

ENSINO DE FILOSOFIA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: PRÁTICAS EDUCATIVAS NA/DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA

■ FABRÍCIO OLIVEIRA DA SILVA

<https://orcid.org/0000-0002-7962-7222>

Universidade Estadual de Feira de Santana

RESUMO

O estudo tem como objetivo compreender as estratégias didáticas que professores de Filosofia desenvolvem na universidade. As discussões partem da compreensão de conceber que os professores da área de Filosofia habitam a profissão docente revelando práticas que emergem da relação com os estudantes e das tessituras peculiares do campo filosófico. O trabalho ancora-se na abordagem (auto)biográfica, por facultar a aproximação do objeto de estudo com a epistemologia (auto)biográfica, pois quem narra a própria vida, ao narrar, estabelece relações temporais e situacionais consigo mesmo e com aqueles com quem se relaciona pedagogicamente durante a sua atuação profissional. O dispositivo de pesquisa utilizado foi as entrevistas narrativas, desenvolvidas com quatro professores que atuam nos cursos de licenciatura em Filosofia em duas universidades públicas do estado da Bahia. Os resultados apontaram que a docência universitária é singular em se considerando desafios que os professores vivenciam para tecer o ensino na área de Filosofia. Transversalizam, a prática de ensino, didáticas insurgentes, que emergem dos contextos cotidianos em que o ensino se efetiva, sobretudo com os desafios causados pela pandemia da covid-19, em que o ensino remoto se fez necessário, bem como a preocupação com a formação de professores na especificidade do campo filosófico.

Palavras-chave: Docência universitária. Ensino de Filosofia. Pesquisa (auto)biográfica. Leitura filosófica.

ABSTRACT

TEACHING PHILOSOPHY IN UNIVERSITY TEACHING: EDUCATIONAL PRACTICES IN/IN THE TRAINING OF PHILOSOPHY TEACHERS

The study aims to understand the didactic strategies that Philosophy professors develop at the university. The discussions start from the

understanding of conceiving that professors in the field of Philosophy inhabit the teaching profession, revealing practices that emerge from the relationship with students and from the peculiar fabrics of the philosophical field. The work is anchored in the (auto)biographical approach, as it allows the approximation of the object of study to the (auto)biographical epistemology, because whoever narrates his own life, when narrating, establishes temporal and situational relationships with himself and with those with whom he narrates. relates pedagogically during their professional performance. The research device used was the narrative interviews, developed with four professors who work in the degree courses in Philosophy at two public universities in the state of Bahia; The results showed that university teaching is unique when considering challenges that teachers experience to weave teaching in the area of Philosophy. They transversalize the teaching practice, insurgent didactics, which emerge from the daily contexts in which teaching takes place, especially with the challenges caused by the Covid 19 pandemic, in which remote teaching was necessary, as well as the concern with the formation of teachers in the specificity of the philosophical field.

Keywords: University teaching. Philosophy Teaching. (auto)biographical research. philosophical reading

RESUMEN

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN/EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE FILOSOFÍA

El estudio tiene como objetivo comprender las estrategias didácticas que los profesores de Filosofía desarrollan en la universidad. Las discusiones parten de la comprensión de concebir que los profesores del campo de la Filosofía habitan la profesión docente, revelando prácticas que emergen de la relación con los estudiantes y de los tejidos peculiares del campo filosófico. El trabajo está anclado en el enfoque (auto)biográfico, en tanto permite la aproximación del objeto de estudio a la epistemología (auto)biográfica, pues quien narra su propia vida, al narrar, establece relaciones temporales y situacionales consigo mismo y con los demás. con quien narra, se relaciona pedagógicamente durante su desempeño profesional. El dispositivo de investigación utilizado fue la entrevista narrativa, desarrollada con cuatro profesores que actúan en los cursos de licenciatura en Filosofía de dos universidades públicas del estado de Bahía; Los resultados mostraron que la docencia universitaria es única al considerar los desafíos que experimentan los docentes para tejer la docencia

en el área de Filosofía. Transversalizan la práctica docente, didácticas insurgentes, que emergen de los contextos cotidianos en los que se desarrolla la docencia, especialmente con los desafíos provocados por la pandemia del Covid 19, en los que se hizo necesaria la enseñanza a distancia, así como la preocupación por la formación de docentes en la especificidad del campo filosófico.

Palabras clave: docencia universitaria. Enseñanza de la Filosofía. Investigación (auto)biográfica. lectura filosófica

Introdução

O ensino de Filosofia na universidade tem sido problematizado por alguns estudiosos, tendo em vista o fato de que ensinar Filosofia implica ensinar modos de desenvolvimento de leitura e de produção do conhecimento. Assim, é preciso pensar sobre a especificidade dessa disciplina, sobretudo no que tange às didáticas de ensino de leitura nesse campo. Não tão raro, essa problemática vem sendo tecida também no âmbito das discussões em torno do Ensino Médio, em que pensar as questões do ensino de Filosofia implica pensar na natureza da Filosofia e de como a partir disso o ensino se efetiva (ROCHA 2008). Segundo o que preconiza esse referido autor, no ensino de Filosofia se faz necessário suspender os juízos sobre as coisas, objetos, a fim de tematizar os conceitos que os fundamentam ou que, em outras palavras, emergem dele. Nessa direção, ensinar Filosofia tem lá suas especificidades e singularidades, dentre as quais está o modo como os conceitos são produzidos a partir de mobilizações que quem ensina produz.

A Filosofia, segundo Lyotard (1993, p. 117), “não é um terreno recortado na geografia das disciplinas”. “E se não há conteúdos básicos e métodos fixados – como mostra Favaretto (1995) – o que deve ser considerado o mínimo necessário para realizar uma suposta especificidade em termos de seu ensino?”. Segundo o que preconiza o próprio Rocha (2008), a Filosofia não se preocupa em tecer-se funda-

mentalmente em juízos de primeira ordem, ou seja, juízos que estão no imaginário do senso comum, com conceitos diretamente do mundo. É numa construção de conceitos mais fundamentais que se utilizam na vida que a Filosofia opera, logo, segundo Rocha (2008), em conceitos de segunda ordem. Nesse sentido, a leitura e o modo como ela se operacionaliza constituem-se em um problema filosófico, logo um problema de segunda ordem.

Diante da especificidade de leitura que se faz na formação de futuros professores de Filosofia, é fundante problematizar os modos como o ensino de leitura se efetivam nessa área. Assim pensando, é de salutar relevância o papel do professor universitário na tarefa de favorecer ao estudante o contato com diferentes modalidades discursivas e conseqüente modos de ensino de tais modalidades. Pensar, pois, sobre como a docência se opera no campo da Filosofia significa pensar o ensino da Filosofia a partir de suas especificidades. Assim sendo, o ensino de Filosofia demanda pensar em especificidades de temas e conceitos que se operam na dimensão do que é específico para a própria Filosofia, ou seja, aquilo que se concreta diretamente na relação de juízos produzidos pelos sujeitos, logo em juízos de segunda ordem.

Nesse percurso reflexivo, é que essa pesquisa traz como tema a seguinte proposição: “Ensino de leitura filosófica na docência uni-

versitária: modos de tecer a profissão docente no curso de Filosofia”.

Posta tal ideia, a pesquisa trilhou a partir de uma problemática que evoca especificidades da docência em contextos de ensino de Filosofia, engendrando uma reflexão operativa que partiu das seguintes indagações: o ensino de Filosofia na docência universitária expressa-se de modo singular, assim como singular é o fazer filosófico? As aulas que se tecem ancoradas nas dimensões de uma leitura filosófica engendram estratégias específicas inerentes à formação de professores de Filosofia?

Considerando que há uma questão central a ser pensada na atividade docente na universidade, que leva em consideração a relação professor e estudante, os modos de ensinar e de aprender leitura ancoram-se nos movimentos que o professor e o estudante fazem, para, respectivamente, terem condições de desenvolverem os processos, segundo Anastasiou (2009), de ensinagem e de aprendizagem. Nesse sentido, é de bom alvitre que se conheça essa relação e os referidos processos, considerando o cotidiano das práticas educativas que os docentes da área de Filosofia desenvolvem, a fim de que se possa elucidar modos próprios, didáticas específicas e estratégias que docentes utilizam para viabilizar a promoção do ensino de leitura no contexto da área de Filosofia da universidade. Para além disso, é preciso discutir a natureza filosófica em que a formação de professores desse campo acontece.

Ao se considerar que a aprendizagem da docência se dá na/pela relação entre professor e estudante, o modo como o professor tece o ensino em Filosofia abre condições para que o estudante desenvolva competências inerentes ao ensino no campo filosófico. Há, no entanto, de se considerar que a problemática avança para além do aspecto meramente pedagógico, instrumental, de um fazer didático. Há uma questão central que transversaliza as

discussões no ensino de Filosofia, que, segundo Rocha (2008), implica se manter o constante debate em torno do questionamento central, qual seja: mas o que é mesmo ensinar Filosofia? Como as especificidades dos temas são tratados nesse campo? Não que essa discussão mais filosófica seja central no âmbito desta pesquisa, é preciso considerar que ela se faz presente a todo o momento, mobilizando-nos a pensar a respeito, não só das especificidades temáticas da Filosofia, mas do que ela por si só seja como campo de reflexão e produção de conhecimento. Nessa perspectiva, pensar sobre o que é ensinar Filosofia demanda pensar, também, em como se realiza tal ensino. Além disso, faz-se necessário pensar na problemática que envolve a formação daquele que opera o ensino. Se como nos assevera Freire (2004), ensinar não é transmitir conhecimento, fica implícita a ideia de que o ensino se arquiteta em uma dimensão mais complexa, que exige daquele que ensina uma formação específica para tal.

Assim sendo, a formação inicial de professores nesse campo é engendrada pelos modos em que os professores na docência universitária articulam e tecem as aulas na universidade. Nesse cenário, tanto as relações como as vivências no cotidiano escolar em que o ensino é efetivado consagram-se como espaços para o desenvolvimento de um saber filosófico, em que a docência é constituída a partir dos princípios em que a Filosofia se efetiva como área que tem suas especificidades e natureza próprias. Do contrário, o ensino é constituído pela ideia de transmissão de conhecimento, em que a atividade educativa pouco leva em consideração a arte de pensar e de ler filosoficamente.

A formação inicial de professores estrutura-se, também, por princípios relacionais entre distintos sujeitos que interagem no espaço educativo. Segundo Silva (2017), a aprendizagem da docência constrói-se a partir de um

movimento que insere o sujeito no cotidiano da escola e o faz conviver em meio às produções das atividades escolares, em que conhecimentos da docência vão sendo tecidos e gerando espaço para a produção de experiências, consideradas uma espécie de alicerce para as reflexões que o licenciando produz sobre si, no percurso de sua própria formação. Nesse cenário, a aprendizagem da docência ocorre também pela relação que se estabelece entre professor e licenciando. Uma vez na universidade, o cotidiano e as experiências educativas são aprendidas e apreendidas pelo processo de homologia, que significa aprender com, a partir da experiência do professor que desenvolve práticas e estratégias de ensino. De igual modo, a aprendizagem da docência pode ocorrer na relação entre professores do curso de Licenciatura em Filosofia e o discente desse curso, mediante especificidades do ensino que nessa área se opera.

O contexto em que se assenta o presente estudo traz à baila o ensino de leitura como um revelador das práticas educativas que professores de Filosofia desenvolvem na universidade. Assim, interessou-me compreender de que maneira a relação leitora entre professores e alunos implica modos de ensinar a leitura na área de Filosofia, na universidade. Logo, o objetivo central da pesquisa é o de compreender as estratégias didáticas que professores de Filosofia desenvolvem na universidade. Ademais, interessou-me, ainda, saber como os docentes têm desenvolvido práticas educativas para desenvolvimento de leitura na área de Filosofia.

Desse modo, a pesquisa se desdobra em questões do tipo: como os professores ensinam os estudantes a lerem textos da área de Filosofia? O que fazem os professores de Filosofia para produzir estratégias de ensino? As didáticas desenvolvidas por docentes de Filosofia promovem aprendizagem da docência

que revelem especificidades desse campo do conhecimento?

Narrativas da docência universitária em filosofia: abordagem (auto)biográfica como trama metodológica

No campo da pesquisa qualitativa, o referido estudo ancorou-se nas dimensões dos estudos biográficos, em que a narratividade ganha centralidade na produção de sentido das experiências vividas no campo profissional. Assim, a inspiração no método biográfico encontra respaldo na dimensão da subjetividade da narrativa, enquanto dispositivo não só de recolha, mas de produção de informações, em que quem narra produz, ao narrar, sentidos para o vivido, para o experienciado. No caso do estudo em tela, produz sentidos para o vivido na docência em Filosofia, em que narrar sobre como se ensina a produzir leitura filosófica significa ler filosoficamente sobre sua própria docência, construindo aí sentidos e pistas de como a docência em Filosofia é tecida.

Na seara das narrativas e da abordagem biográfica, Franco Ferrarotti é um dos autores que tem se debruçado na análise das questões sobre o trabalho com o método biográfico, razão pela qual muitos pesquisadores têm utilizado os seus preceitos sobre os estudos biográficos. Há um interessante artigo desse autor, intitulado: “Sobre a autonomia do método biográfico”, publicado em 1988, no qual ele observa que a aplicação do método biográfico desencadeou importantes embates teóricos no decurso de sua evolução, numa luta contínua pelo reconhecimento de seu estatuto científico como método autônomo de investigação.

Segundo Delory-Momberger (2012), a dimensão formativa do método (auto)biográfico evoca algumas questões sobre a natureza das

operações que realiza sobre o vivido, e a maneira pela qual o homem integra em sua experiência biográfica as situações e os eventos que acontecem com ele ou que a ele são narrados por alguém. Nessa lógica, os eventos da prática educativa, por meio dos quais professores de Filosofia tecem o ensino, evidenciam a possibilidade de compreensão de como a aprendizagem do ensino de Filosofia se constitui a partir das singularidades da área, bem como dos modos próprios que cada docente desenvolve para ensinar Filosofia na universidade. Há, portanto, de se considerar a contribuição do fenômeno de narratividade para a construção de uma hermenêutica filosófica da prática docente, que se singulariza pelas singularidades da docência em Filosofia.

Nesta pesquisa, adotei a abordagem (auto) biográfica não só como um importante elemento de compreensão das práticas educativas de professores de Filosofia, mas sobretudo como um dispositivo de formação. Penso que, ao produzir narrativas sobre si, logo sobre como exercem a docência universitária no curso de Filosofia, os sujeitos desta pesquisa se inseriram numa condição de reconstruir e de refletir sobre alguns momentos por eles vividos, fazendo aflorar os significados que o ato de narrar é capaz de promover, vez que ele se dá a partir da ideia de que é preciso fazer escolhas sobre o quê, quando e como, um momento deve ser reconstruído. É nessa reconstrução que produzimos sentidos, percebendo a distinção entre duas dimensões temporais em que a experiência é ressignificada: o tempo em que ela ocorreu e um tempo em que ela foi reconstruída pela linguagem.

Como dispositivo de pesquisa, foram utilizados relatos narrativos, colhidos por meio de entrevistas narrativas, de professores a fim de que cada sujeito possa relatar, narrativamente, sua compreensão sobre o processo de ensino de leitura que adota na universidade. Esse

dispositivo será importante, pois evidenciará como cada sujeito relata e reflete sobre sua própria concepção. Trata-se de um dispositivo que possibilita que os participantes, diante de um roteiro prévio estruturado por uma questão central, possam falar livremente sobre o tema abordado. Assim sendo, a questão central é montada considerando o fio condutor da narrativa dos professores, qual seja, como eles desenvolvem a docência no curso de Filosofia, tendo em vista as especificidades da área e a dinâmica de formar professores de Filosofia. A tônica, portanto, foi a de coletar informações advindas de uma narrativa livre, a partir da qual os professores tinham apenas que narrar suas experiências na docência universitária no curso de Filosofia, abordando, livremente, seus fazeres, práticas e didáticas.

No que tange ao cenário em que o estudo foi realizado, há de se considerar o fato de que as entrevistas ocorreram em um momento de isolamento social, dado o contexto de pandemia. Assim sendo, o cenário foi amplamente virtual, utilizando-se diferentes mecanismos para coleta das informações. De modo remoto, foram realizadas quatro entrevistas, uma via chamada de WhatsApp, duas outras utilizando a plataforma Google Meet, uma outra pelo Zoom. A variedade se deu por conta dos mecanismos já utilizados pelos professores colaboradores em suas práticas profissionais.

Participaram do estudo três professores e uma professora, todos convidados por mensagem enviada por *e-mail*. Um contato prévio, explicando os objetivos da pesquisa, possibilitou que os participantes pudessem conhecer do que se tratava o estudo. Inicialmente enviei *e-mail* a dez professores que atuam nos cursos de licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Apenas sete responderam ao *e-mail*, três informando impossibilidades no momento e outros quatro

se colocando à disposição para colaborar com o estudo.

Num segundo momento, fiz contato com cada participante, marcando um horário específico, a partir da disponibilidade de suas agendas para que eu pudesse fazer a entrevista. Feito isso, deu-se a ocorrência das entrevistas, que duraram em média de 22 a 38 minutos. Na entrevista, elaborei uma questão central, a partir da qual pedia aos professores que narrassem suas experiências com o ensino de Filosofia na universidade, abordando aí suas práticas e modos de tecer o ensino. A questão abordou, também, a dimensão do trabalho com leitura na universidade, primando por mapear como se dava o ensino a partir das especificidades de leitura na área de Filosofia.

Após a realização das entrevistas, o material foi transcrito e categorizado a partir do método interpretativo compreensivo, separando os núcleos temáticos em duas categorias centrais: uma denominada de tessituras do ensino de Filosofia na universidade e outra de Didáticas insurgentes no ensino e Filosofia. A partir dessas duas categorias, busquei desenvolver discussões a partir do que sinalizavam os professores ao narrarem suas experiências com a docência universitária, focalizando o olhar para mapear os sentidos das singularidades da docência, buscando, assim, perceber como os professores articulavam preocupações com o ensino de Filosofia e com a própria formação de professores.

Tessituras do ensino de Filosofia na universidade: a didática e a leitura filosófica em questão

O ensino de Filosofia na universidade tem sido problematizado por alguns estudiosos, tendo em vista o fato de que ensinar Filosofia implica ensinar modos de desenvolvimento de leitura e de produção do conhecimento. Assim, é pre-

ciso pensar sobre a especificidade dessa disciplina, sobretudo no que tange às didáticas de ensino de leitura nesse campo. A Filosofia, segundo Jean-François Lyotard (1993, p. 117), “não é um terreno recortado na geografia das disciplinas”. “E se não há conteúdos básicos e métodos fixados – como mostra Favaretto (1995) – o que deve ser considerado o mínimo necessário para realizar uma suposta especificidade em termos de seu ensino?”. Sem dúvida, a linguagem emerge como central nessa área e, em se tratando de questões do ensino de Filosofia, a centralidade é ainda mais relevante.

Diante da especificidade de leitura que se faz na formação de futuros professores de Filosofia, é fundante problematizar os modos como o ensino de leitura se efetiva nessa área. Assim pensando, é de salutar relevância o papel do professor universitário na tarefa de favorecer ao estudante o contato com diferentes modalidades discursivas, e consequentes modos de ensino de tais modalidades. “Qualquer que seja o programa escolhido – ética, estética, Filosofia política – não se pode esquecer que a leitura filosófica retém o essencial da atividade filosófica” (FAVARETTO, 1995, p. 80), ou ainda:

É preciso acentuar que uma leitura não é filosófica apenas porque os textos são tidos por filosóficos – ou porque seus autores são considerados autores da história da Filosofia, de Platão a Sartre –, uma vez que se pode ler textos filosóficos sem filosofar e ler textos considerados artísticos, políticos, jornalísticos filosoficamente. (LYOTARD, 1993, p. 117).

Dizendo isso em outros termos, o que faz da leitura de um texto uma atividade filosófica não é a natureza disciplinar do texto lido, mas o modo como o leitor lê esse texto; ou seja, o essencial dessa atividade está no *modus operandi* do leitor face às diferentes formas de enunciação. Assim pensando, a atividade docente é responsável, em parte, pela apren-

dizagem de distintos modos de ler um texto filosoficamente. Isso implica reconhecer que na área da Filosofia o modo de ler textos vai além da atividade cognitiva de interpretar sentidos. Há de se considerar que a leitura constitui, no campo filosófico, um modo próprio de operar na produção e na interpretação do conhecimento que requer conhecimento e estética docente que são

próprios de quem opera na Filosofia, logo na docência dessa área.

A “leitura filosófica” não se esgota, assim, na simples aplicação de metodologias de leituras. “Ela é um ‘exercício de escuta’, num sentido análogo ao da psicanálise, pois se manifesta como uma ‘elaboração do texto que desdobra seus pressupostos e subentendidos” (FAVARETTO, 1995, p. 81). É nesse sentido que, segundo Jean-François Lyotard (1993, p. 9-21), a “leitura filosófica” permite que o leitor, no caso do estudo em tela, dos professores que ensinam Filosofia, transforme-se na leitura, pois interfere nos modos habituais da recepção; ou, como dizia Gilles-Gaston Granger (1989, p. 220), em sentido semelhante, “a leitura filosófica é uma atividade produtiva que reconstrói um imaginário oculto, sob a literalidade do texto”.

Pensar assim implica refletir sobre um modo peculiar de desenvolvimento da leitura do tipo filosófica, que quem a faz deve ser ensinado a fazê-la. Em outros termos, os professores de Filosofia, além de realizarem a prática leitora filosófica, precisam ensinar os estudantes a realizá-la. Isso implica o estabelecimento de relações pedagógicas que possibilitem ao estudante apreender e aprender modos como os professores conseguem realizar a leitura filosófica, com condições de, quando licenciados, realizarem tal procedimento junto aos sujeitos que serão seus alunos.

Articulando uma narrativa que mostra o modo como o ensino se arquiteta na universidade, sobretudo pelas tessituras próprias

da docência em Filosofia, o professor Jaques concebe a ideia de que há sim uma leitura típica do campo da Filosofia, mas que ela nem sempre é trabalhada como elemento de consciência do fazer docente. Em sua narrativa, o professor nos revela que:

Eu sempre fiquei incomodado com essa questão de ensinar o outro a ser professor. Sabe, eu como professor de Filosofia não estava muito preocupado com essa coisa, achando que isso era tarefa dos professores de educação. Mas eu confesso que em minhas aulas tenho trabalhado pouco as questões do ensino de leitura e tal. Eu não paro para ensinar o aluno a ler, mas eu digo a eles que a leitura é fundamental e que em Filosofia a gente tem que prestar a atenção em algumas coisas, sabe. Então, eu vou sempre provocando os estudantes a problematizar tudo, vou questionando, vou mexendo com as ideias, vou articulando uma coisa com a outra, uma ideia com um conceito e assim vou fazendo a aula acontecer, entende [...] (Jaques, Entrevista narrativa, 2021).

Apesar de Jaques¹ acreditar que a docência que ele realiza na universidade não está articulada com a propositura de ensinar o outro a ser professor, ele opera filosoficamente na medida em que conduz os estudantes a problematizar as temáticas estudadas e, a partir disso, a se aproximar, como nos assevera Rocha (2008), dos problemas de segunda ordem que se aproximam de uma perspectiva mais investigativa, mais provocativa do tecer o fio da docência ancorado nas dimensões da produção de um modo singular de ser professor em Filosofia. Tal perspectiva demanda uma compreensão de que a leitura em Filosofia é a base fundamental para se pensar a noção de um ensino que transcenda as meras discussões do cotidiano e do senso comum. Ensinar Filosofia, apesar de não ser definido na narra-

¹ Conforme preconizado pelo Comitê de Ética que aprovou a referida pesquisa, trata-se de nome fictício, escolhido pelo próprio colaborador em homenagem a um importante professor com quem estudou Filosofia.

tiva de Jaques, revela-se como atividade que é demarcada por especificidades mobilizadoras de raciocínio e de como as ideias vão sendo construídas.

Ficar incomodado com a ação de ter de ensinar o outro a ser professor de Filosofia não se constrói como uma óptica primeira da ação de formar professores para Jaques. No entanto, o incômodo se concretiza em formas didáticas de mexer com as ideias dos estudantes, com os modos como cada um vai construindo sua leitura de mundo, sua leitura de palavra, sua leitura filosófica. Há de se perceber que ao mobilizar os estudantes a construir caminhos para a apreensão e produção de sentidos, Jaques possibilita que os licenciandos percebam que, em Filosofia, a forma de articular e produzir uma ideia é singular, mas se revela de diversas formas e modos. Assim, gera-se uma condição de formar professores que consigam transitar por diferentes modos habituais da recepção e produção de sentido, de produzir filosoficamente uma ideia; ou, como dizia Gilles-Gaston Granger (1989, p. 220), de “produzir um imaginário oculto sobre a literalidade do texto”, logo, de produzir uma dimensão peculiar e particularizada inerente à Filosofia de provocar ebulições nas ideias que se processam em um texto, provocando diferentes enunciações.

As questões de ensino de Filosofia aparecem com mais ênfase nas problemáticas evidenciadas na narrativa do professor Artur, que enfatiza questões inerentes ao conteúdo de ensino. Trata-se de um professor que torna mais evidente suas preocupações com as dimensões do que ensinar para além de como ensinar. Com tradição de, também, atuação no Ensino Médio, o referido professor, ao narrar suas experiências com o ensino e Filosofia na universidade, o faz a partir de vários questionamentos que ele mesmo foi se impondo ao longo do tempo em que se dedicou a ensinar

Filosofia na Educação Básica, mas que são questões que, segundo sua própria narrativa, também atravessam o modo como ele realiza o ensino na universidade. Iniciando sua narrativa com indagações a si mesmo, assim o professor Artur trata a questão do ensino em Filosofia:

Mas o que é mesmo ensinar Filosofia? Eu acho que essa é a pergunta que eu mesmo me faço todo dia quando estou na universidade diante de um monte de pessoas que também não sabem o que isso significa. Então, eu tinha muita ideia de ensinar Filosofia a partir dos conteúdos de natureza filosófica. E eu mesmo achava que a Filosofia era o que Platão, Sócrates, Epicuro, Kant, Heidegger e um bocado de gente que se diz filósofo pensou e escreveu. Eu, assim, é, sempre achei que tinha que ensinar as ideias dessas caras. Mas aí a garotada da escola me provocava diferente, entende? Eles queriam saber outras coisas, outras ideias do mundo, mas que não estavam no mundo, que eram diretamente ligadas a eles, às suas questões de existência de pensar a vida. Aí, eu comecei a acreditar que meu ensino precisava ser baseado nas questões da leitura dos conceitos da vida, da angústia, da morte, da pobreza. E hoje eu defendo a ideia de, na Filosofia, ensinar a pensar os conceitos, a produzir sentidos das razões das coisas da vida. Não sei, Fabrício, se você me entende, mas é isso que eu tento mostrar para meus alunos na universidade. Fora do mundo, da vida, dos problemas, não há Filosofia, não há leitura de nada. É complexo pensar assim, mas eu vou nessa ideia sempre me perguntando o que é ensinar Filosofia e o que é fazer Filosofia na universidade (Artur, Entrevista narrativa, 2021).

De forma bastante intensa, a narrativa de Artur toca no cerne das questões de ensino, mas com foco no conteúdo, no que seja mesmo ensinar Filosofia na universidade. Tal perspectiva se aproxima dos questionamentos de Ronai Rocha (2008) que focaliza o problema do ensino de Filosofia como um ensino que se efetiva na lógica de, como o próprio autor defende, de suspender juízos e tematizar conceitos. Assim, para Rocha (2008), ensinar Filosofia

significa criar uma estrutura reflexiva que não se limite a discutir problemas filosóficos a partir de preceitos já postulados. Mas de conceber que o espaço do ensino diz respeito ao espaço de transição da cotidianidade para a dimensão filosófica, em que os juízos ordinários, de primeira ordem, dão espaço para a produção de juízos de segunda ordem, que levam o estudante a transitar do espaço da cotidianidade para o espaço reflexivo da Filosofia.

Na perspectiva de se conceber o ensino de Filosofia como juízo de segunda ordem, tem-se uma concepção de que o espaço reflexivo da Filosofia demanda o espaço de produção de uma leitura que por natureza é de caráter filosófico. No momento em que o professor Artur se questiona sobre o que é mesmo ensinar Filosofia, abre-se, em sua narrativa, o espaço para entendê-la em suas especificidades, em seus engendramentos, como assevera Rocha (2008), ao defini-la como uma atividade reflexiva que emana de juízos que se produzem em segunda ordem, que transitam do plano do senso comum, da cotidianidade, para o subterrâneo dos textos, da linguagem, do modo, como o próprio Lyotard (1993) conclui, adotando a perspectiva de ser esse tipo de juízo o fundamento da leitura filosófica.

Ao evidenciar a possibilidade de que o ensino de Filosofia estivesse atrelado às questões de transmissão e conhecimento, Artur evidencia uma fase em que a experiência enquanto acontecimento de aprendizagem estivesse segregada do próprio ensino e do que a partir dele se produz. Tal ideia é também ratificada por Gelamo (2009) ao conceber que:

O ensino da Filosofia, que está vinculado à transmissão de conhecimentos, não valoriza a experiência, mas a transmissão de saberes abstratos e a reprodução daquilo que foi dito pelos grandes filósofos. O empobrecimento da experiência contribuiu, assim, para o enfraquecimento dos modos de vida das pessoas, de um pensar filosoficamente sobre a vida; nesse lu-

gar, foi colocado um modo de vida estilizado. O ensino da Filosofia, em vez de criar um lugar de resistência ao empobrecimento da experiência, e conseqüentemente ao empobrecimento da vida, acabou por contribuir para o seu crescimento, transformando a existência em algo ainda mais empobrecido. (GELAMO, 2009, p. 127).

Nos termos defendidos por Gelamo (2009), o ensino de Filosofia não pode ser segregado da complexidade da vida dos sujeitos. Por isso, não pode ser reduzido à mera concepção de transmissão de conteúdos, sob pena de estar em pleno esvaziamento e empobrecimento, em vez de se criar condições de resistência e de produção de experiências de aprendizagens. A existência de um pensamento filosófico dialoga, portanto, com a perspectiva de se produzir uma leitura filosófica, engendrada na experiência do ser, que de alguma forma, no campo do ensino, pode ser mobilizada por reflexões oriundas de didáticas e modos próprios de operar os processos de ensino e de aprendizagem em Filosofia.

É por essa ótica que surge uma dimensão didática de ensino baseado nas questões de leitura de conceitos da vida. Opera-se, nessa lógica, um ensino arquitetado em didáticas que partem da compreensão de que o ensino em Filosofia tem como alicerce matriz os conceitos que se ligam ao vivido. Há, nessa lógica, uma dimensão insurgente de operar estratégias didáticas que corroboram com o que defendem Rocha (2008) e Lyotard (1993), entendendo o primeiro que os juízos de segunda ordem estão na base de ensino de Filosofia, consolidando, por sua vez, a proposição do segundo de que ao se articular as interpretações do texto pelo viés de tais juízos de valores concretiza-se a possibilidade de materialização de uma leitura filosófica, em que não só o modo operativo é distinto, mas a sua essencialidade, que se valida pelo viés de mobilizações da arquitetura da linguagem, como defende Favaretto (1995).

Ao se indagar sobre o que é fazer Filosofia na universidade frente às ações de ensinar Filosofia, Artur dá claras evidências de que o ensino nesse campo se tipifica por modos próprios e peculiares. Trata-se, portanto, de compreender que, segundo o que se preconiza nas ideias de Rocha (2008), a Filosofia, assim como as demais disciplinas escolares, precisa colocar-se frente ao aluno como um corpo, uma organicidade que dialoga, que transita, que está intimamente relacionada à vida da criança, do jovem. E é nessa lógica que Artur concebe a ideia de que fora da vida, do mundo, dos problemas, do sujeito não há Filosofia, não há leitura e nem modo próprio de tecê-la na universidade.

Tal pensamento se torna bastante relevante quando se considera o fato de que o ensino se arquiteta, no contexto enunciado pelo professor, nas dimensões da formação de futuros professores de Filosofia. Tal aspecto confere ainda mais conotações de que o ensino de Filosofia vai além da mera transmissão de conteúdos, de mobilização de ideias que se produziram por filósofos. No caso de um curso de licenciatura, é preciso considerar a atividade reflexiva que demande a formação de um profissional que também irá operar filosoficamente as questões de ensino.

Ao se analisar a narrativa de Silvia, vê-se claramente a perspectiva de adensar uma reflexão sobre a atividade formativa docente. Assim, além de enfatizar as especificidades do conteúdo filosófico, como elementos que se evidenciam em juízos de segunda ordem, a referida professora enfatiza a preocupação didática com a formação de pessoas que, como ela, lidarão com crianças, jovens e adultos que devem, também, encontrar razões no que significa a Filosofia em suas vidas, não como conteúdo escolar a ser aprendido, mas como conhecimento que se evidenciem colaborativamente em suas vidas. Em sua narrativa, a professora Silvia concebe a ideia de que

A formação de professores é uma determinante para o modo como eu mesma tenho ensinado aqui na faculdade. É bem assim, a gente ao tentar ensinar um conteúdo tem mesmo que ter em mente o fato de que eu não estou simplesmente trabalhando um conteúdo, criando uma aula fora da realidade dos alunos, entende? A vida deles, a vida como futuros professores é importante para ensinar e discutir conceitos como verdade, mentira, democracia, juízo, valor, sabe, e tantos outros que a gente vai trabalhando. Mas é importante também que os estudantes tenham base histórica, tenham conhecimento da história da Filosofia, porque eu acho que tudo isso é importante para que eles depois possam ter elementos para ensinar Filosofia. Bem, eu tento o tempo todo puxar essa discussão nas aulas, tentar eles perceberem que precisam conhecer para ensinar. É isso! (Silvia, Entrevista narrativa, 2021).

Enfatizando um novo contexto analítico sobre a tessitura da docência universitária na área de Filosofia, a professora Silva converge em sua narrativa para enfatizar o aspecto da formação de professores como uma centralidade pela qual ela transita nas questões do ensino de Filosofia. Ao afirmar que a formação de professores é fundante para o ensino que ela realiza, Silvia ratifica a ideia de que os conteúdos não são trabalhados segregados dos sujeitos com quem ela estabelece relações. Assim sendo, o ensino, incluindo aí o de Filosofia, tem direta relação com o desenvolvimento humano, com situações que dialogam com as teorias conceituais e a própria didática.

As proposições que se evidenciam na narrativa de Silva são bastante coerentes com as ideias defendidas por Rocha (2008), sobretudo no capítulo quinto do seu livro intitulado: *Ensino de Filosofia e currículo*. Em toda a obra o autor se dedica a produzir um debate sobre o ensino de Filosofia na perspectiva do contexto da escola, da didática e do currículo. Com a perspectiva de abordar como a didática e o currículo são centrais no ensino de Filosofia, o

livro é voltado para professores da área, a partir do qual o autor mobiliza discussões que se relacionam ao modo operativo como o ensino de Filosofia deve se arquitetar.

Segundo o que Rocha (2008) aborda no capítulo “A teoria dos campos conceituais e a didática da Filosofia”, é preciso que, ao se analisar o ensino de Filosofia ou de qualquer outra área do conhecimento presente no currículo escolar, preste-se conta dos saberes que dizem respeito ao desenvolvimento humano. De acordo com o que defende o referido autor, o ponto de partida da teoria dos campos conceituais é a compreensão de que os seres humanos se relacionam consigo mesmos, com os outros e com a realidade por meio de dispositivos não genéticos. A aprendizagem humana é organizada por meio de “esquemas”, que são combinados, alterados e descombinados. Se isso é verdade, é verdadeiro, também, para a professora Silvia, que a vida dos aprendentes da Filosofia deve ser considerada como central na construção dos saberes e conceitos que se produzem nessa área do conhecimento.

Chama a atenção o fato de como a professora relaciona a tessitura de sua docência às realidades de vida dos estudantes. Nessa lógica, a ideia de experiência se consolida conforme postulou Gelamo (2009) ao defender que o ensino não pode ser apartado da experiência de vida do ser e do próprio pensamento filosófico. Isso permite concluir que a professora desenvolve um modo de ler o seu próprio ensino a partir dos contextos específicos em que ele acontece, em que ele se consolida na relação com os diversos conceitos e juízos que se produzem na arte de pensar e construir um pensamento filosófico. A leitura de si, de sua didática, do currículo que Silvia produz leva em consideração diversos aspectos, dentre os quais ela chama a atenção para o domínio do conteúdo, do saber o que ensinar para se efetivar o como ensinar.

Nessa direção, o problema do ensino de Filosofia é bem mais complexo do que demanda a necessidade de articular estratégias pedagógicas e de ensino. Há uma necessidade eminente de tecer o ensino arquitetado com diversos aspectos, principalmente com os históricos e conteúdos outros que também são responsáveis para produzir experiências formativas, as quais possibilitem no sujeito da aprendizagem a condição de produzir um saber articulado ao pensamento reflexivo filosófico logo ao pensamento que se origina de uma leitura filosófica.

Arquitetando dimensões das experiências dialógicas e relacionais com os estudantes, o professor Jorge considera que há uma complexidade inerente ao campo filosófico, que deve, portanto, o professor levar em consideração no ato de desenvolver o ensino de Filosofia. Para esse professor, a ideia de experiência leitora, que se arquiteta no fazer do docente, esbarra na complexidade do próprio pensamento filosófico, que se apresenta, conforme experiência da docência que tem realizado, como situação limite para provocar um ensino muito mais focado em transmissão do conteúdo do que na condição de se produzir um pensamento reflexivo, experiencial, advindo das habilidades de estudantes e professores produzirem uma leitura de natureza filosófica. Em sua narrativa, assim comenta o professor a sua prática:

Essa coisa de a gente pensar que ensinar Filosofia na universidade é fácil porque o estudante já chega aqui sabendo muito é uma furada. Eu mesmo tento fazer uma boa discussão com os estudantes, [...] trazendo conceitos a partir de suas próprias experiências. Mas não dá muito certo não viu, sabe por quê? Porque eles só querem ficar falando das experiências pessoais do senso comum, da coisa que não sai das historinhas deles. Aí eu tento trazer a discussão para fazer um aprofundamento maior, pra pensar os conceitos, porque, sabe, professor, fora dos conceitos em Filosofia não há nada. Ensinar é no meu entendimento, posso até estar errado, é

você ensinar a produzir conceitos. Mas eu confesso que acabo é trabalhando muito os conceitos que os filósofos já produziram. Sabe, às vezes, dá menos trabalho, embora os estudantes não leem e pouco estão interessados. Mas tem uns que você consegue fazer uma discussão boa sobre a Filosofia, mas é bastante difícil e complexo (Jorge, Entrevista narrativa, 2021).

Em direção um pouco diferente do que os demais professores colaboradores do estudo vieram narrando até aqui, o professor Jorge aborda uma questão que é bastante problemática no contexto do ensino de Filosofia. Há duas informações que merecem ser analisadas com mais detalhe na narrativa do professor Jorge.

A primeira diz respeito ao fato de que as experiências na relação com o ensino se circunscrevem ao contexto das histórias e experiências pessoais dos estudantes. Nessa lógica, não se avança para além dos conceitos de primeira ordem, como concebe Rocha (2008). Ao limitar as reflexões em problemas cotidianos, ou em histórias pessoalizadas, os estudantes perdem a oportunidade de desenvolverem conceitos que são fundantes na ordem de se pensar os problemas filosóficos. Nesse aspecto, o relato do professor Jorge evidencia o que ele próprio considera ser bastante difícil, com pouca possibilidade de conceber isso de modo diferente, fazer os estudantes avançarem para criar experiências a partir de uma dimensão de se produzir conceitos de segunda ordem, logo de produzir experiências a partir da leitura filosófica.

Jorge, ao considerar que o feito é complexo e que os estudantes não produzem uma experiência reflexiva para além de suas motivações pessoais e cotidianas, reconhece que o ensino de Filosofia acaba gerando um empobrecimento de si. Nesse lugar de empobrecimento de si, a relação com um conhecimento acumulado e extrínseco ao espaço-tempo vivido pelos estudantes possibilita a existência de uma possibilidade didática que aponta para a produção

de um ensino estruturado na lógica de que o conhecimento a ser aprendido é aquele que foi produzido por outros. Nessa direção, a narrativa de Jorge encontra ressonância na fala do professor Artur, quando, para esse professor, é na transmissão de um saber já produzido que o ensino se realiza. Assim sendo, tanto para Jorge como para o professor Artur se visibiliza uma problemática de ensino que se consolida como uma referência de transmissão de conteúdos como forma coerente de se produzir o ensino na área da Filosofia.

Vê-se, contudo, uma ideia de que a leitura filosófica não é tomada como operativa para a produção de conceitos filosóficos, como base para a produção de aprendizagem, nem mesmo para a produção de ensino. A lógica da transmissividade do conhecimento, tão negada por Freire (2004), parece fazer-se presente na pedagogia adotada pelo professor Jorge. A explicação para tal fenômeno advém da identificação de que mesmo o professor trabalhando com conceitos já produzidos, os estudantes não revelam hábito de leitura. Tal situação é tida como complicadora da atividade de ensino, em que para habitar a docência em Filosofia o professor precisa mobilizar o estudante a gerar autonomia reflexiva, coisa que não se faz a largo dos procedimentos de leitura.

Há de se considerar que o tema central que constrói a relação entre professores e estudantes no ensino de Filosofia encontra ancoragem nas discussões da linguagem filosófica, em que os discursos ganham singularidade e notoriedade de registros que revelam expressões e estruturas muito pertinentes ao campo filosófico. Assim sendo, o discurso, entendido aqui como forma operativa por meio da qual a Filosofia se revela como área de conhecimento portadora de características bastante peculiares, consolida-se pelo viés da valorização e da veiculação da produção de ideias e pensamentos, logo pela produção de conceitos. Tal pers-

pectiva é vista em um fragmento do professor Artur, que também pode ser vista em outro fragmento da narrativa da professora Silva. Sobre a linguagem filosófica, os colaboradores consideram que:

Particularmente eu, como professor de Filosofia, acho que essa área tem um discurso próprio, tem uma amarração que a gente identifica ser da Filosofia. Por exemplo, um texto filosófico é diferente de um texto científico, da história, da literatura e de outros textos. Isso é algo que eu sempre pensei em ter que aprender desde que eu era aluno da escola [...] (Artur, entrevista narrativa, 2021).

[...] a gente trabalha com diversas estratégias e textos, sejam on-line ou no presencial, mas eu sempre tento mostrar para os alunos dentro do conteúdo, de minha aula, nas referências que vou mostrando, as características do pensamento filosófico, da ideia filosófica, entende e do texto filosófico que é diferente de outros textos, de outros tipos (Silvia, Entrevista Narrativa, 2021).

A compreensão de uma tipificação do texto filosófico aparece nas narrativas como elemento caracterizador do texto filosófico, logo do discurso que se tece na Filosofia. Parece ficar implícita a ideia de que tal característica do texto, do discurso é objeto de ensino. É um identificador da área, do modo como o texto é construído, lido e, conseqüentemente, trabalhado na dimensão pedagógica. Nessa ideia, parece haver um engendramento discursivo da área que é tomado como central para a produção do ensino em Filosofia.

Creio está nessa dimensão a primeira pista para entendermos que no ensino de Filosofia a discursividade da área é um dos modos tomados pelos professores para realizar o ensino. Há nessa ideia, ainda que de modo embrionário, não podendo ser generalizada, uma compreensão de que o texto se revela com características peculiares na Filosofia, possibilitando, assim, o desenvolvimento de uma leitura do texto filo-

sófico, defendida por Lyotard (1983) como leitura filosófica, que, por sua vez, resvala no modo como os próprios docentes da área constroem tessituras próprias do ensino nesse campo.

Isso acontece na medida em que o professor se apoia na ideia de haver singularidades discursivas na Filosofia e a partir delas exerce a atividade de ensino, que, conseqüentemente, embora de modo inconsciente, inspira a discursividade com a qual as didáticas são desenvolvidas no âmbito do curso, gerando aproximações entre a prática do professor e as singularidades discursivas da linguagem em Filosofia, possibilitando, aí, construir-se um modo próprio dos professores habitarem a docência nessa área.

Diante de tal evidência, ainda que pouco provável de ser generalista, acredito que é a partir do trabalho com a linguagem que deve ser o ensino tecido nos cursos de Filosofia, ou seja, ele deve estimular a desmontagem das regras de produção dos discursos. Tal ideia implica reconhecer que a docência em Filosofia é tecida, também, na condição que tem o professor de montar e de mostrar as regras da produção discursiva, garantindo que os estudantes sejam também operadores de tal dinâmica. De acordo com Fabrini (2005), o contato com o subterrâneo dos textos, com as ordens das razões e da arte retórica, pode armar os alunos de um “repertório de *topoi*”, de uma “grelha crítica” que amplie sua intimidade com a linguagem, conseqüentemente com o texto de natureza filosófica – mesmo que essa prática coloque no centro o problema dos conteúdos programáticos, ou seja, dos limites ou margens da Filosofia (FABRINI, 2005 p. 220; SILVA, 1986, p. 15-30).

Há, no entanto, de se considerar os problemas e imersão em leitura que os estudantes precisam fazer e que os professores alegam ser uma dificuldade, por duas razões centrais segundo a própria narrativa deles:

As dificuldades de leitura são grandes nos estudantes. Eu vejo que eles primeiro leem muito pouco ou nem leem o que a gente pede. Segundo porque eles têm muita dificuldade de entender e interpretar um texto. E essa dificuldade faz com que eles pouco leiam, que, sabe, abandonem mesmo a leitura e fiquei ali tentando pegar as coisas com os colegas ou com a gente mesmo. [...] eu tenho horas que fico aborrecida quando eles não leem nada que a gente pede (Silvia, Entrevista narrativa, 2021).

Todo semestre é a mesma coisa. É uma luta você fazer a turma ler o que você indica. No início, eles até leem, mas depois, não leem não, viu e aí fica mais difícil de fazer eles entenderem. Eu, com essa coisa de aula remota, até criei uns jogos e brincadeiras pra ver se leriam, mas a galera é arranhada (risos) (Jaques, Entrevista narrativa, 2021).

Como se observa nos relatos, há duas situações que se colocam como problemática na representação dos professores sobre a leitura dos estudantes. Primeiro é o fato de que os estudantes leem pouco ou que não leem aquilo que é solicitado pelos professores. A própria narrativa revela que não ler um texto filosófico parece estar, também, relacionado às dificuldades e complexidades do próprio texto. Tal aspecto é evidenciado nas narrativas como segunda razão que dificulta o pleno desenvolvimento dos estudantes no que tange à leitura de textos filosóficos. Tal percepção aparece nas narrativas, mas pouco se evidencia a prática dos professores frente aos problemas por eles mesmos evidenciados. Apenas o professor Jaques diz fazer jogos para estimular a leitura, mas ele mesmo reconhece ser sem sucesso tal estratégia, pois os estudantes continuam revelando tais dificuldades e mostrando que a leitura não se concretiza por alguma razão.

A dificuldade de leitura tem se manifestado com muita evidência na universidade e suscitado preocupações entre professores e estudantes. A explicação para tal fato pode estar relacionada às dificuldades dos próprios es-

tudantes, dado os problemas vivenciados na trajetória formativa da educação básica. No entanto, na universidade, a prática de ensino de leitura parece não figurar com muita frequência na prática dos professores. Esse é um dado interessante que Silva e Oliveira (2021) apontam em pesquisa realizada com estudantes e professores do ensino superior.

Nessa direção reflexiva, é preciso considerar a relação de aprendizagem que se estabelece entre professores e estudantes na universidade, o que leva em consideração o modo como o estudante aprende com o professor. Em outras palavras, há de se considerar a ideia de que o ambiente, o outro e o próprio movimento reflexivo que o estudante faz gera condições para aprender em um determinado campo do conhecimento. No que tange à discussão da pesquisa em tela, a aprendizagem da docência em Filosofia se assenta, também, nos princípios de uma aprendizagem por homologia, que significa aprender com o outro, sem a concepção de reprodução do feito, mas na inspiração a partir da qual o aprendiz gera saber e astúcias próprias da arte de ensinar.

Considerações finais

O estudo permitiu concluir que não há receitas de ensino, não há didáticas insurgentes que sirvam para empréstimos ao trabalho do outro, que se encaixem na dinâmica do outro de desenvolver o seu trabalho na universidade. Muito pelo contrário, o estudo mostra que há uma singularidade do trabalho docente no contexto do ensino de Filosofia caracterizado pela imprevisibilidade da ação educativa. Sim, imprevisibilidade, pois cada feito didático se constrói numa dinâmica imprevisível que só encontra um caminho possível nas testagens que se produzem ao se levar em consideração a relação com o outro e a necessidade de manter acesa uma relação formativa, que gere sentidos do ato de aprender.

Nessa lógica, foi fundante considerar tanto o contexto pandêmico em que este estudo se desenvolveu, bem como considerar as necessidades de se desconstruir paradigmas de ensino para se arvorar em outros, para criar didáticas insurgentes em que os jogos, brincadeiras e dispositivos passassem a figurar na cena do ensino, ainda que eles não tivessem na base da previsibilidade do trabalho de cada professor. Tecer a docência em Filosofia revelou-se com uma singularidade muito mais demarcada pelo contexto em que o ensino se efetiva, do que pela tipificação de ações que se produzem na área. Com isso não quero dizer que não exista uma singularidade no ensino de Filosofia, assim como Lyotard (1993) defendeu existir num tipo específico de leitura que ele chamou de filosófica. Parece sim, que os professores de Filosofia usam tipificações da área, como uma linguagem própria, como um jeito peculiar de elaborar os pensamentos e questões que transitam da primeira para a segunda ordem como modo de ensinar Filosofia. Mas tal prática e dinâmica não figuram como estratégias de segunda ordem. Estão mesmo na dinâmica cotidiana, do que é comum se fazer no ensino.

O contexto de dificuldade de acesso, de uso de tecnologias, de modo de habitar a profissão docente em um momento pandêmico nos pareceu muito mais singular, muito mais efetivo para a construção de modos próprios de pensar e de fazer a formação de professores em Filosofia. Estas, salvo engano, pareceram-me como questões de segunda ordem que extrapolaram as tipificações do campo filosófico para se pensar o problema do ensino universitário, em seus aspectos mais generalizantes.

Os dispositivos (auto)biográficos, em que a narração figura como forma do sujeito produzir uma escrita de si, foram significativos para que as experiências de atuação docente no ensino de Filosofia pudessem ser registradas, desvelando os sentidos que atribuem a cada experiência,

concebida neste trabalho como didáticas insurgentes. Assim, a narrativa demarcou um lugar onde o sujeito organizou sua compreensão do desafio profissional em tempos de pandemia, em um constante movimento de reflexão e autorreflexão, focalizando as experiências produzidas nas temporalidades, no cotidiano e na própria atuação profissional da docência universitária, e revelando como todo esse percurso tem relação com a produção de saberes e experiências no ensino de Filosofia na universidade.

O trabalho revelou, ainda, que, no cenário do ensino de Filosofia, o conceito de formação é concebido em um movimento reflexivo de compreensão da profissão docente, sendo entendido a partir da inserção dos professores no contexto da área e da necessidade de se pensar a formação de professores que também ensinam Filosofia, e da apreensão das dinâmicas do trabalho docente, estruturado em práticas organizativas que levam em consideração a docência universitária e o seu cotidiano. Nessa direção, o estudo evidenciou que a docência é tecida numa formação, caracterizada como um processo gerado pelo constante movimento de construção e reconstrução das aprendizagens pessoais e profissionais, que se fazem e refazem nas experiências do sujeito. Nessa lógica, os processos formativos se relacionam com a construção da inventividade e do tecer-se a docência na especificidade da Filosofia, em uma dimensão de consciência e autoconsciência que permite ao sujeito entender e compreender a sua trajetória de atuação profissional, a partir do vivido e do narrado por ele próprio.

Por fim, mas não menos importante, destaco que a pesquisa me possibilitou aprender a escutar o outro e a perceber que o valor dos princípios de horizontalidade se faz presentes na docência universitária, sobretudo na formação de professores. Há, contudo, de se considerar que este trabalho não teve nenhuma prerrogativa de se constituir como um estudo

que se produziu com a perspectiva de se fazer generalizações. Isso de fato não é possível. Mas há de se registrar a relevância de se trabalhar com as narrativas de professores, os quais são autoridades para tratar do modo como eles próprios habitam a profissão docente. Nesse sentido, cada docente colaborador se constitui como o grande filósofo, o grande pensador de sua prática, de sua experiência e de sua própria didática.

Referências

- ANASTASIOU, Léa. das Graças Camargo; ALVES, Leonit Passate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2009.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Eduardo G. Braga, Maria da Conceição Passeggi e Nelson Patriota. Natal: EDUFERN, 2012
- FABBRINI, Ricardo. Nascimento. **O ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento**. *Trans/Form/Ação*, v.28, n.1, p.7-27, 2005.
- FAVARETTO, Celso. Notas sobre o ensino de filosofia. In: MUCHAIL, Salma. Tannus. **Filosofia e seu ensino**. São Paulo: Educ, 1995, p.77-85.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GELAMO, Rodrigo. Pelloso. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 178 p.
- GRANGER, Gilles Gaston. **Por um conhecimento filosófico**. Campinas: Papyrus, 1989.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LYOTARD, Jean-François. **O Pós-Moderno explicado às crianças**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- SILVA, Fabricio Oliveira da. **Formação docente no PIBID**: Temporalidades, Trajetórias e Constituição Identitária. 2017. 220f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia, 2017.
- SILVA, Fabrício Oliveira da. Tessituras constitutivas da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa qualitativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2012960, p. 1-15, 2020. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxise-educativa>. Acesso em: 30 maio 2020.
- SILVA, Fabrício Oliveira da; OLIVEIRA, Lécia. Carneiro. Ensino e aprendizagem de leitura na universidade: desafios da relação professor e estudante. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v. 19, e-65470, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/65740/37155>. Acesso em: 4 nov. 2021

Recebido em: 25/06/2022

Aprovado em: 25/08/2022

Publicado em: 31/08/2022

Fabrício Oliveira da Silva é pós-doutor e doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Professor adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), lotado no Departamento de Educação. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEFS. Professor pesquisador do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica (Diverso). Coordenador e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária (NEPPU) da UEFS. *E-mail*: fosilva@uefs.br