifesta no mundo, logo o aprendizado vai gerar um fator de *dasein*² do cidadão onde está situado. Segundo Kant (1996, p. 444): "O homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação", assim, perscrutar por onde e como a educação se manifesta no aluno tornando-o conhecedor/educado.

Para Gallo (apud SOUZA-POMIECINSKI, 2014), o Ensino Médio “[...] é uma fase de consolidação do jovem, de sua personalidade, de seus anseios”. A filosofia no ambiente acadêmico e seu histórico de pesquisa e extensão também faz parte desse trabalho, uma vez que tal disciplina, tradicionalmente, propõe contato mais avançado com a teoria de conhecimento que se apresenta, sendo assim necessário busca intensa, reflexão sistemática e a perspectiva de se ampliar horizontes continuamente.

Abordaremos o ensino de filosofia e suas nuances em relação à filosofia e educação, onde se estudará sobre sua presença efetivada e seu processo de consolidação como área importante para o saber educacional, focaremos em sua prática de ensino, sobre o que seria filosofar, como tem sido praticado em nossos autores acima elencados, uma vez que projetamos pesquisa sobre a formação do professor e as nuances de seu processo didático, para pesquisas posteriores.

² Esse ente, que nós mesmos sempre somos e que, entre as outras possibilidades do ser, possui a de questionar, designamos com o termo *Dasein*. (*Sein und Zeit*) [...] no significado específico estabelecido por Heidegger, como ser do homem no mundo (ABBAGNANO, 2003, p. 888).

Sendo embasado tal questionamento em três importantes compreensões de educação, consagradas pela prática de 2600 anos, aproximadamente — *Paideia* e *Humanitas*, e a de Dewey trazendo o proveito assimilado por mais de dois milênios de educação, quer-se tratar no segundo capítulo a educação Integral — o ser em discussão, isto é, as probabilidades, os objetivos e as definições de integralidade educacional. É tempo integral ou educação integral? Conforme a Lei de Diretrizes e Base (LDB), no Art. 2:

[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, **tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [grifo nosso].

O terceiro objetivo: abordar a base educacional, de modo a entender o embasamento teórico com vistas à completude do saber fazendo uso de reflexões acerca da educação integral na atualidade: Em relação à Educação Integral foi pesquisado no site *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, aos mesmos moldes da pesquisa sobre Ensino de Filosofia em relação aos anos de 2010 a 2014 constatando-se a produção de 17 artigos em tal período, distribuído por assuntos da seguinte forma: 2 versavam sobre a História da Educação Integral no Brasil, sobre as Perspectivas em relação à sua implantação, seus métodos e seus benefícios 7 abordavam tal reflexão, 4 deles se referiam ao Programa Mais Educação . 1 deles tratava do financiamento e do direito à tal modalidade de educação e 3 deles versavam sobre os desafios que a implantação do ensino integral tem enfrentado.

Sabendo a importância da disciplina de Filosofia como contribuição à formação do cidadão pensante e ativo no cumprimento de seus deveres – uma vez conhecedor de seus direitos –, vê-se a oportunidade de trabalhar com o histórico sobre a situação da disciplina no contexto atual de ensino no Brasil. Como coroaamento será abordado a pesquisa, reflexão, interpretação sobre as referências bibliográficas levantadas nesse trabalho sobre quais as contribuições que a filosofia proporciona e pode proporcionar à formação/educação integral do aluno.

Serão utilizadas fontes documentais bibliográficas, pesquisas acadêmicas presentes no site *SciELO* para levantamento quanto aos números relacionados às pesquisas em Ensino de Filosofia e em Educação Integral, publicações em anais de Congressos e eventos na

área de Educação, Filosofia e Educação Integral para contextualizar os procedimentos didáticos, questionamentos sobre filosofar ou aprender filosofia.

Ao pesquisar sobre o Ensino de Filosofia no site *Scielo* no Brasil foram encontrados 47 trabalhos na Scielo, relativo aos anos de 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014, partindo das mais variadas abordagens, versando sobre filósofos e suas perspectivas em relação ao ensino da filosofia 5 trabalhos, a partir da ótica de Martin Buber (1878-1965), Gramsci (1891-1937), Merleau Ponty (1908-1961), Kant (1724-1804) e Dewey (1859 - 1952), cada um com um trabalho sobre; Formação do professor de filosofia 6 trabalhos, a filosofia numa visão interdisciplinar foram levantados 7 trabalhos. A que teve maior destaque nesse conjunto de 47 artigos que tratavam sobre filosofia e seu ensino nesses 4 anos pesquisados foi a reavaliação do método de ensino da disciplina, foram 16 trabalhos que versaram sobre esse tema que vem de encontro com a nossa pesquisa ao querer entender a contribuição que a filosofia pode dar ao processo de formação integral do estudante.

Kant (1996, p. 31) afirma: "uma educação pública completa é aquela que reúne, ao mesmo tempo, a instrução e a formação moral". Com essa perspectiva adentramos para a nossa pesquisa/reflexão sobre tal anseio - educação integral, tendo a premissa de que para tal a busca pelas respostas que se dão para além do caderno, na sala de aula, no quadro-negro. Essas respostas também estão na vida do aluno que pela formação estará apto para com sua performance melhorar-se, melhorar seu contexto em que está inserido e gerar a perspectiva de um mundo melhor.

CAPÍTULO I

1 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO: PAIDEIA, *HUMANITAS* E DEWEY

[...] tanto a paideia grega quanto a Humanitas latina tinham em vista esse mesmo processo formativo pelo qual o homem poderia se tornar humano.
(BOMBASSARO, 1992, p. 196)

Neste capítulo abordaremos o início da filosofia partindo da compreensão mitológica de verdade e conhecimento, passando pelo início das preocupações filosóficas em busca de princípios, causas. Segundo Le Goff (1990, p. 477): "A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro." Perpassaremos as concepções de educação em Paideia, *Humanitas* e Dewey, na intenção de compreender ou refletir a possibilidade de formação Integral a partir da contribuição do ensino de Filosofia.

1.1 EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA – DO MITO, DA FILOSOFIA E DA PAIDEIA

*Amicus Plato, se magis amica veritas*³
A essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade.
(JAEGER, 2001, p. 15)

A história do conhecimento remonta a tenras idades, o homínídeo quando percebeu que ao fazer uso de ferramentas⁴ – ossos, paus, pedras, seria mais forte e teria condição de se sobrepôr aos demais, mais tarde chamada inteligência, fez dessa prática um conhecimento a ser ensinado, perpetuado e quem detinha tal saber prevalecia nas relações que incluíam disputa de espaço e poder. Assim, conforme reflito no texto

³ Frase atribuída a Aristóteles: “Sou amigo de Platão, mais minha maior amiga é a verdade”.

⁴ No filme: 2001: Uma odisseia no espaço, de 1968, na primeira cena tal processo de evolução determinantemente humana é representado.

Filosofia Clínica uma abordagem terapêutica, de 2011, na Revista História Catarina:

[...] evolução do homem intelectual, o mesmo que a teoria da evolução denominou *homo sapiens*, o qual num contexto de adaptação tornou-se *homo faber* e passou a compreender o que já entendia necessário para sua continuidade de sobrevivência, e que, por conseguinte, foi nomeado *homo ludens*, aquele que joga para se relacionar (SOUZA, 2011, p.75).

O homem ao perceber-se comunitário, entende a necessidade de aprender. Tal inquietude vai ser respondida com a organização da Escola, inicialmente na Mesopotâmia⁵. Segundo Franco Cambi (1999), o mundo antigo e sua cultura estava se enfraquecendo em unidade, porém gerava a nova perspectiva de **problematizar**, de buscar respostas a questionamentos até então não levantados pelo pensamento religioso-antropológico-social, ou seja, um pensamento dominado pela vivência e prática de rituais culturais não pensados pelos praticantes e sim pensados pela tradição para serem ensinados como verdades absolutas:

Não possuía, porém, nenhuma organização institucional específica, nem método ou controle. Era uma educação que consistia essencialmente num treino de atividades práticas e definidas, com pouco ou nenhum lugar para instrução de caráter literário (MONROE, 1988, p. 30).

A preocupação grega com a cultura foi inovadora, para tal a educação recebeu especial atenção — desenvolver corpo e o espírito. Ela se inicia na Grécia para as grandes elites e dela participavam os que tinham tempo para ócio, além da compreensão do fazer nada que subentende-se atualmente, seria um dedicar-se às coisas nobres. *Scholé*, para o grego seria escola — lugar do ócio. Os jogos eram componentes curriculares, também os banquetes na ágora eram educativos, só discursaria quem tivesse direito à palavra e digna preparação.

⁵ Mesopotâmia significa 'Entre Rios' (Tigre e Eufrates), situada hoje onde fica o Iraque no Oriente Médio.

A ênfase dada à formação integral deu origem a **um conceito de complexa definição, ou seja, à Paideia**, palavra que teria sido cunhada por volta do século V a.C., **mas que exprimia um ideal de formação constante no mundo grego**. De início significava apenas educação dos meninos (pais, *paidós*, “criança”). Com o tempo, adquiriu nuanças que a tornaram intraduzível. [...] Jaeger diz: Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação, nenhuma delas, porém, coincide com o que os gregos entendiam por Paideia (ARANHA, 2006, p. 62) [grifo nosso].

Por tal modalidade que prevê muito mais que ensinar algo definitivo, a história da educação, da filosofia demonstra que ao tornar em binômio com integral, surgindo então — educação integral quer dizer muito mais do que repassar um conhecimento, uma fórmula, uma tradição, a integralidade exige completude, sendo assim, cada vez mais amplo, menos específico. Segundo Jaeger (2001) em *Paideia – A formação do homem grego*, essa era a compreensão grega ao cunhar tal termo, ia além da literatura, da cultura, da tradição. Compreendia o cidadão integral.

Segundo Franco Cambi (1999, p. 73) chegou-se a chamar de “o milagre grego” o resultado que tal processo educacional ocasionou. A partir da laicização, racionalização, o grego fez esse rompimento como mítico e desvelou-se com conhecimento que pode ser criticado, aumentado, dialogado. A racionalidade passa a reger as teorias. A universalidade de tal cultura, a busca pela compreensão e formação do humano. Através do pensamento científico, a geometria; o literário, a tragédia grega que visa traduzir a vida humana, seu destino e vontade dos deuses e, os filosóficos, uma ética válida para todos, de uma gnosiologia própria do homem enquanto homem. No período helênico buscava-se atenção à formação da totalidade da pessoa. Em a *Ilíada* fala-se do educador de Aquiles que o educou para “ambas as coisas, pronunciar discursos e praticar ações, isto é, falar no conselho, intervir na política e fazer a guerra” (FÊNIX *in* LUZURIAGA, 1984, p.35).

Na Grécia organizou-se da práxis, tradição à pedagogia como construção de autonomia e inovação:

Depois, a construção de um grande ideal de formação humana com a paideia: repita-se, o

homem só é tal por meio do comércio íntimo com a cultura, que deve estruturá-lo como sujeito e torná-lo indivíduo-pessoa. E ainda: a ideia dos *studia humanitatis* ligados à centralidade da literatura e da história, dos saberes do homem e pelo homem, que devem ser também a divisão da formação e da escola em dois âmbitos: desinteressada, cultural, de caráter aplicativo, por outro, realizada nas oficinas e destinada ao aprendizado. São alguns dos princípios que virão a estruturar durante dois mil a 2500 anos os modelos e as agências de formação próprias da tradição ocidental e que terão uma dimensão de “longa duração.” (CAMBI, 1999, p. 74) [grifo nosso].

Para ilustrar a teoria de conhecimento e o processo pelo qual passou, vamos partir do conhecimento que se remetia à mitologia grega. Segundo Bulfinch (2006) em O livro de ouro da mitologia: história de deuses e heróis, o mundo era composto de céu e terra, correspondentes a Urano e Gaia, o céu chovia sobre a terra e nasciam os cíclopes (seres de um olho só) e titãs, seres altos, muito fortes. Cronos deus do tempo, um titã teria se cansado do poderio do pai Urano e o destronou, mas teria ouvido igual sentença, um dia um filho lhe tomaria o poder. Dessa forma, Cronos devorava cada filho seu que nascia com Reia, sua irmã que havia tomado por esposa. Um dia Reia enrolou uma pedra numa coberta e deu a Cronos como se fosse a criança que havia nascido, essa criança foi criada em Creta e era Zeus, que retorna, que vence seu pai e o fez devolver ao mundo seus irmãos engolidos e assumem o poder, distribuindo assim – Poseidon o deus dos mares, Hades o deus do mundo subterrâneo e Zeus o deus maior, dono do raio.

Na continuidade da perspectiva de conhecimento a partir da mitologia grega, vemos a Odisseia com as aventuras de Ulisses na batalha de Troia, onde após anos de luta intensa de gregos e troianos, a morte de Aquiles filho da ninfa Tétis, a qual Zeus teria tido interesse em tê-la por esposa. Ela sentenciou a Aquiles, quando foi convocado para guerrear em Troia, se ele ficasse, iria se casar com uma bela jovem, teria filhos e eles teriam filhos e seriam felizes, mas quando eles morressem seu nome não seria mais lembrado; mas se fosse a Troia, teria o nome lembrado por muito tempo, mas não retornaria vivo. Para Aquiles a maior importância seria perpetuar seu nome e foi à guerra que ajudou a vencer, porém não retornou vivo. O Cavalo, presente elaborado como

sinal de rendição dos gregos aos troianos os levou à vitória, quando na verdade estavam dentro do enorme cavalo e foram introduzidos muralha adentro a fim de saírem no fim da noite para abrir os portões e derrotar os troianos que estavam bêbados e despreparados. Depois da vitória, Ulisses teria ido ao mar e provocado a ira dos deuses, principalmente a de Poseidon, deus dos mares. O castigo do herói foi andar por anos e anos até merecer, por intervenção dos demais deuses retornar a Ítaca. Ulisses teve ajuda dos demais deuses, porque entenderam que ele teria sido o primeiro homem a pensar, fazer uso da faculdade da razão, princípio norteador para as discussões de conhecimento, filosofia que em breve seriam colocadas no mundo grego como norteador do pensamento denominado ocidental.

Segundo Reale (1990) antes do pensamento filosófico o conhecimento era desenvolvido ou transmitido pelos poetas, sua função era educar o homem e seu espírito humano, *Iliada* e *Odisseia*, fizeram esse papel nas narrativas de Homero e Hesíodo. De uma forma inicial visavam introduzir harmonia de pensamento e conhecimento. Os fatos possuem causas e razões, mesmo na versão mítica, já possuem características ontológicas, ou seja, de onde vem e para onde vai.

Em Teogonia de Hesíodo, tem-se a narração sobre o nascimento dos deuses, também torna-se *Cosmogonia*, uma explicação para a origem do Universo. Base para o desenvolvimento filosófico advém da compreensão de justiça e limite, segundo o oráculo de Delfos: "Conhece-te a ti mesmo", seria uma provocação ao olhar-se, inteirar-se de si, suas limitações e potencialidades a fim de buscar aquilo que estava além, ou seja, de interessar-se, inovar-se, despertar-se.

Quando surge a filosofia, ela se apresenta com três significados: 1- conteúdo, 2- método e 3- objetivo. Em *Conteúdo* pretende dar uma explicação plena, total, completa: - Qual é a origem de todas as coisas? A busca pela totalidade da realidade do ser, partindo do 'por que' das coisas. Em *Método*, visa apresentar resposta racional da totalidade. O *Logos*, busca ir além dos fatos, além do óbvio. Em *Objetivo*, o puro desejo de conhecer, contemplar a verdade, como Aristóteles filosofar seria, (apud REALE, 1990, p. 22) "[...] O homem busca conhecer a fim de saber e não para conseguir alguma utilidade prática [...] todas as outras ciências podem ser mais necessárias do que esta, mas nenhuma será superior".

Segundo Marcondes (2005) no livro: *Iniciação à história da filosofia – dos pré-socráticos a Wittgenstein* e Marrou (1975) em *História da educação na Antiguidade*, e Os Pré-socráticos da Coleção Os Pensadores (1996) num momento posterior a cultura grega adentra no

pensamento, que vai ser denominado filosófico, o início das preocupações filosóficas estaria no espanto, na capacidade de admirar-se, angustiar-se com o mundo, o dia a dia. Estar presente no mundo e com ele espantar-se a tal ponto, que chegasse a transformá-lo, consertá-lo, repensá-lo. Para Platão, filósofo que vai ser destaque na Idade Clássica⁶ de tal pensamento a filosofia seria um saber que deve ser usado em benefício do homem, para que ele vivesse e fosse melhor. Agregando ao surgimento dessa possibilidade de refletir, compreender o que se vive, não é possível deixar de lado a invenção da escrita, uma vez que a filosofia que florescia na Grécia não era apenas histórias contadas de um povo a outro de boca a ouvido, ela era, principalmente expressão de ideias sobre, que fariam surgir mais ideias pensadas sobre o próprio pensamento. Tal processo construiria a dialética aos moldes platônico onde uma versão de conhecimento seria apresentada e confrontada com a opinião, da forma de intuir⁷ a esclarecer se essa fosse a mesma ideia, estaria confirmado o saber.

Pitágoras (571-570 a.C), que ao ser chamado de sábio teria dito não ser merecedor de tal título, mas sim de filósofo, isto é, em grego amigo do saber. Sendo sábio seria considerado dono do conhecimento, com essa colocação de ser amigo ele quis dizer que estava próximo, buscava a sabedoria, mas não era o dono. Porém, a filosofia surge antes ainda de Pitágoras quando os pensadores da natureza, agora denominados filósofos e também denominados de pré-socráticos, cogitavam a *physis* do mundo, ou seja, de onde as coisas haviam sido tiradas, onde seria o começo, qual seria o *arché*, princípio fundante para tudo que existe. Foi pensado que poderia ser a água para Tales de Mileto (624-547 a.C), para Heráclito de Éfeso (540-470 a.C) seria o fogo, para Anaximandro de Mileto (610-547 a.C) seria o ilimitado, pois jamais poderia ser contido num princípio apenas. Outras versões foram apresentadas por filósofos de tal época, mas para ilustração escolheu-se citar esses três.

Dando sequencia ao pensamento fluente na Grécia surge Sócrates e a importância do *γνῶθι σεαυτόν*⁸, onde o destaque maior sai da origem

⁶ A filosofia clássica vai do século IV a.C. até o início do Período Helenístico no fim século IV a.C. Figuras principais seriam: Sócrates, Platão e Aristóteles.

⁷ Intuição, uma compreensão global e instantânea de uma verdade, de um objeto, de um fato. [...] É um ato intelectual de discernimento e compreensão, *insight*. (CHAUÍ, 1995, p. 63)

⁸ Conhece-te a ti mesmo em português e *Nosce te ipsum* em latim.

das coisas para o conhecimento de si mesmo, o olhar-se, entender-se para então intencional aprender o que há de externo.

Sócrates aborda a questão da felicidade - a *eudaimonia*, ou seja, o demônio - guardião favorável, que proporciona boa sorte. Traz a compreensão de Heráclito, presente em Reale (1999, p. 91) "o caráter moral é o verdadeiro demônio do homem" e que a felicidade é bem diferente dos prazeres, de Demócrito "não se tem felicidade nos bens exteriores" (*idem*, p. 92). Sócrates expressa: "Para mim, quem é virtuoso, seja homem ou mulher, é feliz, ao passo que o injusto e malvado é infeliz".(*idem*). A harmonia espiritual e interior é felicidade.

Divisor de águas na filosofia fazia do ato de provocar o cidadão emergir o conhecimento. Essa teoria de pensar *ad intra* (dentro de si) para exteriorizar ao mundo, Sócrates denominou Maiêutica, que advém de parto da alma, isto é, trazer à tona o saber presente em si e externar, expressar ao mundo. Para Platão, principal escritor sobre Sócrates, seria essa a reminiscência: "[...] O nosso conhecimento é somente recordação. [...]Concordamos todos que, para lembrar, é necessário ter sabido antes a coisa de que lembramos" (1999, p. 135-136), onde apenas lembraríamos o que já teríamos como conhecimento. Na alegoria da caverna⁹ uma das maneiras para explicar o conhecimento, Platão

⁹ Imaginemos uma caverna subterrânea onde, desde a infância, geração após geração, seres humanos estão aprisionados. Suas pernas e seus pescoços estão algemados de tal modo que são forçados a permanecer sempre no mesmo lugar e a olhar apenas para frente, não podendo girar a cabeça nem para trás nem para os lados. A entrada da caverna permite que alguma luz exterior ali penetre, de modo que se possa, na semi-obscuridade, enxergar o que se passa no interior. A luz que ali entra provém de uma imensa e alta fogueira externa. Entre ela e os prisioneiros - no exterior, portanto - há um caminho ascendente ao longo do qual foi erguida uma mureta, como se fosse a parte fronteira de um palco de marionetes. Ao longo dessa mureta-palco, homens transportam estatuetas de todo tipo, com figuras de seres humanos, animais e todas as coisas. Por causa da luz da fogueira e da posição ocupada por ela, os prisioneiros enxergam na parede do fundo da caverna as sombras das estatuetas transportadas, mas sem poderem ver as próprias estatuetas, nem os homens que as transportam. Como jamais viram outra coisa, os prisioneiros imaginam que as sombras vistas são as próprias coisas. Ou seja, não podem saber que são sombras, nem podem saber que são imagens (estatuetas de coisas), nem que há outros seres humanos reais fora da caverna. Também não podem saber que enxergam porque há a fogueira e a luz no exterior e imaginam que toda a luminosidade possível é

embasado nas discussões com Sócrates quer fazer o homem questionar-se: libertar-se ou ser libertado? Para embasar o trabalho realizado optou-se por usar a versão descrita por Marilena Chauí, uma vez que era o texto de fácil acesso físico — há várias obras com o texto em sua escola —, aos alunos que adiante serão mencionados como participantes da pesquisa.

A alegoria da Caverna, representando a prisão em que se encontra o filósofo que, despertado em algum momento ou ajudado leva à reflexão que propomos em *Mito da Caverna: libertar-se ou ser libertado?* A intenção era a partir da ideia da alegoria fazer expressar a perspectiva com alunos de Ensino Médio em: 1 - libertar-se, onde seria o sujeito ativo de sua emancipação intelectual humana. Assim, o prisioneiro, cansado de estar na mesma posição há tanto tempo, usa da inquietude humana, do querer buscar e força sua libertação, pensa, repensa, imagina, esforça e rompe com a prisão, ao sair e ver a realidade, que não são mais as aparências ou sombras que via na parede da caverna, mas as coisas elas mesmas, isto é, elas tem formas e são palpáveis, é possível delas fazer uso, descrevê-las com maior precisão. É diferente do que pensava ser o real, não mais uma aparência, mas uma essência, ali se vê as coisas, as pessoas, em sua configuração visível.

a que reina na caverna. Que aconteceria, indaga Platão, **se alguém libertasse os prisioneiros? Que faria um prisioneiro libertado?** Em primeiro lugar, olharia toda a caverna, veria os outros seres humanos, a mureta, as estatuetas e a fogueira. Embora dolorido pelos anos de imobilidade, começaria a caminhar, dirigindo-se à entrada da caverna e, deparando com o caminho ascendente, nele adentraria. Num primeiro momento, ficaria completamente cego, pois a fogueira na verdade é a luz do sol, e ele ficaria inteiramente ofuscado por ela. Depois, acostumando-se com a claridade, veria os homens que transportam as estatuetas e, prosseguindo no caminho, enxergaria as próprias coisas, descobrindo que, durante toda sua vida, não vira senão sombras de imagens (as sombras das estatuetas projetadas no fundo da caverna) e que somente agora está contemplando a própria realidade. **Libertado e conhecedor do mundo**, o prisioneiro regressaria à caverna, ficaria desorientado pela escuridão, contaria aos outros, o que viu e tentaria libertá-los. Que lhe aconteceria nesse retorno? Os demais prisioneiros zombariam dele, não acreditariam em suas palavras e, se não conseguissem silenciá-lo com suas caçadas, tentariam fazê-lo espancando-o e, se mesmo assim, ele teimasse em afirmar o que viu e os convidasse a sair da caverna, certamente acabariam por matá-lo (CHAUÍ, 1995, p. 40) [grifo nosso].

Numa outra perspectiva refletiu-se: 2 - ser libertado, então alguém proporcionaria essa libertação, soltando-o, provocando-o, incentivando-o, a maioria dos alunos enxergou nessa opção a figura da escola, aquela que liberta da ignorância no sentido de inocência os que aprendem, aquele que ainda não sabe. Deu-se uma conotação desfavorável, pelo próprio estudante nesse trabalho quanto à segunda opção, preferiram enxergarem-se como protagonistas que fazem uso de ferramentas e a escola seria uma delas para a libertação e evolução do conhecimento.

A filosofia grega estabeleceu fortes princípios para se considerar conhecimento verdadeiro: a sensação, memória, linguagem, a divisão entre sensível e intelecto, a clara distinção entre opinião e saber, classificando a essência e a aparência. "A filosofia e a reflexão atingem a universalidade e penetram na essência das coisas. Mas atuam somente naqueles cujos pensamentos chegam a adquirir a intensidade de uma vivência pessoal" (JAEGER, 2001, p. 63).

Platão (1970) aborda o conhecimento em quatro graus — crença, opinião, raciocínio e intuição intelectual. Os dois primeiros estariam distantes da filosofia, seriam ilusórios – os mesmos conhecimentos que tinham os prisioneiros da caverna. Chegando ao raciocínio elevaria-se a uma purificação intelectual que conduziria à intuição das ideias ou das essências que constituem o ser¹⁰ e formam a realidade.

Segundo Reale (1999), Platão apresentou a *anamnese* (recordação) como conhecimento, assim, se extrairia as impressões contidas na alma. Em *Menon*, a expõe de duas formas: mítica e dialética, a primeira trata da alma como imortal e que renasce muitas vezes, ela carrega em si as realidades já vividas; a segunda, o que era conclusão passa a ser interpretação filosófica: uma experiência maiêutica:

Interroga um escravo ignorante de geometria e consegue fazer com que ele, apenas através do método socrático da interrogação, resolva um complexo problema de geometria (implicando basicamente o teorema de Pitágoras). Logo, argumenta Platão, como o escravo nada aprendera de geometria antes e como ninguém lhe fornecera a solução, a partir da constatação de que ele a

¹⁰ O ser é uma discussão acalorada para a filosofia, diversas foram as afirmações e reflexões sobre, desde a antiguidade e início da filosofia à contemporaneidade. Para ilustrar uso a definição adaptada encontrada em (ABBAGNANO, 2003, p. 878 - 879).

soube encontrar por si mesmo, não resta senão concluir que a extraiu de dentro de si mesmo, da sua própria alma, isto é, recordou-se dele. (REALE, 1999, p. 147)

Relembrar, rememorar, trazer à tona a compreensão que já se fazia presente, necessitando apenas de método correto para despertá-la. Em *Fédon*, Platão expõe uma nova confirmação de *anamnese*. O conhecimento, no entanto, não é criado em nós, é encontrado, descoberto. Tal conhecimento estaria primeiramente na matemática, pois tais ideias não são meras opiniões subjetivas, e seria a melhor preparação à intuição intelectual. Dessa forma, Franco Cambi (1999, p.89) aborda segundo a compreensão platônica:

[...] ligado à condição do homem “aprisionado na caverna” do corpo e da *doxa* (opinião) sublinha-se o forte acento individual e dramático da paideia, cujo objetivo é reconhecimento da espiritualidade da alma e da sua identidade contemplativa.

O reconhecimento de sua identidade contemplativa se daria por meio do processo educacional, assim sendo de vital importância que a educação fosse oferecida ao cidadão a fim de levá-lo ao saber e ao ser:

Em Platão a educação está a serviço do Estado, mas este por sua vez, está a serviço da educação. Não há educação sem Estado, nem Estado sem educação. O Estado é o indivíduo em ponto grande, o indivíduo é constituído de três estratos: o dos apetites ou instintos, de caráter irracional e biológico; o do valor ou desejo combativo; o racional ou espiritual. [...] cada uma delas tem um tipo especial de educação, dentro da organização pedagógica geral do Estado. [...] o fim da educação para Platão é, como em Sócrates, a formação do homem moral, e o meio é a educação do Estado, na medida em que este representa a idéia [*sic*] de justiça (LUZURIAGA, 1984, p. 52).

Aristóteles, segundo Chauí (1995) propõe em sete formas a divisão do conhecimento: sensação, percepção, imaginação, memória, raciocínio e intuição, tal aquisição de conhecimento se daria cumulativamente, não sendo conhecimentos falsos ou ilusórios, mas

diferentes que em elevação conduzem a um grau maior de verdade. A continuidade tornaria o saber mais claro e evidente, sendo os seis primeiros passos necessários para se chegar ao sétimo, à intuição pura.

A célebre disputa de argumento entre Platão e Aristóteles, onde Platão indica que a verdade está no mundo das ideias, que as formas de lá proveem, o mundo sensível seria uma representação do mundo inteligível. Segundo Luzuriaga (1984, p. 51), “a pedagogia de Platão está baseada em sua filosofia, a qual, por sua vez, assenta em sua concepção das Idéias” [*sic*]. As ideias em Platão “seriam aquilo que o pensamento pensa quando libertado do sensível: constituem o 'verdadeiro ser', o ser por excelência. [...] são as essências das coisas” (REALE, 1999, p. 137).

Enquanto Aristóteles segurando o livro contendo reflexões sobre ética aponta para o plano terrestre: “O homem se educa à medida em que copia a forma de vida dos adultos” (PILETTI, 1988, p. 66), a virtude - posse do conhecimento - está em conquistar a felicidade e o bem. Para complementar conforme expõe Aranha (2006, p. 75), “Aristóteles enfatiza a ação da vontade, exercitada pela repetição, que conduz ao hábito: só é virtuoso quem tem o hábito da virtude. [...] a criança se educa repetindo os atos de vida dos adultos.”

Manifestação de um processo cultural, visando desenvolver instrução básica, o bem falar e o bem escrever. A institucionalização da escola que torna-se centro de transmissão de cultura e articulação entre diversos saberes e, principalmente busca pelo saber. O pedagogo¹¹, já participante da caminhada educacional como escravo, que era responsável pelo estímulo ao aluno, passa a ser mestre, protagonista da formação da criança e do jovem.

[...] a ideia de Paideia, da formação do homem através do contato orgânico com a cultura, organizada em curso de estudos, com o centro dedicado ao *studia humanitatis*, que amadurece por intermédio da reflexão estética e filosófica e encontra na pedagogia - na teorização da educação subtraída à influência única do costume - seu próprio guia. Todo o mundo grego helenístico, de Platão a Plotino, até Juliano, o Apóstata, e, no âmbito cristão, elaborará com

¹¹ [...] a partir de Platão - será próprio também dos pedagogos, dos filósofos-educadores ou dos pensadores da educação que devem iluminar os fins e os processos de educar. (CAMBI, 1999, p. 49)

constância e segundo diversos modelos este ideal de formação humana, que virá a constituir, como salientou Jaeger, **o produto mais alto e complexo, mais típico da elaboração cultural grega e um dos legados mais ricos da cultura ocidental por parte do mundo antigo** (CAMBI, 1999, p. 49) [grifos nossos].

A Grécia apresenta essa revolução para o mundo ocidental - a de ensinar, oportunizar o desenvolvimento a partir do trabalho manual e intelectual. A fim de acompanhar a evolução¹² do pensamento e vivência humana obteve uma primeira resposta no período clássico grego, onde a Paideia é colocada em evidência. Segundo Cambi (1999), a esta passagem muitos historiadores denominam - O Milagre Grego, razão da diferença entre a Grécia e o mundo mediterrâneo no que diz respeito à organização política e social, embasadas em: racionalização, laicização e universalização. De uma prática pertencente aos iniciados nos mistérios esotéricos, o conhecimento passou a ser possível a cada homem, podendo criticá-lo, inová-lo, renová-lo.

Tal mudança - de conhecimento 'religioso' pertencente ao alcance a poucos, a conhecimento ao alcance de todos pela racionalidade, passível de reconstrução a partir da experiência. A universalização da cultura na direção da humanidade, a compreensão de 'gênero humano' livre, científico, literário.

O milagre grego, [...]: a *pólis* grega e o dinamismo da psicologia do homem grego, **ligado por sua vez às condições de vida** (pobreza do ambiente originário, expansão comercial, abertura ao conhecimento/assimilação das outras culturas, colonização). A *pólis*, em particular, apresenta-se como uma cidade-Estado extremamente carregada de fermentos, enquanto alimentada por tensões e conflitos, mas também por aberturas para o novo e por mudança dos próprios equilíbrios sociais, aspectos ignorados no mundo antigo. O homem grego, enfim, **é bem representado tanto pela curiosidade e pela astúcia de Ulisses como pelo**

¹² Progressão da sombra para a luz, do turvo para o nítido. Saída da *pístis*, ou seja, da crença para *diánoia*, conhecimento que liga ao racional, típico da matemática, caminho que conduz à *noêsis*, evidência puramente intelectual. (PLATÃO, 1999, p. 24-25).

idealismo, pelo puro *theorein*¹³ de Platão ou pelo enciclopedismo de Aristóteles e pela paixão ética dos trágicos ou de Epicuro, que coloca com vigor o tema do significado da vida: um homem aberto, carregado de tensões, que confia na bússola do conhecimento para resolver os problemas da natureza e do próprio homem (CAMBI, 1999, p. 73) [grifos nossos]

A vivência do homem grego em meio à diversidade de cultura, comércio, despertou a abertura astuta e ideológica em busca do conhecimento da natureza e de si. No contexto grego ela abriu espaço para a formação do cidadão, que ao avançar no conhecimento conquistaria o direito e estaria preparado para discutir na Ágora: Vem do verbo grego agorien, que significa discutir, tomar decisões. “[...] Mas o centro do comércio interior é a ágora. Aí palpita durante todo o dia a vida política, social e econômica da grande cidade.” (GLOTZ apud CASTELLAN, [s.d], [s.n]), onde só os cidadãos da polis tinham direito de debater. A ágora era o local central, ponto de encontro onde acontecia o comércio, o mercado, as funções religiosas e de justiça, onde os cidadãos atenienses reuniam-se ao sair de suas casas. Ali se realizavam os debates sobre as questões públicas, os julgamentos, discutir política, filosofar. Nossa intenção ao abordar tal compreensão é que a contribuição do ensino de filosofia perpassa esse exercício de despertar o aluno para a participação na ágora, isto é, em sua metodologia, abordagem, por consequência em busca de uma formação ampla, integral.

1.2 PAIDEIA E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM A REPÚBLICA

A educação, com efeito, não é algo isolado, abstrato, mas está relacionada estreitamente com a sociedade e cultura de cada época.
(LUZURIAGA, 1984).

A formação do homem, partindo da concepção de Educação exposta na Paideia, ou seja, a educação grega voltada para a *areté* (virtude), onde o homem seria educado para viver na *polis*. A

¹³ Contemplação.

compreensão de educação em Paideia intenciona uma formação ampla - música, arte, reflexão, uma formação para além dos horizontes que poderiam ser delimitados pela vivência não virtuosa, isto é, pelas práticas simples (senso comum) da maioria da população. Uma espécie de enraizamento de cultura superior. Tal concepção, segundo Paviani (2001) para a atualidade implica na necessidade de esclarecimento, pois apesar de existir a compreensão de educação para todos, a própria cultura grega previa que buscaria a educação aquela parte do povo que havia chegado a certo grau de desenvolvimento, por inclinação: “uma cultura mais crítica em relação ao saber religioso e mitopoiético e mais científica, que exalta a dimensão livre e o livre exercício da razão próprio de cada indivíduo e disposto a submeter à análise qualquer crença.” (CAMBI, 1999, p. 85)

Em A República, discute-se como constituir uma sociedade justa, a sociedade ideal. Seria **através da educação o ponto de partida e o principal instrumento** de seleção e avaliação para com as pessoas que ali vivem, seriam qualificadas a partir do reconhecimento de suas aptidões e não mais pelas posses ou classe a que tenha pertencido. Faremos na sequência uma abordagem sobre os dez livros da obra A República de Platão (1970), porém para compreensão maior do leitor, sugere-se a leitura íntegra de tal obra:

Livro I — Sócrates e a discussão sobre o conceito de Justiça, “[...] o justo era dar a cada um o que lhe é apropriado” [...] “a justiça deve dar o bem aos amigos e mal aos inimigos”. (PLATÃO, 1970, p.10 - 11).

Livro II — A origem da sociedade, a educação e o trabalho dos guardiões e dos guerreiros. As necessidades são muitas e para cumpri-las cada pessoa vai recorrer ao que for necessário. Assim, a provisão de alimentos para manter a existência e vida, a segunda é a habitação, a terceira o vestuário. Não sendo pessoas iguais, cada uma seguirá uma ocupação, por adaptação (*ibidem*, p. 39). Faz-se necessário expandir o território, aí a guerra e a urgência em ter bons soldados, que conquistarão pelo combate e defenderão a posse. Eles deverão ser valentes, afáveis com seus cidadãos e perigosos em face dos inimigos, a fim de unidos sejam fortes para vender e não destruírem-se. Um cão exemplificaria a atitude de um excelente guarda, que por tais qualidades também será um filósofo (*ibidem*, p. 44). “Porque distingue a figura do inimigo, da do amigo pelo simples critério de conhecê-la ou não conhecê-la” (*ibidem*, p.45).

A educação para formar esse cidadão seria baseada em música, literatura e ginástica. Ela conscientizaria um sujeito que se tornaria

senhor de seu tempo, crítico e livre. Para Platão (1970) o humano é o único a pensar o Belo, e fazer o Belo ao mesmo tempo que cultiva a virtude.

Livro III — Crítica à educação Homérica e se fala em filósofos como educadores, trabalhando a moderação, o amor pelo belo e o vigor do corpo. Para Platão a censura deveria ser imposta a tal literatura fictícia. Tais histórias tenderiam a tornarem-se fixas e indelévels se passadas aos meninos em formação, e tal importância deve ser dada ao amor da virtude. A juventude deve ser temperante. A educação deveria tornar o homem advogado e médico de si.

Há um mito que se deve contar aos cidadãos:

[...] Ousarei comunicar-te a audaciosa ficção que pretendo inculcar em primeiro lugar aos próprios governantes e estrategos, e depois à cidade inteira. Trata-se de fazer-lhes crer que sua juventude não foi mais do que um sonho e toda essa educação e instrução que lhe demos mera aparência; que na realidade permaneceram todo esse tempo debaixo da terra, onde seus corpos se formaram e cresceram enquanto eram fabricadas as suas armas e utensílios; e, assim que tudo ficou perfeitamente acabado, a terra, sua mãe, os deu à luz; portanto, **devem zelar pela cidade em que moram como por sua mãe e nutriz, filhos da mesma mãe** (PLATÃO, 1970, p.77) [grifo nosso]

Livro IV — A justiça está em todos ao cumprir seus papéis sociais. Os cidadãos, ajustados às suas funções naturais sociais em união serão a força do Estado constituído.

E assim, educados [...] tornarão a descobrir por si mesmos todas aquelas pequenas regras que seus predecessores deixaram perder-se totalmente [...] o silêncio que os jovens devem guardar diante de pessoas mais velhas; a obrigação de fazê-las sentar-se e ficar em pé na sua presença; respeito aos pais; a maneira de vestir-se; de calçar-se, de aparar o cabelo, a postura do corpo – enfim o comportamento em geral. (PLATÃO, 1970, p. 85).

A discussão chega a um ponto que define a justiça como fazer aquilo que a natureza o dotou, isto é, essa seria a única virtude que resta na cidade após abstrair-se a coragem¹⁴, a prudência¹⁵ e a temperança¹⁶, pois essa seria a causa inicial para a tríade. Inculcar em todos para que cada um faça o que lhe compete, isso seria o auge das virtudes.

[...] o conceito de justiça segundo a natureza: “cada um faça aquilo que lhe compete fazer”, os cidadãos e as classes de cidadãos na Cidade e as partes da alma na alma. A justiça só existe exteriormente, nas suas manifestações, enquanto existir interiormente, na sua raiz, ou seja na alma (REALE, 1990, p.164)

Livro V — A formação de uma família absoluta. A ideia de filhos em comum, sem que houvesse laços paternos e sim comunitários. A perspectiva de educação igualitária entre homens e mulheres (PLATÃO, 1970, p. 104), uma vez que o que diferencia a mulher do homem é a força, mas não o intelecto.

Os filhos sendo criados em comunidade sem envolvimento com pai, a fim de não terem sentimentos familiares, seriam da cidade. Seriam livres de interesses privados e por consequência se evitaria problemas de posses (*idem*, p.115).

Livro VI — O filósofo deve governar por ser o que mais conhece o que seria o belo, o justo. “Aquele cujos desejos o conduzem para o saber sob todas as suas formas se entregará inteiramente aos prazeres da alma e porá de lado os do corpo, se for filósofo verdadeiro e não fingido.” (*ibidem*, p.132)

O filósofo estaria absorvido pelos prazeres da alma que desprezaria os do corpo, seria temperante não dado a dispêndios, não seria capaz de ser injusto, ter medo da morte. Esse deverá aprender com facilidade, pois só se ama aquilo que lhe é agradável e ter boa memória.

¹⁴ É aquele que mantém os princípios da razão a respeito do que se deve e do que não se deve temer.

¹⁵ O que tem em si aquela pequena parte que governa e formula tais preceitos, já que ela, por sua vez, possui o conhecimento do que mais convém a cada uma das três partes e ao todo inteiro.

¹⁶ Aquele que mantém essas três partes em concórdia e harmonia, quando o princípio dominante da razão e os dois princípios subordinados da cólera e do desejo (PLATÃO, 1970, p. 99).

Ele será o governante que moldará a cidade de acordo com a imagem divina.

Livro VII — Descreve o mito da caverna, a saída do mundo das representações para a compreensão do real, não só contemplação, mas também ação.

A ideia de libertar-se ou ser libertado vem discutir com as atitudes a serem tomadas frente ao proposto à sua vivência – permanecer em estado de caverna ou sair? Se o pensante liberta-se, ele que vai a busca, pesquisa, escolhe o que nem sempre é o mais cômodo, ele vai à ponta do pelo do coelho conforme a descrição de filósofo em O Mundo de Sofia¹⁷. A noção de ser libertado vem daquilo que é ensinado a ser feito, logo, alguém ou alguma instituição oferece a oportunidade e o sujeito no ato de aceitar sai e aprende. Esta segunda noção vem da volta do primeiro prisioneiro que ao sair da caverna vislumbrou o real e, após as dificuldades de adaptação, de compreensão e aceitação de que o que conhecia não era tudo, não era a realidade sente-se interessado em retornar à caverna e ali, alertar os demais prisioneiros de um mundo com novas possibilidades, para além daquelas que até então conheciam.

Uns podem aceitar, outros poderiam até acabar por matá-lo, pois o novo incomoda, desafia e nem sempre é aceito pelo *ethos* — morada, onde há segurança. Hábito, seguindo padrões, costumes para o grupo ele seja bem aceito e seu insucesso encontrará auxílio nos outros que pertencem ao seu grupo. A noção de libertar-se dar-se-ia, então, no ato de aceitar o novo e inovar. Tanto ser o primeiro a sair como ser um dos que aceita sair a partir de um convite, daquele que conheceu a realidade, aqui, por exemplo, os pensadores, as academias do conhecimento, as teorias, as pesquisas e no sair também acrescentar, também construir e transmitir conhecimentos. A ideia de ser o libertador de si nas atividades foi a que imperou, uma vez que a partir das experiências dos alunos, entendeu-se, no que diz respeito à formação intelectual, escolar o cidadão só não evolui se não quiser, basta dedicar-se, interessar-se, fazer além do básico; nas palavras sobre o mito da caverna – libertar-se.

Livro VIII - segundo Platão (1970, p. 181), o lado pobre e o rico conspiram constantemente um contra o outro; Democracia, governo que o povo participa, onde busca-se a liberdade acima de tudo e Timocrácia, por ambição, desejo de honras. Sobre a divisão do poder segundo Bobbio (2000, p.56-57), em Tirania, sendo uma forma não completa de monarquia, uma vez que o governante chega ao poder por meios ilegais,

¹⁷ Livro de Jostein Gaarder - O mundo de Sofia, 1991. Romance filosófico.

violência; Oligarquia, o governo pertence ao grupo que economicamente seja mais poderoso.

Livro IX — A falta de felicidade quando há corrupção, a não realização da sociedade justa e plena.

Por mais que ame, a posse já seria tiranizar, quanto mais se expande os desejos mais se limita a felicidade do conjunto, pois quem tem mais tira do outro que por consequência terá menos. O respeito é deixado de lado ao se conhecer os prazeres, em substituição; a perda de princípios em que foi ensinado e a prática dos sonhos maus que antes tinha ao dormir (PLATÃO, 1970, p. 200-201). A alma se divide em três partes a apetitiva (*epithymetikon*), irascível (*thymoeides*) e a racional¹⁸ (*loghistikon*), a primeira corresponde à busca incessante dos sentidos em satisfazer toda espécie de desejo; a segunda a busca pelo poder, dominar e a terceira a busca pelo conhecimento, somente o filósofo consegue discernir e viver a mais aprazível a si e à *polis*.

Livro X — A causa das injustiças é que alguns beberam da fonte do esquecimento demais, os filósofos seriam aqueles que menos beberam, por isso mais preparados para governarem. A prudência fez com que se servissem em quantidade moderada e ainda tragam em si a percepção de belo mais aguçada.

Platão encontra no indivíduo estas faculdades: o intelecto, cuja virtude é a prudência; as paixões, cuja virtude é a fortaleza; os desejos ou apetites, cuja virtude é a temperança. Portanto, quando na vida do indivíduo o intelecto limita as paixões, governa os desejos e, assim, domina a ação; quando as paixões servem como aliadas do intelecto; quando os desejos prestam obediência absoluta, — então as virtudes adequadas a cada um são atingidas, e a justiça é mantida na vida do indivíduo (MONROE, 1988, p. 63).

A leitura de: A República, assim como de alguns estudiosos da mesma, visando acrescentar ao pensamento de: A Paideia, levou a conhecer a teoria platônica em forma de método de educação, constando as etapas que perpassam as idades dos 3 anos aos 50 anos, quando se atingiria o auge da formação e poderia ou até deveria (por questão de dever) exercer o governo da *polis*, subdivide-se:

¹⁸ Atividade que porta a fagulha divina, presente nos homens, a inquietude, o querer saber.

- 3- 6 anos: jogos educativos.
- 7 -13: ginásticas, música, ler, escrever, literatura.
- 13 – 16: a música a fim de despertar o interesse pelo Belo e repugnância pelo feio, nisso se evoluiria espiritualmente.
- 16 – 17: matemática – ensino superior.
- 18 – 20: interrompe-se o estudo e se faz o serviço militar.
- 20 – alguns (conforme intelecto) são destinados aos ofícios necessários da polis, outros permanecem a formação.
- 30 anos: inicia-se o estudo da filosofia.
- Aos 50 anos (20 de formação filosófica) estará pronto para governar o Estado; não como uma honra, mas como um dever.

Educação em Platão se baseia na procura da Verdade cuja posse definirá o verdadeiro filósofo e também o verdadeiro político. Esse processo de formação de um sujeito que seja senhor de seu tempo, crítico e livre. O ser humano é o único a pensar o Belo, e fazer o Belo ao mesmo tempo que cultivar a virtude.

Sócrates seria um grande exemplo a ser evidenciado, como fez Platão, pois partia da compreensão de que a filosofia mantém novo aquele que filosofa na busca de um conceito de verdade, na construção a partir do diálogo. Ao entender que razão e liberdade devem andar juntas, e que na filosofia, os pensadores formalizam aquilo que os povos inventam.

A razão pode se entender como o momento em que o indivíduo percebe que nem sempre ele tem razão, ou seja, o outro pode também estar certo e ele equivocado. Esse passo de perceber na alteridade a possibilidade de na relação coletiva se encontrar respostas a anseios que podem partir do particular para o universal e vice versa é o movimento filosófico racional que contribui na mudança do mundo. A razão, segundo Abbagnano (2003, p. 824) "referencial de orientação do homem em todos os campos em que seja possível a indagação ou a investigação. [...] Fundamento de ser, a própria substância ou a sua definição. [...]". Argumento ou prova. É inerente ou foi inventada? Invenção: um gênero que se impôs no debate com outros gêneros que buscavam a evolução de pensamento teve sucesso surpreendente. As ideias filosóficas influenciaram a transformação do mundo.

No século VI a.C renovação da tradição política/administrativa da Grécia – democracia, ou seja, a busca pela igualdade. Direitos iguais perante a lei. A importância da palavra, quem domina a palavra, domina a cidade. Emerge Atenas – *tekhne* – surgirá a retórica para o bom uso da

palavra e o poder do conhecimento. Os sofistas (intelectuais que sabem falar) (CAMBI, 1999) – abrem escolas políticas. Os sofistas fundam a teoria da educação que passa a ser concebida como prática a perpassar a vida inteira.

Sócrates é um sofista que fala por seu *daimon* – espírito, não por dinheiro. Vive sem excesso. Ele evidencia, no diálogo com Laques e Nícias a importância/aversão ao negar a opinião, quer construir um ponto de vista, indagando-os, levando-os à maiêutica, isto é, ir além da fala não pensada. Surge então o conceito de desenvolvimento do discurso.

A palavra só pode ser enfrentada pela palavra. Nem sempre o mais votado é o melhor capacitado para governar. Pois ora, uma maioria vence e ora a outra, são vontades e desejos próprios em sucessão.

As perguntas são o que move o mundo, numa busca de respostas claras e distintas. A necessidade das decisões. Passa do que se sabe ao que tem validade a partir da verificação. O conceito de universalidade, isto é, que também do seu ponto de vista é aceitável. A intenção deve ser construir uma espécie de tribunal pacífico.

A filosofia mantém novo aquele que filosofa, na busca de um conceito de verdade, na construção a partir do discurso. Na compreensão de que razão e liberdade devem andar juntas, e que na filosofia, os pensadores formalizam aquilo que os povos inventam.

A razão pode se entender como o momento em que o indivíduo percebe que nem sempre ele tem razão, ou seja, o outro pode também estar certo e ele equivocado. Esse passo de perceber na alteridade a possibilidade de na relação coletiva se encontrar respostas a anseios que podem partir do particular para o universal e vice versa é o movimento filosófico racional que contribuem na mudança do mundo.

Sócrates foi confrontado pelo desrespeito à busca de sabedoria na sociedade ateniense com a acusação de incitar os jovens à descrença nos deuses. Segundo o livro *A Apologia de Sócrates* (2008), a acusação de Sócrates vem a selar uma forma de pensamento dominante e para poucos – 6% da população era considerada cidadã, sendo esses homens e ricos, o povo da *polis* (cidade) não fazia parte dos debates e nem das decisões que se davam na *àgora*, ou seja, no espaço para debates.

Sócrates foi acusado de corromper a juventude e incitar a crença em novos deuses, além dos de sua pátria. Ele mesmo foi seu defensor e ao tomar a palavra em sua defesa, considera diante da assembleia alguns pontos, segundo Platão (1999), abordaremos em síntese aspectos de *Apologia de Sócrates*, para maior compreensão, sugere-se a leitura completa da obra:

- 1 Se está sendo condenado, não é por falta de palavras que poderiam convencer os que o condenavam, tais como lamúrias, medos que todos expõe diante da ameaça. Se não me defendo como esperam é porque acredito naquilo que fiz. A preferência à morte com uma defesa que evidencia seus ideais do que uma absolvição indigna a um homem livre, sendo fraco mediante seu ideal.
- 2 É muito fácil escapar à morte, tal como fazem soldados em campos de batalha ante o inimigo, se entregam, depõe as armas, esquecem de seus ideais, porém é mais difícil escapar à iniquidade, ou seja, a corrupção, a negação daquilo que se acreditava, o bem estar paliativo e não real para uma vida sem reflexão, pois essa se assim o é, não vale a pena ser vivida.
- 3 A condenação daquele que tentava despertar trará consequências muito maiores, serão cobrados (acusadores) pela ação que por hora julgam ser a melhor – silenciar quem clama pela sabedoria. Uma vez que a saída mais honrosa seria não eliminar, mas sim tornar-se bom ao máximo, tanto quanto esse que agora eliminam.
- 4 A morte não como um mal, Sócrates aponta duas compreensões para ela: 1- morte como um esquecimento de tudo, sem consciência, um sono em que sequer se sonha, pois assim não se terá o que lembrar, o que sofrer. Seria a solução para tudo, compreensão suicida; 2- se a morte é encontrar com todos os que já viveram, que riqueza seria encontrar Hesíodo, Homero, Odisseu da Guerra de Troia e com eles tratar sobre todos os conhecimentos. Seria bom morrer várias vezes. Morrer significaria ser encaminhado para a maior libertação e possibilidade de aprendizado. Não é um ferimento, como pretendia.
- 5 Punam meus filhos caso não valorizem a virtude em razão de valorizarem a riqueza ou querer ser aquilo que não são.

Apologia de Sócrates vem como um registro daquilo que separa a compreensão filosófica de pré - e de pós, ou seja, o discurso de alguém que incitava à descoberta daquilo que tem em si, de um trazer à tona a verdade em cada um. O medo, a covardia, a limitação de pensamento são ali apontadas como não dignas de um cidadão.

Está instaurado o conceito de pedagogia como Humanismo, Jaeger (2001, p. 351):

Não é como exemplo histórico, meramente aproximado, que usamos o termo Humanismo; é com plena reflexão, para designarmos o ideal de formação humana que com a sofística penetra nas profundezas da evolução do espírito grego e no seu sentido mais essencial. Para os tempos modernos, o conceito de humanismo refere-se de modo expresso à educação e à cultura da Antiguidade. Mas isto fundamenta-se no fato de também ter ali a sua origem a nossa ideia da educação humana "universal". Neste sentido, o humanismo é uma criação essencialmente grega. Só o seu significado imortal para o espírito humano torna essencial e imprescindível para a nossa educação a referência histórica à dos antigos.

Segundo Jaeger (2001, p. 348-349), os sofistas foram considerados como criadores de tal prática, mas ainda não se tem definição se ela é uma ciência ou uma arte. E cabe então a reflexão e discussão sobre a possibilidade de uma formação que leve o sujeito à integralidade do saber e do ser.

Segundo Reale (1990, p. 47), Coluccio Salutati¹⁹ tratou de uma perspectiva de "filosofia como mensagem testemunhada e transmitida

¹⁹ O humanista Coluccio Salutati (1331-1406), que foi, durante os últimos 30 anos da sua vida, chanceler da república florentina, não é totalmente um desconhecido pelo que respeita à sua obra filosófica, mas está longe de ser apreciado em todo o seu valor. Discípulo de Petrarca, de quem traça um vigoroso perfil, numa de suas cartas (ao conde Roberto Guidi di Battifolle, de 16 de Agosto de 1373, é autor de uma volumosa e filosoficamente valiosa correspondência (que Francesco Novati reuniu e editou num *Epistolario* em 4 volumes, Roma, 1891, 1893, 1896 e 1905, respectivamente; a citada carta encontra-se no vol. I, pp. 177ss.). Para além da obra que me proponho analisar neste ensaio, merece especial referência, pela sua importância, *De laboribus Herculis* (ed. crítica de B. L. Ullman, Thesaurus Mundi, Zürich, 1951, 2 vols.), uma interpretação alegórica dos relatos poéticos que têm por *objecto* aquela figura da antiga mitologia e que constitui, para além disso, uma verdadeira apologia da Poesia e do seu valor especulativo, como *ars artium*, na linha de Dante e do próprio Petrarca. Salutati é autor também de tratados de reflexão moral, de que destaco *De fato et fortuna* (ed. crítica ao cuidado de Concetta Bianca, Leo Olschki, Firenze, 1985), onde se mostra um acérrimo defensor da liberdade da

com a própria vida." (*idem*, 1990, p. 47) Tal como Sócrates que parte da própria vontade como uma legitimação de liberdade, numa perspectiva de vida ativa sobre a vida contemplativa.

Para dizer a verdade, afirmo corajosamente e confesso candidamente que, sem inveja e sem contraste, deixo de bom grado para ti e para quem eleva ao céu a pura especulação todas as outras verdades, desde que se me deixe **a cognição das coisas humanas**. Podes permanecer cheio de contemplação, mas que ao contrário, eu possa ficar rico de bondade. Podes meditar por ti mesmo, procura o verdadeiro e regozija-te ao encontrá-lo [...] Que eu ao contrário, esteja sempre imerso na ação, voltado para o fim supremo. Que toda ação minha, sirva a mim, à família, aos parentes e - o que ainda é melhor, que eu possa ser útil aos amigos e à pátria e possa viver de modo a servir a sociedade humana pelo

vontade humana frente às formas do determinismo astrológico e às ocultas forças do destino, tão caras a muitos dos pensadores do Renascimento. A todos estes responde com a sentença de Tomás de Aquino: «Nullum numen habes si sit sapientia, sed nos te facimus, fortuna, deam celoque locamus» (ed. cit., p. 213). Verdadeiro homem entre dois mundos, não menos do que o foi Nicolau de Cusa, embora sem o alento especulativo e metafísico do filósofo cardeal, ele é já um convicto defensor do novo paradigma humanista de uma racionalidade retórica assente no desenvolvimento do currículo dos *studia humanitatis*. Terá sido mesmo o primeiro a usar esta expressão, no *De fato et fortuna* (1396), mas propunha - se conjugar os *studia humanitatis* com os *studia divinitatis*, pois, segundo dizia, “*connexa sunt humanitatis studia, connexa sunt et studia divinitatis, ut unius rei sine alia vera completaque scientia non possit haberi*” (Epistolario, IV, 216). É notável o seu conhecimento *directo* e o ágil uso dos Padres da Igreja a par do conhecimento e uso da cultura clássica e mesmo da tradição filosófica medieval. Mas, por outro lado, ele ilustra exemplarmente aquela forma de primeiro humanismo florentino a que Hans Baron chamou “humanismo cívico”, a nova consciência do poder dos intelectuais laicos (e, no seu caso, também convicta e profundamente religioso e cristão) e do seu papel na construção da cidade dos homens e na realização do bem comum à medida do homem. (In *Our Image and Likeness*, I, p. 344, n.1 apud SANTOS, 2004, p.3).

exemplo e pelas obras (REALE, 1990, p. 48) [grifo nosso].

Salutati expõe a compreensão de que o momento histórico pelo qual se marcava fronteiras - Medieval e Humanismo, onde não bastava enclausurar-se, afastar-se, podendo até significar fuga, tal como era a compreensão de vida contemplativa, descrita em diversas vidas de santo com a afirmação terminológica de século ou mundo²⁰:

[...] uma ontologia de inspiração moral e numa antropologia e filosofia de feição prática onde é reconhecível a convicção humanista de poder o homem, sobretudo pela sua acção (sic) num contexto civil, criar um mundo próprio, a que chame verdadeiramente seu (SANTOS, 2004, p. 5).

Interpretado às vezes como a tentativa de restauração dos moldes clássicos da antiguidade grega, por outros visto como trabalho pedagógico - cultural, que tinha o *Trivium* e *Quadrivium*²¹ medieval como núcleo no contexto da *Studia Humanitatis*:

[...] A atribuição ou não do carácter filosófico ao Humanismo depende da noção que se tenha de filosofia, a qual pode ser mais lata ou mais estreita. Os humanistas tinham da filosofia uma noção própria, embora nem sempre absolutamente elaborada, que apontava simultaneamente para a recuperação da dimensão prática (ético-política) e retórica no sentido da *sapientia* eloquente dos

²⁰ O Senhor deu a mim, Frei Francisco, começar a fazer penitência assim: como se estivesse em pecado, parecia-me demasiadamente amargo ver leprosos. E o próprio Senhor me conduziu entre eles e fiz misericórdia com eles. E afastando-me deles, aquilo que me parecia amargo, converteu-se em doçura da alma e do corpo; e, **em seguida, detive-me por um pouco e saí do mundo.** (FRANCISCO DE ASSIS, 2004, p. 83) [grifo nosso].

²¹ Divididas em dois ciclos, o do *trivium*, ou artes da palavra (gramática, retórica e dialética) e o do *quadrivium*, ou artes dos números (aritmética, geometria, música e astronomia), estas artes recomendadas por Santo Agostinho vão, nos séculos XII e XIII, fornecer o fundamento do ensino universitário na faculdade propedêutica dita faculdade de artes (LE GOFF, 2007, p. 26).

pensadores romanos, nomeadamente de Cícero.
(SANTOS, 2004, p. 3)

Tal compreensão de especificidade , singularidade de pensamento, tornando o pensar filosófico presente na vivência humana, transformável, objeto próprio das relações de conhecimento, clarividência sobre as discussões e interpretações variadas e possíveis. Entende-se também a necessidade de valorizar a linguística do homem e a arte de comunicar-se. Salutati aborda sobre a supremacia da Teologia no período Medieval, subjugando as demais, Arte ou Filosofia, isto é, poderia se dialogar sobre as mais variadas possibilidades conceituais, mas a ciência que estuda Deus tinha a palavra final. No Humanismo, a Teologia já não é a que predomina. Via na poesia o modo mais integral para a exposição do conhecimento por meios próprios sobre a antropologia, moral, teologia. Estabelece, empenhada discussão de saberes e competências num confronto entre: Ciências da Natureza (Medicina) e Estudos da Humanidade (Jurisprudência). A primeira ocupando-se do homem e sua igualdade com os demais animais - o corpo, a segunda daquilo que diferencia o homem dos demais animais - das ações, da sua vivência social. Propõe que as Leis são fundadas nas Leis divinas e ratificadas pela conduta humana.

A lei divina institui, a natural inclina, a humana promulga e ordena. Mas é o mesmo o que é ordenado, aquilo a que se inclina, e o que é instituído.[...] O fundamento da lei reside na sua eternidade e associando-se às mentes humanas orienta-as para aquilo que nela existe e persuade o homem para que constitua e promulgue aquilo que é comumente (sic) bom (SALUTATI apud SANTOS, 2004, p. 9).

Partindo da obra divina o homem, no uso de sua liberdade, apropria-se daquilo de que necessita e por juízo de justiça, faz uso para si e para o outro, entendendo que a sua necessidade também é sentida na vivência alheia, assim constitui-se a ação assertiva de agir pelo bem, e em comum, não apenas para si. Acrescenta-se que quanto à metodologia na Jurisprudência a razão trabalha por si própria enquanto a Medicina limita-se à experiência, dependência de resultados, desqualificando-a enquanto ideia de universalidade buscado pela compreensão antiga de

ciência, denominando-se conjectura. A Medicina é desqualificada veementemente por Salutati (apud SANTOS, 2004, p. 9):

As leis, na medida em que são de promulgação humana possuem infalibilidade e baseiam-se numa razão natural ínsita que qualquer um provido de sã razão vê ou pode advertir meditando ou discorrendo. Mas as que constítuem a Medicina, se faltar a experiência, são incertas ... e podem desiludir e desiludem mesmo por muitos motivos, pois não exibem sempre aquela comum razão nem produzem o efeito desejado.

O autor visa justificar que a Medicina não é ciência, para ele, apenas a Filosofia, segundo Aristóteles, seria. A Filosofia busca a verdade, a Medicina a cura de uma doença, sendo essa última uma auxiliar, pois quem cura é Deus. Só as Leis conduzem à felicidade.

1.3 HUMANITAS E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

“ [...] mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.”
Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas)

Roma elabora uma própria pedagogia civilizatória, indo além da Etrusca²² e a Grega²³, com quem mantinha fortes relações. Sua tradição

²² Se o mundo etrusco era um mundo culturalmente refinado (pense-se nas artes, da pintura à escultura, na ourivesaria), marcado por um profundo sentido da vida (os banquetes e o amor são temas recorrentes nas pinturas de vasos e outras) e por um igualmente profundo sentido da morte (pense-se nos cuidados dedicados às suas "cidades dos mortos", que sobreviveram a milênios), como também por uma religiosidade arcaica, feita da leitura dos signos celestes (por parte dos adivinhos ou videntes), e por uma organização política centrada sobre os sacerdotes reis. (CAMBI, 1999, p. 103).

²³ Era um mundo em viva expansão e forte transformação, carregado de tensões sociais e culturais, aberto a uma cultura cada vez mais articulada e

de intercâmbios, por ser rota de comércio, também agrícola com uma religiosidade voltada à terra na fase de luta por sua liberdade do domínio etrusco (séc. VI . C.) desenvolve a capacidade bélica e a consciência jurídica, bem como um forte apego à família. A educação para com o *Civis Romanus* (cidadão romano), conhecedor do Direito, em nível elevado com relação a outros povos.

A Educação Romana se deu em três fases, 1- patriarcal, 2- as influências que o helenismo²⁴ expõe ao pensar a educação e, 3- a união da cultura romana com a helenística.

Luzuriaga (1984), ao tratar da educação romana, no capítulo VI da obra *História da Educação e da Pedagogia* conduz a reflexão inicial elucidando os pontos chave para o conhecimento da Humanitas:

1° No humano, a valorização da ação, da vontade, sobre a reflexão e a contemplação. 2° No político, a acentuação do poder, do afã de domínio, de império. 3° no social, a afirmação do individual e da vida familiar, ante ou junto ao Estado. 4° na cultura, falta de uma filosofia, de investigação desinteressada, mas, em compensação, criação das normas jurídicas, do direito. 5° na educação, acentuação do poder volitivo do hábito e do exercício, com atitude realista, ante a intelectual e idealista grega. 6° A necessidade do estudo individual, psicológico do aluno. 7° A consideração da vida familiar, e sobretudo do pai, no exercício da educação. 8° Não obstante isso, em época mais avançada, a criação do primeiro sistema de educação estatal, estendida a educação para fora de Roma aos confins do Império. (LUZURIAGA, 1984, p. 58-59).

Na Roma antiga (séc. VIII a.C.) a família tinha o papel inicial na educação – *pater familias*, era o modelo de educação inicial. A existência de um plano que prevê a função educadora do pai. A educação paterna e autônoma era uma Lei de Estado, o pai sendo o dono dos filhos e da família podia fazer o uso deles como tivesse vontade,

cada vez mais laica também. [...] As condições de seu próprio desenvolvimento mais livre. (*Idem*, p. 103-104)

²⁴ Período da difusão da cultura grega, aproximadamente - 323 a. C. a 146 a. C.

inclusive tirando a vida em caso de rebeldia, deficiência, poderia explorar nos trabalhos, vender, castigar, segundo a antiga Lei das Doze Tábuas. Segundo Manacorda (2000), isso seria resultado da falta de um sistema de educação pública para a primeira infância.

Segundo Cambi (1999), as crianças eram tratadas à margem familiar e social, sofrendo violências, tendo pouca atenção, sujeitas às doenças e morte precoce, enculturadas numa vivência pautada no aprendizado pelo medo ao pai. A educação vinda dos pais assim como as letras para leitura e o ensinamento sobre as leis. Na concepção romana de educação a mulher²⁵ desempenhava importante papel, reconhecida como *mater familias*, isto é, era responsável pela educação dos filhos, orientação dos pedagogos e ao pai cabia a educação para a cidadania. Assim cita-se Cornélia mãe de Gracos, Aurélia mãe de Cesar, Ácia mãe de Augusto (*idem*, p.75). Quintiliano designou à mãe a tarefa de ensinar aos filhos os primeiros elementos do falar e escrever, de promover as brincadeiras e cuidados educativos às crianças.

A influência da mãe marcava toda a vida do homem: donde o valor simbólico que a tradição ligava ao famoso episódio de Coriolano, revoltado contra Roma e marchando sobre [sic] a cidade, à frente dos volscos: nem os rogos dos embaixadores do povo romano, nem os dos sacerdotes puderam detê-lo, mas ele cedeu às censuras de sua mãe. (MARROU, 1975, p.362)

Depois dos sete anos o pai assumia a educação do filho, transmitia as tradições familiares e pátrias. Manacorda sobre o sarcófago de Cornélio Estácio que se encontra no museu de Louvre (2000, p. 76):

[...] ilustra sinteticamente as várias etapas da educação, mostrando-nos a mãe que amamenta a criança enquanto o pai assiste, em atitude pensativa e afetuosa; a seguir o pai com o filhinho

²⁵ A mulher era denominada nutriz e gozava de prestígio e autoridade na sociedade, merecendo imagens no Império. (MANACORDA, 2000, p. 75). Também: "a mãe romana foi educatrix de seus filhos no sentido mais amplo da palavra, que abarca campos semânticos indicando tomar conta de alguém nas suas exigências tanto materiais como espirituais: da nutrição à criação, à instrução, ao sustento; em suma, de seu crescimento físico e moral. (CAMBI, 1999, p. 106).

nos braços; depois o pai treina o filho nos jogos viris; enfim, o pai ouvindo o filho declamando um texto. [...] um bem para ele ter dado um cidadão à pátria e ao povo, se ele for um cidadão devoto à pátria, útil nos campos e capaz de realizar empreendimentos de paz e de guerra.

O quadro educativo versava para: letras, leis, preparação para a paz e para a guerra. A educação levou à liberdade a figura do escravo que da família passou às famílias e à sua própria escola. Segundo Sêneca (4 a.C.-65d.C): “[...] era vergonhoso ensinar o que era honroso aprender” apud, MANACORDA, 2000, p. 78). Somente os libertos, gregos de nascimento e cultura ensinaram as mais belas disciplinas e segundo Horácio citado por Manacorda: “a Grécia conquistada conquistou seu rude vencedor, e que mesmo séculos mais tarde, Juvenal lastimava que tudo, até o deitar-se, era feito em grego” – *Omnia Graece* (idem, p. 78). *Graecia capta, ferum victorem coepit*²⁶, Roma, torna-se helenizada, inserindo a cultura grega na vivência religiosa, política, literária. O pensamento pedagógico afasta-se da tradição familiar e aproxima-se da paideia grega - de formação humana pela cultura. Cícero²⁷, por meio de sua obra propiciou tal realização - grega para a latina, para ele, a educação deveria desenvolver a capacidade de orador, pois seria esse o homem ideal, rico em cultura e capaz de dominar a palavra, participando assim da vida social e política como um protagonista. Tal aprendizado deveria se dar por meio da escola fazendo uso da leitura e produção de discursos. Em [...] “Cícero temos o nascimento de uma pedagogia no sentido próprio, como saber refletido sobre a educação, [...] o saber filosófico” (CAMBI, 1999, p. 111).

Catão dá segurança ao tempo em que já havia escola ao expressar: “as crianças na escola costumavam roubar a merenda umas das outras” (Non., II, 6365, apud, MANACORDA, 2000, p. 80), isso se dá por volta do fim do século IV e início do século III a.C.

²⁶ A Grécia conquistada, conquistou seu feroz vencedor.

²⁷ Marco Túlio Cícero (106-43 a. C.), nascido numa família de alta posição social, formou-se em Roma, em contato íntimo com a cultura grega, que depois conheceu diretamente em Atenas. [...] Voltando a Roma, foi advogado e homem político, defensor convicto dos princípios republicanos e da autonomia do Senado, além de crítico da corrupção política e moral. [...] Escreveu inúmeras obras sobre oratória e sobre filosofia, seguindo as posições do ecletismo. (CAMBI, 1999, p. 109)

A educação romana fazia uso fundamentalmente da imitação como aprendizado, assim espelhava-se nos heróis romanos: “o jovem romano tinha de tornar-se piedoso, respeitoso, corajoso, varonil, prudente, honesto pela imitação do pai e outros romanos.” (PILETTI, 1988, p. 75) O ideal maior nessa perspectiva de educação seria compreender seus direitos e deveres.

Em 169 a. C. é introduzido o estudo da gramática, que Sêneca inicia dizendo ser o ensino dos antigos, um Bê-a-Bá (Sêneca, *in* Manacorda, 2000, p. 81) e Quintiliano conclui que ao traduzir a gramática para a língua latina chamou-se literatura. Suetônio vai dizer que raramente era usado a gramática em Roma, pelas características guerreiras dos cidadãos, e mesmo a retórica, graduação posterior à gramática:

Foi-nos relatado que introduziram um novo gênero de ensinamentos e que a juventude frequenta essas escolas. Fomos informados também que esses tais se dão o nome de retores latinos e que em suas escolas os jovens passam o dia inteiro em ócio. Nossos antepassados estabeleceram o que queriam que seus filhos aprendessem e quais escolas deveriam frequentar. Estas novidades, que se introduzem contra o hábito e o costume dos antepassados, não nos agradam nem nos parecem corretas. Portanto, aos que tem estas escolas e aos que costumam frequentá-las temos que manifestar o nosso parecer; nós as desaprovamos (Reth , apud, p. 82).

O ensinamento da escola romana pode dar a entender nas palavras de Apuleio em *Taças de Musas*:

A primeira taça, que é ministrada pelo mestre do bê-a-bá, livra do analfabetismo; a segunda, pelo gramático, fornece a instrução; a terceira, pelo retor, dá as armas da eloquência. (Flor, apud, p. 85).

A busca pela cultura na concepção de Quintiliano requer conhecimento de música, astronomia, filosofia e retórica. Essas escolas de formação ampla metodologizavam a ciência a partir dos poetas, leitura e interpretação. Encontrada na lápide sepulcral de Petrônio

Antigênide, uma criança falecida aos dez anos na segunda metade do século II, nas palavras de Scevola Mariotti:

Penetrei as doutrinas de Pitágoras e os ensinamentos dos sábios, li os lírios, li os sagrados poemas de Homero; aprendi os ensinamentos matemáticos de Euclides. E gozei também de brinquedos e animadas diversões (apud, MANACORDA, 2000, p. 89).

No tempo do império a escola romana se constituía da seguinte forma:

1-As escolas dos *Ludi-magister*²⁸, que ministravam a educação elementar; 2- as escolas do gramático, que ensinavam grego e latim e que correspondem ao que hoje chamamos de curso secundário; 3- os estabelecimentos de educação terciária, que se iniciaram com a escola do retórico e que acolhendo o ensino de Direito e de Filosofia, converteram-se numa espécie de universidade. (PILETTI, 1988, p. 77-78)

O processo educacional partindo do ensino da leitura, escrita, cálculo na *Ludi magister*, indo a Gramático onde já se tinha um método instituído, com currículo e apoio público, se ensinando latim, grego, matemática, música e introdução à retórica levando, aquele que tivesse interesse e aptidão ao retórico que preparava para a vida prática através da oratória. “O orador era maior que o filósofo, porque o orador incluía o filósofo” (MONROE, 1988, p. 87).

Mas há mais versões para a educação na época, pois a criança nem sempre ia contente à escola, uma vez que sofria castigos corporais, o material escolar de difícil manuseio – tábuas de escrita, pedras para as contagens e uma caneta nodosa para escrever. Decorar era demonstrar conhecimento, pois a memória seria a rainha absoluta. A escrita, segundo Sêneca:

As crianças aprendem a escrever seguindo aquilo que tinha sido escrito primeiro pelo mestre; seguram-se seus dedos e são levados por outra

²⁸ Mestre das escolas de instrução básica.

mão a seguir os modelos das letras; em seguida mandam imitar os modelos propostos, escrevendo as letras conforme os modelos. (Ad. Luc, *apud*, p. 93)

O mesmo filósofo questiona o valor de tal empenho em aprender, pois lhe parece que aprende-se cultura e não a ser bom. Na obra *Petrônio de Satyricon*²⁹. segundo Manacorda: "para mim, acho que as crianças nas escolas tornam-se totalmente cretinas, porque não estudam nenhuma das coisas que praticamos na vida" (Sat, *apud*, p.95). Quando o estado Romano cria a escola para seu povo, é dada cidadania romana aos que ensinavam as artes liberais, a maioria gregos. Embora fosse destinado o ensino ao quadro da burocracia imperial, não a todos (p.98), mas se inicia o ensino público.

No início do século IV d.C. Diocleciano em edito sobre os preços das coisas venais de 301 d.C:

Os ordenados dos mestres dos vários graus, como também os salários de outras profissões, 'sórdidas' ou 'honestas' que fossem, não rigorosamente estabelecidos. Um pequeno extrato da longa lista destes preços nos dá a ideia do status social dos mestres dos diversos graus: VII. 64. Ao massagista, por cada discípulo, denários mensais 50. 65. Ao pedagogo, por cada criança, denários mensais 50. 66. Ao mestre que ensina alfabeto, por cada criança, denários mensais 50. 67. Ao mestre que ensina cálculo, por cada criança, denários mensais 75. 68. Ao copista ou antiquário, por cada discípulo, denários mensais 50. 69. Ao estenógrafo, por cada discípulo, denários mensais 75. 70. Ao gramático grego ou latino e ao geômetra, por cada discípulo, denários

²⁹ O *Satyricon*, obra literária escrita por *Petronius Arbiter* ou *Titus Petronius* (27-66 d.C) é uma das obras literárias mais importantes para se estudar e conhecer o mundo romano do século I d.C. Como romano, *Petronius* viveu sobre a égide do governo de Nero (54-68 d.C). Assim, Paul Harvey[1] situa *Petronius* como sendo um cônsul e governador da Bitínia, ocupando posteriormente a convite do próprio Nero o cargo de árbitro de elegância (*elegantiae arbiter*), fazendo parte do restrito círculo de amigos do Imperador. (SILVA, [s.d.], [s.p.]

mensais 200. 71. Ao orador ou sofista, por cada discípulo, denários mensais 250. 72. Ao advogado ou jurisperito, honorários por petição, denários 250; por causa, 1.000. 73. Ao arquiteto mestre, por cada discípulo, denários mensais 100⁷⁷. (*Edictum de pratis rerum venalium*, apud, MANACORDA, 2000, p. 99)

Configura-se a intervenção de imperadores³⁰ com frequência nas escolas. Constantino em 27 de março de 333 prefigura a universidade medieval:

Ordenamos que os médicos, especialmente os arquiатras, e os gramáticos e os demais professores de letras, junto com suas esposas e filhos e com tudo aquilo que possuem em suas cidades, sejam dispensados de qualquer função e de qualquer obrigação civil ou pública, e que nas províncias não devem receber hóspedes nem assumir qualquer outra obrigação, nem serem levados ou apresentados em tribunal ou sofrerem injúrias, de tal forma que, se alguém os perturbar, será punido e arbítrio do juiz. Ordenamos, outrossim, que lhes sejam pagos os honorários e

³⁰ Os imperadores Valentiniano, Valente e Graciano, Augusto, a Olíbrio prefeito da Urbe: Todos aqueles que vêm para a Urbe com o propósito de aprender, trazem primeiramente ao mestre do censo cartas credenciais dos juizes provinciais que devem conceder a autorização para virem: nelas devem constar a cidade, a família e os títulos. Em seguida, no momento da sua chegada, declarem a quais estudos especialmente pretendem dedicar-se...Igualmente aos *censuales* vigiem para que cada um deles se comporte nos lugares de reunião como uma pessoa que faz questão de fugir a uma reputação vergonhosa e desonesta, ou grupo de companheiros que podem levar à delinquência, e que não frequentam nem os espetáculos, nem os banquetes inoportunos. Até mais, autorizamos que, se algum deles não se comportar na cidade como exige a dignidade dos estudos liberais, seja açoitado em público e posto logo num navio que o afaste da cidade e o leve para sua pátria. Pelo contrário, aos jovens que se dedicam diligentemente aos seus estudos, será permitido ficar em Roma até o vigésimo ano de idade. Mas, decorrido este tempo, quem não voltar espontaneamente, seja despedido para sua pátria por conta da prefeitura para sua maior infâmia [...] (MANACORDA, 2000, p. 100).

salários, para que com mais facilidades possam instruir muitas pessoas nos estudos liberais e nas artes célebres (MANACORDA, 2000, p. 99)

Em 376 Graciano estabeleceu que em cada *metropoli* fosse eleito um nobre professor.

O contexto romano acentuava a preparação física, a fim de aprimorar a moral e o civismo com uso de armas para defesa da pátria. Sêneca diz a respeito da formação física: “antigamente nada se ensinava que tivesse que ser aprendido sentado”. O aprendizado era proposto aos escravos para que desempenhassem suas funções com maior qualidade. Quanto aos plebeus livres eram divididos por ofícios e não com origem, assim eram: flautistas, ourives, lenhadores, marceneiros, tintureiros, coureiros, curtidores, paneleiros (*idem*, p.105)

Aos dezesseis anos saindo da educação familiar o jovem trocava a toga púrpura pela viril, passaria a ser considerado cidadão e sua formação passava para a militar, com um ano de aprendizado à vida pública. Seu mestre seria alguém experiente, honrado e político. Segundo Marrou (1975, p. 365), ao referir-se à educação romana e suas etapas: “[...] o essencial é formar a consciência da criança ou do jovem, inculcar-lhe um sistema rígido de valores morais, reflexos seguros, um estilo de vida.”

Nos estudos liberais, Galeno (130-200 d.C) repropõe a contraposição citada por Aristóteles e Cícero:

Entre as artes é preciso fazer, antes de tudo, uma dupla distinção: algumas delas, de fato, são racionais (*logbikaí*) e venerandas (*semnaí*), outras desprezíveis (*eukatafrónetai*) e para a lida do corpo; estas são chamadas mecânicas (*bánausai*) e manuais (*kbeironaktikaí*), mas convém ocupar-se com a primeira espécie de artes... pertencem à primeira espécie de artes: a medicina, a retórica, a música, a geometria, a aritmética, a dialética (*logbistiké*), a astronomia, a gramática, a jurisprudência (*nomiké*). E, se quisermos podemos acrescentar a estas a escultura (*plastiké*) e a pintura (*grapbké*); de fato, embora nestas artes se opere com as mãos, todavia seu exercício não desgasta as forças juvenis. É portanto conveniente que o jovem cuja alma não é totalmente de bruto (*boskematádes*), escolha e pratique uma destas artes [...] (Protreptikon, *apud*, p. 105)

Com o fim do império que se torna romano – bárbarico, apenas os senhores da lei fazem uso da gramática. Valentiniano III, em 31 de janeiro de 451 alerta para as condições de vida de todos, especialmente das crianças:

Valentiniano imperador – Sobre os pais que alienaram seus filhos, e para que livres não sejam vendidos aos bárbaros e levados além-mar. É notório que, recentemente, uma horrível fome veio assolando toda a Itália e que alguns chegaram até a vender os filhos, para que pais e filhos pudessem escapar do perigo de uma morte iminente. A miserável magreza e a letal palidez dos que vinham morrendo de fome obrigou tormentosamente alguns que, esquecendo totalmente o amor que a natureza inspira, consideraram uma forma de piedade alienar os próprios parentes. Não há coisa pior, de fato, do que perder toda a esperança de salvação: obriga a tudo. O faminto nada acha vergonhoso, nada proibido: seu único anseio é sobreviver de qualquer forma (Cod. Iust., apud, MANACORDA, 2000, p. 107).

Tal cenário evidencia a não possibilidade de se tratar em escola, uma vez que os filhos sobreviverem seria a necessidade maior. A educação se dava em família de *potentiores*³¹.

[...] A evolução histórica foi diferente em cada região: há uma Gália bárbara e uma Gália romana; na África, os vândalos logo se aculturaram à cultura romana e, em grau muito menor, os ostrogodos na Itália, pelo menos até Teodato, e, mais tarde, os visigodos na Espanha. A Britânia foi logo abandonada pelos romanos e os bárbaros anglos e saxões, que a invadiram, ignoravam qualquer cultura latina; esta, porém, encontrou abrigo na Irlanda, que os romanos não tinham conquistado. Às invasões violentas do século V

³¹ Os grandes proprietários, os *potentiores*, protegiam os médios e pequenos, acolhendo-os como arrendatários e colonos, recebendo, em troca, as suas terras (CARLAN, 2013, p. 70-71).

sucederam-se períodos acomodação que permitem renascimentos culturais, como na Itália sob os astrogodos, até que a tentativa de reconquistar o Ocidente por parte do Império do Oriente trouxe mais uma vez desolação e morte. (MANACORDA, 2000, p. 107)

Ainda há trabalho para se manter a cultura romana. Havia uma relação cultural em comum entre povos bárbaros novos e antigos romanos – o cristianismo. A maior importância do momento cultural, pode ter sido, ainda mais que a invasão bárbara, o convívio entre a educação clássica antiga, com a doutrina cristã que se fortalecia.

*Didascalía apostólica*³² fez um contraponto entre retores, filósofos e historiadores pagãos, sugere que se estude a Bíblia em substituição às artes liberais (MANACORDA, 2000, p. 108). Entre o cristianismo e o classicismo³³ houve certa disputa a fim de propagar o cristianismo sob a afirmação: ‘abster-se completamente dos livros pagãos’, “[...] que deve um cristão fazer com êstes [*sic*] erros? Visto que possui a palavra de Deus, tem necessidade de mais alguma coisa?” (MARROU, 1975, p. 488).

Juliano o apóstata propunha volta à Paideia clássica em detrimento a de Cristo que se instaurava:

Nós julgamos que uma justa educação consiste não na busca da euritmia nas frases e na linguagem, mas numa condição sadia da mente para adquirir conhecimento e reta opinião do bem e do mal, do honesto e do vergonhoso. Aquele, portanto que pensa uma coisa e ensina outra aos

³² Uso essa explicação em espanhol traduzida livremente: ““Didascalía, es decir, la doctrina católica de los doce apóstoles y los santos discípulos de Cristo de Nuestro Señor”. Los contenidos son los mismos que los de los libros correspondientes de las Constituciones Apostólicas”. Tradução Livre: “Didascalía, ou seja, a doutrina católica dos doze apóstolos e santos discípulos de Cristo, nosso Senhor”. Os conteúdos são os mesmos que os do livro correspondente das Constituições Apostólicas”. CHAPMAN, John. "**Didascalía Apostolorum.**" The Catholic Encyclopedia. Vol. 4. New York: Robert Appleton Company, 1908. <<http://www.newadvent.org/cathen/04781b.htm>>. Traducido por Luz María Hernández Medina. Acesso 09 Abr. 2015.

³³ A cultura grega, a filosofia, a arte.

próprios discípulos, parece-me que se afasta tanto da educação quanto de um ser humano honesto...É necessário, portanto, que todos aqueles que pedem para ensinar sejam pessoas de costumes honestos e tenham no próprio espírito convicções não contrastantes com aquilo que ensinam publicamente; e especialmente, creio, é preciso que tais sejam aqueles que tratam com os jovens nos estudos de retórica, quando comentam os escritos antigos, sejam eles retores ou gramáticos ou, mais ainda, sofistas... E eis por que: a Homero, Hesíodo, Demóstenes, Heródoto, Tucídides, Isócrates e Lísias foram os próprios deuses que eles honravam... Se consideram sábios aqueles cujas obras comentavam e pelas quais, por assim dizer, sentam na cátedra dos profetas, então sejam os primeiros a imitar a piedade deles para com deuses. Se, pelo contrário, acham que aqueles escritores erraram nos confrontos com os mais honrados entre os deuses, então procurem as igrejas dos galileus para comentar Mateus e Lucas, que mandam afastar-se do culto dos templos... Para os mestres, religiosos e seculares, esta é a ordem geral; ao jovem que o quiser não é proibido frequentar as escolas... Todavia, como se faz com os doentes mentais, seria justo curar também estes, embora contra a vontade deles, concedendo indulgências a todos pela sua doença. (Carta 36, apud, MANACORDA, 2000, p. 109-110).

Cícero, propondo ao fim de sua vida uma compreensão de processo educacional ideal, em *Laelius, de amicitia* e *Cato Maior, de senectute* propõe que se cultive a amizade a fim de aprender com ela, e que a velhice seja o coroamento de uma vida sábia, fruto de uma auto-educação. Isto é, que para além dos rigores e práticas que se empregavam no processo educacional, a amizade seria de grande importância, uma vez que aproximar-se do outro seria ampliar a possibilidade de conhecimento nas interrelações, no convívio. E a velhice vai ser o auge de uma vivência de educação de si mesmo, se agradável, se pesada, custosa, é o resultado de seu aprendizado.

1.4 DEWEY E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Nossa pesquisa visa, como já descrito na introdução, abordagens em formas de recorte sobre a história da educação, a fim de buscarmos compreender a perspectiva de educação integral através do ensino de filosofia, por isso damos esse salto de Humanitas a Dewey.

Dewey, nas palavras de Lourenço Filho ao referir-se sobre a celebração do 90º aniversário, ano de 1949, chamando-o de “o maior americano vivo” em tal época, por representar a renovação da educação e do pensamento filosófico. Para o filósofo, a educação para o social seria o que a nutrição é para a vida fisiológica. Numa compreensão de que não deve existir separação entre vida e educação, uma vez que em todos os momentos a formação se dá em coexistência de uma com a outra, numa constante configuração do teórico no prático, ou seja, uma reconstrução da experiência no dia a dia. Tal processo se daria na valorização e abordagem sobre os prévios conhecimentos que os alunos possuem. A maior importância devendo ser dada ao processo de continuidade da formação em busca de maior desenvolvimento da vida humana superando a cegueira da rotina e a vivência instintiva.

Para Cambi (1999) Dewey teria sido o maior pedagogo do século XX, proponente de uma nova pedagogia, numa vertente de educação nova e teve seu pensamento pedagógico difundido pelo mundo inteiro causando grandes transformações com sua — teoria da experiência, uma possibilidade de “força libertadora das capacidades intelectivas individuais e, ao mesmo tempo, das colaborativas sociais” (CAMBI, 1999, p. 548).

Para Dewey (1980), a liberdade está atrelada ao nível de consciência adquirida em face de obtenção ou cumprimento de objetivos almejados. Sendo a educação a possibilidade de melhoramento da experiência através do uso da inteligência. A escola seria um laboratório onde o aprendizado aconteceria pela atenção intelectual para com o mundo em que se está inserido. A educação vista como um campo de embates entre teoria e prática:

Segundo o filósofo e pedagogo, não é possível pensar que enquanto se vive não se prepara para viver, a vida acontece no preparar, portanto, aprender já denota exercer o fim maior daquilo que se aprende. Como exemplo, tomamos a profissão do professor, não só depois da colação de grau vai ser professor, já o é desde o momento em que decidiu tal busca, nos estudos, nas pesquisas, nas exposições, na vida acadêmica, não pode se esperar um vir a ser, mas sim um tornar-se alguns graus mais qualificado, a fim de exercer a profissão com maior

segurança e qualidade. Assim, não há vivência passiva no processo educacional. O que há quando se pensa em fases de aprendizado é uma maior ou menor abertura, uma vez que as experiências vividas ao longo dos anos se interpõem ante o conhecimento novo.

A educação vista como uma necessidade da vida social — “[...] viver é subjugar e controlar em seu próprio proveito, energias que de outro modo, o destruiriam.” (*Democracy and Education*, apud DEWEY, 1980, p. 117). Na infância a Educação é formal e direta, diferente da que é constituída pelas experiências que a vida proporciona. Assim a escola, os professores e os estudos se organizam num processo sistemático. Ela pode apresentar um grande perigo — o de fechar-se em si mesma, deixando de lado a produção da vida. Escola com uma instrução parcial. Dewey (1980) pensou a restauração e o equilíbrio entre a educação formal e a que se recebe da vida, sendo o ideal a interação da escola com a vida e vice versa.

A educação, segundo nosso entendimento da proposta de Dewey, um processo interativo de experiência, meio ambiente deve ser direcionada, ou seja, ter fins e objetivos previamente levantados, caso contrário seria automático, mecânico, sem sentido prático. A isto, Dewey (1980) denomina — redireção. Esta seria uma espécie de correção, ordenamento das experiências educativas. O social pode intervir de duas formas nesse processo — treinar: onde leva a conformar-se com os hábitos e práticas o que não se caracteriza por agentes ativos ou determinantes e, — educar: o ato de vivenciar, modificar e levá-lo a significar como conhecimento, entendendo nesse processo o seu sucesso ou fracasso. Uma espécie de participação, de conquista, de ação em comum.

Dewey (1980) acentua a importância da experiência no aprendizado, pois aquilo que de objeto for associado à palavra vai ser apreendido, exemplo a cadeira, cada vez que ver tal objeto vai trazer à memória sua utilidade, seu significado, suas particularidades.

Educar é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem (DEWEY, 1980, p. 116).

No mesmo raciocínio, o autor afirma que educar é preparar a geração infantil a partir de um ambiente em que ela possa agir, pensar e

sentir. Ela vai se dar indiretamente pelo meio social e, são três marcos no processo de aprender por associação: 1- ambiente simplificado, para facilitar o acesso e que motive sua participação gradualmente; 2- purificar o ambiente, a escola não visa perpetuar na sociedade os seus defeitos. Ela tem em sua especificidade melhorar aquele que por ela é educado; 3- um ambiente de integração social, a escola deve consolidar a formação de inteligências claras, tolerantes e compreensivas (DEWEY, 1980, p. 121-122).

A educação de uma criança não está assim sujeita a estímulos específicos que despertem respostas certas e definidas (*idem*, p. 123). É necessário se dar uma orientação de direcionamento do interno para o externo, uma vez que (*idem, ibidem*) “[...] respostas ou reações tem que nascer de tendências existentes no indivíduo, o qual participa deste modo, profundamente, da direção que tiverem os seus atos.”

As crianças vão à escola para aprender e de maneira integradora, a fim de manter e ressignificar seus valores e sentidos maiores — viver socialmente melhor. Não é possível considerar antagonismo entre meio social e o processo educativo, uma vez que ambos devem melhorar o sujeito através da interação, juntos devem proporcionar resultados com constante desenvolvimento. O aprendizado não se encerra no homem com o fato de ter aprendido algo. Portanto, é uma questão indefinida, principalmente na infância onde se desperta a busca pelo saber, e segue por toda a vida. Segundo Dewey (1980) fala-se em condição para o crescimento, sendo a primeira a **imaturidade**: “[...] da criança indica poder, força de crescimento e desenvolvimento, capacidade de construir, utilizando o presente, um futuro cada vez melhor” (*Idem, ibidem*).

Por segundo, vem a **dependência**, que seria uma espécie de poder com os outros — quanto mais faz uso mais bem se relaciona socialmente. É a capacidade social em que “[...] à medida em que um homem cresce em independência pessoal reduz, de algum modo, a sua capacidade social como indivíduo” (DEWEY, 1980, p. 125). Na sequência seria a **plasticidade** — aprender a consertar seus próprios atos, a partir da análise de experiências anteriores, capacidade de renovação do homem (*idem, ibidem*).

O que aprende desenvolve o **hábito**, como resultado imediato da educação, esses devem ser propulsores, não estagnadores da inteligência, pois tem a função de libertar à ação em detrimento da escravização:

Não há dúvida que uma tendência, de certo modo orgânica, nos leva a uma crescente diminuição de

plasticidade. **Asseguremos, porém, um ambiente que nos conserve o uso constante da inteligência no processo de formação dos hábitos**, e contrabalançaremos, de muito, aquela tendência. **Está nisso uma das maiores responsabilidades da escola.** Nunca se deve buscar a eficiência mecânica de um hábito sem fazê-la acompanhar de uma idêntica eficiência de pensamento. Deste modo todos os hábitos serão refletidos e inteligentes e, como tais, aptos a toda sorte de reajustamentos que a vida exige. [...] responde tal ideia de educação por três práticas funestas das escolas: a) não levar em conta as tendências e impulsos nativos ou já existentes na criança; b) não desenvolver a iniciativa para o trato com situações novas; c) dar relevo exagerado a exercícios que asseguram eficiência mecânica com prejuízo de uma assimilação mais pessoal e mais rica das coisas (DEWEY, 1980, p. 126) [grifos nossos].

Não sendo a educação um sistema de adormecimento das capacidades intrínsecas, ou forjadora de padrão ao ser único que o homem vai desenvolver por seu meio aliando o conhecimento expresso nas experiências, com erros e acertos a fim de um contínuo uso da plasticidade de sua inteligência, isto é, de ter consciência que é possível fazer e refazer, não sendo apenas uma oportunidade, sendo caminho até que se desenvolva tal conhecimento situado em alguma experiência pela qual passe. Dewey (1980, p. 126-127) reflete sobre o que é educação e a compreende como constante reorganização, reconstrução de vida: “[...] o hábito de aprender diretamente da própria vida, e fazer que as condições da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o produto mais rico que pode a escola alcançar.”

Alfred L. Hall-Quest, (2011) editor da série *Kappa Delta Pi*, em Notas do Editor no livro *Experiência e Educação*, de John Dewey, vai refletir a interpretação do filósofo:

[...] a Educação como um método científico por meio do qual o homem estuda o mundo, adquire cumulativamente o conhecimento de significados e valores, cujos resultados são dados que possibilitam um pensamento crítico e uma vida inteligente. [...] A verdadeira situação de

aprendizagem possui, então, duas dimensões: longitudinal e lateral. É tanto histórica quanto social. É tanto ordenada quanto dinâmica (DEWEY, 2011, p. 16-17).

Dewey (2011) propõe que o estudo científico deve ampliar as vivências e os conhecimentos significativos ao aluno. Também compreende que a educação vem sendo transmitir o passado à nova geração, por meio da moral, de práticas convencionadas em sociedade. E ao tratar de uma escola nova, ou progressiva frente à tradicional, a qual considera um método de imposição, visa inovar com a inserção/inação na criação de problemas a serem resolvidos em sala de aula. Porém, o filósofo adverte que abandonar o que se tem por tradicional não resolve o problema, sob a possibilidade de se agir de forma cega e confusa, a intenção de Dewey é propor uma reflexão sobre a perspectiva de educação que alie o empírico, experimental com a teoria. Alerta que nem todas as experiências são necessariamente educativas, por exemplo, uma experiência que produza indiferença, desinteresse. Para fazermos uma interpretação com o nosso objeto de pesquisa em forma de exemplo, poderíamos propor que o aluno que recebe a aula de filosofia no Ensino Médio, na grade curricular, se sinta indiferente às provocações filosóficas com conteúdos, com os debates surgidos no embate das ideias que podem ser divergentes, na proposição dos problemas e na possível compreensão de nem sempre, se chegará a uma resposta oficial, a uma solução, tal como a filosofia não tem um ponto final, mas sim até que outra proposição oferte maior esclarecimento e torne-se aceita e válida. Onde se daria a possibilidade de integralidade, senão nessa abertura ao inovar, repensar, refazer.

A educação tradicional não se voltou para o mundo mais amplo. A educação tradicional não teve que enfrentar tal problema; pôde ignorar sistematicamente essa responsabilidade. O ambiente escolar de carteira, quadro-negro e um pequeno pátio era considerado suficiente. Não havia exigência de que o professor conhecesse intimamente as condições físicas, históricas, econômicas, ocupacionais etc. da comunidade local a fim de utilizá-las como recursos educacionais. Um sistema educacional baseado na necessária conexão entre educação e experiência,

se fiel aos seus princípios, deve, ao contrário, levar todas essas coisas em consideração constantemente. Essa cobrança feita ao educador é outra razão que faz com que a educação progressiva seja sempre mais difícil de ser conduzida do que os sistema educacional (DEWEY, 2011, p. 41).

Na palestra: Formação de Professores e Profissão Docente, pertencente ao 9º Congresso de Educação: Desafios da docência, Antonio Nóvoa (2014), iniciou sua fala com a seguinte colocação: " o quadro-negro inventou a escola, porém é vazio, fixo e do silêncio, precisa de alguém que o use", compreensão que vem ao encontro com o que abordamos de Dewey ao se referir à escola tradicional, essa que personifica *o ethos*³⁴, isto é, onde há segurança para agir, fazer, controlar. Onde o Professor, como autoridade máxima em tal ambiente ensina, expressa verdades que devem ser apreendidas por alunos que nada 'saberiam', mas a perspectiva de educação nova apresenta os desafios de progredir, evoluir nas práticas escolares. Nóvoa (2014, [s.p]), prosseguindo em sua palestra abordou tal problemática:

No pensamento de Michel Serres³⁵, com enfoque na discussão de uso entre o quadro-negro e as tecnologias, pois em comparação: o celular, o tablet são cheios de informações e ideias, é móvel e acessível e importante instrumento de comunicação. Gera-se aqui uma revolução da aprendizagem, onde se deve dar foco à apropriação do conhecimento, sendo o professor um facilitador. Deve ser colocado em ordem o caos que a tecnologia pode ter causado.

³⁴ Costume, segurança.

³⁵ Nascido em 1930, em Agen, no sul da França, cursou matemática na Escola Naval Francesa e filosofia na Escola Normal Superior de Paris, tendo sido aluno de Canguilhem. Defendeu em 1968 sua tese de doutorado sobre Leibniz e, nesse mesmo ano, participou da criação da Universidade de Vincennes com Michel Foucault, onde trabalhou como historiador das ciências. No mesmo período, foi professor também na Universidade de Clermont-Ferrand. Pela impossibilidade de trabalhar com filosofia na França, aceitou ser professor nos Estados Unidos, onde atuou nas universidades de Baltimore, Buffalo, Nova York e, a partir de 1980 até 2013, em Stanford. (SANTOS, 2015, p.239)

Essa discussão num mundo contemporâneo para além do experienciado por Dewey (2011), mas coerente em problema e reflexão. Valendo-se de Dewey com análises atuais em relação à educação tem-se a intenção de se situar, inserir o pensamento no dia a dia, na nossa busca pela compreensão de contribuição filosófica para a educação integral, uma vez que narrar a história e interpretá-la, apenas no momento em que se deram os fatos não é suficiente. Como a educação é dinâmica, transformadora, necessita de olhares e interpretações com o que se compreende por problema, com o que ainda é considerado dificuldade, ou facilidade, tendo em conta as experiências desde o pensador desenvolvidas.

Dewey (2011) reflete que a educação deve ir ao encontro das necessidades do aluno, assim, as escolas de ótica progressista valoriza a experiência em detrimento do planejamento, alegando estar na seleção curricular o ponto mais fraco da educação, em sua época. Não pode ser, a educação, enquadrada em parâmetros de tal concepção - um plano para todas as escolas.

Defensor de uma oferta de aprendizado onde o aluno aprenda significando o conhecimento em seu cotidiano, porém enfatiza que o conhecimento científico é de suma importância para a possibilidade de compreensão das forças sociais, uma vez que a elas está envolvido e deve participar como agente que tem a oferecer, construir, realizar. A educação, por vezes, não atinge os objetivos pré-determinados por não valorizar a causalidade, poderia-se preparar o aluno para perceber que nas relações diárias se desenvolve o aprendizado teórico em análise e síntese, isto é, em sua produção pessoal, seu estudo e sua aplicação onde está inserido.

No Brasil, o responsável pela inserção da corrente filosófica deweyana foi Anísio Teixeira, do qual trataremos no capítulo 2 com a proposição no Brasil de Escola Integral.

CAPÍTULO II

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: O SER EM DISCUSSÃO

A educação deve proporcionar ao corpo e à alma toda a perfeição e beleza de que são suscetíveis (Platão).

O desenvolvimento integral é algo que pode ser alcançado, já foi realizado por outros países, existem técnicas sobre como isso pode ser feito, que podem ajudar o Brasil.
(PHIL, 2016)

A intenção neste capítulo é contextualizar a Educação Integral em sua história no Brasil, para tal faremos uso de reflexões desde a década de 1920 às atuais, isto é, até as presentes, porque enquanto realizamos a pesquisa e produção os debates sem proliferam em âmbito nacional, enriquecendo e atualizando nosso objeto de estudo. Também abordaremos temáticas que visam ampliar a nossa compreensão - sala de aula, escola -, com debates relevantes, para a realização de uma educação integral.

2.1 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

Educação é vida e não preparação para a vida
(Anísio Teixeira)

Nosso objetivo nessa sessão é abordar a questão da Educação Integral no Brasil, com recorte especial em Anísio Teixeira, não temos a intenção de alongar o relato histórico, uma vez que nas sessões seguintes faremos as reflexões que unem a filosofia com a Educação Integral, perspectivando assim, vislumbrar possíveis respostas à nossa problemática levantada: Qual a contribuição do ensino de filosofia para a Educação Integral?

Dewey (2011) foi grande influencia para Anísio Teixeira, que trouxe para o Brasil a compreensão de pragmatismo americano:

Uma pretensão de que seja possível, nas vivências cotidianas, a reconstrução da experiência, para o que o protagonismo dos indivíduos é peça

fundamental. Considera o pensamento reflexivo fruto do enfrentamento com situações problemáticas e gerador, a cada momento, de formas momentaneamente mais adequadas e não padronizadas para enfrentar tais situações (AMARAL apud CAVALIERE, 2010, p. 255).

A proposta educacional prevista por Anísio Teixeira (CAVALIERE, 2010, 251), trazia o objetivo de renovação, uma educação para o trabalho e cidadania e como necessidade viu o aumento da jornada escolar para o aluno. criou um projeto de reforma para a educação brasileira. “As reformas estaduais, além da preocupação com a ampliação das vagas, tenderam, no decorrer dos anos 20, a também incorporar uma concepção de escola com tarefas e responsabilidades sociais ampliadas.”

[...] embora seguindo Dewey, estava atento às condições brasileiras e não transplantava, simplesmente, o sistema americano. Por isso, diferentemente da experiência americana, advogou em nosso país a organização de serviços centralizados de apoio ao ensino. [...] Se Dewey nunca procurou construir instrumentos de aferição e do rendimento escolar, Anísio Teixeira tinha essa preocupação e procurou, a partir das condições brasileiras, encaminhar a questão da educação pública na direção da construção de um sistema articulado. (SAVIANI, 2013, p.226)

Anísio trazia a concepção deweyana para "a organização de uma educação como um sistema popular e democrático" (SAVIANI, 2013, p. 226). Havia forte apelo à valorização e transformação da educação escolar na época, advinda da desigualdade social que aumentava, sendo Anísio Teixeira um protagonista num sistema político que se estagnava. Na década de 1920 a ideia higienista-educacional³⁶ tivera o objetivo de

³⁶ Os pressupostos higienistas no discurso educacional da década de 1920 circunscrevem, no Brasil, um recorte histórico que contempla o final do século XIX, o advento da República e as três primeiras décadas do século XX, de consolidação da nova ordem. Período esse caracterizado por todo um quadro de conformação da sociedade brasileira, concomitante com as mudanças operadas no *status quo*. Nele, o ideário republicano de ordem e progresso se associa ao de uma modernização emergente, das descobertas

libertar o povo da ignorância — alfabetizar seria salvar a nação — de criança nação a povo nação.

A perspectiva de oferecer educação de qualidade, que alcançasse a um maior número de pessoas, sem pré-determinações ideológicas ou religiosas e gratuita, é o que move Anísio Teixeira a inserir noções do pensador americano Dewey acerca da educação nesse contexto e a educação assume postura formativa e democrática. A diferenciação do pensamento levou à ruptura com a cívico-sanitária³⁷. A concepção deweyana ultrapassava a visão curativa e moralizadora, uma concepção que levava à descoberta e vida, num processo e ambiente diversificado e ampliado. Seu primeiro objetivo seria tornar a população brasileira cidadã através da leitura e escrita.

Para justificar a perspectiva de ensino amplo, vamos abordar o contexto em que tal modalidade de educação emergiu no Brasil. Na década de 1920, a reforma paulista, por Sampaio Dória - político, jurista e educador brasileiro-, objetivava a alfabetização em tempo compacto de estudo, assim o primário passava de quatro para dois anos e as aulas de quatro horas diárias, passou a duas horas. Intelectuais da época viam como um retrocesso para o ensino paulista, uma vez que deveria buscar amplitude de formação intelectual e cultural.

As reformas seguintes da década de 1920 buscavam uma educação primária ampliada. Conforme Carvalho (1988 apud CAVALIERE, 2010, p. 252) “[...] a partir da década de 20 o ‘fetichismo da alfabetização’ cedeu lugar aos movimentos em favor de uma concepção de educação integral.”

científicas, das inovações técnicas e das máquinas, da urbanização e industrialização progressivas, em paralelo ao esforço de construção das novas instituições e à tentativa de criação de uma identidade nacional para o país, estabelecida em torno de um modelo social. Sanear as cidades, modelar os costumes, disciplinar as populações, higienizar a sociedade de todos os males que obstam o progresso são então perspectivas de intervenção social desse período que se coloca no contexto histórico de uma efervescência cultural, articulada sobre os eixos do saber médico e pedagógico, enfatizado no papel social da educação, em torno da proposta de uma formação completa – física, intelectual e moral – do brasileiro, capaz de delinear uma identidade nacional para o Brasil republicano (MENEZES, 2013, p. 4).

³⁷ Ideal de libertar o povo da ignorância, ignorância vista como uma doença a ser curada, para tal a alfabetização autoritária — disciplina, higiene e alfabetização.

Afinal de contas, ler e escrever não adianta nem atrasa a ninguém, se, na escola, não se dão outras noções que formem equilibradamente o espírito e informem para agir com inteligência, isto é, de modo a aproveitar as forças da natureza, na produção de riqueza geral e no conforto da vida. [...] A defesa de uma escola com funções ampliadas, visível nas reformas dos anos 1920, se aprofundou entre os intelectuais reformistas e apareceu no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova³⁸ de 1932, documento elaborado por 26 intelectuais que propunha a renovação educacional do país. (CAVALIERE, 2010, p. 252)

Após a constatação do estado em que se encontrava a educação no Brasil, tentou-se despertar um espírito inovador ao mundo escolar. Essa nova visão, ia além do básico de leitura e escrita, previa a análise filosófica, sociológica de si, do mundo. Vencendo a rotina se evoluiria chegando à construção da cultura.

A ideia de educação integral presente no documento [Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova] é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação. Afirma o ‘direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral’ e defende a necessidade de a escola aparelhar-se de forma a “alargar os limites e o raio de ação.” (CAVALIERE, 2010, p. 252-253) [grifo nosso].

As reformas da década de 1920, segundo o Manifesto dos Pioneiros, apresentavam a falta de uma visão global do processo educacional, isto é, servia apenas para situações determinadas e situadas isoladamente, sem uma previsão de aplicação em maior escala e principalmente que oferecesse acesso maior à população. Objetivavam superar tal perspectiva estimulando o acesso e por consequência a evolução do processo cultural. Conforme atesta o documento, em linguagem oficial do tempo em que foi escrito, 1932, em edição do INEP, comemorativa de 50 anos do referido manifesto: “[...] um plano integral, para que ella [*sic*] não se arrisque um dia a ficar no estado

³⁸ Importante marco na Educação brasileira. Vai ser abordado na sequência sobre tal documento.

fragmentario [...] inacabada”. (INEP, 1984, p. 410) e em Saviani (2013, p. 241-242):

A reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo: ‘Manifesto dos pioneiros da Educação Nova’. Introdução: Movimento de renovação educacional. Diretrizes que se esclarecem. Reformas e a reforma. 1. Os fundamentos filosóficos e sociais da educação: finalidades da educação, valores mutáveis e valores permanentes. 2. A organização e administração do sistema educacional: O Estado em face da educação. a- a educação, uma função essencialmente pública, b- a questão da escola única, c- a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, A função educacional: a- a unidade educacional, b- a autonomia da função educacional, c- a descentralização. 3. As bases psicológicas da educação. O processo educativo. O conceito e os fundamentos da Educação Nova. 4. Planejamento do sistema, conforme os princípios e diretrizes enunciados: Plano educacional. a- as linhas do plano, b- o ponto nevrálgico da questão, c- o conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil, d- o problema dos melhores, a unidade de formação dos professores e a unidade de espírito, o papel da escola na vida e a sua função social. Conclusão: A democracia: um programa de longos deveres.

Tal marco na história da educação brasileira, ao nosso entender, trouxe reflexões significativas: reconstruir, organizar pelas Diretrizes com maior esclarecimento, com perspectivas reformadoras, isto é, que ousassem a inovar visando atendido amplo em valores, em sociedade, em oferta a todos, tornando a educação pasta livre, que pudesse ser autônoma em seus processos e políticas, que não fosse guiada pelo pensamento evangelizador católico, com bases psicológicas, com atenção à formação dos professores e que fosse uma escola democrática. Perspectivas, anseios e ação para uma tentativa de evolução educacional para o Brasil.

Almeja-se um plano integral para que não se torne um processo educacional sem fim e sem realização dos objetivos projetados. A

educação, partindo da vida fazendo uso da expressão de Ernesto Nelson em *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*:

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. (O MANIFESTO, 1932, p. 193)

Irá proporcionar desenvolvimento natural e integral em cada etapa do aprendizado humano. Tal concepção pragmática ultrapassa os limites dos interesses de classes e faz da escola o ponto de equilíbrio e progressão social.

Se todas as verdades matemáticas se perdessem, escreveu Lamartine, defendendo a causa da educação integral, o mundo industrial, o mundo material, sofreria sem dúvida um detrimento imenso e um dano irreparável; mas, se o homem perdesse uma só das suas verdades morais, seria o próprio homem, seria a humanidade inteira que pereceria. (Idem, p. 192)

Essa escola seria para todos, ou escola comum ou única que contraponha a noção de privilégio educacional econômico de poucos. Ela previa a abertura de acesso e permanência para um público dos 7 aos 15 anos de idade a fim de receber educação igual, pública e para todos. A necessidade de reestruturar tal cenário a fim de proporcionar o aprendizado de:

[...] toda obra de familiarizar a criança com os aspectos fundamentais da civilização, habituá-la ao manejo de instrumentos mais aperfeiçoados de cultura e dar-lhes segurança de inteligência e de crítica para viver em um meio de mudança e transformação permanentes. (CAVALIERE, 2010, p. 253)

Segundo Anísio Teixeira (1994, p. 253-254), a necessidade das mudanças se dariam em:

[...] a) as transformações são tão aceleradas que as instituições mais naturais de educação — a família e a própria sociedade não tem elementos para servir à situação nova, tornando-se preciso que a escola amplie suas responsabilidades, assumindo funções para as quais bastavam, em outros tempos, a família e a sociedade mesmas, b) porque o novo critério social de democracia exige que todos se habilitem não somente para os deveres de sua tarefa econômica, como para participar da vida coletiva, em todos os sentidos, devendo cada homem ter possibilidades para vir a ser um cidadão com plenos direitos na sociedade, c) porque a ciência, invadindo o domínio da educação, criou a necessidade de reconstrução dos velhos processos de ensino e de ajustamento de novos materiais de instrução, d) porque uma concepção nova esclareceu que educação não é simplesmente preparação para a vida, mas a própria vida em permanente desenvolvimento, de sorte que a escola deve-se transformar em um lugar onde se vive e não apenas se prepara para viver [grifos nossos].

Com o Decreto nº 3763 de 1º de fevereiro de 1932 foram criadas as inspeções especializadas, versavam sobre a possibilidade de diversificar o currículo, dando espaço para a música, artes, educação física, recreação e jogos ampliando da visão alfabetizadora que estava em vigor até então. Perspectiva de educação e não instrução apenas, para Anísio Teixeira (1994). Objetivo presente — incluir na educação todas as questões da vida humana.

[...] a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa; daí por que ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor. Nesse sentido, o ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa, quer dizer uma atividade - vamos aos cinco passos do ensino novo que se

contrapõem simetricamente aos passos do ensino tradicional: então, o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas. (SAVIANI, 1999, p. 56-57).

Dermeval Saviani (1999) reflete em *Escola e Democracia*, que a Escola Nova trazia em seu discurso a filosofia de trabalhar a educação como uma problemática a ser resolvida, assim envolveria no processo de descoberta o professor e o aluno, num processo contínuo de pesquisa e inovação, diferenciando o ensino tradicional realizado até então, de cunho, científico elevado, uma vez que a pesquisa, a tabulação de dados, geraria hipóteses que seriam novas versões para saberes, e esses poderiam ser ampliados ou refutados à medida em que o debate e as pesquisas fossem apresentando novas compreensões. Em nota de rodapé, expomos a visão de tal autor sobre a Escola Nova.

E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, via de regra, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. Em contrapartida, os homens do povo (o povão, como se costuma dizer) continuaram a ser educados basicamente segundo o método tradicional, e, mais do que isso, não só continuaram a ser educados, à revelia dos métodos novos, como também jamais reivindicaram tais procedimentos. (SAVIANI, 1999, p. 59)

Não pretendemos nela nos aprofundar, pois não é o objeto de nossa pesquisa, que nesse momento expõe traços históricos da educação brasileira.

Na década de 50, Anísio Teixeira escreve Educação não é Privilégio, onde afirma a importância da Escola pública e a ligação ao trabalho. Uma escola para todos, não apenas para a elite com horário ampliado e educação integral.

[...] não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhes o dia integral, enriquecer - lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA apud CAVALIERE, 2010, p. 256)

As propostas de Anísio foram inseridas na LDB de 1961, que foi aprovada em 1962, tinha nas suas metas a instauração do dia integral de aula para as duas últimas séries do ensino primário, o ensino fundamental e médio devia contar com 6 horas diárias de estudos e práticas educativas com pelo menos 30% de alunos e professores em tempo integral:

a) Um centro de educação em cada vilarejo de menos de 500 habitantes, compreendendo a escola primária (...); b) uma escola primária, organizada por séries em todas as localidades de mais de 500 até 1000 habitantes (...); c) escola primária de seis séries em todas as localidades de mais de 1000 até 2000 habitantes (...) d) centros educacionais com escolas primárias de seis séries, escolas-parque e ginásio em todas as cidades de mais de 2000 habitantes; e) escolas primárias de seis séries, escolas-parque, ginásios e colégios em todas as cidades de mais de 5000 habitantes; f) sistemas escolares completos em todas as capitais. (TEIXEIRA, apud CAVALIERE, 2009, p. 257).

2.2 O SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL: PRÁXIS E REFLEXÕES ATUAIS

[...] um menino de 8 anos, morador da cidade de São Paulo, chegou para a mãe e

disse: – Mãe, vem ver que lindas as canções praieiras do Dorival Caymmi! A mãe ficou contente. Achou que esse era um indicador de qualidade da escola. Essa mãe entende que uma boa educação não é só saber ler, contar e escrever, ela quer uma educação sintonizada com o mundo de hoje, afinal, seu filho será um jovem em 2024.

(LOCOMACO; SILVA, 2013, p. 12)

Ao abordarmos o sistema Educacional no Brasil, temos a intenção de refletir sobre o que se dá em discussão na atualidade e a perspectiva de ensino em integralidade.

A LDB 9394/96 no capítulo II, artigo 22: " A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Prevê a Educação dividida em fases, as seguintes: Educação Infantil³⁹, Ensino Fundamental, Ensino Médio, segundo a LDB, quando se inicia a Educação Infantil, considerada primeira etapa dos 0 a 5 anos, distribuindo-se em: creche - 0 a 3 anos e, pré-escola de 4 a 5 anos, essa última tornou-se obrigatória com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que ratifica a Emenda Constitucional 59 de 2009.

Para o Ensino Fundamental há uma divisão entre Fundamental I e Fundamental II, iniciando o primeiro em Séries Iniciais de 1º ao 5º ano e o segundo de 6º ao 9º anos, a partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. O Artigo 34 da LDB no parágrafo 2 - " O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino", isto é, há a previsão de que a oferta desse ensino se adeque à modalidade integral a fim de oferecer uma formação em perspectiva de maior amplitude ao estudante.

O Ensino Médio, apontado como última etapa da educação básica, com duração de três anos, traz em seu planejamento o aprofundamento de todo conhecimento adquirido no Ensino Fundamental, e também faz o papel de preparar para o trabalho e

³⁹ Art. 29. "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o **desenvolvimento integral da criança** de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (LDB, 1996) [grifo nosso].

cidadania. O Ensino Médio tem sua obrigatoriedade assegurada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 a mesma que ratifica a Emenda Constitucional 59.

A educação é planejada no Brasil pelo Plano Nacional de Educação e para contribuir com nossa pesquisa sobre Educação Integral, na Meta 6 profere: "oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica⁴⁰. No site Observatório do PNE (Plano Nacional de Educação) Encontramos a seguinte descrição da meta no que se refere às estratégias:

6.1 - Ampliação do tempo. Promover, com o apoio da União, a oferta de Educação Básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola. 6.2 - Construção de escolas. Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social. 6.3 - Recursos - Infraestrutura e equipamentos, material didático e formação. Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a Educação em tempo integral. 6.4 - Articulação no território. Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços

⁴⁰ Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral>. Acesso 09 Fev. 2016.

educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários. 6.5 - Parcerias com entidades privadas. Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos matriculados nas escolas da rede pública de Educação Básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. 6.6 - Parceria ONG - Escola. Orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos das escolas da rede pública de Educação Básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. 6.7 - Diversidade local. Atender às escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de Educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais. 6.8 - Tempo integral para pessoas com necessidades educacionais especiais. Garantir a Educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas. 6.9 - Tempo de permanência. Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

A ampliação prevê acompanhamento multidisciplinar em atividades culturais e de esportes e ainda propondo a dedicação exclusiva dos professores em uma só escola, gerando a possibilidade de um trabalho educacional de maior dedicação, por consequência amplitude de conhecimentos aos estudantes. A padronização da

infraestrutura escolar, a fim de oferecer condições arquitetônicas e mobiliárias para a realização das práticas pedagógicas, também materiais didáticos a todos, além de formação adequada aos agentes educacionais - principalmente os professores. Interessante é a proposta de incentivar o voluntariado, a parceria com ONGs e o respeito às peculiaridades locais bem como a garantia de educação em atrasos referentes o aprendizado ou avanços no conhecimento, com atendimento educacional especializado.

Ampliar a exposição das crianças e jovens a situações de ensino é bandeira fundamental na busca pela equidade e pela qualidade na Educação. Mas é importante considerar que Educação Integral não é sinônimo de mais tempo na escola, apenas. Aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino é preciso propiciar múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por meio de atividades planejadas com intenção pedagógica e sempre alinhadas ao projeto político-pedagógico da escola. Por ser prática relativamente nova no País, programas em curso, como o Mais Educação, do governo federal, precisam de diagnóstico constante, em busca de evolução permanente. (Idem)

Igualdade e qualidade, forças motrizes para a possibilidade de uma educação ampla que atinja a completude do estudante, realizando-o enquanto aprendiz, preparando-o para a atuação no mundo em que está inserido e se faz participante ativo. Também, reflete-se a grande problemática: mais tempo na escola, apenas? A necessidade de um planejamento eficiente, dinâmico, inovador que leve o estudante a aperfeiçoar não a cansar. Muito se tem discutido a respeito da Educação Integral, para tal tem sido investido verbas substanciais para o processo. O passo conhecido e de maior alcance tem sido através do Programa *Mais Educação*. Pesquisa recente da Fundaj (Fundação Joaquim Nabuco), aponta que os gestores em 97,5% veem influência positiva no desempenho dos estudantes e 92,9% defendem que se amplie a jornada escolar em âmbito nacional. 72% dos entrevistados apontam que ela ajudou para a diminuição da evasão escolar.

Segundo Moll (2009), tal modalidade tem estrelado grande parte dos debates sobre a educação no Brasil, tendo sido motivo de grandes realizações em experiências de micro alcance, sendo idealizado para chegar ao nível macro.

As experiências recentes indicam o papel central que a escola deve ter no projeto de Educação Integral, mas também apontam a necessidade de articular outras políticas públicas que contribuam para a diversidade de vivências que tornam a Educação Integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo. Com essas premissas, foi instituído o Programa Mais Educação no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2009, p. 5).

A possibilidade de prevê-la no plano de desenvolvimento da Escola, porém é necessário que aconteça realizações em todos os setores a fim de contemplá-la de forma satisfatória, uma vez que tal modalidade envolve mais recursos humanos - professores, equipe pedagógica com maior tempo destinado às atividades, trabalhos de manutenção da escola como limpeza, alimentação, energia e tecnologia, ambiente destinado para as atividades diversas. E além de todo o complexo de infraestrutura e material humano e pedagógico, o tempo de planejamento, voltado a tal prática, com apoio pedagógico adequado e contínuo.

O surgimento do programa Mais educação parte da premissa de que "lugar de criança, adolescentes e jovens é na escola" (Idem).

Uma análise das desigualdades sociais, que relacione tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdades, é requerida para a construção da proposta de Educação Integral. Essa construção, no Brasil, é contemporânea aos esforços do Estado para ofertar políticas redistributivas de combate à pobreza. Nessa perspectiva, faz-se necessário um quadro conceitual mais amplo para que a pactuação de uma agenda pela qualidade da educação considere o valor das diferenças, segundo o pertencimento étnico, a consciência de gênero, a orientação sexual, as idades e as origens geográficas. vale destacar, nesse quadro, a influência dos processos de globalização, as

mudanças no mundo do trabalho, as transformações técnico-científicas e as mudanças sócio-ambientais globais, dentre outras, que impõem novos desafios às políticas públicas, em geral e, em particular, às políticas educacionais, principalmente em países emergentes como o Brasil (2009, p.10).

Juntamente com a políticas de combate à pobreza, Fome Zero⁴¹ (2003) a Educação, novamente, pois desde Anísio Teixeira se via a necessidade de uma educação ampla para a progressão no conhecimento e por consequência do país na superação das desigualdades e na qualidade de vida dos cidadãos. A educação revista, ampliada, em todos os sentidos, inclusive abordando temáticas que transformariam a forma de pensar do brasileiro, saindo de uma perspectiva quase dogmática, cheia de tabús, por exemplo na questão de gênero, educação sexual e a retomada de debates que haviam sido sufocados em políticas anteriores - a filosofia e a sociologia que foram reinseridas no currículo nacional em 2006, transformando assim o cenário de discussão aberto, reflexivo, disposto ao inovar, ao globalizar num mundo conceitual cada vez mais sem fronteiras.

Conforme já abordamos no início das discussões desse capítulo dois, Anísio Teixeira participando da proposta de Escola Nova, intencionava tal modalidade integral, pragmática, que levasse o aluno a vivenciar a escola em sua vida e sua vida na escola. Não queria levá-los a saber o que era uma geladeira, mas como funcionava a geladeira. Darcy Ribeiro, na década de 1980 inspirado nos projetos de Anísio cria os Cieps (Centro Integrado de Educação Pública) com a intenção de oferecer educação de maior qualidade à esfera pública no Rio de Janeiro, ali também recebiam alimentação, assistência médica e odontológica. Foram 506 unidades. Funcionava o dia todo, manhã e tarde e algumas delas também à noite para atender as necessidades

⁴¹ “Vamos criar as condições para que todas as pessoas no nosso país possam comer decentemente três vezes ao dia, todos os dias, sem precisar de doações de ninguém. O Brasil não pode mais continuar convivendo com tanta desigualdade. Precisamos vencer a fome, a miséria e a exclusão social. Nossa guerra não é para matar ninguém – é para salvar vidas”. (Luiz Inácio Lula da Silva, Presidente da República, *Discurso de Posse*, 1 de janeiro de 2003 *apud* SILVA, 2010, p. 7)

formativas, alfabetizadoras dos pais desses alunos que ali frequentavam no diurno.

A Constituição Federal de 1988 não usa a terminologia Educação Integral, porém prevê o pleno desenvolvimento da pessoa (aluno), preparação para o mundo do trabalho e posiciona a educação como primeiro dentre os dez direitos sociais, no artigo⁴² 6°. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente também não nomeia educação Integral, mas enfatiza, no artigo 54: a gratuidade e acesso, obrigatoriedade e em idade própria, extensiva dos 0 anos ao Ensino Médio e com frequência satisfatória, isto é, que tenha condições de desenvolver os diversos aprendizados propostos pela escola. Em 1993 a Lei 8742 de 7 de Dezembro em seu artigo 6°, parágrafo 5: "implementar a gestão do trabalho e a educação permanente na assistência social", também não usa o termo específico integral, mas a colocação - permanente e com abrangência social, isto é, que seja disponibilizada ao maior número de pessoas possível com vistas à sua emancipação na sociedade. Em 1995, vem a primeira edição do Prêmio⁴³ Itaú-Unicef, traz uma reflexão para a

⁴² "Art. 6° São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição." CF 88, Emenda Constitucional 90 de 15 de setembro de 2015.

⁴³ A primeira edição do Prêmio Itaú-Unicef nasce em um contexto de mobilização mundial pela educação e com a certeza de que todos os segmentos da sociedade: **governo, empresas, organizações não governamentais e indivíduos são corresponsáveis pela formação das novas gerações**. Marcado pelo grande contingente de crianças e adolescentes fora da escola, o contexto nacional exige solução imediata, visando à inclusão desse público no processo educativo. Contribuem para o enfrentamento dessa questão projetos de ações complementares à escola, voltados para crianças e adolescentes. Esses projetos nascem das próprias comunidades e são desenvolvidos por organizações não governamentais que contribuem de duas maneiras para o enfrentamento da questão: por um lado, incluem essas crianças e adolescentes em seus projetos educativos; por outro, articulam-se com as escolas públicas e com as famílias para garantir o ingresso delas no sistema escolar. Nesta primeira edição, 406 organizações não governamentais se inscrevem, superando as expectativas dos organizadores. Os projetos inscritos apresentam iniciativas voltadas ao atendimento direto de crianças e adolescentes, à mobilização da sociedade para a educação, à formação de professores do ensino público e à produção

atenção que meios públicos e privados tem a responsabilidade com a educação para o futuro mundial, incentivando e cobrando sua participação na luta contra a evasão escolar, o combate ao analfabetismo. Em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no parágrafo 5º do Artigo 87: "Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral." Isto é, efetiva a intenção de atender integralmente progressivamente em período em tal modalidade.

Na sequência, porém 11 anos mais tarde, 2007, instaura-se o Programa Mais Educação⁴⁴, essa é a aplicação da perspectiva integral de educação com alcance no país todo. Foi instituído pela portaria 17/2007 e tornado regular pelo Decreto 1083/10. É a forma prática utilizada pelo MEC para ampliar e organizar o currículo e o tempo de duração da presença escolar da criança e do adolescente.

O desenvolvimento integral considera as dimensões - intelectual, emocional, cultural, física e social, sendo tarefa do currículo nacional propiciar aprendizado para o desenvolvimento de tais competências. Segundo Phil Lambert, um dos responsáveis pela implantação do currículo nacional da Austrália, em entrevista ao site porvir.org, que trata da Educação Integral no Brasil:

uma expectativa de aprendizagem contemporânea, que prevê formar jovens capazes, tanto intelectualmente como em termos de capacidades socioemocionais, comportamentos e atitudes, ele não enxergou mais adiante como essas capacidades que levam ao desenvolvimento integral vão se concretizar (KLIX, 2016, [s.p.])

Para o autor, é importante que se compreenda que o currículo deve ser implantado com possibilidade de mudanças, aprimoramentos

de materiais de apoio à aprendizagem. (1º Edição Prêmio Itaú-Unicef, 1995).

⁴⁴ As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. (MEC, Programa Mais Educação, 2007)

ao longo dos anos. Também, por estar se iniciando tal modalidade é preciso que veja o estudante como receptor passivo, mas aos poucos, na medida em que é desafiado se torne o agente ativo - intelectual, de ações, de comportamentos.

Em As perspectivas e os desafios para a educação integral em 2016, de João Marinho, datado de 28 de janeiro de 2016 há informações relevantes às discussões que nos propomos a realizar enquanto perspectiva de Educação Integral no Brasil, no momento em que se encontra o cenário econômico. Levantamos tópicos da reportagem: 1- a crise econômica atingiu o Brasil e ocasionou cortes no orçamento; 2- Para 2016 uma previsão de investimento de 3,5 bilhões a menos em relação a 2015; 3- Tomada de caminho na contramão das metas do PNE, que seria ampliar o investimento para se chegar ao fim de cinco anos a 7% do PIB (Produto Interno Bruto) e a 10% no fim de dez anos; 4 - O Programa Mais Educação chegou às escolas em número de 58 mil, porém 20% dessas escolas em 2014 não recebeu a segunda parcela financeira para o desenvolvimento das atividades.

Ítalo Dutra (2016, [s.p.]) Diretor de Currículos e Educação Integral do MEC, afirma :

O principal desafio é compreender a relação entre Base Nacional Comum Curricular e educação integral. A grande questão da educação integral é a confusão entre a extensão de jornada e a política de formação humana integral, que deve ser a política curricular brasileira. Afinal de contas, as Diretrizes Curriculares Nacionais determinam isso [...]. Em primeiro lugar, é necessário ver como isso se desenvolve no texto da Base Nacional – e estamos trazendo leitores críticos, que tenham experiência com educação integral. Outra questão é como transformar a Base em uma discussão sobre a educação integral do ponto de vista da sua implementação na forma de currículo. O terceiro ponto é a discussão das instituições que foram referenciadas pelo MEC como inovadoras e criativas, na qual possamos documentar essas experiências no sentido de que elas tragam à luz novas práticas curriculares de educação integral.

A BNCC⁴⁵ está em discussão no Brasil, tem sido vista como o momento para a realização do empreendimento de integralidade educacional, porém o debate se amplia no que diz respeito à extensão horária ser a colocação de maior urgência ou a elaboração de um plano curricular que integralize plenamente o aprendizado e desenvolvimento humano. Para tal, se busca conhecer experiências já realizadas em outros países por meio de consultores internacionais, bem como a análise constante das práticas já realizadas a fim de serem melhoradas, readaptadas chegando a um maior alcance educacional.

Em fevereiro de 2016 uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC 28/2015) determina ampliação da educação básica em tempo integral, de autoria do Senador Eduardo Amorim (PSC-SE) visando atender a ideia de Educação Integral no Ensino Fundamental, tendo havido discussões que visam ampliar a integralidade para toda a educação Básica.

[...] o ensino em tempo integral ainda é exceção: pouco mais de 34% das escolas oferecem e 12% dos alunos frequentam a educação básica em tempo integral. Por isso, se faz importante trazer ao debate a proposta de ampliação do período na escola como uma atribuição do Estado para a efetivação do direito à educação.

Ainda que um número razoável de Escolas tenham aderido à modalidade Integral de ensino, um número pequeno e insatisfatório de alunos efetivam matrícula. O que se percebe é a falta de compreensão para com a Educação Integral, por isso a importância de políticas consolidadas, com investimentos seguros, com debate público sobre as perspectivas e a participação real da sociedade em que a atividade será ou está inserida.

⁴⁵ Base Nacional Comum Curricular, visa desenvolver um plano comum para todo o Brasil no que diz respeito à Educação.

CAPÍTULO III

3 FILOSOFIA E EDUCAÇÃO - A PERSPECTIVA DE INTEGRALIDADE

Neste capítulo trataremos da Educação Integral, presente na Proposta Curricular de Santa Catarina, documento guia para os currículos escolares desse Estado, refletindo em como se faz presente a perspectiva de integralidade nas práticas educacionais por tal documento planejado. Também abordaremos sobre o ensino de filosofia, suas práticas didático-metológicas, a partir da produção científica de autores da área a fim de 'procurarmos' onde tal disciplina pode contribuir para a educação em amplitude do ser humano. Coroando o capítulo abordaremos a questão do conhecimento, objetivo esse da educação, formação, no sentido integral e filosófico

3.1 A PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PROPOSTA CURRICULAR

"A educação deve ser um despertar para a filosofia, para a literatura, para a música, para as artes. É isso que preenche a vida. Esse é o seu verdadeiro papel."
(Edgar Morin)

[...] ampliar sua compreensão de mundo, seus conhecimentos e saberes. (PCSC, 2014, p. 25)

A Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) apresenta os desafios no campo educacional: 1- uma perspectiva de formação Integral – concepção multidimensional de sujeito, 2- concepção de percurso formativo visando superar o etapismo⁴⁶ escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização escolar. Isto é, que a educação seja agente transformadora e presente atuando na vida do estudante que progride, que se integra e não apenas cumpre etapas pré-moldadas. Ele vive o que aprende e aprendendo vive de novas maneiras e, até melhores frente à que eventualmente viva, ainda sem esclarecimento, discernimento, experiências.

⁴⁶ Refere-se às etapas da educação básica na transição entre educação infantil, Séries Iniciais, 6º ano Séries Finais, Ensino Médio.

Partindo de sua liberdade o grego entendeu o processo formativo — educação, como uma progressão espiritual⁴⁷. Assim a história ocidental começa na Grécia, com a exploração de mundos estranhos, singulares e misteriosos. A importância dos gregos como educadores onde reconhecem o lugar de cada um na sociedade, conforme Jaeger⁴⁸ (2001) toda educação é o “resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana”. A fim de construir o homem como cidadão.

Surge então, o princípio de uma valoração do homem, expresso num sentimento grego de dignidade humana. Assim, a primeira compreensão de arte sendo estética, ou seja, do que o olho vê parte no período clássico para uma percepção mais aguçada considerando a interação do sentido da linguagem e da emoções da alma.

Aí, a mais eloquente testemunha de sua estrutura ímpar se desvela — a Filosofia se desvela e se mantém. Na Grécia se buscava a lei que age nas próprias coisas, que designa a formação, uma configuração de um modo intuitivo de se chegar à educação grega.

A compreensão grega de *antropoplástico*, ou seja, que se faz e permanece. A partir de sua educação em comunidade ele se torna e torna os demais — educados, é um modelo a ser seguido. Sendo, o homem como ideia a educação apresenta as soluções para os problemas através das mudanças históricas. O homem torna-se aquele que busca a luz, retomada idades após como *Aufklärung*, isto é, o homem esclarecido, o homem político, pois o homem é essencialmente político.

A Educação Integral faz parte da luta de emancipação humana, numa perspectiva de apropriação do conhecimento, pois conforme nos atesta Bombassaro (1992, p. 18): “[...] o conhecimento consiste num processo efetivo de radicação do homem no mundo. Por isso, sem conhecimento não pode haver mundo”. A cultura do aluno a partir de uma leitura científica de mundo o levará a desenvolver competências conectadas à sua realidade e o leva a contribuir para o progresso social em que está inserido. Para tal, a articulação entre as áreas do conhecimento torna-se fundamental.

A apropriação ampla por parte dos indivíduos vai desenvolver suas capacidades

⁴⁷ Onde a natureza tem origem na constituição espiritual.

⁴⁸ JAEGER, W.W. **Paideia: a formação do homem grego**. Trad. Arthur M. Pereira. 4^o ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

As práticas pedagógicas a serem levadas a efeito nas escolas **considerem a importância do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas**, sejam elas físicas/motoras emocionais/afetivas, artísticas, linguísticas, expressivo-sociais, cognitivas, dentre outras, contribuindo assim para o desenvolvimento do ser humano de forma unilateral. (PCSC, 2014, p.31) [grifo nosso].

A busca pela plenitude no que diz respeito ao desenvolvimento em grau maior, possível de cada estudante⁴⁹, sendo nas mais diversas áreas de suas vivências tornando-o apto ao convívio com o que se lhe apresentar no dia a dia em relação ao conhecimento de si, seus interesses, seus saberes, seus desejos, anseios e em sua sociedade em que está inserido, visando assim alcançar uma totalidade como sujeito e cidadão pleno.

As áreas de conhecimento estão dispostas numa divisão em capítulos na PCSC, a de Humanas onde se situa a disciplina de Filosofia⁵⁰, acentua a busca pelo desenvolvimento do pensamento sobre a experiência humana. Assim, oferece a oportunidade de problematizar sua existência enquanto indivíduo relacional com o mundo, o outro. A área de humanas vai levar à reflexão de como agimos para si, para com o outro e com a sociedade. Assim, é possível constantemente avaliar e reavaliar conceitos, condutas a fim de aprender ou inserir-se no mundo dinâmico que se desvela e que cobra ação ativa de cada cidadão a fim de que aconteça o processo dialético de evolução.

A área de Ciências Humanas proporciona estudos, investigações, análises, questionamentos e interpretações relativos à experiência humana (objeto de análise por excelência da área), com vistas à desnaturalização das relações sociais, **para fomentar posicionamentos emancipatórios**, voltados particularmente ao enfrentamento de dilemas sociais, culturais,

⁴⁹ Jaqueline Moll cita no II Seminário de Educação Integral de 2013, realizado no Rio de Janeiro: “Para ser para todos, tem que ser para cada um”.

⁵⁰ [...] a filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, tornando-as reflexão (PCNEM, 2006, p. 21).

ambientais, políticos, econômicos, éticos, estéticos e religiosos que compõem a história da humanidade. Assim, pode-se afirmar que as Ciências Humanas agregam e sintetizam uma série de saberes e fazeres elaborados de forma coletiva por seus componentes curriculares e as demais áreas do conhecimento, a fim de potencializar as possibilidades de ação do sujeito no mundo. (Idem, p. 140, grifo nosso)

Tal área deve levar o aluno a compreender a totalidade do mundo, isto é, numa perspectiva de amplitude⁵¹. Assim, o humano que aprende e se emancipa vai ter condições de atuar com maior qualidade humana, afetiva, cognitiva e melhor será sua contribuição nas relações sociais, no que diz respeito ao outro, isto é, suas relações em compartilhamento onde se visa evolução de si e de outrem, também no quesito ideológico onde serão sujeitos com perspectivas de ação em igualdade, sem privilégios mas sim com direitos e deveres, de liberdade para que se respeite as opções que cada pessoa é chamada a fazer independente de *status*, meio social, crença e de fraternidade onde é chamado a com o outro fazer um mundo melhor, a partir de suas ações conscientes.

As Ciências Humanas devem promover problematizações a partir da realidade em que a escola está inserida.

Considerando que a sociedade se organiza pelos modos de produção, é pertinente possibilitar ao sujeito da aprendizagem a percepção de si mesmo como produto dessa relação no mundo contemporâneo, no qual tem como desafio a análise, a compreensão e a construção de um papel ativo de sujeito que lê o mundo, percebe suas contradições e planeja para transformá-lo. (PCSC, 2014, p. 145).

A filosofia encontra espaço amplo para tal contribuição, uma vez que visa levar o sujeito a saber-se consciente de si, para então perceber o

⁵¹ Para além do conteudismo recebido na escola, uma formação que visa oferecer maiores possibilidades de relação evolutiva de si para com a sociedade.

que está ao redor e colocar em prática as vivências que se desenvolvem em torno da reflexão, do questionamento, da dúvida, da crítica. Seu processo de ensino e aprendizagem visa oferecer ao aluno competências que o torne capaz, apto para o livre exercício de sua cidadania eficaz, comprometida, participativa, que projete, faça discernimento e coloque em prática, expressando sua palavra, conforme citou⁵² Jaqueline Moll “a possibilidade de o aluno poder dizer sua palavra”, conforme a obra de Paulo Freire *A Pedagogia do Oprimido*.

A partir dessa possibilidade de falar de si, expressar-se, manifestar-se aumenta a chance de um aprendizado significativo, de acordo com o que o estudante vivencia em sua existência e essa pode ser a diferença entre o sucesso ou o insucesso da relação escola e aluno, aluno e aprendizado, uma vez que a escola vai ser a oportunidade de ele melhor entender para viver diante de toda a diversidade que lhe será apresentada no dia a dia.

As Ciências Humanas **necessitam integrar a diversidade de saberes e conhecimentos produzidos por diferentes** culturas, principalmente aquelas que historicamente foram marginalizadas, excluídas, subalternizadas e inferiorizadas pela cultura escolar. (PCSC, 2014, p. 148) [grifo nosso].

Sendo compromisso premente da área dialogar com o pensamento paradoxal que o ser humano se propõe a viver, assim o religioso e o não religioso devem aqui receber conhecimento para dialogar, conhecer o outro, bem como aceitar as opções de gênero, muito em discussão na atualidade com a questão de gênero e a inclusão ou não nos planos educacionais e principalmente em sala de aula, presente desde a educação inicial, perpassando a educação básica e tendo maior discussão no ensino superior. Busca a consciência de liberdade de escolha, de esclarecimento, de conhecimento de si e do outro, rompendo tabus, paradigmas. Certamente que são campos de possibilidade e para tal há discussões acaloradas sobre o tema.

Segundo Toni Reis (2016), membro do Fórum Nacional de Educação (FNE), tal empreendimento de discussão visa: “trabalhar o respeito a todos e todas, especificando as discriminações, contribui para

⁵² II Seminário de Educação Integral de 2013, realizado no Rio de Janeiro.

que os estudantes tenham prazer de estar na escola e que esta seja um lugar seguro”.

Também a Proposta Curricular, propõe em sua composição em perspectiva de formação integral trabalho sobre a educação Ambiental usando a compreensão de Leonardo Boff (1999) “o cuidado⁵³ como atitude cuidadosa, protetora e amorosa para com todos; a integridade é a coerência entre o que se diz e o que se faz.” (p. 64). Essa reflexão visa despertar no aluno o olhar para consigo, com outro e com o que constitui seu mundo enquanto possibilidades de vir a ser, principalmente, a partir de suas atitudes.

Aborda ainda as questões de conteúdo com sua importância no processo de desenvolvimento humano. Assim em Linguagens: “Tendo presente as relações entre concepções de língua, sujeito e cultura à luz das bases histórico-culturais” (PCSC, 2014, p. 99) e das Artes: “A Arte é um artefato da cultura humana, das relações que o sujeito estabelece com o contexto, com os outros sujeitos que convivem com ele, tanto quanto com ele mesmo”. (Idem). Aqui a abordagem de tais temas evocam as possibilidades de complemento para o sujeito em construção através do aprendizado – a expressão, a comunicação, o envolvimento com culturas locais e nacionais, que em muito contribuem para se conhecer a história do país bem como de quem o constituiu até os dias de hoje, como no caso das culturas afro-brasileira, indígena, europeia e tantas outras que convivem na sociedade brasileira e tem seu espaço, seus costumes, sua linguagem artística, religiosa etc.

A organização escolar deve entender que o aluno vai para a escola não mais como uma tábula rasa, ou como alguém que nada sabe para lá receber a luz do saber. Ele já teve contato com os saberes, ele assistiu debates, ele leu comentários e compartilhou expressões, ele acessou diversas versões sobre qualquer assunto que se possa querer debater em sala de aula ou ainda, que se pretenda – ensinar. Esse aluno, midiaticizado, recebeu muita informação, se conseguiu identificar e assimilar um outro processo, mas sujeito que desconhece ele não o é mais.

Especial acento merece a Educação Física que visa contribuir com o desenvolvimento físico-motor do estudante e uma perspectiva de

⁵³ Cuidado, pois, por sua própria natureza, inclui duas significações básicas, intimamente ligadas entre si. A primeira designa a atitude de desvelo, de solicitude e atenção para com o outro. A segunda nasce desta primeira: a preocupação e a inquietação pelo outro, porque nos sentimos envolvidos e afetivamente ligados ao outro. (BOFF, 2005, p. 29)

vivenciar um mundo também de lazer, de práticas não apenas remuneratórias, mas com especial atenção à qualidade de vida no dia a dia. Também quanto à questão de entender que nem todos tem a mesma condição, atuação, destaque ou dificuldade, dessa forma vem a complementar com o discurso de diversidade proposto pelas Ciências Humanas.

As Línguas Portuguesa e as Estrangeiras tem o papel de comunicar o estudante com o mundo, tanto a materna quanto à forma correta da grafia, das possibilidades de expressão com clareza e segurança quanto às Línguas Estrangeiras, que ocupam espaço garantido e necessário para a convivência no mundo globalizado em que se está, tanto em meios físicos quanto virtuais, como no dia a dia as palavras estrangeiras que fazem parte do vocabulário brasileiro, até sem muita consciência.

A Educação Integral permeia o documento da Proposta Curricular de Santa Catarina, o que gera grande destaque frente ao cenário nacional no que diz respeito “ao pensar uma Educação de qualidade” e proporcionar ao estudante idealizar-se melhor bem como o mundo à sua volta a partir de seu aprendizado e vivência. Assim, a Educação produz autonomia⁵⁴ naquele que vai continuar a construção do que ainda está por vir, ou seja, aquilo que vai acontecer a partir do que aprendeu aquele que vai fazer – o hoje aluno, amanhã cidadão pleno constituído de direitos e deveres.

A área de Ciências da Natureza vem a fechar essa abordagem sobre a Perspectiva de Educação Integral presente na Proposta Curricular de Santa Catarina, dela extraímos:

Desde a Educação Infantil já se busca desenvolver o perfil investigativo, a curiosidade, a observação dos fenômenos, o estabelecimento e comprovação de hipóteses e a experimentação, considerando desde os conceitos espontâneos num diálogo que antecede o refinamento científico. Mas dando continuidade ao percurso formativo na Educação Básica, o Ensino de Ciências que precede ao ensino de Química, Biologia e Física do Ensino Médio, é um processo de construção de conceitos

⁵⁴ [...] É preciso provar que o constrangimento, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar bem a liberdade, que a educamos para que possa ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem. (KANT, 1996, p. 35)

em atividades lúdicas mais elaboradas, assim como no desafio do enfrentamento de situações-problema compatíveis com o interesse juvenil. (PCSC, 2014, p. 159) [grifo nosso].

Tal área traz a contribuição de que o aluno, desde a infância esteja envolvido com a investigação, os jogos, as comprovações que o despertem para o interesse da ciência com maior exatidão possível, sendo que "[...] o homem⁵⁵ forma o mundo, cria a humanidade [...] racionalidade e historicidade devem ser consideradas a base do propriamente humano" (BOMBASSARO, 1992, p.13) aqui o meio onde tudo se manifesta realizando a vivência daquele que dá o tom para ser o que é. Isso aplicado no meio em que está inserido, ou seja pode observar as problemáticas, as soluções que transformarão seu modo de ser perante as relações que desenvolve enquanto participante de uma sociedade, de um grupo, de uma ideologia.

3.2 ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: POSSIBILIDADES

A filosofia não serve! A filosofia comanda!
(VATTIMO, 2013, p. 37)

Para Paviani (2008) a filosofia pode demonstrar sua utilidade em três momentos: 1- como um projeto educacional; 2- fornece a fundamentação para o projeto pedagógico e 3- se faz crítica e reflexiva quanto às teorias educacionais. Essa divisão pode ser entendida como sequência também onde: se almeja um objetivo que passa pelo trabalho de fundamentação e experiência e chega à avaliação, de refletir, rever, dar continuidade ao que se desenvolveu como conhecimento, aprendizado.

Ao se intencionar tratar do ensino de filosofia tomamos a compreensão de Girotti (2012, p. 49) "A **flexibilidade** do pensamento é a competência fundamental que hoje o mundo contemporâneo requer", e para Armijos (2013) o aprender filosofia, se dá resolvendo problemas, como **entender as contrapostas** versões filosóficas? Se uma é a correta muitas seriam erradas. Se todas são corretas, então até as antagônicas

⁵⁵ O homem, que deseja, por natureza conhecer, é um animal racional, um animal que possui o *logos*. (BOMBASSARO, 1992)

devem ser aceitas. Então, filosofar e ensinar a filosofar predispõe um olhar amplo perante à diversidade daquilo que se vos apresenta como situação problema.

Segundo Kohan (2013, p. 78):

[...] não há ensino filosófico na mera transmissão dos conteúdos de uma tradição, na comunicação dos problemas e conceitos criados pelos filósofos, com todo o interesse e importância que essas práticas possam ter. Do que se trata é de pensar, problematizar, conceitualizar, a partir de si, com outros fazedores de problemas e conceitos.

Filosofar como problematizar, ir além da obviedade, podendo chegar ao ponto da perplexidade, uma vez que pode até ficar sem solução. A busca reflexiva para sanar possíveis problemáticas, por nossa análise podendo estar embasada nos conceitos de filósofos é o ato de filosofar: "[...] filosofa quem percebe que não sabe. Isso mostra a extrema limitação daquele chavão pelo qual se define a filosofia como amor pela sabedoria" (ARMIJOS, 2013, p. 197). Sendo amor pelo saber, não necessariamente a posse do saber, mas sim, contato com saberes que na medida em que se fazem e refazem se dão a conhecer, e despertam a consciência no que aprende de que pouco sabe, sendo árdua a tarefa de manter-se dialogando com o que ainda não sabe a fim de aprender, sempre um pouco mais. Leva a compreender a filosofia como uma constante luta contra a ignorância.

Porém, quando se fala em “ensinar filosofia”, devemos ter presente as seguintes questões: Ensinar filosofia... mas qual filosofia? Como fazer o recorte mínimo dos conteúdos a serem ensinados? E, se não há conteúdos mínimos, como afirmam muitos, o que fazer para chegar à especificidade em termos de ensino? Exagerando na resposta, pode-se dizer que de certa forma, o ensino da filosofia vale o que pensa aquele que ensina filosofia. (CARMINATI, 1997, p. 157)

Ensinar filosofia ou filosofar, essa problemática é levantada por diversos filósofos, cito Schopenhauer, Kant e Nietzsche, refletiam que - ensinar a filosofia seria afastar aquele que aprende dela mesma, para Nietzsche deveria se motivar para autonomia intelectual. Nessa ótica a

filosofia deve levar à incerteza, ao olhar-se, ao constatar a inquietude pela compreensão passa-se a cogitar saídas, resoluções. Sendo embasada pelo clássico da filosofia em dialogicidade se progride ao melhor esclarecido, ainda que por muito tempo na filosofia se tenha dado à essa compreensão a titulação de busca pela verdade. Também Platão, em sua compreensão⁵⁶ de poder defendia que o governante fosse um filósofo.

O que se compreende é que ela não se limita a situar o estudante ao passado ou ao que é problema do outro, ela desperta sua consciência ao perfazer-se, assim - pensar de si, sobre si e agir, para aprender, diante de cada contexto que se inova constantemente, uma vez que problemas éticos⁵⁷ ou estéticos atuais não são considerados os mesmos de duzentos anos atrás.

A título de exemplo, cito o conceito de família: em 2016 o que é família na vivência das pessoas? Marido, esposa, filhos? Até pode ser, mas há uma compreensão ampla de pai e mãe separados que vivem com outras pessoas formando novas associações que são novas famílias e os filhos convivem naturalmente em ambos ambientes, ambas famílias. Casais homoafetivos - homens em união com homens, mulheres com mulheres e filhos, nascidos de relações extra relação, ou de processo de fertilização, ou adotados, ou filhos de pais que separaram da esposa e assumiram relacionamento homoafetivo. Pode-se filosofar voltando há 100 anos em tal compreensão sobre esse exemplo acima citado, seria caso de debate moral. Assim, é possível refletir: banalizou-se o conceito família? Não... à medida em que o tempo passa o pensamento muda, o respeito à individualidade e às escolhas dos outros, sendo assim, possível a expressão de suas vivências sem receio e com a busca, de direito, da felicidade.

A presença de tal disciplina na grade curricular, segundo Carminati (1997, p. 153):

Há algo maior que a preocupação com a possibilidade de os alunos terem capacidade de opinar. Há algo maior que o seu papel na interdisciplinaridade. Há algo maior que a contribuição para uma nova educação. Porém, não

⁵⁶ Tratamos da formação do filósofo no capítulo 1 dessa dissertação.

⁵⁷ Deve-se optar por ética, politicamente. Podemos equivocarmos, errarmos, mentir nunca. A necessidade de limites gera a necessidade de poderes, uma vez que se a estrutura não permite diálogo deve-se trocar a estrutura. Temos a responsabilidade, mas a educação não pode tudo.

se trata apenas de formar o homem enquanto ser abstrato, isolado, desvinculado da sociedade, mas sim do homem como ‘conjunto de relações sociais’, como ‘síntese das múltiplas determinações’, ou seja, o sujeito da reflexão filosófica.

Muito além de suprir possíveis deficiências opinativas, interdisciplinares, que ser auxiliar num processo de educação de maior contribuição, de qualificar o estudante para desenvolver sua função enquanto profissional ou contribuinte de impostos, visa auxiliar, contribuir eficazmente a uma perspectiva de formação integral da pessoa, enquanto intelectual, humana, artística, de linguagem, expressão.

Gallo, segundo Savater (2001, p. 207-208), na Obra As perguntas da Vida, leva à seguinte reflexão:

[...] o ensino do processo de filosofar aos jovens deve ser feito através de grandes temas, como a morte, a liberdade, o tempo, a beleza, convivência, para citar apenas alguns, que devem ser tratados problematicamente. Para dizer de outra forma, esses temas devem ser tratados como problemas filosóficos, que enfrentamos em nosso cotidiano, e que vêm recebendo diferentes equacionamentos ao longo da história. Assim, na mesma medida em que os jovens são levados a pensar sobre esses problemas, que em maior ou menor medida todos experimentamos, em diferentes momentos de nossas vidas, também tomam contato com diferentes filósofos que, nas mais diversas épocas, incomodaram-se com esses mesmos problemas e procuraram construir formas de equacioná-los que, se não nos dão uma resposta definitiva, ajudam-nos a compreendê-los melhor, assim como nosso mundo e a nós mesmos.

Dessa forma tal disciplina deve levar o aluno a refletir sobre sua condição e ao problematizar sua existência realiza uma ação que visa a sua amplitude em formação, uma visão integral de quem é, do que já se foi e do que pode vir a ser, de temas como a morte, ninguém poderá deixar de presenciar em algum momento de sua existência, pode ser de

alguém que lhe seja querido, a de algum conhecido e enfim a sua própria e refletir sobre a possibilidade de fim, de ir para o desconhecido pode ser uma oportunidade de aprender a aceitar, quando tal desfecho acontecer dentro de seu círculo de vivência estará preparado ou mais consciente. "[...] é sempre distintivo do trabalho dos filósofos sopesar os conceitos, solicitar considerandos, mesmo diante de lugares-comuns que aceitaríamos sem reflexão" (PCNEM, 2006, p. 22). Se faz necessário que o contato com reflexões, perdas, dúvidas, medos toquem aquele que aprende a fim de seu aprendizado seja real, trabalhado, assimilado.

É necessário frisar que o processo de ensino de filosofia se legitima fazendo uso do pensamento filosófico já realizado para então inovar, sim, inovar a fim de que não fique na ideia de exposição da história. Ensiná-la seria propor riscos, tal disposição se faz necessária, primordial para o aprendizado.

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, **em que dicionários se aprende a pensar**. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. **Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo** (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; além disso, ele é a manifestação de um senso comum ou a realização de uma Cogitatio natura, pressupondo uma boa vontade como uma “decisão premeditada” do pensador. **Mas a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias, dizia Nietzsche, justamente para “adestrar um povo de pensadores”, “fazer um adestramento do espírito”**. (DELEUZE, 2006, p. 237-238 apud GALLO, 2013, 210-211) [grifos nosso].

A forma de aprender pode ser caracterizada pela propriedade de cada sujeito que empreende esforços em tal busca, dessa forma, se faz necessário dar tempo às práticas diversas para tal processo, ensinar, para que se possa despertar no aluno o saber abordado. E na filosofia, sendo mais difícil ainda delimitar um aprendizado engessado/ enciclopédico. Conforme refletiu Nietzsche aprender é adestrar o espírito, concentrar-se, controlar-se, trabalhar-se, construir-se. Ações que exigem atitudes sobre si mesmo, não sendo possível aprender como o outro em igualdade, mas sim em particularidade a partir de suas aptidões, limitações.

Entende-se que tal aprendizado está para além de qualquer método (Gallo), uma vez que não se detém a controles, caracterizando por uma aventura, pois se conhece a posição do *start*, mas não o quando e onde vai chegar. A filosofia possui uma especificidade, ela cria conceitos, segundo Deleuze e Guattari citados por Gallo (2013, p. 213):

[...] o conceito é sempre citado a partir de um problema ou de um conjunto de problemas". Problematizar é campo especial para a atuação filosófica, assim o que filosofa se depara com questões a serem resolvidas, respondidas, interpretadas e essa vivência, esse embate vai possibilitar aprender, desenvolver, enfim evoluir no conhecimento⁵⁸. Tal disciplina não se encerra nos conceitos, mas sim os encontra e gera saber. Chega-se à compreensão de que a filosofia não encontra um ponto final, mas sim abre possibilidades de continuar as problematizações onde quer que se apresentem.

O legado da filosofia por si só justificaria sua presença no currículo nacional, porém ir além, se apropriando do contexto em que se vive e faz filosofia é seu papel primordial.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) trazem em sua redação no campo de Ciências Humanas e suas Tecnologias os Conhecimentos de Filosofia na perspectiva gerada a

⁵⁸ O conhecimento racional é operado pela inteligência, a partir de princípios com vista à sua estruturação num todo; já o conhecimento histórico é a dispersão do eventual e pontual, dependente da assimilação direta da memória. (SOARES, 2014, p. 33)

partir de sua obrigatoriedade no currículo nacional com a Lei 11.684⁵⁹ de 2008, esta Lei advém do parecer 38/2006 que foi aprovado por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação:

[...] a filosofia, nos últimos tempos, vem passando por um processo de consolidação institucional, correlata à expansão de uma grande demanda indireta, representada pela presença constante de preocupações filosóficas de variado teor. [...] técnicas e tecnologias, inquirições metodológicas de caráter mais geral concernentes a controvérsias nas pesquisas científicas de ponta, expressas tanto em publicações de cunho ético, que são suscitadas por episódios políticos nos cenários nacional e internacional. (OCNEM, 2006, p. 15)

O ensino de filosofia, pode encontrar espaço reflexivo para sua atuação a partir do que acontece no cenário nacional e internacional, levando o aluno a perceber que aquilo que é notícia, do dia a dia é oportunidade para reflexão e conhecimento. Dessa forma, pode afastar a noção enciclopédica e insere a compreensão analítica, opinativa, pensativa que é capaz de motivar transformações que alcancem o cenário estudado.

As Orientações Curriculares Nacional, segundo Mattar et al. (2013, p. 131):

Na tentativa de orientar para a produção de relações de sentido na aula de filosofia, as OCN-Filosofia afirmam que a aula deve implicar exercício de pensamento filosófico, desenvolvimento de habilidades próprias dessa atividade, imbricadas com a tradição filosófica, com a História da Filosofia.

Assim, o trabalho a ser desenvolvido visa ir além do torná-la obrigatória no currículo, visa que seja trabalhada com qualidade e possibilidade total de formar o cidadão para a autonomia, e não

⁵⁹ Art. 1º, O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 36. IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

formatar, isto é, torná-lo igual, conformado, limitado. Uma das possíveis formas seria pensar nas competências⁶⁰ que o estudante deve desenvolver com a reflexão filosófica. Tal ação vai partir da prática que o professor vai adotar, essa vai advir de sua formação filosófica adquirida, por isso a questão da formação do professor se faz urgente, pois segundo Cerletti (2012, p. 124): "*Cuando se 'aprendió filosofía' no se aprendieron sólo algunos contenidos filosóficos, se aprendió también a enseñar la filosofía, más allá de que esté de acuerdo o no con dicha enseñanza*⁶¹." Compreende-se que somente uma formação adequada vai levar o ensino de filosofia como trabalho sério, não correndo o risco de incorrer em práticas banalizadas de assistir filmes, copiar questões e respondê-las, sem nem ao menos ter havido debate embasado nas correntes filosóficas.

Trabalho do professor é fazer uso do arcabouço filosófico que adquiriu em sua formação para oferecer condições de aprendizado múltiplos, conhecimentos que se perfazem por contraditórios para que se amplie as compreensões presentes nos alunos, advindas do senso comum.

Gramsci (2004, p. 43), chama a atenção para a formação docente:

Se o corpo docente é deficiente e o nexo instrução-educação é abandonado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade.

⁶⁰ "Os professores de filosofia querem descobrir e transmitir verdades filosóficas e, mais importante ainda, querem transmitir a aptidão para obter resultados e para os distinguir de coisas parecidas como o absurdo e a falsidade". (MACINTOSH, 2004, s.n.). **Ensinar Filosofia**. Tradução: Desidério Murcho. Disponível em:

http://criticanarede.com/fil_ensinarfilosofia.html. Acesso 25 Jan. 2016.

⁶¹ Quando se aprende filosofia, não se aprende somente alguns conteúdos filosóficos, se aprende também como ensinar a filosofia, e além da compreensão de concordar ou não com tal educação - podendo inovar, usar vivências dos alunos para realizar as aulas, indo além dos conteúdos básicos. (tradução nossa)

Para o filósofo tal professor poderia até ensinar os alunos alguma coisa, porém não desenvolveria a cultura, tornando um aprendizado que leve o aluno a alcançar as notas necessárias, mas não tornando-o apto para realizar a máxima marxista de construir-se pela capacidade de produzir em seu trabalho de educação ampla, integral.

O professor deve estar preparado para gerar no aluno o desenvolvimento de competências, segundo Perrenoud (1999) entende-se a formação de uma nova identidade, de uma forma emergencial, fazendo com que os professores fujam da padronização de cima adotada, e repensem suas formas de ensino e sua variância analisando também os fatores sociais. São um extenso leque a ser tratado no que diz respeito a tal disciplina, para iniciar citamos a argumentação, a leitura e escrita, e a reconstrução conceitual, são saberes que devem ser suscitados com as aulas de filosofia. A OCN é contrária a uma concepção de aula expositiva do professor, de apresentação de sistemas, de memorizações num contexto de prioridade. Ela prevê, ofertar a condição de análise, de discurso, de posição questionadora, a partir de uma base cultural adquirida na tradição filosófica. Ela deve deixar o aluno, apto a responder como também a questionar, discordar, propor.

Vale ressaltar que a filosofia não tendo ponto final, amplia as possibilidades de sua abordagem, assim A filosofia é então, criação de conceitos, por isso, “De fato, o que importa é retirar do filósofo o direito à reflexão ‘sobre’. O filósofo é criador, ele não é reflexivo” (DELEUZE *apud* MATTAR et al., 2013, p. 132), com essa permissão as aulas podem seguir rumos os mais diversos, possibilitando, inclusive alcançar a vivência do aluno, sendo ela a representação de mundo que for, as práticas e reflexões vão oportunizar ao estudante o desenvolvimento das compreensões filosóficas a partir de sua vida.

Chega-se a um momento em que elencado possibilidades que a filosofia pode causar no estudante, ainda mais nesse caso, ensino médio, entende-se que é extremamente necessário que aconteça uma complementaridade entre ela e a pedagogia:

Pensar uma didática para além da didática no ensino de filosofia é contribuir para que esta atividade – a filosofia – ocupe, de forma criativa, crítica e rigorosa, seu lugar no ensino médio. Elaborar um planejamento do que se deseja ensinar, prevendo e preparando materiais específicos, selecionando textos, organizando a dinâmica da aula não aprisiona, necessariamente,

o processo de aprendizagem. Talvez o espontaneísmo, de um lado, e uma didática meramente instrumental, de outro, tenham semelhança no desserviço que podem prestar ao ensino de filosofia. (GONTIJO, 2013, p. 49) [grifo nosso]

Ocupando seu espaço didático em ações práticas de análise e expressão, superando o senso comum e apresentar os argumentos rigorosos, embasados que leve à posicionar-se crítica e criativamente. Para que tal intenção seja contemplada se faz necessário que o planejamento seja atualizado, organizado, pensado, adaptado, sem deixar de dar espaço, em certa medida, ao espontaneísmo a fim de situar a discussão, uma vez que se trabalha com pessoas que vivem e mudam, principalmente suas opiniões, formas de ser, de agir.

No processo de didática se quer que o que foi filosofado seja transmitido e gere filosofia naquele que aprende, que se concretize experiências de pensamento e ação. Bem como a necessidade do entendimento de que a didática "[...] não é por si só filosófica. Não basta então o talento do professor⁶² se não houver igualmente uma formação filosófica adequada e de preferência contínua" (OCNEM, 2006, p. 17). Aliando-se a essa necessidade presume-se que ela atue em interdisciplinaridade.

Podemos trabalhar com as concepções de mundo, de homem e conhecimento, em seus aspectos filosóficos, bem como a forma como tais conceitos filosóficos perpassaram, ainda perpassam e influenciam os modelos interpretativos contemporâneos, que em última instância são formas de se produzir perguntas filosóficas. Na história da literatura brasileira, a produção literária desde o Brasil colônia constituiu-se a partir do diálogo com filósofos e

⁶² A temática da Formação do Professor é um debate amplo e de extrema urgência desenvolver pesquisa, discussão e produção, mas nessa dissertação optamos por acentuar a contribuição do ensino de filosofia para a educação integral, encaminhando para pesquisas futuras tendo em vista que a formação completa, de qualidade do professor de filosofia vai ser determinante para uma perspectiva de formação integral.

suas concepções de mundo. (OCNEM, 2006, p. 51)

Sendo tal disciplina expressão de vivências que já foram, estão sendo e podem continuar sendo discutidas, por cada pensador que passou a ser considerado filósofo, assim cada estudante é convidado a manifestar-se coerentemente com as provocações⁶³ que o mundo lhe vai fazer. Seja de cunho ético, concordar ou discordar com a escolha de responder à chamada em sala de aula e ausentar-se, deixando de participar das explicações e atividades, por simples falta de interesse. Seja de cunho estético onde tenha que emitir parecer ao amigo que está apaixonado por uma pessoa que mente, engana, inventa, age de má fé, desfigurando a imagem de uma pessoa que oferecesse sadia vivência de tal paixão ao amigo que isso não vê ou não quer enxergar porque dispensa enorme interesse em tal pessoa.

Na obra *O existencialismo é um humanismo* de Sartre, ao abordar sobre a hegemonia do homem - a independência da razão ele livre e responsável, parte a construir seu destino. Um outro humanismo⁶⁴ - filosofia moderna faz o esforço para entender a essência humana. Todo conhecimento começa pela essência e se desdobra. Determina todas as qualidades. Assim, questiona-se - O que é o existencialismo? Tal filosofia destina-se exclusivamente aos técnicos e filósofos, é a mais austera filosofia, é otimista. Cada homem é um conceito universal particular, uma vez que a essência precede a existência. O homem é aquilo que ele faz de si mesmo. Ou seja, uma responsabilização total por aquilo que ocorrer em sua vivência como ente existente. Sendo então conduzido ao subjetivismo onde deve fazer as escolhas - [...] "escolher é, pois, um dos fardos da vida, e uma das maiores fontes do sofrimento"

⁶³ [...] Encontrar um método de investigação graças ao qual possamos raciocinar, partindo de opiniões geralmente aceitas, sobre qualquer problema que nos seja proposto, e sejamos também capazes, quando replicamos um argumento, de evitar dizer alguma coisa que nos cause embaraços. (ARISTÓTELES, 1978, p. 5)

⁶⁴ A noção de humanismo divide-se em duas: 1- a de que o ato de um, a invenção ou o conhecimento possa ser generalizado como do homem enquanto condição de humanismo sem ter sido o eu de cada um protagonista da escolha, invenção ou realização de projeto. Para Sartre, um absurdo. E 2- é que o homem está constantemente fora de si mesmo e nesse projetar-se e perder-se ele existe; assim se manifesta o humanismo, uma vez que não há outro legislador para ele a não ser ele mesmo.

(BIANCHETTI; MEKSENAS, 2008, p.13), e se optar não escolher já escolheu, essas escolhas estão comprometidas com a adesão do homem como um todo — ao escolher casar não foi por acaso, pois casar faz parte das escolhas iniciais para a continuidade da monogamia no mundo todo, logo ela diz respeito a todos os homens. Assim, a carga de uma grande responsabilidade em sentimento para o homem, pois ao escolher para si escolhe para os outros.

O conflito entre a escolha devotada ao indivíduo ou ao coletivo se dá na ação de escolher, as morais direcionam, mas a decisão é particular, uma ou outra vai ser a de maior importância para si, só se sabe quando se escolhe⁶⁵, justificativas se fazem desnecessárias nesse plano. O que escolhe é livre! Aqui compreende-se que o homem nada mais é que o eu projeto e que vai manifestar-se nas suas práticas, nos seus atos. Dessa forma, o covarde se faz covarde e o herói se faz herói, não havendo predeterminações. A única esperança está na ação do próprio homem.

O homem se constrói escolhendo a sua moral, uma vez que a vida em si mesma não é nada e quem a vive é que deve dar-lhe significado e o valor moral vai ser aquilo que for escolhido. Dessa forma o existencialismo sob a forma de um humanismo e de uma filosofia que, no fundo, é um pré-engajamento, um projeto que não se define. O homem, nesse processo, apresenta-se como uma escolha a ser feita, ele é a categoria central da existência que em sua singularidade vale mais que a espécie.

A filosofia deve estar em consonância com o que o aluno tem ao seu alcance no contexto em que está inserido, para isso, fazer uso das correntes de pensamento, ideologias, músicas, linguagem, temas e tecnologia a fim de alcançar o interesse, a 'admiração', o 'espanto', isto é, que o provoque a um desafio - inserir-se nas experiências filosóficas.

Kohan (2013, p. 77) vai nos advertir: " A filosofia não instrui numa norma, mas possibilita exercer instruções que o pensamento dá a si mesmo para problematizar as normas instituídas". Consideração importante a ser feita é que a aula de filosofia no dia a dia, se faz e perfaz em debates, dúvidas, situações- problema e nesse ambiente/processo realiza o filosofar. Para tal, é necessário que planeje para o diverso. Gontijo faz uso da compreensão de Deleuze e Guattari (1995) expressando que elas podem ser - raiz e rizoma:

A aula pode ser experimentada como **árvore-raiz**
e **representada de forma clássica**. Essas aulas

⁶⁵ Essa realidade só existe na ação.

repetem outras conduzidas em outras turmas; aplicam os mesmos exercícios; esperam as mesmas respostas. Delimitam um espaço para a verdade e um dono dessa verdade. Representam o mundo, acreditam que nele há um lugar do conhecimento, onde prolifera a doutrina do certo e errado, e a “realidade” é composta dentro de um marco de oposições. Essa imagem da árvore-raiz é normalmente usada, também, para expressar o próprio conhecimento, o processo de aprendizagem, o desenvolvimento psicomotor. A história do conhecimento é muitas vezes apresentada com uma imagem da árvore. A filosofia aparece em muitos manuais como o tronco, mãe das ciências, e estas como seus galhos, ramificações derivadas da filosofia. (GONTIJO, 2013, p. 56) [grifo nosso]

A aula de maneira tradicional não vem a ser o grande problema, uma vez que sendo a exposição, os esclarecimentos e a participação dos alunos é o típico esperado para uma aula de filosofia. O fato de repetir as mesmas aulas em turmas do mesmo ano, exemplo: 1.1, 1.2 e 1.3 realizarem atividades, seminários, debates, pesquisas não deve, ao todo ser mecânico, se abrir espaço à compreensão de que não se vai obter o mesmo resultado em todas as turmas, pois são pessoas diferentes, situações diferentes, compreensões diversas. Essa proposição de ensino visa não aceitar a imposição de pretensas verdades, uma vez que se embasar na fórmula de certo e errado como apresenta a forma de ensinar filosofia pela compreensão de raiz.

O ensino de filosofia visto pela segunda compreensão de Deleuze (1995, p. 32), a de Rizoma:

Sua abordagem nos permite pensar em uma aula rizomática. A aula com suas linhas de fuga. Aula desmontável, conectável, reversível e com múltiplas entradas e saídas. Aula com uma multiplicidade de possibilidades de existência. Aula que vai sendo cartografada, que tem seus contornos, suas bifurcações, seus relevos compostos e decompostos.

A compreensão de aula rizomática se predispõe como a aula agradável para o ensino de filosofia, uma vez que prevê aberturas,

intervenções, debates de desconstrução e construção de conceitos. Não há verdades, há interpretações, versões, exposições, novos caminhos, inovação. Para Deleuze (1995), cinco são os princípios, 1º a conexão que amplia a visão/ação para além do planejamento do professor, contribuindo para uma formação de perspectiva integral. O 2º é o de heterogeneidade, acontece de forma diversa e multiforme superando as práticas pedagógicas, o 3º complementa os dois primeiros, o da multiplicidade, a aula numa perspectiva coletiva, onde o centro é a discussão temática, não apenas o professor. O 4º ruptura -a significante, é a possibilidade de que a aula termine e comece, não necessariamente no mesmo ponto, é o desterritorializar, ampliar versões e visões para além do tempo cronológico, por exemplo, a duração de uma aula e adentrar no processo de encaminhamento, sugestão, pesquisa, produção, interação, significação. O 5º rizoma é um mapa:

Ele é aberto, pode ser conectável por qualquer parte de seu contorno a outros mapas. Possui múltiplas entradas. Um mapa pode dar diferentes coordenadas dependendo de como vai sendo composto: pode oferecer informações de relevo, de divisões políticas, caminhos, pontos, paradas, velocidades; permite concentrar focos em alguns lugares ou no todo. Ele é desmontável e, mesmo rasgado, permite adaptações. Pode ser desenhado em muitos lugares, papel, chão, parede. Serve de obra de arte e para outros usos. (GONTIJO, 2013, p. 57)

Assim como o mapa a compreensão do 5º rizoma em filosofia oferece uma gama de possibilidades ainda maiores e orientações, uma vez que é composta de coordenadas, apontamentos e até improvisar, pois como mapa pode ser desenhado facilmente em vários lugares, a filosofia se faz presente em sua ação e nas mais diversas fases e momentos da vida daquele que tem contato com ela na escola e vai ser útil sua forma de pensar, argumentar, criticar, duvidar, se expressar.

Para alcançar sucesso ou boas realizações na prática filosófica, o planejamento deve ser sua porta de entrada. Dentro de tais possibilidades que trazem em suas práticas caminhos para o filosofar à maneira inicial, a grega, onde na *ágora*⁶⁶ se oferecia a palavra e

⁶⁶ Local de discussão da vida social na Grécia. Ali se debatia e se decidia as políticas públicas. Para maior compreensão do leitor sugerimos a leitura do

livremente se enunciava o assunto a fim de ser debatido e nesse espaço construía-se conhecimento, a tradição grega estudada até os dias atuais.

A atividade de pensar, por vezes, está controlada dentro da escola, do denominado espaço educacional, o que leva a questionar se é possível ensinar filosofia, pois:

[...] como experiência do pensar filosófico, enquanto filosofar ativo dos sujeitos envolvidos na matéria – numa instituição em que a disciplina, o controle e a sujeição parecem estar muito mais à vontade do que a liberdade e a potência do pensar (KOHAN, 2013, p. 76).

Tal questionamento expressa a visão ainda destinada ao ensino dessa disciplina, espera-se dela que ensine ética aos que ainda não a possuem ou vivem, que forme um cidadão pleno para a sociedade, isto é, que ela atenda às discussões diversas e substitua ou instrua a forma de pensar, ser e agir. Torna-se a presença da filosofia no Ensino Médio uma perspectiva de manual de instrução, correndo o risco de banalizá-la:

Em filosofia, mais do que saberes aprendemos a relacionarmo-nos de certa forma com o saber; e lemos textos não para saber novas verdades, mas para colocar em questão a relação com a verdade que esses textos afirmam (KOHAN, 2013, 78 -79)

Ofertando além da possibilidade de ensinar, tal busca tem por função despertar, assim, colocar em xeque o que se tem por certo ou errado vai ser diferencial da filosofia perante a maioria das disciplinas. Permite que se construa provisoriamente as ideias de verdade ou inverdade, a fim de que na discussão se encontre um termo melhor aceito como esclarecido.

Kohan (2013) aponta que a filosofia ainda não tem uma posição livre no contexto educacional, uma vez que:

Não está claro se é possível experimentar o pensar filosófico na escola e, **muita energia do**

livro de Vanice dos Santos, **Agora Digital**: O cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

professor é destinada a criar condições para que essa prática de pensar se torne desejável para os alunos, mesmo sem saber se ela é possível. Fazemos de conta que é possível e convidamos outros como se o fosse. (KOHAN, 2013, p. 80) [grifo nosso]

Sendo ainda necessário que o professor⁶⁷ dispense tempo em 'cativar' o interesse do aluno para os assuntos filosóficos, tentando didaticamente alcançá-lo, dar-lhe motivos para que se interesse por tal proposta de saber. "O desafio do professor de filosofia é transformar as experiências imediatamente vividas, em experiências compreendidas, quer dizer, num saber a respeito dessas experiências" (CARMINATI, 2003, p. 60). Assim, abordagens diretas com o raciocínio filosófico nem sempre são possíveis no contato inicial com a disciplina, que no ensino público se iniciam no primeiro ano do ensino médio e se fazem presente nos anos seguintes, distribuídas em uma aula semanal no primeiro ano, duas aulas semanais no segundo ano e duas aulas semanais no terceiro ano.

Filosofar na escola pressupõe um convite feito pela figura do professor. A formação do Professor para lecionar filosofia vai ser um marco de suma importância para a realização filosófica de qualidade, uma vez que sem a qualificação básica⁶⁸, como vai ser possível realizar leitura de textos filosóficos carregados de interpretações e provocações a serem trabalhadas a fim de gerar novos saberes, novas problematizações, novas inquietações, novos caminhos?

O mesmo autor elenca cinco tipos de professores no ensino de filosofia: 1° os que trabalham privilegiadamente com autores de problemas e conceitos, para tal leem textos como instrumentos de aula. O 2° tipo seriam os que privilegiam conceitos já dados de antemão, a fim de que o aluno os aprenda e reelabore trabalhando-os em sua compreensão. O 3° tipo são os que preferem a história da filosofia,

⁶⁷ " [...] os bons filósofos não se importam geralmente que os estudantes rejeitem as suas opiniões; na verdade, recebem isso braços abertos, desde que a discordância esteja bem fundamentada" (MACINTOSH, 2004, s.n.). **Ensinar Filosofia**. Tradução: Desidério Murcho. Disponível em: http://criticanarede.com/fil_ensinarfilosofia.html. Acesso 25 Jan. 2016.

⁶⁸ Nossa pesquisa teria a intenção de usar a terminologia - satisfatória, ao invés de básica no que se refere à formação do professor para atuar no Ensino Médio.

textos, tradição filosófica. Há necessidade de que o aprendizado esteja envolto pelo despertar do aluno com relação ao conhecimento acumulado ao longo da história da filosofia. Assim ela se faz dividida em períodos de suma importância que não devem ser negligenciados, por exemplo, o período de saída do mito para o pensamento racional, as teorias em relação a *physis*, *arché* etc.

De igual modo, não seria possível deixar de lado o período clássico e dar a conhecer ao que empreende tal aprendizado - Sócrates, Platão e Aristóteles. O uso da história do processo de evolução do pensamento humano se dá com os autores da filosofia que discutiam assuntos que hoje ainda não oferecem respostas conclusivas, justamente nisso pode-se provocar o aluno a pensar e a entrar nesse universo de pensar, decifrar, resolver, propor e confrontar o saber adquirido com as versões já existentes e as que surgirem nas discussões, principalmente em sala de aula.

O 4º tipo de professor acentua as habilidades que a filosofia pode proporcionar/despertar. O 5º tipo privilegia a execução de oficinas, que elencam temas e neles navegam com os alunos em exposições e atividades. Tais procedimentos, se entendidos como complementares poderão contribuir para o processo de filosofar.

À primeira vista, o professor ensina e o aluno aprende. O professor dá e o aluno recebe. Mas nessa simplicidade esconde-se um mundo complexo: nem sempre aprendemos o que alguém nos ensina. Nem sempre ensinamos o que alguém aprende. Mais ainda, nem tudo o que se aprende é ensinado. Nem tudo o que se ensina é aprendido. Ensinar e aprender não conformam um processo contínuo, unidirecional, antecipável.

[...]

Um professor de filosofia professa textos, problemas e conceitos. Tem coisas para pensar e dizer. Não se cala. Desafia. Lê. Pensa. Escreve. Pergunta. Argumenta. Aprende a se calar. E a dizer novamente. Um aluno se alimenta dos textos, problemas e conceitos. Escuta. É desafiado. Lê. Pensa. Escreve. Pergunta. Argumenta. Aprende a falar. E a escutar diferentemente. À sua própria maneira e com seu estilo, professor e alunos de filosofia aprendem a ler, a problematizar, a criar conceitos para os

problemas comuns que eles desejam pensar juntos (KOHAN, 2013, p. 83)

Ensinar e aprender envolve muito mais que a presença, os materiais, os espaços. Nessa compreensão, Marilena Chauí diz que “fatos e fenômenos novos podem exigir a elaboração de novos métodos, novas tecnologias e novas teorias” e acrescenta que isto se deve, para alguns filósofos da ciência, à mudança no conceito filosófico-científico de verdade (CHAUÍ, 2004, p. 225). Esse envolvimento entre saber e aprender, por meio do interpretar, refazer, ressignificar, adaptar, e valorizar aquele que aprende em suas pontencialidades e limitações. Essa relação de interação entre professor para o aluno presente no processo pedagógico, em filosofia encontra lugar privilegiado, uma vez que nela encontra possibilidades diversas, novas, inovadas.

O ensino da filosofia pode servir-se da compreensão de Paideia:

Como vemos no Protágoras de Platão, a pergunta que se faz é pela possibilidade de educar, de ensinar a virtude. A frase antológica de Kant sobre a impossibilidade de aprender Filosofia toca diretamente essa questão. Com efeito, não é só a Filosofia que não pode ser ensinada não se pode ensinar nada que não seja dogmático, pode-se apenas tentar provocar o pensamento. (SOARES, 2014, p. 19)

Dessa forma : é possível ensinar a virtude? O diálogo se referia ao impasse de que a filosofia seria não ensinável? Dessa forma seria tal conhecimento inato ou não inato? Não é possível adquiri-lo? Como dar prosseguimento ao debate, à crítica, à pesquisa. Dentre Platão e Kant emergem três vertentes no processo educativo: 1- técnico, visa especializar, a fim de que recorrendo à memória, possa atuar, executar mecanicamente. Segundo Soares, pelo caráter dogmático de ensino e pela autoridade de quem ensina é que se aprende. 2- o moral, ela deve formar o politicamente correto e por 3- o científico, busca oscilar entre a técnica e a moral, certeza e incerteza:

Essa incerteza surge da dimensão cética da ciência, ou melhor, da sua dimensão examinadora, que se define pela pesquisa: **na investigação, não há certeza de que vamos descobrir algo; não se pode ter certeza alguma quanto à criação e à**

invenção. De algum modo, nesse campo da incerteza da educação moral e de uma educação para a criação e para o descobrimento, as humanidades e as artes sempre ocuparam um papel destaque. (SOARES, 2014, p. 20) [grifo nosso]

Não sendo possível que se trabalhe a perceptiva de aprendizado com saberes terminados e sim com investigação, complementação, significação que são incertas e em medidas variadas a contar pelo avanço pessoal de cada estudante que em contato com os textos, as discussões, as dúvidas, as problematizações também pode denominar suas reflexões como - ter apreendido e aprendido, uma vez que tomar posse de algo - apreender para então aprender, passar a saber, compreender a fim de dar continuidade em sua vida.

A educação filosófica só ganha força quando se reconhece fraca, nela se entende um esclarecimento das consciências, onde saber é conhecer a partir do que se vivencia no contexto em que se está inserido. Deve-se mostrar as consequências de um processo de conhecimento crítico. Dar capacidade de pensar na condução das pessoas que ali aprendem. A maneira de aumentar o mínimo de poder é usar o mínimo de poder. A transformação passa pela apreensão. Enquanto condicionados deve-se entender ser possibilidades - arriscar-se.

A filosofia se encontra entre a incerteza e a fundação dos valores morais com a criação artística. Tal termo expressa sua característica aqui levantados - a ciência que se manifesta na busca, com a questão, também na incerteza e o amor, pois ao tratar do amor Platão na obra *O Banquete* - amar é buscar aquilo que não se possui, e a busca da realização desse *philos + sophia* vai envolver-se em pesquisa, questões-problemas, a fim de torná-las saber, conhecimento. Platão em *Menon* trata de que não há ensino, mas sim autoaprendizagem⁶⁹: "a tese de ensino, da educação, da disciplina técnica estritamente falando, está sempre sendo discutida pelo filósofo" (SOARES, 2014, p. 22). Será a discussão que vai caracterizar a prática filosófica, pois empenhar-se em repetir ou obrigar o aprendizado não poderia ser realização do processo

⁶⁹ "Platão pensava também que os estudantes precisam de uma rigorosa formação de fundo para a filosofia: algo que os sistemas educativos contemporâneos têm dificuldade em fornecer". (MACINTOSH, 2004, s.n.). **Ensinar Filosofia.** Tradução: Desidério Murcho. Disponível em: http://criticanarede.com/fil_ensinarfilosofia.html. Acesso 25 Jan. 2016.

de despertar, compreender, a filosofia. Há a compreensão de ensino e de uma visão de pesquisa, busca pautada pelo pedagogismo⁷⁰, que espera saber ensinar em sentido amplo:

Conque yo, Protágoras, cuando veo todas estas cosas, que se revuelven arriba y abajo tremendamente, tengo gran empeño en que resulten claras, y querría que, después de debatirlas, debatiéramos también sobre la virtud, lo que ésta es, y de nuevo examináramos eso mismo de antes, si es enseñable o no puede enseñarse, para que no nos falle y nos engañe también en el análisis aquel Epimeteo, que, ya en su distribución, nos había descuidado, según tú dices. Porque en el mito me agradó más Prometeo que Epimeteo. Tomándolo como ejemplo también yo, con previsión en cuanto a mi propia vida, me ocupo de todas estas cosas. Y si tú quisieras, como te decía al principio, con muchísimo gusto las examinaría junto contigo. (Em Protágoras, 361c- 361d)⁷¹

Estando em busca da compreensão de que se é possível ensinar a filosofia, como virtude, então somando esforços - professor e aluno bem como meios usados para proporcionar a reflexão, interpretação, diálogo se chegaria ao entendimento de que se é possível ensinar ou não a filosofia, de modo análogo que refletiu Sócrates com Protágoras na discussão sobre o ensino da virtude. Resultado parcial é que se faz necessário o envolvimento, a continuidade, a abertura, não deve tal conhecimento ser manifestado aleatoriamente e de qualquer forma, em qualquer situação, assim seria filosofia de vida, filosofia dos Simpsons ou a filosofia de bar. Tal conhecimento provem da busca do homem por conhecer, conforme afirmou Aristóteles em sua Metafísica. Segundo esse autor, aquele que não sabe ensinar não conhece do assunto, assim, saber seria ter condição de manifestá-lo, saber problematizá-lo, enfim seria sabê-lo.

⁷⁰ Afirmação de que é possível saber ensinar com segurança, independente do desejo de saber.

⁷¹ Buscando que se seja compreendido, após discussão, poderia-se chegar à virtude, para que examinando novamente se pudesse afirmar que ela é ensinável.

Partindo para uma análise de discussões acerca da ensinabilidade de filosofia, encontramos em Alves⁷², o ensino de filosofia em dois países, França e Itália a fim de ampliar nosso entendimento em comparação com o que se pratica em perspectivas para além da brasileira.

A França, que foi um dos primeiros a inserir a disciplina em seu currículo nacional (ALVES, 2009) prevendo tais resultados em três finalidades: a - síntese, a filosofia como coroamento dos estudos; b - aprendizagem de questionamentos, a dúvida metódica é o ponto de partida, e quanto a essa compreensão tratamos de Descartes e o processo da dúvida. Onde se daria uma aproximação mais clara da realidade, não verdade, porque em Filosofia não há e nem se busca uma verdade absoluta. Por meio do método socrático dialógico é desenvolvido a didática em sala de aula com os alunos. c - Educação para a liberdade, autonomia do julgamento é a prática, usam de Kant à Revolução Francesa para embasar.

Com a motivação vinda do Hino Francês⁷³: “*Allons enfants de la Patrie, Le jour de gloire est arrivé; Contre nous de la tyrannie; L'étendard sanglant est levé*”. Ou seja, Avante, filhos da Pátria, alunos, operários pessoas que buscam viver cada dia melhor, ter acesso a justiça e fazer dela a sua lei e vivência. O dia da Glória chegou. O momento de manifestar o que precisa ser manifestado, de pedir, reivindicar, de exigir o direito para melhor cumprir seus deveres. Contra nós, da tirania. Tudo que oprimiu e oprime deve ser combatido, reclamado com a força da união. O estandarte ensangüentado se ergueu. As injustiças, as batalhas perdidas, os heróis reclamam pelo seu sangue a justiça, basta de opressão. “*Aux armes citoyens, Formez vos bataillons. Marchons! Marchons!*” Às armas cidadãos! Chega de aceitar sem contestar, a hora de avançar naquilo que a razão justo. Formai vossos batalhões! Unam-se, enfrentem, organizem-se. Marchemos, marchemos. Só a luta levará à conquista, à paz merecida e ansiada.

Segundo Alves (2009), a programação metodológica visa partir de: justiça, liberdade, trabalho, linguagem etc. Para lograr êxito didático-filosófico, o professor deve: "associar tanto quanto possível os seus alunos ao movimento do seu pensamento" (GALICHET, apud

⁷² Dalton José Alves. Professor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) Licenciado em Filosofia, Mestre e Doutor em Educação.

⁷³ HINO FRANCÊS. [La Marseillaise]. Claude Joseph Rouget de Lisle. 1792.

ALVES, 2009, p. 178). A avaliação é por meio de dissertação. A partir da década de 1960 houve mudanças, uma vez que o perfil de alunos passou a ser diferente, já não era o mesmo culturalmente iniciado em sua educação de anos iniciais e mesmo em relação ao acesso à cultura que se alterou uma vez que a educação se expandiu no que diz respeito ao público que atende. Nessa ótica, o ensino de filosofia assume uma postura problematizante, isto é, não visa dar respostas, vai provocar as perguntas.

Assim, delineia-se três novos princípios norteadores: 1- conceituação; 2- problematização; 3- argumentação, levando primordialmente, ao desenvolvimento e envolvimento das competências pessoais do aluno em superação ao senso comum. Alves (2009) fazendo uso de Galichet (2000) reflete que a articulação de uma lógica de instrução com a filosofia com acesso à racionalidade, em conjunto com uma lógica de aprendizagem, que desenvolve autonomia, com uma lógica de explicar, criticar, argumentar aliado à uma lógica de confrontar, isto é, relacionar com o outro respeitando a diversidade será a justificativa para a presença da filosofia na grade curricular.

No mesmo artigo encontra-se um panorama do ensino de filosofia na Itália, e escolhemos acrescentá-lo ao texto a fim de complementar nossas reflexões sobre a possibilidade de formação integral em perspectiva não só do Brasil, mas também de países europeus tradicionais, berços das Universidades no mundo no período medieval.

A reflexão parte dos textos filosóficos e na história da filosofia, Giovanni Gentile⁷⁴ afirma, "quem sabe, sabe ensinar" essa compreensão fez com que até a década de 1990 os professores não trabalhassem em sua formação a didática, a pedagogia, a psicologia, após tal período

⁷⁴ Entre 1922 e 1923, Gentile realiza uma ampla reforma do sistema educacional italiano, tanto sob o ponto de vista administrativo como sob o ponto de vista didático-pedagógico. A reforma da administração escolar traz as marcas da aparente dualidade do pensamento idealista que, no caso, traduz-se pela afirmação da liberdade didática do professor, acompanhada de um aumento acentuado de centralização e de controle autoritário. A reforma do ensino primário, realizada em 1923, teve em Lombardo-Radice o seu principal idealizador. O decreto de Reforma do Ensino Médio foi promulgado em maio de 1923 e o ensino superior italiano foi reformado por Gentile em setembro de 1923. Este trabalho analisa estas reformas. Trata-se de uma pesquisa documentária que utiliza, como fontes primárias, além de livros e periódicos da época, a *Gazetta Ufficiale e o Bolletino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione*. (HORTA, 2016).

passou-se a exigir formação *post lauream*⁷⁵ de didática da disciplina, curso de dois anos. O método de ensino partia da cronologia da filosofia, explicação dos autores e correntes filosóficas, com avaliação oral, redações não eram utilizadas. Atualmente configura-se, segundo Ruffali em Alves: em ensino de história da filosofia, sendo - 1º ano: Filosofia Antiga e Medieval; 2º ano: Filosofia Moderna e 3º ano: Oitocentos e Novecentos. Reformas, ideias e planos sugerem inovações, tais como: a- percursos - termos reconstruídos por meio do debate de teorias; b - temas ou problemas: amor, justiça, concepção de Estado. A partir da leitura dos filósofos, debates etc; c- módulos, unidades de ensino, onde se planeja, inicia e conclui cargas horárias e de conteúdos de tempos em tempos.

O método de ensino em debate visa que o estudante desenvolva competência e filosofe ao invés de simplesmente ser avaliado por prova oral como nota principal (ALVES, 180). Assim, delinea-se: 1- centralidade dos textos e obras dos filósofos; 2- compreensão histórica do pensamento e de obra dos filósofos; 3- conceitos, mapas conceituais e argumentações. O autor fazendo uso da compreensão de Ruffaldi prossegue - os textos amadurecerão competências nos alunos pelo conhecimento. A abordagem história - a filosofia como visão de mundo de cada época, seus processos evolutivos e ensina a pensar, aprender a aprender.

Estrutura-se também filosoficamente: a sala como um laboratório e comunidade de pesquisa. Na 1º o professor expõe o tema, prepara material e distribui aos alunos, a fim de que desenvolvam o filosofar. Na 2º 'com - filosofar', pesquisas, inovações, tal como Sócrates em seus diálogos narrados por Platão.

Essas colocações a respeito do ensino de filosofia na França e na Itália tiveram a intenção de complementar as informações que se assemelham e também conhecer processos metodológicos de seu ensino em países de tradição de pensamento muito mais consolidados, pela própria história da filosofia.

A presença da filosofia na grade curricular nacional, nas leis das Organizações Curriculares Nacionais, segundo Favaretto (2004) traz o horizonte de problematizadora contemporânea em ciência, tecnologia, ética, política, cultural, levando-a, juntamente com as demais disciplinas fornecerem bases epistemológicas para a vida, pessoal e social. Sendo isso por meio do trabalho filosófico (FAVARETTO), 2004, p. 47): "[...]

⁷⁵ Pós graduação. Essa em específico para a formação de professores.

elaboração conceitual, procedimentos argumentativos e problematização, isto é, análise das noções, justificação de um ponto de vista e discussão."

3.3 SOBRE O CONHECIMENTO - FILOSOFIA E A BUSCA PELA INTEGRALIDADE DO SABER

"A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender"
(MÉSZÁROS, 2005, p.47)

Fazer ciência, seria a compreensão de que o homem, no fazer e perfazer de sua história, aqui historicidade, através do uso de sua racionalidade, ou seja, capacidade de perceber, entender o que é necessário alterar e colocar em prática, manifesta seu aprendizado.

[...] não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual - o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um 'filósofo', um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento. (GRAMSCI apud MÉSZÁROS, 2005, p. 49).

A nossa intenção é abordar de forma histórico-filosófica bases do pensamento científico, abordando uma parcela do conhecimento que foi sendo construído pelo homem desde o início da filosofia, na Grécia Antiga. Sem a intenção de alcançar em grande escala ou julgá-la completa.

O conhecimento presente no homem, segundo Aristóteles, parte de uma necessidade intrínseca em cada um — a vontade de conhecer, por natureza, todos a tem. Partindo desse argumento entende-se que por meio de todas as experiências, vivências, estudos é possível encontrar algo a conhecer, ou seja, aprender. Aprender seria então o realizar, o

apropriar daquilo que está ao alcance, assim, aprender é entender o significado e dar significado.

Ao intencionar expor sobre Conhecimento, é necessário lembrar da Filosofia, desde o pensamento Pré-socrático onde se buscava as respostas pelas origens, os por quês. Buscavam entender a *alethéia*, ou seja a manifestação das coisas para os sentidos e pensamento. A filosofia se preocupou com a questão do conhecimento, pois seria a primeira explicação para a questão sobre o verdadeiro. Em Sócrates há a afirmação de que a verdade pode ser conhecida, desde que se dê um afastamento das ilusões dos sentidos (aparências), das palavras (meras opiniões), assim podendo chegar à verdade pelo pensamento. Conhecer seria ultrapassar da opinião ao conceito. Platão e Aristóteles vão entender que o conhecimento depende da presença ou não do que é falso, ou seja, daquilo que é ou está errado. Em Platão são quatro graus — crença, opinião, raciocínio e intuição intelectual. Seria a matemática a mais perfeita forma de conhecimento, ele levaria à intuição intelectual que seria a ideia verdadeira da realidade. Sendo crença e opinião formas de conhecimento tratadas por Platão como conhecimento sensível e sendo intelectual o raciocínio e a intuição, sendo somente o segundo que alcança a verdade.

Platão, descreve a saída da caverna como processo de busca pelo conhecimento, onde se desperta ainda na área da ilusão, e se inicia o processo de acreditar até que as inquietudes ou respostas incompletas que esse nível pressupõe conduz pela razão ao questionar-se, à dúvida, à problematização, nesse momento se dá a filosofia e seu filosofar, onde se terá contato com o conhecimento real, para além das sombras projetadas na parede da caverna.

Em Aristóteles⁷⁶ são sete as formas de conhecimento — sensação, percepção, imaginação, memória, raciocínio e intuição. Aqui o conhecimento se dá no acúmulo ou na sequência de um a outro. O processo de racionalidade se dá no pensar sobre aquilo que é tido como pensamento e nesse pensar, analisar para que se faça o movimento dialético de confronto consigo mesmo em suas ideias e se posicione mais claramente sobre algum ponto de vista⁷⁷. É ter consciência sobre o seu próprio pensar, ser, agir. Também tem a conotação de explicação oficial, ou seja, a ciência analisa e julga com racionalidade para tratar de cada ciência.

⁷⁶ Aristóteles e a primeira sistematização do saber ocidental. (REALE, 1990, p. 171)

⁷⁷ Algo construído, embasado. Conhecimento que vai além de achismos.

Aristóteles apresenta a metafísica como busca das causas primeiras:

[...] esclareceu que as causas necessariamente devem ser finitas quanto ao número e estabeleceu que, no que se refere ao mundo do devir, reduzem-se às seguintes quatro causas: 1 - causa formal; 2- causa material; 3- causa eficiente e 4- causa final. (REALE, 1990, p. 180)

Os filósofos continuaram a busca pelo conhecimento nos mais variados campos de busca, assim por mais de mil anos (473 d.C. a 1453 d.C) se atribuía o conhecimento à revelação de Deus, onde a Igreja Católica Apostólica Romana dominava em seus mosteiros⁷⁸ todo o conhecimento produzido pelo então, mundo ocidental. Em Santo Agostinho de Hipona (354 - 430), um dos grandes Santos Padres⁷⁹ da Igreja havia a compreensão de que o conhecimento se daria pela iluminação, isto é, aos moldes da reminiscência platônica onde o conhecer seria um recordar o que já sabia, ali se daria um perceber da alma, a partir de uma irradiação ou participação divina dada no presente, uma vez que para Agostinho a noção de tempo é um eterno presente dado por Deus, sem passado e sem futuro. Esse argumento se baseia no exemplo de que os objetos só podem ser vistos quando iluminados pela luz do sol, o conhecimento no humano só floresce quando é iluminado pela percepção divina. Algumas sociedades ‘secretas’ fazem uso de alegoria semelhante, isto é, a partir de sua iniciação em tal grupo o sujeito vai receber a iluminação necessária para compreender aquilo que

⁷⁸ Aqui fazemos menção à Obra - *O nome da Rosa*, de Umberto Eco, 1980. A história mais tarde tornada filme (1986), que de maneira geral é vista pela maioria dos alunos de ensino fundamental e médio, em especial nas aulas de história, e até filosofia quando se trata do conhecimento, o poder mantido pelo conhecimento. Numa das frases do filme, um monge sobe ao púlpito no refeitório e proclama: Todos sabem que o conhecimento não tem evolução, e sim uma constante recapitulação. Tal colocação expressa a ideologia presente em grande parte da Idade Média - havia os detentores do conhecimento e ali se enclausurava. Numa tradução e interpretação livre, analisamos o nome - *Stat rosa pristina nomine, nomina nuda tenemus*. A rosa antiga permanece no nome, nada temos além dos nomes, poderia expressar que o conhecimento era apenas superficial, nada interpretado, nada questionado, conhecimento com ponto final.

⁷⁹ Significa Pai da Igreja, responsável pelo ordenamento da doutrina cristã.

anteriormente não compreendia. Dê a luz! Dê a possibilidade de aprender!

Durante mil anos as discussões pairaram sob tal ótica - presença de Deus no conhecimento e revelador do saber verdadeiro. Tomo por exemplo Boaventura de Bagnoregio (1221 - 1274), franciscano, cardeal da Igreja Católica, conhecido por protagonizar o ápice do pensamento cristão na Idade Média juntamente com Tomás de Aquino (1225 - 1274). Boaventura partia da concepção de que em tudo há vestígio de Deus, isto é, a Onipresença de Deus se dá na participação ao criar, não como um panteísmo onde tudo tem Deus, mas tudo vem de Deus. Tomás de Aquino com as 5 vias quis provar intelectualmente a existência de Deus – 1- motor imóvel, 2- primeira causa eficiente, 3- ser necessário e os seres possíveis, 4- grau de perfeição, 5- governo supremo. Tais argumentos são, rapidamente explicitados como: 1- a busca pelo primeiro movente seria infinita, assim Deus sempre existindo seria a causa inicial, 2- a causa eficiente seria a que inicia todas as causas, 3- o ser não vem do nada ser, logo é necessário que algo seja antes, este é Deus, 4- os graus da perfeição, não se pode ter ideia de perfeito sem que não exista algo que já seja perfeito, esse é Deus, 5- uma ordem suprema que tudo rege hierarquicamente, esse é Deus. O conhecimento se manifestava em debates, na maioria das vezes em torno da existência de Deus.

Avançando em nossa reflexão que visa tratar de uma parte das compreensões de conhecimento ao longo da história da filosofia, chegamos na filosofia moderna, particularmente em Descartes, que enuncia a busca pelo mais completo esclarecimento através da dúvida metódica, partindo da necessidade de rever tudo aquilo que havia aprendido ele inicia sua obra filosófica fazendo um balanço de tudo que havia aprendido. Através da dúvida metódica, a saber: a) duvidar de tudo, nada pode ser tão claro e distinto que não seja passível de dúvida; b) dividir em tantas quantas partes for possível; c) resolver do mais fácil para o mais difícil, assim a progressão em graus vai galgando o aprendizado de maneira com maior eficiência e d) Sintetiza, refaça todo o processo com análise profundo e atento.

A Filosofia iluminista na Idade Moderna tem por objetivo oferecer o conhecimento a todo o homem, nesse momento acontece a popularização das escolas, do estudo avançado da pesquisa, da ciência e suas comprovações. Não muito além da interpretação do dar a luz ao sujeito, agora constituído em protagonista de seu próprio aprender, o iluminismo se propunha a todos pela busca do conhecimento, do esclarecimento. Combatendo a Teoria dos Universais onde — *‘unum in*

*multis*⁸⁰, o que vale para um vale para a maioria. O iluminismo propõe o pensamento humanista, onde cada um pode ser e pode se fazer, sem generalizações. De Kant (1996, p. 17) a compreensão de que: " Uma ideia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência", ou seja, planejar, buscar, almejar alcançar algum status que se denomine realizado, podendo ser a leitura de uma obra, bem como o aprendizado que a leitura de uma obra pode proporcionar ao leitor. Conhecer como manifestação de um ideal, intencionado/ idealizado.

Dentre tantos precedentes advindos com os diversos debates travados nessa questão do desenvolvimento científico, chega-se a Idade do Pensamento Contemporâneo onde a busca científica, as comprovações e refutações tomam, assumem importante papel na historicidade⁸¹ do desenvolvimento de uma ciência pautada na racionalidade.

Dois grupos se destacam no século XX pela busca de cientificidade, a saber: 1- Círculo de Viena⁸² com o positivismo lógico, onde a negação da metafísica e a análise somente daquilo que é passível de análise, daria credibilidade a determinada teoria. Fazendo uso das seguintes compreensões: 1- Empirismo – todo conhecimento científico embasado na experiência; 2- Cientificismo – procedimentos das ciências experimentais são os únicos válidos e 3- Naturalismo – se nega a realidade de qualquer ente não experimentável empiricamente.

E a Escola de Frankfurt (1924), que concentrou seu interesse na análise da sociedade de massa, termo que busca caracterizar a sociedade atual, na qual o avanço tecnológico é colocado a serviço da reprodução da lógica capitalista, enfatizando o consumo e a diversão como formas de garantir o apaziguamento e a diluição dos problemas sociais. Combatiam a alienação/padronização do gosto e transformação dos expectadores em massa. Isso não elevaria o nível intelectual.

Para ilustrar as teorias da filosofia contemporânea em busca da cientificidade do conhecimento, será feito uso de Karl Popper (1902-1994) e Thomas Kuhn (1922 - 1996), o primeiro busca a lógica da pesquisa científica, não se preocupa com a realidade. Usa o método

⁸⁰ Um e para muitos, a teoria de que o que é para um pode e deve ser para o outro, sem necessidade de variação.

⁸¹ Como a história se constrói.

⁸² Grupo de filósofos que durante os anos de 1927 a 1937 se reuniam em Viena.

dedutivo⁸³ – a regra analisa o caso e chega a um resultado que vai ser a hipótese, essa por sua vez não é final, pois pode e deve ser falseada, ou seja, colocada em contradição para testar sua validade. Assim os conhecimentos devem ser testados e se superados ser deixados de lado, não são mais válidos cientificamente. Seria então a ciência uma regra.

Thomas Kuhn, parte da noção de paradigma⁸⁴, a estrutura das revoluções científicas. Para ele não há evolução em ciência e a epistemologia seria uma avaliação do grau de certeza de determinada hipótese, sendo ciência um crescimento desordenado e sem comunicação entre si. A mudança de paradigmas se dá quando um oferece mais respostas que o anterior. Exemplo: teoria Heliocêntrica⁸⁵ substitui a Geocêntrica⁸⁶.

As razões que criaram obstáculo ao heliocentrismo foram: 1- oposição religiosa; 2- das seitas filosóficas; 3- deformidade em relação ao senso comum que vê o geocentrismo como mais natural; 4- fenômenos inexplicáveis que se davam.

A teoria do conhecimento na história da humanidade, certamente vai além das compreensões aqui abordadas, para tal faço memória ao filme – O homem da terra, de 2007, onde se faz abordagens a ensinamentos discussões até conhecidas, mas pouco abordadas, como por exemplo a origem da bíblia, o uso da medicina e práticas religiosas orientais na constituição do pensamento cristão e ocidental.

⁸³ Inicia com um pequeno número de regras assumidas como premissas, e que sempre pode assumir como regra qualquer proposição deduzida daquelas premissas e em conformidade com as regras que elas prescrevem. (ABBAGNANO, 2003, p. 235)

⁸⁴ Modelo ou exemplo. Platão empregou essa palavra no primeiro sentido. [...] Aristóteles utiliza esse termo no segundo significado. (ABBAGNANO, 2003, p. 742)

⁸⁵ O sol está no centro do universo e os planetas orbitam ao seu redor. Nicolau Copérnico levantou tal teoria, Johannes Kepler deu continuidade à teoria, Galileu Galilei também apoiou.

⁸⁶ A Terra no centro do Universo. na visão Cristã, modelo perfeito para a explicação de que Deus tudo fez para o homem e o colocou em lugar de destaque. Duas teorias se fixam: 1- epiciclos – planetas que giram em torno do sol e em torno da terra; 2- excêntrico – órbitas em torno da terra, porém não com centro coincidente ao da terra. Hiparco de Nicéia explicou a distância diversa do Sol à Terra citando as estações em conformidade com o distanciamento ou aproximação de ambos, isso firmou o geocentrismo. Ele catalogou 850 estrelas.

Convivendo consigo mesmo, com os outros e com a natureza, formando e partilhando o mundo, o homem sempre age de uma determinada maneira, cria padrões de comportamento, crenças e valores que, ao serem objetivados, constituem a cultura. (BOMBASSARO, 1992, p. 14)

Ao mesmo tempo que se pesquisa para tratar do conhecimento se faz o movimento de racionalização e se pensa em como se aprende, logo, como se faz ciência e nisso se dá a historicidade de ser construtor de saberes que cientificamente podem ser refutados e tornados melhores, ou inválidos, o movimento é o que rege o aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que trabalho grande nos metemos! Ventilar uma compreensão do que é educação, já seria trabalho grandioso, pesquisas, trabalhos, artigos e ainda sem ponto final, apenas posicionamentos esclarecidos. Ao especificar - Paideia, Humanitas se tornou possível refletir sobre ideias, avançando para Dewey a oportunidade de olhar a compreensão de um filósofo, focada, sem tiros para todo lado, a compreensão dele, mesmo que uma parte. Quanto ao processo cronológico, não respeitado em nosso trabalho por completo e sim por recortes, sugerimos, sobre a Educação no Brasil, a tese de doutorado de nossa orientadora Carmen Lúcia Fornari Diez - *Os bas-fonds da educação no Brasil colonial*, de 2001, com ela se alcançará uma compreensão cronológica brilhantemente trabalhada até a nossa proposta de pensar a educação como integral através do ensino de filosofia.

Permanece em aberto a temática desse trabalho, reflexões sobre a história da filosofia e sua possibilidade de contribuição para uma perspectiva de Educação Integral, longe de abordar toda a complexidade e extensão que a história da educação possui, até mesmo toda a produção filosófica de 2500 anos, obtivemos de nossa pesquisa e produção - lampejos, considerações importantes para nossa compreensão de busca pela educação ampla ou integral.

Para tal, propomos refletir sobre como é possível alcançar tal êxito. Imaginemos uma criança, que vai ter o primeiro contato com lápis de cor aos 8 anos de idade, essa mesma criança inicia sua vida estudantil nessa idade, segue até os 12 anos quando conclui a 4º série e interrompe por 2 anos, uma vez que no interior, onde mora não há Ensino Fundamental II e deslocar-se 40 quilômetros diariamente é inviável pelos custos financeiros altos. Assim, essa criança é destinada, na maioria das vezes a deixar a vida estudantil de lado, uma vez que seria mais oneroso do que rentável e vai aprender um ofício a fim de contribuir com a renda da família.

Porém aos 14 anos, dois anos já parados de estudar, surge a oportunidade de retomar os estudos na vila vizinha, 15 quilômetros de distância e com transporte público gratuito, prossegue até completar a 8º série, já com 17 para 18 anos tem que parar os estudos, porque assume responsabilidade de contribuir como adulto para o sustento da família a qual faz parte. Com 19 anos, resolve retomar os estudos e se dirige à Escola de Formação para Jovens e Adultos, se inscreve num chamado provão e elimina 6 disciplinas num dia intenso de provas, reprova em duas que tem que cursar presencialmente e assim o faz. Complementa o

II grau, Ensino Médio. Está formado, apto, pronto para o mercado de trabalho, um sujeito que cumpriu as etapas e agora, vai aprender na vida, pois a vida também forma.

A situação problema acima exposta não é distante ou difícil de ser encontrada em similaridade, em incompletude de menor ou bem menor grau, não é novidade, é rotineira, é *questa vita maledetta*, pois estudar, aperfeiçoar, ter técnica, desenvolver o intelecto, já desde os gregos, é contraste com a vida de trabalho, ou se estuda, que é superior ou se trabalha, que é inferior. Anísio Teixeira já refletiu: educação não é privilégio! E no perpassar das políticas educacionais as possibilidades vão sendo apresentadas, é para todos, é um direito, mas ainda bem, também é, uma obrigação. Obrigação, vai além de imposição, é um comprometimento que toda pessoa possui - estudar! Nem sempre foi assim, mas que bom que agora o é! A Emenda Constitucional 59 de 11 de Novembro de 2009, no Artigo 208, parágrafo I: Dos 4 aos 17 em sala de aula! Viva! Aí há possibilidade de Educação Integral!

A essa reflexão junta-se o provérbio polonês: *Gdy nie ma wiatru, wiosła*, quando não há nenhum vento, reme! Isto é, quando a não obrigatoriedade, o acesso é limitado, busque você mesmo! Qual a perspectiva de integralidade numa educação recebida de forma fragmentada, enfraquecida, nivelada pelo mínimo? Quanto a essa resposta encontramos dificuldade em sanar, porém refletimos: é possível que se tenha despertado para a busca, entendido que não bastava o que até então conhecia por educação, o que havia aprendido, e como Descartes, que estudando no Colégio Jesuíta *La Fleche*, no fim de seu curso médio partindo para estudar Direito fez um balanço de tudo que sabia e ali iniciou sua filosofia, se fez necessário fazer um balanço sobre o que não sabia e então recomeçar, aprender, refletir. Pode ser esse um caminho de integralidade - compreender o caminho socrático do *só sei que nada sei*, por não ter aprendido e então dedicar-se a aprender. Aprender/conhecer, segundo Aristóteles é o desejo presente em todo o homem, então buscá-lo é a possibilidade de realizá-lo.

O sistema educacional e a vivência atual social tem sido adequado assertivamente para a possibilidade de integralidade, indo além da idade - 4 a 17 anos e a obrigatoriedade, a inserção das tecnologias, cada vez mais cedo nas escolas, com crianças que já trazem de casa, da família, do mundo a convivência freqüente com tais meios, a escola em muitos casos, é a última a receber esse acesso sem fronteiras, o que se configura num estacionamento no tempo e no espaço educacional, tolhendo as oportunidades de ensinar e também aprender com o que a sociedade já faz uso em demasia. É necessário que aconteça

tal inserção, não há como almejar dinamismo, amplitude de conhecimento com as portas tecnológicas fechadas a sete chaves, guardada para determinados momentos, normalmente de convivência ou de tempo livre, a tecnologia é uma ferramenta de suma importância.

A criança atual, desde o início de suas interações com o mundo, com o outro, com o diverso tem tido contato constante com as tecnologias, e não é assustador vê-la aos 4 ou 5 anos de idade manejar um tablet, um celular, o mouse de um computador com uma facilidade muito maior, em grande parte dos casos que seus pais. Logo, pra ela aprender com tal ferramenta vai ser de maior propriedade que com a figura do professor à frente da classe, tendo como método único, fazê-la repetir, decorar, copiar etc

A integralidade educacional prevê o apreender científico, quanto ao conhecimento já desenvolvido, interpretado do máximo de teorias epistêmicas, mas também, e como passo integral, prevê a possibilidade de criar, que o aluno seja autor de saberes.

De grande importância é a compreensão de uma educação que trabalha sobre a perspectiva de gênero, inclusão. Em filosofia, se perspectiva atingir um patamar reflexivo avançado, tanto em conhecimento teórico quanto de experiências melhores trabalhadas, assim tratamos do ensino de tal disciplina e buscamos a sua contribuição para uma educação integral.

Não seria demasiado afirmar que, desde Platão, tem predominado, no exercício da filosofia, uma impostação de caráter epistemológico (*Erkenntnismässige*), tanto no sentido da filosofia ter a sua determinação atrelada a uma tarefa de conhecimento, como no sentido de sempre pressupor uma configuração teórica da vida (SASSI, 2007, p. 300).

Encontramos que nela se faz presente até a possibilidade de errar, que o erro é esperado, que faz parte do seu processo de aprendizado, que as verdades não são absolutas, que ela não possui ponto final, que uma teoria é aceita até que outra a refute e à supere, dessa forma, leva-nos a pensar que a vida também deve ser compreendida nessa ótica. Quando se traça um problema e não se encontra uma solução de imediato, não se deve desistir, mas sim, olhar para outras possibilidades que podem estar no mesmo campo de visão. Tal como no Mito da Caverna e a reflexão libertar-se ou ser libertado? A

inquietação humana pode ter levado o prisioneiro a apurar o olhar, a espantar-se, admirar-se e ali deslumbrar um mundo filosófico capaz de lhe apresentar o real.

Outro ponto importante que devemos mencionar como resultado de nossa pesquisa/reflexão é no que diz respeito à Educação de tempo Integral. Essa é a política fortemente levantada pelas campanhas políticas, amplamente divulgada, mas em termos do pensar filosófico se questiona: Mais tempo ou mais educação? Assim, passar mais horas na escola pode ser favorável, como pode ser desfavorável, se as práticas não forem adequadas, disse Miguel Arroyo: "Mais do mesmo", não adianta. E quanto a isso, o que fazer para proporcionar ao estudante atividades que o complementem em sua formação? Que tire da escola o peso de ser a formadora educacional considerada depósito de crianças, ainda mais que fiquem o dia todo, tirando do convívio da família para oferecer apenas um local de atendimento, não se configura educação integral e sim, assistência, escola lar etc.

Segundo a compreensão de Brandão, em *O que é Educação* (2008) - ninguém escapa da educação, ela permeia toda a nossa vida social. Por isso dizemos que existem várias educações, pois cada indivíduo e sociedade concebem a educação de diferentes formas. A escola não é o único lugar onde ela acontece, o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. Ela pode existir livre e pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Pode ser uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam em sua sociedade. A educação do colonizador não serve para ser a educação do colonizado. Ela é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificação e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que constroem tipos de sociedade.

Na sociedade ocidental a educação escolar é uma invenção recente. Da maneira como surge na Grécia e vai para Roma, ao longo de muitos séculos da história. Dos espartanos, atenienses e romanos deriva todo o nosso sistema de ensino. A noção apresentada na Paideia de Educação vem a iniciar o processo educacional — a formação harmônica do homem para a vida da *polis*, através do desenvolvimento do corpo e toda a consciência. A educação se torna uma formação voltada ao cidadão. A compreensão de que a educação é o resultado da ação de todo o meio cultural sobre seus participantes. A figura de mestres que se tornavam preceptores das crianças.

Pedagogo era o escravo que conduzia a criança para a escola. Sofista aquele que ensina a arte da retórica, do bom discurso, essencial para um grego que ia debater na *ágora*. A educação é doméstica, até os 7 anos de idade sob a tutela da mãe e a partir de então o menino passa à convivência intensa com o pai. Porém a educação toma rumos diversos e começa a preparar o guerreiro, o funcionário e os dirigentes do império, surge espaço para o mestre-pedagogo que passa a instruir no mercado de ensino e vende o saber ler e contar como uma mercadoria. No século IV d.C. surge a *Schola publica*. Depois das instruções em casa até os 7 anos a criança aprenderia na *ludimagister*, aos 12 na *grammaticus* e a partir dos 16 na *lector*. Plutarco sobre a educação em Roma: “as armas não tinham conseguido submetê-los a não ser parcialmente; foi a educação que os domou”.

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais. A mesma educação que ensina pode deseducar. Portanto, a busca por tal anseio deve ser para todos e de projeto integral, não só de tempo, mas principalmente que leve o estudante à consciência de que a liberdade é seu bem maior, o respeito ao outro é o respeito a si, que o cumprimento dos deveres é a garantia moral para a reivindicação dos direitos, que na escola se aprende e também se deixa de aprender, quando - não é estimulado e pensar, inovar, questionar, produzir, rever, refletir, discutir. À busca pelo aprendizado humano, intelectual, social, a isso com essa pesquisa, compreendemos por, educação integral. Concluímos com Kant (1996, p. 19): "A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações".

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

AGÊNCIA SENADO. PEC determina ampliação da educação básica em tempo integral. (28/2015) 2016. Disponível em: <
http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/02/03/pec-determina-ampliacao-da-educacao-basica-em-tempo-integral?utm_medium=share-button> Acesso em: 14 fev. 2016.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. 3 ed. rev e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARISTÓTELES. **Tópicos dos argumentos sofisticos**. Trad. Leonel Valandro; José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).

ARMIJOS, G. O ensino de filosofia e a "situação-problema". In: CARVALHO; CORNELLI. (org.) **Filosofia e Formação**. Cuiabá, Central de Texto, v. 1, p. 195-203, 2013.

BIANCHETTI, L.; MEKZENAS, P. **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas: Papiрус, 2008.

BOBBIO, N. **A teoria das formas de governo**. Brasília: UnB. 2000.

BOFF, L. A Educação Humanizadora como Construtora de Paz. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO EM LAGES. A Educação transpondo fronteiras por meio da cultura e da paz. 8. Lages, 2013.

_____. **O cuidado essencial: princípio de um novo ethos**. Inclusão Social, Brasília, v. 1, n. 1, p. 28-35, out./mar., 2005.

BOMBASSARO, L. C. A Educação e o sentido do humano. In: KUIAVA, E. A.; PAVINI, J. **Educação, ética e epistemologia**. Caxias do Sul: Educus, 2005.

_____. Paideia e Humanitas enquanto raízes do projeto formativo iluminista. In: CENCI, A. V (org). **Sobre Filosofia e Educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

_____. **As fronteiras da epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 50 ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção primeiros passos).

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente** : lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. – 9. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.207 p. – (Série legislação ; n. 83)

_____. **Lei 11.684**, de 2 de junho de 2008. Brasília: artigo 36 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Brasília. Disponível em: <<http://migre.me/qoKPI>> Acesso em: 22 Jun. 2015.

_____. **Lei nº 8742**, de 7 de dezembro de 1993. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742compilado.htm>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 1996, p. 27849.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio.** Parte IV – Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

_____. **Decreto nº 3.763**, de 1 de fevereiro de 1932. Prefeitura do Distrito Federal, Diretoria Geral de Instrução Pública, Rio de Janeiro, Ano II, n. 1 e 2. Boletim de Educação Pública da Diretoria de Instrução Pública, 1932.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Trad. Newton Aquilis Von Zuben. 8ªed. São Paulo: Centauro, 2001. Título Original – *Ich und Du*.

BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. Trad. David Jardim. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARLAN, C.U. **Roma: Religião e Poder**: os séculos IV e V. Disponível em: <http://revista.classica.org.br/index.php/classica/article/viewFile/61/61> Acesso em: 09 abr. 2015.

CARMINATI, C. J. **O Ensino de filosofia no II grau** : do seu afastamento ao movimento pela reintrodução - (A sociedade de estudos e atividades filosóficos- SEAF). 1997. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSC, Florianópolis.

_____. **Formação e docência**: a trajetória de professores de Filosofia de ensino médio. 2003. 241 f. Tese (Doutorado em Educação), UFSC, Florianópolis.

CASTELLAN, G.R. **A ágora de atenas**: aspectos políticos, sociais e econômicos. [s.d.], [s.n.]. Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/klepsidra26/agora.htm>> Acesso em: 06 fev. 2016.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, Aug. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2010000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 June 2015.

CERLETTI, A. El curso filosófico: supuestos y posibilidades. **Revista Linhas** (Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação). Florianópolis, v.13. n. 01. p. 123-131. Jan/Jun, 2012.

CHAPMAN, John. "**Didascalía Apostolorum.**" The Catholic Encyclopedia. Vol. 4. New York: Robert Appleton Company, 1908. Disponível em: <<http://www.newadvent.org/cathen/04781b.htm>>. Traducido por Luz María Hernández Medina. Acesso EM: 09 Abr. 2015.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2004.

CUNHA, D; ALVES, W.F. Da atividade humana entre a Paideia e Politeia: saberes, valores e trabalho docente. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 8. n. 2, p. 17-34. jun. 2012.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** V.1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____. O que é filosofia? Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. Diferença e repetição. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELORS. J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** 3 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DEMO, P. **Praticar ciência: Metodologias do conhecimento científico.** São Paulo: Saraiva, 2011.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Trad. Alan Neil Ditchfield. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção de Textos Filosóficos).

DEWEY, J. **Experiência e natureza; Lógica: a teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação; Teoria da Vida moral**; Traduções de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os pensadores).

_____. **Experiência e Educação**. Trad. Renata Gaspar. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DIEZ, C.F. **Os bas-fonds da educação no Brasil colonial**. 2001, 288 f. Tese de Doutorado. UNIMEP -Universidade Metodista de Piracicaba. História da Educação, Piracicaba.

DUROZOI, G. **Dicionário de filosofia**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papyrus, 1993.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Como formar redes para a Educação Integral?** Disponível em: < <http://educacaointegral.org.br/metodologias/como-formar-redes-para-educacao-integral>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

FAVARETTO, C. Filosofia, ensino e cultura. In: KOHAN, W. O. (Org). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 43-53.

FRADE, C; MEIRA, L. Interdisciplinaridade na escola: subsídios para uma Zona de Desenvolvimento Proximal como espaço simbólico. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p.371-394, mar. 2012.

FRANCISCO DE ASSIS. Testamento. In: FONTES FRANCISCANAS. Santo André: O Mensageiro de Santo Antônio, 2004, p. 83 - 85.

GALLO, S. O ensino de filosofia e o pensamento conceitual. In: CARVALHO; CORNELLI. (org.) **Filosofia e formação**. Cuiabá: Central de Texto, v. 1, p.205- 215.

GALLO, S.; KOHAN, W. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GIROTTI, A. Didáticas, metodologias e experiências a respeito do ensino de filosofia no ensino médio. **Revista Linhas** (Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação). Florianópolis, v.13. n. 1. p. 40-72. Jan/Jun, 2012.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GONTIJO, P. Didática para além da didática. In: CARVALHO; CORNELLI. (org.) **Filosofia e formação**. Cuiabá: Central de Texto, v. 2, p. 49-58, 2013.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, v. 2.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Trad. de Márcia Sá Cavalcante Schuback; Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

HORTA, J.S.B. **A educação na Itália fascista**: as reformas Gentile (1922-1923) - Education in fascist Italy: the Gentile reforms (1922-1923). Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29249>
Acesso 27 Jan. 2016

I Edição Prêmio Itaú-Unicef, 1995. Disponível em:
<<https://educacaoeparticipacao.org.br/edicoes/1995-1a-edicao/>> Acesso em: 13 Fev. 2016.

Igualdade de Gênero. 2016. Disponível em:

<<http://educacaointegral.org.br/noticias/maioria-dos-estados-inclui-metas-sobre-igualdade-de-generos-em-seus-planos-de-educacao/>>

Acesso em: 13 Fev. 2016.

INEP. **Debates e Propostas:** O manifesto dos pioneiros da educação nova. R. Bras. Est. Pedag., Brasília (150): 407-25, maio/ago, 1984.

Disponível em: < <http://download.inep.gov.br/download/>

70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf> Acesso em: 11 jun. 2015.

JAEGER, W.W. **Paideia:** formação do homem grego. Trad. Artur M. Pereira. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KANT. I. **Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?**

(Aufklärung). Trad. Rouanet, L.P. Disponível em:

<http://ensinarfilosofia.com.br/___pdfs/e_livros/47.pdf>. Acesso em: 16 mar 2015.

_____. **Sobre a pedagogia.** Trad. Francisco Cock Fontanella.

Piracicaba. Unimep, 1996.

KLIX, T. **Desenvolvimento integral começa pelo currículo.** 2016.

Disponível em: <<http://porvir.org/desenvolvimento-integral-comeca-pelo-curriculo-diz-especialista-australiano>> Acesso em: 13 fev. 2016.

KOHAN, W. Como ensinar o que é preciso aprender? Filosofia: uma oficina de pensamento. In: CARVALHO; CORNELLI. (org.) **Filosofia e Formação.** Cuiabá: Central de Texto, v. 2, p. 75-83, 2013.

KUBRICK, S. 2001: **Uma odisseia no espaço.** Estados Unidos/Grã-Bretanha, 1968.

LE GOFF, J. **As raízes medievais da europa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **História e memória.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEGRAND, L. **Célestin Freinet**. Tradução e organização: José Gabriel Perissé. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 150 p.

LOCOMACO, B. P.; SILVA, L. A. M. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social - UNICEF, 2013.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. 15 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1984.

MACINTOSH, J. **Ensinar Filosofia**. 2004. Disponível em: <http://criticanarede.com/fil_ensinarfilosofia.html> Acesso em: 25 jan. 2016.

MANACORDA, M. A. **A história da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCONDES, D. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

MARINHO, J. As perspectivas e os desafios para a educação integral em 2016. **Educação&Participação**. 28/01/2016. Disponível em: <<https://educacaoeparticipacao.org.br/acontece/as-perspectivas-e-os-desafios-para-a-educacao-integral-em-2016/>> Acesso em: 14 fev. 2016.

MARROU, H. I. **História da educação na antiguidade**. Trad. Mário Leônidas Casanova. São Paulo, E.P.U., Brasília, INL, 1975.

MATTAR, M.M.; TOMAZETTI, E.M.; DANELON, M. A filosofia como disciplina escolar. In: CARVALHO; CORNELLI. (org.) **Filosofia e Formação**. Cuiabá: Central de Texto, v. 1, p. 113-153, 2013.

MENEZES, A.B.N.T. A presença do higienismo no discurso educacional Potiguar. **Revista do Difere.**, v. 3, n. 5, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/Artigo%20Antonio%20Bas%C3%ADlio.pdf>> Acesso em: 13 Jun 2015.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Programa Mais Educação**, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>> Acesso em: 13 fev. 2016.

MOLL, J. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília : MEC, Secad, 2009.52 p.

MOLL, J. **Programa mais educação**. Panorama 2013 e Perspectiva 2014. II Seminário ed Educação Integral em Jornada Ampliada. Rio de Janeiro, 26 mar. 2013.

MONARCHA, C. (org). **Anísio Teixeira**: a obra de uma vida. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MONROE, P. **História da educação**. 19. ed. nova tradução e notas de Idel Becker. São Paulo: Editora Nacional, 1988.

MURCHO, D. **Avaliação em filosofia e subjectividade**. Junho de 2003. Disponível em: <http://criticanarede.com/fil_avaliacao2.html> Acesso em: 22 Jan. 2016.

_____. **A irrelevância da filosofia**. 2008. Disponível em: <http://criticanarede.com/ed_117.html#.Vr7> Acesso em: 13 Fev. 2016.

NOVA ESCOLA. Gente que educa. **Ovide Decroly, o primeiro a tratar o saber de forma única**. Disponível em: <

C.abril.com.br/formacao/primeiro-tratar-saber-forma-unica-423099.shtml >. Acesso em: 13 Jun. 2015.

OBSERVATÓRIO DO PNE, **Educação Integral**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral/estrategias>> Acesso em: 09 fev. 2016.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2014.

PAVIANI, J. A. **Filosofia e método em Platão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

_____. Filosofia e Educação, Filosofia da Educação: aproximações e distanciamentos. In: DALBOSCO, C.A. (Org.) **Filosofia e Pedagogia: aspectos históricos e temáticos**. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 5-21. (Coleção educação contemporânea).

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PILETTI, C; PILETTI, N. **Filosofia e história da educação**. 7 ed. São Paulo: Ática, 1988.

PLATÃO, A. **Fedon**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999, pp. 117 -190.

_____. **Platão Vida e Obra**: São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção os Pensadores).

_____. **A República**. Diálogos III. 22 ed. Trad. Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: ed. Globo, 1970.

_____. **Apologia de Sócrates**, precedido de – Eutifron (sobre a piedade) e, seguido de, Críton (sobre o dever). Trad. André Malta. Porto Alegre: L&PM, 2008.

RAILLON, L. **Roger Cousinet**. Tradução: Marcela Lopes Gomes; organização: José Luis Vieira de Almeida, Teresa Maria Grubisich. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 148 p.

REALE, G. **História da filosofia**: Antiguidade e Idade Média. São Paulo: Paulus, 1990.

_____. **História da filosofia**: Do Humanismo a Kant. São Paulo: Paulus, 1990. - (Coleção Filosofia). V. 2.

SANTOS, L. R. **Linguagem, retórica e filosofia no renascimento**. Edições Colibri - Lisboa, Março de 2004.

SANTOS, M.E.E. **Educação e contemporaneidade em Michel Serres**. ProPosições v. 26, n. 1, p. 76, p. 239-257, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n1/0103-7307-pp-26-01-0239.pdf>> Acesso 21 Fev. 2016.

SANTOS, V. **Ágora digital**: o cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**. Trad. Rita Correa Guedes. Fonte: L'Existencialisme est un Humanisme, Les Editions Nagel, Paris, 1970.

SASSI, V. **A questão acerca da origem e a apropriação não-objetivante da tradição no jovem Heidegger**. 2007. 318 f. Tese (Doutorado em Filosofia), PUCRS, Porto Alegre.

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

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: polêmicas do nosso tempo. 32 ed. Campinas: Editores Associados, 1999.

_____. **História da ideia pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Editores Associados, 2013.

SILVA, I. M. **A avaliação no ensino da filosofia**. Edições Colibri. Lisboa: Universidade Católica, 1996.

SILVA, J.G.; et al. **Fome Zero**: A experiência brasileira. Brasília: MDA, 2010.

SILVA, N.O. **Escrita e poder no Satyricon de Petrônio e Fellini**. Universidade Presbiteriana Mackenzie, [s.d.], [s.n.].

SOARES, A. G. T. Da possibilidade de ensinar em geral e, em particular de ensinar Filosofia. In: GUIDO, H.; ALMEIDA JÚNIOR, J. B.; DANELON, M. (org.). **O transversal e o conceitual no ensino de filosofia**. Uberlândia: EDUFU, 2014, p. 19-46.

SOUZA POMIECINSKI, J.A. **A formação docente e a proposição de um centro de filosofia na região serrana de Santa Catarina**.

XANPED SUL, 2014. Publicações do Evento. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2088-0.pdf Acesso 07 Abr. 2015
Acesso em: 12 jun. 2015.

SOUZA, J.A. Filosofia Clínica: um novo olhar terapêutico. **Revista História Catarina**, v. 5, p. 75-82, 2011.

TEXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994. (Original publicado em 1957).

TORALES, Marília Andrade. **Entre kronos e kairós**: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. *Educ. rev.*, Curitiba , n. 45, p. 125-135, Sept. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602012000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 jun. 2015.

VATTIMO, G. Filosofia e Formação In: CARVALHO; CORNELLI. (org.) **Filosofia e Formação**. Cuiabá: Central de Texto, v. 1, p. 37-50, 2013.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. A educação integral no Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 38, n. 4, p. 1353-1360, Dec. 2013 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362013000400018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 jun. 2015.