

## FILOSOFIA EM TRÂNSITO: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS (ES) DE FILOSOFIA

## PHILOSOPHY IN TRANSIT: THE UNIVERSITY EXTENSION AND THE FORMATION OF PHILOSOPHY TEACHERS

*Ubiratane de Moraes Rodrigues<sup>1</sup>*

Recebido em: 01/2021

Aprovado em: 06/2021

**Resumo:** Este artigo problematiza a formação de professores e professoras de filosofia a partir da dialética universidade-escola-universidade a fim de pensar uma formação filosófica em trânsito. Para isso demonstra-se, a partir da extensão universitária e do método dialético, a existência de um trânsito filosófico capaz de aproximar a universidade da escola, permitindo ao (à) discente não só a construção de sua identidade docente, como também experimentar, na prática, os conceitos aprendidos em sala de aula. Ao final, apresentamos a extensão universitária como espaço de múltiplas oportunidades para a formação filosófica e pedagógica do professor de Filosofia.

**Palavras-chave:** Filosofia em Trânsito. Formação Docente. Extensão Universitária.

**Abstract:** This article problematize the formation of philosophy teachers from the university-school-university dialectical approach to think about a philosophical formation in transit. This is possible by demonstrating from the university extension and the dialectical method a possible philosophical transit to bring the university closer to the school, allowing the student not only to build their teaching identity, but also to experience in practice the concepts learned in the classroom. At the end, we present the university extension as a space of multiple opportunities for the philosophical and pedagogical training of the Philosophy teacher.

**Keywords:** Philosophy in Transit. Teacher Formation. University Extension.

### Introdução

Este artigo busca contribuir com o debate sobre a formação de professoras (es)de filosofia a partir da abordagem dialética da relação universidade-escola-universidade, apontando o papel fundamental da escola neste processo. Dessa perspectiva, busca-se fundamentar uma formação filosófica em trânsito através de um olhar crítico-reflexivo sobre a

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Maranhão. Email: [ubiratanerodrigues@gmail.com](mailto:ubiratanerodrigues@gmail.com)

experiência do trânsito filosófico na formação docente no contexto da extensão universitária.

Um obstáculo inicial à formação docente em filosofia é a distância da escola em que se encontra o discente universitário. Distinguimos duas distâncias: a distância natural e necessária, e a distância institucional-política e contingente. A primeira, dá-se em razão da especificidade de cada instituição: a escola é o lugar da formação da educação básica que, segundo o art. 22 da lei n.º 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) “[...] 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” (BRASIL, 1996). Enquanto a universidade, segundo o art. 52 da mesma lei, é definida como uma instituição pluridisciplinar “[...] de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1996).

Já em relação à distância/distinção que definem a universidade segundo os documentos legais, poderíamos ainda acrescentar que ela é o lugar de formação do (da) profissional para trabalhar na escola, mas não o único. Disso não se deduz que a escola seja um lugar menos relevante, longe disso, ela é, ao contrário, fundamental no processo de formação que percorre todo o processo de educação formal disposto nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta distância é exigida para o aprofundamento do estudo e maior rigor teórico-metodológico no tratamento e na exposição dos conteúdos científicos da pesquisa e para a busca de respostas concretas para os problemas da sociedade.

A segunda distância, a institucional-política e contingente, deve-se, por um lado, à estrutura presente na universidade, e por outro, a opções políticas e pessoais de seus atores em relação a projetos vinculados à escola. Em outras palavras, do currículo ao desenvolvimento de projetos, a aproximação com a escola é uma questão política para a universidade, visto que, tanto a Constituição Federal de 1988 como a LDB de 1996 garantem plena autonomia à universidade na organização curricular e no desenvolvimento de seus projetos. Assim, conforme o art. 207 da Constituição Federal, temos que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Em oposição a essa distância entre universidade e escola, a LDB já aponta, em seu art. 43, inciso VIII, a necessidade de estreitamento de vínculos, a interdependência e a responsabilidade da universidade em relação à escola, estabelecendo que uma das finalidades

do ensino superior é agir em prol “[...] da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares”. (BRASIL, 1996). Não obstante a distância, seja no nível legal seja no institucional-político e/ou pessoal, a universidade é dependente da escola e vice-versa. Ressalte-se que não estamos desconsiderando que outras áreas do conhecimento também formam diversos profissionais fundamentais para o metabolismo social, mas desde que nos referimos à formação do (a) professor (a), precisamos direcionar nossos argumentos para o ambiente escolar.

Temos, ao que me parece, uma proximidade mediada por uma intrínseca necessidade ontológica, epistemológica e econômica. A primeira é verificada na medida em que não se trata apenas de uma parte da realidade educativa, mas, sim, do todo em movimento, em contradição e em mudança constante: universidade-escola formam uma totalidade. A segunda é determinada pelo aumento qualitativo e quantitativo do repertório de conhecimento teórico-científico em função da continuidade dos estudos em nível superior; e a terceira, a econômica, está associada à necessidade de trabalho e à sobrevivência econômica dos formados.

Desde que seja uma das competências da universidade estreitar os laços com a escola, surge a questão: como fazê-lo? Em geral, os (as) discentes de filosofia alcançavam a escola no momento do estágio, que, entretanto, só ocorria nos últimos períodos do curso. Contudo, a partir do ano 2000, com as propostas das Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, reforçadas em 2001 pelo Parecer CNE n.º 28/2001, presenciamos mudanças nas universidades, quanto aos currículos da formação de professoras (es) para educação básica, que estabelecem a realização do estágio como componente curricular presente desde o começo da formação do futuro professor (a). Essa aproximação pelo estágio é algo necessário e real, e revela a escola como uma necessidade da universidade. Ressalte-se que toda forma de inserção da (o) discente no espaço escolar deve ser considerada um valor em si mesma e, para obtê-la, o estágio ainda é o meio privilegiado. Entretanto, ele continua limitado na medida em que toma a escola *como* projeto, no qual o discente será inserido com finalidade específica, enquanto a extensão universitária, em contrapartida, insere o (a) discente na escola *desde um* projeto.

Essa diferenciação é fundamental para o objetivo deste artigo, pois uma formação filosófica em trânsito requer uma abertura do indivíduo para experienciar os fenômenos ocorridos na escola a ponto de transformá-los em problemas filosóficos. Ademais, quando o

(a) discente inicia o estágio, ele tem um objetivo, ele vai “formatado”: trata-se de um componente curricular que ele precisa cumprir e precisa ser aprovado. As experiências vividas, às vezes limitadas a uma única turma na escola, devem ser condensadas de forma sintética em um relatório. Essa forma, que em muitas universidades não é tão rígida, acaba por limitar a experiência do trânsito, ou ainda, o trânsito não *vem-a-ser* um trânsito filosófico. Contudo, essa argumentação tem suas exceções, embora o autor do artigo não acredite numa série de experiências bem sucedidas a partir *unicamente* do estágio segundo os modelos propostos pelos documentos legais.

Por outro lado, os programas, projetos ou ações de extensão têm como característica inserir o discente na escola *desde um* projeto. O trânsito universidade-escola inicia-se de modo totalmente diverso do estágio, já que a (o) discente não está submetido à avaliação curricular no fim do semestre. Ele torna-se mais suscetível a experimentar os fenômenos próprios da escola, e, no trânsito inverso, escola-universidade, tem maior abertura para uma experiência filosófica; pois, ao efetuar esse *transitus*, essa passagem, esse (a) discente recolhe um número significativo de experiências para transformá-las em reflexão filosófica e, possivelmente, em propostas de ações concretas às soluções dessa experiência, ou ainda, pode transformá-las em experiências existenciais para seu amadurecimento pessoal e construção da identidade docente.

Uma formação em trânsito não reflete apenas a relação universidade-escola-universidade como lugar de recolhimento de experiências, de aperfeiçoamento acadêmico, profissional e humano, mas precisa radicalizar o *transitus*. Ela “pensa” o hífen da estrutura universidade-escola-universidade. O hífen, neste caso, é o próprio transitar, tanto na realidade concreta onde se encontra a escola e a universidade (e o mundo que as separa), como o percurso teórico e metodológico necessário à passagem de uma instituição à outra. Por conseguinte, o hífen se torna constituição inerente à formação filosófica, ele é o movimento da filosofia, uma vez que, como símbolo/sinal, une e separa as palavras ao mesmo tempo. O hífen da estrutura universidade-escola-universidade é o movimento dialético do pensamento e a referência ao trânsito na formação docente no contexto da extensão universitária.

Ora, no o estágio há um salto entre “universidade escola” e entre “escola universidade”, um vazio que as separa, desde que nenhum acontecimento fora da escola e da sala de aula da universidade cabe no relatório e tampouco se realiza na nota ou no conceito final, então, os fenômenos relativos a esse salto são vividos desde uma experiência administrada. Em contrapartida, a extensão universitária, ao contrário, carrega a característica

de possibilitar a vivência dos fenômenos desde a experenciação do trânsito em sua totalidade, verifica-se uma conexão entre universidade-escola-universidade. Este transitar se faz desde o real em movimento. Entretanto, o que entendemos por real em movimento? E o que isso implica na formação filosófica em trânsito?

### **O real em movimento: pensar a formação filosófica em trânsito**

O debate sobre o ensino de filosofia e sobre a formação docente em filosofia estão interligados, dificilmente se legitima um pensamento sobre o ensino sem se pensar o papel do (a) docente responsável pela realização dessa atividade. Durante algum tempo, umas das questões centrais da reflexão sobre o ensino de filosofia foi o problema da obrigatoriedade dessa disciplina nos currículos escolares<sup>2</sup>. Essa questão está hoje resolvida no âmbito do ensino médio com a lei nº 11.684/08 que altera o art. 36 da LDB 9.394/96, lei que reforça e legitima o parecer CNE n.º 38/2006 que dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo do ensino médio. Quanto ao ensino fundamental, o entusiasmo com a implementação da disciplina de filosofia em grande parte das escolas privadas e de muitas escolas públicas, fez crescer, significativamente, o debate sobre o tema nos últimos anos no Brasil; prova disso são os vários grupos e centros de estudos em filosofia para criança e a grande circulação do correspondente material didático no país.

Atualmente, vemos temerosos a reforma curricular que retira ou redireciona a filosofia segundo os parâmetros do *Novo Ensino Médio* (BRASIL, 2017). Acreditamos que uma das formas de assegurar o lugar de importância da filosofia na escola é através de uma formação consistente dos (as) professores (as) da área, assim como pela existência de projetos de extensão nas escolas assegurando a presença da universidade. Essa formação é defendida neste artigo como formação filosófica em trânsito. Nesses termos, os projetos de extensão universitária são veículos que aproximam a universidade da escola através da filosofia, e abrem espaços para formação docente permitindo a percepção do movimento dos conceitos filosóficos na realidade e/ou o nascimento de novos conceitos, não *a priori*, mas como algo concreto *transposto para a cabeça* da (do) futura (o) docente de filosofia<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Para uma discussão mais aprofundada sobre esse assunto, conferir: Gallo, S.; Kohan, W (2000); Ghedin (2008) e Candido, Celso; Carbonara, Vanderlei (2004).

<sup>3</sup> Parte-se do pressuposto que o pensamento em si já compõe uma série complexa de relações dialéticas, ele é constituído de relações objetivas e subjetivas, e, portanto, sua atividade é dialética. Isso significa, nesse artigo, que a atividade dialética é o movimento constante do pensamento no desvelamento das contradições e conexões do que chamamos de real e de seu movimento. A dialética da qual nos referimos e partimos é a dialética como

O debate sobre ensino e filosofia passa indiscutivelmente pela pergunta “o que é Filosofia?” e/ou “para que serve Filosofia?”. Para além das diversas formas pelas quais estas duas perguntas são respondidas, sabe-se que ela é uma produção humana indispensável ao desenvolvimento da sociedade. No que concerne ao ensino de filosofia, uma questão fundamental é a indissociabilidade entre conteúdo/metodologia de ensino e a realidade educacional concreta – neste caso, a realidade educacional é indissociável da realidade social como um todo. O ensino de filosofia não pode prescindir da realidade concreta onde se encontram os sujeitos criadores e transformadores do mundo.

É justamente com o olhar nessa realidade que a (o) docente de filosofia deve travar a batalha com os conceitos filosóficos e a transmissão dos mesmos. O ensino de filosofia – em todos os níveis de ensino onde é (ou será) ministrado – mais que uma categoria filosófica é uma práxis na humanização do *animal racional*. Ele é um desafio enquanto exercício de levar os sujeitos à compreensão de que o processo de transformar informações e sensibilidade em conhecimento científico, e este, por sua vez, em poder, é um ato filosófico, e, conseqüentemente, exige um esforço constante do pensamento na apreensão do real em seu movimento.

Consideramos uma contribuição significativa sobre o ensino de filosofia as intuições de Alejandro Cerletti sintetizadas em seu livro *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Colocar o que fazemos no cotidiano de sala de aula como um problema filosófico é trazer para o centro do debate a necessidade do pensamento continuar pensando, é filosofar em trânsito. Visto que a prática docente não é um fazer mecânico, uma simples aplicação estruturada e sequencial de conteúdos a uma turma inerte, mas uma constante criação, desconstrução e reconstrução de conceitos. Nesse sentido, pensamos com Cerletti:

[...] as eventuais respostas a ‘que é filosofia?’ julgaram como é possível sua transmissão. Isso significa que o ‘conteúdo’ a ensinar e a ‘forma’ de fazê-lo não são aspectos alheios um ao outro, que poderiam ser encarados de maneira independente e que se encontrariam eventualmente unidos no ato de ensinar. Afirmamos que um ensino ‘filosófico’ é aquele em que o filosofar é o motor de tal ensino; e que, enquanto atividade própria da filosofia, esse ensino enlaça o *fazer filosofia* com o sentido de sua transmissão. Na medida em que o filosofar se sustenta na tensão da pergunta filosófica, consideramos que um curso *filosófico* deveria ser aquele no qual essa tensão pode ser atualizada (CERLETTI, 2009, p. 21. Grifo do autor).

---

Karl Marx nos apresentou. Pelo espaço do artigo, não temos como desenvolver esta dialética em seus pormenores, contudo, recomendamos o artigo de Müller (1982); Também Marx (1993).

O filosofar é o motor do ensino. Talvez isso nos lembre a já repetida lição kantiana de que *não se ensina filosofia, ensina-se a filosofar*. Longe desse ensinamento, e muito próximo também, acreditamos que ensinar a filosofar não é um ato que se faça isolado em sala de aula, mas que compreende uma interação com a realidade. Fazer filosofia, nestes termos, torna-se impossível sem o contato com o real, sem o hífen da estrutura universidade-escola-universidade. O ensino de filosofia como um problema filosófico desestrutura uma relação tradicional de ensino, formação docente, escola e docência. Isso nos leva ao questionamento da relação universidade-escola. Não só a sala de aula é um espaço dinâmico, como também o são as relações espaçotemporais nas quais se encontra a formação filosófica em trânsito universidade-escola-universidade. Se os discentes das escolas trazem saberes cotidianos, informações e conhecimentos que mexem com a dinâmica da aula e contribuem nesse processo filosófico que é o ensino de filosofia, os discentes da universidade necessitam estar abertos para vivenciar esses saberes e conhecimentos que se transformam em ações no ambiente escolar. E assim como, segundo Cerletti, não podemos dissociar o conteúdo da forma, também não podemos dissociar a formação docente do ensino de filosofia.

A universidade como ambiente da formação inicial de professores (as) para educação básica continua o processo de formação profissional e humana dos indivíduos. Neste sentido, a formação docente em filosofia é um contínuo: ao “fim” da graduação é de se esperar que o retorno à escola não descreva uma dialética descensional, visto que ensino superior, entre outras finalidades, significa aprofundamento e especialização de conhecimento e não *hierarquização ontológica*. Ou melhor, o ensino superior não é uma passagem para outro plano desvinculado da realidade escolar da educação básica, a hierarquização existente refere-se apenas aos níveis de ensino. Assim, a formação só pode ser pensada em conjunto, numa totalidade, visto que toda a formação básica e superior do indivíduo é definida pela LDB no art. 1º parágrafo 1º como *formação escolar*. E nesse sentido o trânsito universidade-escola-universidade conserva no discente o sentimento de pertencimento à totalidade educacional, evitando assim um deslocamento abrupto provocado por um distanciamento institucional-político e contingente entre a escola e a universidade.

Entendo a formação filosófica em trânsito como o constante ensaio intelectual do (a) professor (a) de filosofia em pensar a partir do hífen universidade-escola-universidade, ou seja, pensar todos os espaços que ligam e separam sua formação e sua prática docente. Assim, considerando que a realidade concreta, ou melhor, o real está em movimento, mais que ensinar filosofia, o professor atualiza a própria tarefa da filosofia, qual seja: pensar “[...] as

condições de suas perguntas. Ou, o que é o mesmo, a filosofia pensa as próprias condições. [...] Em outros termos, a tarefa da filosofia será *levar ao conceito o que esse mundo apresenta.*” (CERLETTI, 2009, p. 25. Grifo meu). Acrescento que o caráter da pergunta não é apenas de ordem lógica, mas também existencial, e esta última nos leva à reflexão sobre o lugar e as condições materiais do sujeito que pergunta. O desafio para a (o) professora (or) que *é levar ao conceito o que esse mundo apresenta* parte indiscutivelmente da sua postura filosófica, da(s) filosofia(s) escolhida(s) para viver e que marca(m) seus argumentos e sua práxis como professor (a) de filosofia.

Transformar fenômenos experienciados em conceitos não se aprende unicamente nos manuais de filosofia, mas, principalmente, no constante ensaio filosófico de pensar o concreto repensando os conceitos da história da filosofia, no exercício diário de percepção da manifestação de novos fenômenos ou repetição dos mesmos. Julgo que esse ensaio seja possível nos projetos de extensão a partir da formação filosófica em trânsito universidade-escola-universidade. E o conceito aqui, pensando segundo Marx (1993), é o *concreto transposto para a cabeça do homem*; ou seja, o pensamento, como lugar de síntese e elaboração, desconstrução e recriação do conceito, deve acompanhar o que o *mundo apresenta*, isto é, deve *acompanhar* o movimento do mundo, e este movimento só será possível se o próprio pensamento estiver em movimento. Eis o desafio à formação filosófica em trânsito: movimentar o pensamento para realizar a filosofia em sala e aula.

Se a filosofia é atividade do pensamento, este é o principal *instrumento* de trabalho do docente. O ensino de filosofia não pode prescindir do movimento do pensamento, principalmente porque o constante confronto deste último com o mundo é o objeto do (a) filósofo (a). O mundo em que vivemos nos apresenta de imediato um pseudomovimento, fazendo-nos compreender apenas uma parte da realidade, um momento específico de um determinado fenômeno, mantendo a imobilidade do real e nos impedindo de compreendê-lo em sua totalidade.

O entendimento da realidade como unidade entre essência e aparência é necessário à formação filosófica em trânsito, além de reforçar no ensino filosófico o caráter que o especifica. Ocorre que os discentes, independentemente do nível de ensino, não estão fora do mundo nem separados das relações sociais historicamente construídas. É nesse sentido que a filosofia como um produto do pensamento deve ser compreendida no contexto das relações sociais concretas onde estão os sujeitos que filosofam. O que seria o pensamento nesse sentido? Segundo Lefebvre (1991, p. 101, grifos do autor), “o pensamento não é uma

substância, mas uma atividade”, que, como tal, está em relação concreta com outros sujeitos e com o mundo. Assim, o conhecimento produzido por essa atividade do pensar não pode prescindir da dialética entre pensamento-realidade. É nessa perspectiva que entendemos a formação filosófica em trânsito e o ensino da respectiva disciplina como exercício ensaiado desde o hífen da estrutura universidade-escola-universidade.

### **Formação filosófica em trânsito no contexto da extensão universitária**

Diante do exposto acima surgem as questões: como a extensão universitária pode contribuir na formação dos docentes de filosofia? Como o trânsito universidade-escola-universidade e de novo escola contribui na formação do professor de filosofia?

O que temos até aqui? Que não podemos ensinar filosofia, ou filosofar em sala de aula, sem o pé no chão da realidade, pois levar o *conceito ao que o mundo apresenta* é adentrar o jogo da essência e aparência, ou seja, é compreender que na dialética pensamento-realidade existe uma questão que não pode ser descartada: o do (a) humano (a) concreto que pensa e pergunta sobre o real. E em nosso caso, tanto aquele (a) que está em processo de formação como aquela (e) que ensina e aprende devem estar inseridos na criação, desconstrução e recriação dos conceitos que os fazem compreender e suportar a dinâmica da realidade. Ademais, uma formação filosófica consistente assegura ao (à) futuro (a) docente a habilidade de compreensão e superação da *pseudoconcreticidade*, posto que esta é legitimada em muitos casos no espaço escolar.

A pseudoconcreticidade é “o complexo de fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural [...]” (KOSIK, 1976, p. 15). A formação filosófica em trânsito e o ensino de filosofia não podem prescindir do fato de que o mundo da pseudoconcreticidade é aquele da *manipulação da práxis*, onde o fenômeno se torna essencial. É com olhar atento e crítico ao desdobramento da pseudoconcreticidade por meio de uma linguagem que valida as desigualdades sociais e a inércia do pensamento que a formação filosófica em trânsito ultrapassará os muros da universidade e alcançará os espaços onde muitos (as) serão professores (as) de filosofia.

Ao propormos uma formação filosófica em trânsito para a (o) docente de filosofia, no movimento universidade-escola-universidade e de novo escola, sugerimos que o (a) discente

conheça as linguagens e procedimentos predominantes nas escolas, onde nem sempre o pensamento filosófico acadêmico encontra nexos com a realidade, tornando opaca a essência manifesta no fenômeno. É essa essência que a (o) professora/professor enquanto filósofa (o) preocupada (o) com a realidade em que está inserido deverá buscar. Além disso, observe-se que a formação em trânsito não prioriza uma parte da realidade formativa, mas a totalidade da formação.

O pensamento desde o início buscou a unidade do múltiplo, o desvelamento das interconexões do real, desde o início o esforço do pensamento, de quem ousou pensar, foi para descobrir a essência manifesta no fenômeno, por isso o pensamento não pode isolar nem a essência, nem tampouco o fenômeno. Estas duas esferas da realidade só existem em relações contraditórias. Isso não significa que se deve abandonar esta relação ou nos apoiarmos em uma das partes, ao contrário, é tarefa do pensamento enfrentar essa contradição.

É nesse sentido que o filosofar em sala, ou o ensinar filosofia, fica comprometido enquanto a formação docente se restringir às salas da universidade e os fenômenos vivenciados na escola só forem experienciados no estágio. A formação docente para além dos muros da academia propicia captar o real por trás do existente, ou melhor, captar no existente o real.

Entretanto, não apontamos como única a formação acima referida, mesmo em um contexto plural de teorias; desacreditamos do deslocamento de responsabilidades formativas unicamente para os sujeitos, pois não contribui para a superação das contradições no ambiente escolar, seja no âmbito estrutural, seja no âmbito da aprendizagem. Acontece que as relações em que vive o ser humano (a) que pensa, que ensina e que aprende são objetivas e subjetivas. Assim sendo, buscar as interconexões existentes entre as esferas objetivas que movimentam a realidade é ter clara a unidade imprescindível de essência e aparência, subjetividade e objetividade. Esse percurso pode ser alcançado pelo método dialético, que põe em movimento o pensamento. Como nos ensina Henri Lefebvre em sua *Lógica Formal Lógica Dialética*: “[...] todo pensamento ‘é’ um movimento de pensamento, mas também que todo pensamento verdadeiro é pensamento (conhecimento) de um movimento, de um devir.” (LEFEBVRE, 1991, p. 90).

O pensamento de um devir torna-se possível quando compreende que a realidade está em constante mudança e que o devir se dá num tempo e num espaço histórico e social, portanto, objetivo. Isto reforça a hipótese deste artigo, a saber: que a formação filosófica em trânsito da (o) discente de filosofia deve ultrapassar os muros da universidade pelo caminho

universidade-escola-universidade e de novo escola para possibilitar ao futuro professor a destruição da pseudoconcreticidade e a compreensão do processo educativo em sua totalidade; e que a extensão universitária em filosofia pode ser um instrumento valoroso nesse *transitus*, apontando ainda para outra aproximação fundamental: universidade-filosofia-escola.

Em conformidade com o raciocínio acima, entende-se a extensão universitária como espaço que possibilita o contato com a realidade educacional. Ora, a realidade das escolas não é estática mas, ao contrário, é dinâmica, e no encontro com esta dinamicidade, a extensão é capaz de pôr em movimento conteúdos filosóficos aprendidos na universidade, para validá-lo ou negá-los.

Um problema corrente nas universidades brasileiras nos cursos de filosofia diz respeito ao desinteresse pela extensão universitária. Talvez seja em razão do lado “prático” desta, somado ao anonimato acadêmico, uma vez que os principais destaques da universidade vão para as pesquisas, publicações de artigos e livros. Ou ainda, talvez seja em função da política de incentivo das universidades quanto à infraestrutura física e financeira para a extensão. Decorre do exposto que a extensão aparece sempre em um lugar menor, prova disso é que apenas doutoras (es) podem ser contemplados pelos editais dos projetos para o Pibic (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), enquanto os editais de projetos de extensão também abrangem mestras (es), especialistas e técnicas (os) administrativos em grande parte das universidades públicas.

A compreensão, errônea, de que a extensão não é científica, ou que ela é uma prestação de serviço<sup>4</sup>, acaba por afastar os (as) professores (as) de filosofia, principalmente as (os) doutoras (es) em sua grande maioria. Outro problema a destacar é o solipsismo filosófico dos cursos de filosofia, isto é, a falta de diálogo, seja com as outras áreas do conhecimento, seja com a sociedade como um todo, fazendo da formação um compêndio de história da filosofia. Talvez este seja um problema estrutural que se reflete diretamente na pesquisa e na docência em filosofia. Pois a universidade tem autonomia na organização de seus currículos, isso está presente no Parecer n.º CNE 492/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia. O documento em questão é claro sobre o perfil dos formandos: eles devem ter “sólida formação de história da filosofia, que capacite para a compreensão e a transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere” (BRASIL, 2001a,

---

<sup>4</sup> Para uma compreensão histórica e crítica do conceito de extensão, consultar Nogueira (2001, pp. 57-71). E ainda: Nogueira (2000).

p. 03). A reflexão crítica vem depois, não é da realidade que se parte para pensar, é do conceito para a realidade, segundo o parecer.

Destacam-se, ainda, os *desafios* e *dificuldades* que as Diretrizes apontam para o licenciado em filosofia em relação aos (às) jovens na escola bem como ao poder deles de reflexão filosófica. Para nós, os desafios e dificuldades serão conhecidos mais facilmente se o (a) professor (a) de filosofia vivenciar essas dificuldades, e se experimentar o labor filosófico para superá-las durante sua formação. Em outras palavras, a vivência na escola torna-se fundamental para essa superação.

No que se refere às competências e habilidades, ainda segundo as Diretrizes, o discente deve ter, ao final do curso, a “capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;” (BRASIL 2001a, p. 03). Essas competências e habilidades são melhores desenvolvidas no experimentar contínuo da formação filosófica em trânsito, como defendemos até o presente parágrafo. O que chama a atenção, ainda, é que há consenso de que a extensão universitária é fundamental para o desenvolvimento tanto dos formandos como da própria universidade. Ela aparece legalmente estabelecida na Constituição Federal de 1988; nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação de Filosofia... Parecer n.º CNE/CES 492/2001; no Parecer n.º CNE/CES 583/2001, que orienta as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação; na LDB de 1996 e no Parecer CNE/CES n.º 608/2018, que versa sobre as Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2018b).

Em 2018, a extensão teve um ganho substancial para sua consolidação nos currículos dos cursos de graduação. O art. 2º da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira que “[...] regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes [...]” (BRASIL, 2018a, p. 01). E ainda, no artigo 4º da mesma Resolução, ressalta-se que “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (BRASIL, 2018a, p. 02). Essas novas diretrizes trazem um desafio para os cursos de graduação, em nosso caso, o de filosofia. Pois as universidades terão até 2021 para implementarem as novas diretrizes segundo o artigo 19º

da nova Resolução (BRASIL, 2018a, p. 04)<sup>5</sup>.

Quanto à definição, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) conserva definido no documento da Política Nacional de Extensão Universitária o conceito de extensão universitária como aquela que, “[...] sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.” (FORPROEX, 2012, p. 15). Princípios reafirmados no artigo art. 5º da Resolução nº 7 de 2018b. Por fim, destacamos o art. 6º, inciso VII, para estruturar a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior: “a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira” (BRASIL, 2018a, p. 02).

Todas essas diretrizes são indispensáveis na formação filosófica em trânsito universidade-escola-universidade, visto que a formação não é unilateral, mas depende de diálogo e de escuta de todas (os) as (os) transeuntes presentes nesse *transitus*. Nesse sentido, a interdisciplinaridade é fundamental no processo da formação no contexto da extensão universitária, uma vez que assegura à (ao) discente formanda (o) em filosofia a possibilidade de inserção na escola, e, conseqüentemente, de contato com várias outras formas de conhecimento que lhe servirão em seu percurso acadêmico, docente e social. Contudo, cabe resguardar os estatutos ontológicos desses conhecimentos que estão em troca, assim como os juízos estéticos e éticos presentes nesse diálogo para que não se passe da prepotência científica ao espontaneísmo do senso comum sem as reflexões e mediações necessárias.

Importante salientar o impacto da extensão na formação filosófica em trânsito, dada a pluralidade de experiências vivenciadas pelos (as) estudantes nesse movimento. Tal efeito também se estenderá à escola, vista a reciprocidade da troca e ganho de experiência durante o convívio entre seus (suas) profissionais e demais sujeitos e os discentes da universidade. Entretanto, tal impacto só será plurilateral se a extensão estiver sustentada na *Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão*, haja vista que tanto a escola como a universidade são lugares do conhecimento sistematizado e científico por excelência. Isso não impede que ambas mobilizem saberes populares do cotidiano presentes em seu funcionamento. Nesse sentido, remetemos a Maria das Dores Pimentel quando afirma que:

---

<sup>5</sup> Para uma leitura sobre as questões legais da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 Cf.: (MOTA; TENA; SÉLLOS-KNOERR, 2019).

o conceito [de extensão] formulado pelo Fórum, decorre na realidade, de uma nova visão do trabalho acadêmico que passa aqui a ser visto como um processo orgânico e contínuo produzido coletivamente. A Extensão é um momento, uma etapa desse processo maior que vai desde a produção do conhecimento e sua sistematização à transmissão dos resultados. Assim ela não se caracteriza como atividade isolada do ensino e da pesquisa, ao contrário, ela é a dimensão da vida acadêmica que articula as outras duas, de forma indissociável, facilitando a interdisciplinaridade. A relação com a sociedade é necessária e indispensável, pois com ela se estabelece a troca entre o saber acadêmico e o saber popular e, além disso, *todo conhecimento científico, tecnológico e filosófico produzido na academia precisa ser testado, realimentado e reformulado mediante o confronto com a realidade concreta* (NOGUEIRA, 2001, p. 69. Grifo nosso).

A extensão mostra-se, assim, como um espaço de múltiplas oportunidades para a formação profissional e humana do (a) discente bem como para docentes e participantes envolvidos (as) nessa formação. A extensão universitária – que não é uma aventura ou um fazer por fazer, mas, antes, carrega os rigores metodológicos e teóricos necessários à realização de seus objetivos –, como parte da formação filosófica em trânsito, contribui na formação docente que, entretanto, não ocorre exclusivamente por meio dela assim como também não se dá de uma só vez; a extensão, repetimos, é apenas uma parte do trânsito. Pois o conhecimento do real não é imediato, mas, ao contrário, como afirma Kosik, “o conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa” (KOSIK, 1976, p. 18). Como vimos, o fenômeno já manifesta a essência, a separação não é isolamento em si mesmo das partes do todo, mas investigação minuciosa das interconexões das partes.

Ora, se o ensino de filosofia se realizará preferencialmente nas escolas e nas universidades, e estas estão em uma determinada comunidade, é prudente e desejável que a (o) discente conheça “todas” as partes na qual estará inserido; ou seja, cabe-lhe o domínio dos conceitos filosóficos indispensáveis a seu trabalho, a consciência da estrutura de sua formação, o conhecimento, *de fato*, da escola, da realidade educacional, dos (as) alunos (as) e da comunidade onde estes existem enquanto cidadãos (ãs). Assim, tendo conhecido e investigado as contradições e interconexões entre essas partes, principalmente entre universidade e escola, sem perder a visão de totalidade, estaríamos aptos a apresentar o sentido da formação filosófica em trânsito.

## Considerações finais

Esclarece-se que a extensão universitária não é a solução para os problemas da formação docente em filosofia, ou interdisciplinar nesta área, mas a entendemos como um instrumento importante na formação em trânsito do referido docente na dialética universidade-escola-universidade e de novo escola. Tampouco a vemos como a única via para aproximar filosofia-escola-universidade, mas estamos cientes de que ela pode ajudar a desvelar as contradições existentes na escola e nos arranjos teóricos elaborados nas salas dos cursos de filosofia e de cursos interdisciplinares que formam professoras (es) dessa disciplina, visto que, em última instância, a formação filosófica em trânsito passa pelo compromisso teórico e político da (o) professora (or) bem como das instituições envolvidas nesse *transitus*.

O conhecimento produzido pela filosofia (concreto pensado) é fruto de um pensamento que penetra na realidade fenomênica na busca da essência aí já manifesta, pois:

os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma) não porque sejam os mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da *práxis* cotidiana (KOSIK, 1976, p. 19. Grifo do autor).

É na cotidianidade que tecemos nossa compreensão da realidade, o pensamento não precisa de um lugar específico para agir, ele age naturalmente em oposição à realidade que se lhe apresenta. O encontro com a realidade educacional propiciado pela extensão universitária leva o (a) discente a filosofar, torna-o agente da *práxis*.

Gostaria de encaminhar as considerações finais salientando que a reflexão acima, que busca fundamentar a ideia de uma formação filosófica no trânsito universidade-escola-universidade, não é uma abstração do autor deste artigo. O autor partiu da realidade concreta, desde sua *práxis* como bolsista do projeto de extensão, quando graduando no curso de Licenciatura em Filosofia, bem como de sua própria *práxis* docente: ministrando disciplinas específicas de filosofia e experienciando o trânsito universidade-escola-universidade como coordenador de estágio, professor do componente curricular de estágio e coordenador de dois projetos de extensão. Essas experiências colocaram o autor do artigo no trânsito universidade-escola-universidade, e lhe permitiram desenvolver algumas reflexões ao longo desses anos de *transitus* como professor de filosofia. Reflexões debatidas e compartilhadas entre pares e que agora se materializam de forma sistematizada neste artigo.

Por fim, percebeu-se, nas experiências da extensão, que as (os) discentes que tiveram melhor desenvolvimento em sua formação foram aquelas (es) que fizeram o trânsito universidade-escola-universidade. E no caso particular da experiência vivida pelo autor, destacam-se as (os) discentes do projeto de extensão e do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Mesmo que este último não seja institucionalizado como extensão nas universidades, considero-o como uma modalidade de extensão universitária, dada suas características similares às diretrizes da política de extensão citadas acima, e o *transitus* que o mesmo proporciona aos (às) discentes e docentes nele envolvidos (as). Ainda cabe ressaltar que, mesmo não sendo de mesma natureza que a extensão, os Programas de Ensino Tutorial-PET também são espaços de formação filosófica em trânsito de professoras (es) de filosofia. Inclusive o estágio, que no começo deste artigo foi apresentado com ressalvas, também é um espaço de possibilidade para desenvolvimentos de projetos de extensão e formação filosófica em trânsito, isso depende dos arranjos institucionais e do direcionamento que lhe dão as instituições nas figuras das (os) coordenadoras (es) e professoras (es) de estágios.

Os espaços são muitos, a distância institucional-política e contingente entre escola-universidade pode e deve ser superada. A questão passa por uma decisão política-institucional e uma opção pessoal do (a) docente do Ensino Superior em optar por trabalhar neste trânsito. A formação docente no contexto da extensão universitária é uma passagem, uma possibilidade da filosofia em trânsito, um caminho do qual não se volta como se foi.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução n.º 7*, de 18 de dezembro de 2018a. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n.º 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 de mar. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES n.º 608/2018b*. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira. Portaria n. 1350, publicado no DOU de 17/12/2018, Seção 1, p. 34. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102551-pces608-18/file>>. Acesso em: 25 de mar. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017*. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em: 25 de mar. de 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Casa Civil. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: DF. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) >. Acesso em: 17 de out. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *PARECER N.º CNE/CP 28/2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> >. Acesso em: 25 de mar. de 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Casa Civil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Brasília: DF, 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) >. Acesso em: 12 de nov. de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. *Parecer n.º 492/2001 de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília: DF, 2001a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991> >. 17 de out. de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. *Parecer n.º 583/2001 de 4 de abril de 2001: Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*. Brasília: DF, 2001b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf> >. 17 de out. de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.º 28/2001 de 2 de outubro de 2001: Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: DF, 2001c. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> >. Acesso em: 15 de mar. de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n.º 38/2006 de 7 de julho de 2006: Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio*. Brasília: DF, 2006. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf) >. Acesso em: 15 de mar. de 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Casa Civil. *Lei n.º 11.684/08 de 2 de junho de 2008: altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio*. Brasília: DF, 2008. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm) >. Acesso em: 15 de mar. de 2020.

CANDIDO, Celso; CARBONARA, Vanderlei (Org.). *Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2004.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 101 pp.

FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus-AM. Maio de 2012. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: 10 de abr. de 2014.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter. *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GHEDIN, Evandro. *Ensino de filosofia no ensino médio*. São Paulo: Cortez, 2008.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal e lógica dialética*. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Flavio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1993. (col. Os economistas).

MOTA, Ivan Dias da; TENA, Lucimara Plaza; SÉLLOS-KNOERR, Viviane Coêlho de. O novo marco regulatório da extensão universitária no Brasil: uma contribuição para a política de promoção humana. In: *Revista Brasileira de Direito*, Passo Fundo, vol. 15, n. 3, pp. 79-110, setembro-dezembro, 2019 - ISSN 2238-0604. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/3845>>

MÜLLER, Marcos Lutz. Exposição e método dialético em "O Capital". *Boletim SEAF*, Belo Horizonte: Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas, n. 2., pp. 11-25, março de 1982.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). *Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas*. Belo Horizonte: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas/ UFMG, 2000.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. In. FARIA, Doris Santos de (Org). *Construção conceitual da extensão na América Latina*. Brasília: Ed. UNB, 2001, pp. 57-71.