

O PRESENTE DE FORTUNA

Wilson Correia¹

RESUMO

Este artigo se ampara na literatura filosófica especializada para abordar a questão da “pesquisa filosófica” que, no vasto universo da filosofia, segundo alguns, estaria premida entre áreas ditas “puras” e áreas consideradas “suja”. Relata como, ao expor problemática relativa a esse assunto em uma mesa-redonda, o preconceito contra as tais áreas “suja” se manifestou tal qual um presente do acaso, da fortuna ou da sorte para corroborar os argumentos expostos.

Palavras-chaves: Filosofia. Educação. Pesquisa filosófica.

ABSTRACT

This article supports specialized in the philosophical literature to address the issue of "philosophical research" that in the vast universe of philosophy, according to some, would be squeezed between areas called "pure" and areas considered "dirty." Relates how, in exposing problems relating to this subject in a round table, the prejudice against such areas "dirty" as it manifested itself a gift of chance, fortune or luck to corroborate the arguments.

Keywords: Philosophy. Education. Philosophical Research.

Em castiço português, “fortuna” é “sorte”, “acaso”. E foi exatamente a “sorte” e o “acaso” que me visitaram em uma mesa-redonda de que participei recentemente. Nesse evento, li um texto que escrevi e intitulei: “*Pesquisa filosófica: em favor do saber ‘sujo’*”. Nesse texto, amparado na literatura especializada, argumentei, entre outras coisas, que a ‘pesquisa filosófica’ pressupõe o “poder de começo”, o “segundo nascimento”, e o trato do conceito como “ponto de chegada”, e não como “ponto de partida”. Levantei, ainda, a questão relativa ao nosso cotidiano maniqueísmo que insiste em cindir o vasto campo aberto da filosofia entre áreas que seriam “puras” e áreas “suja”.

¹ Licenciado em Filosofia (PUC-Goiás), com Especialização em Psicopedagogia (UFG), Mestrado (UFU) e Doutorado em Filosofia da Educação (UNICAMP). Líder do GPEFE – Grupo de Pesquisa e Extensão em Filosofia da Educação. Adjunto em Filosofia da Educação no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. É autor dos livros *Saber ensinar*. São Paulo: EPU, 2006, *TCC não é um bicho-de-sete-cabeças* (2009), *Aprender não é um bicho-de-sete-cabeças* (2010), *Filosofia da Educação: ética e estilística existencial* (2012) e é organizador dos livros *Vivendo a universidade – REUNI: gestão, experiências e desafios* (2012) e *Formando professores: caminhos da formação docente* (2012), todos pela Editora Ciência Moderna, do Rio de Janeiro, entre outros.

Em face disso, indaguei: “O que é pesquisa filosófica?” Buscando delinear uma resposta, prossegui na leitura do meu texto:

“Não é possível responder à pergunta ‘o que é isto, a pesquisa filosófica?’ sem que se adote uma perspectiva para o ‘fazer filosófico’. Tomo de empréstimo, então, a proposição de Douaillier (2003) de que a filosofia a ser ensinada e, obviamente, pesquisada, neste nosso milênio é aquela revestida do ‘poder de começo’, dada a singularidade insubstituível da experiência filosófica, posta a cada um que aceite o desafio de ‘pensar por si mesmo’. Assim, ainda que motivada por ‘um sistema de representações e conhecimentos já existente’, o fazer filosófico seria a ocasião para o ‘segundo nascimento’ do humano nos vãos da ‘efração’, a ruptura motivada pelas ‘mortes de homens, perdas de manuscritos, destruição de escolas, esquecimento dos contextos’, entre outras (DOUAILLIER, 2003, p. 28), em um trabalho filosófico que pode ser, ‘para cada um, um novo começo, uma nova trajetória, uma nova aventura, da qual não podemos saber de antemão o final’ (GALLO, 2004, p. 215).

Uma filosofia ‘que começa’ pode prescindir do trabalho de pesquisa? Parece que não, sobretudo quando falamos de filosofia presente nas coisas da educação, em seus vários níveis. E é aí que aparecem nossos desafios.

Um deles pode ser ilustrado pelo episódio que vivi ainda na graduação. Provocado para produzir artigo filosófico a ser apresentado em um congresso, apresentei o projeto do manuscrito ao professor, onde registrei a intenção de tratar do conceito pertinente à proposta. Surpreso, o professor me interpelou: ‘Compreendi do que se trata. Só não entendi o conceito proposto por você’. Ao que eu respondi: ‘Não poderia entender mesmo, professor, pois, aí nesse esboço, o conceito está apenas enunciado aprioristicamente. Ele é ponto de chegada, não de partida. Espero que, ao final da execução desse projetinho, o conceito esteja elaborado, ainda que provisoriamente’. Para meu professor, eu deveria partir para aquela empreitada empunhando o conceito já pronto. Para mim, eu deveria começar com a ‘intenção de...’, desenvolvê-la, praticar, pôr-me na atividade, propor, e, depois disso, chegar ao conceito.

Notemos! Uma é a mentalidade que, entregue ao cânone, contenta-se com a reprodução do já estabelecido. Outra, diversa, ainda que amparada em ‘um sistema de representações e conhecimentos já existente’, é aquela que aceita o desafio de ‘pensar por conta própria’, acionando o ‘poder de começo’ da filosofia. Uma é a cultura da transmissão. Outra é a cultura da produção. Uma é a atitude de, como disse Guimarães Rosa, apenas viver ‘repetido, o repetido’ (ROSA, 1988, p. 52). Outra postura é a que encara a busca da novidade nas repetições pelas quais a vida nos faz ‘escorregar’. É, então, na vontade de pensar por

conta própria, pelo ‘poder do começo’ em meio à cultura da produção do novo, que as possibilidades da ‘pesquisa filosófica’ podem residir”.

E prossegui, propondo a seguinte indagação: ‘O que é pesquisa em filosofia da educação?’, esse que é, precipuamente, o meu atual campo de interesse e com o qual tenho me ocupado nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão em minha atuação como professor universitário de uma instituição federal de ensino, em um câmpus dedicado à formação inicial de professores por oferecer apenas cursos de licenciatura:

“Se, em geral, a ‘pesquisa filosófica’ pressupõe o ‘poder de começo’, o ‘segundo nascimento’ e o conceito como ‘ponto de chegada’, visando ao ‘fundamento lógico e racional daquilo que afirma e pensa’ (CHAUÍ, 2004, p. 21), a aplicação da filosofia à educação implica a observação dessas mesmas características, quando ela se dá à análise da educabilidade, do processo educativo e dos atos de educar para vivenciar esse processo como genuína experiência de pensamento, que crive o *statu quo* e ofereça soluções aos dilemas humano-existenciais que nos espreitam.

Nessa empreitada, mesmo não se distanciando do ‘sistema de representações e conhecimentos já existente’, a pesquisa em filosofia da educação toma a realidade humana concreta e vigente como um de seus mais caros desafios, não se esquecendo de que somos produtos de um ‘contexto’; da história e de práticas humanas, culturais, econômicas, ideológicas, de poder-saber e de uma ‘tradição’.

Trata-se, diante do que ‘está feito’ e do que há ‘por fazer’, de testar as estilísticas existenciais e os modos de o humano ser na sociedade e no mundo, os quais a educação toma como sua finalidade. Vale, ainda, submeter ao escrutínio da razão o estudo dos modelos societários subjacentes nas propostas educacionais, preferentemente tomando o hoje, o agora, a vida atual, o presente vivido e o espaço público do debate como suas ocasiões para investigar, pesquisar e produzir para, assim, praticarmos filosofia. Uma filosofia conseqüente não se contenta com o comentário sobre o passado, nem com elocubrações sobre o futuro, mas, empregando a potencialidade das lições do ontem e a esperança projetada no amanhã, satisfaz-se com o enfoque no tempo que corre para encontrar o que dizer ao homem e à mulher do presente experienciado.

Souza, ao informar que ‘Mais e mais a filosofia penetra nas estruturas educacionais brasileiras e contribui crescentemente para a autoconsciência de um Brasil que necessita desesperadamente compreender-se’, registra o seguinte sobre a filosofia da educação:

‘A filosofia da educação, tanto enquanto área específica como enquanto ponto de cruzamento entre filosofia e educação, é tradicionalmente um campo muito profícuo no Brasil. Atualmente, a área passa por uma acentuada renovação de princípios e relegitimação de estatutos epistemológicos. Muitos são os estudos desenvolvidos no campo dos fundamentos da educação desde bases filosóficas diversas, entre os quais se pode citar: o pensamento da alteridade de Levinas como fundamento subjetividade ética em educação; Walter Benjamin e a educação; educação e teoria crítica; pragmatismo e educação; John Dewey e a educação; educação e categorias sócio-históricas desde o ponto de vista da análise filosófica; educação e crítica da modernidade; pós-modernidade e educação’ (SOUZA, 2003, p. 90, 91, 96, 97).

Campos de estudo, linhas de investigação, grupos de pesquisa, assuntos, temas, problemas e questões motivadoras de produções conceituais e compreensivas no âmbito da filosofia, costumeiramente circunscritos ao campo da filosofia da educação, existem à farta. De nossa parte, estamos preocupados com problemáticas ligadas às interfaces de filosofia, ética e educação, estilos existenciais e modelos societários, currículo e formação docente e ensino e aprendizagem de filosofia, desenvolvidos no âmbito do GPEFE – Grupo de Pesquisa e Extensão em Filosofia da Educação, abrigado aqui, no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CORREIA, 2012)”.

Em um terceiro momento, apresentei alguns argumentos relativos à “filosofia da educação”, esse, como foi dito, no qual se circunscrevem as minhas atividades docentes e com o qual me preocupo desde a graduação:

“Creio que a ‘pesquisa filosófica’ tem no ‘problema de pesquisa’ o seu ponto de apoio arquimediano para mover o mundo da educação e, assim, analisar os modos humanos de *ser-e-estar-no-mundo*, inseridos em modelos societários *infra* e *superestruturalmente* delineados, conforme adotem uma prática econômica, uma forma de exercício de poder político, uma justificativa para a existência (ideologia) que legitima uma vivência cultural determinada. Mas, o que é um problema de ‘pesquisa filosófica’?

Giles entende que ‘ARISTÓTELES, na primeira História da Filosofia de que temos conhecimento, nos diz que os problemas filosóficos têm suas origens no espanto, na inquietação e perplexidade que os homens sentem diante de uma realidade que desejam entender’, mas que, para ‘que um problema seja qualificado como filosófico’, segundo o autor, ele ‘deve preencher duas condições’, a saber: ‘ser possível dar-lhe uma formulação simples, sem pressupor todo um conjunto de conceitos complexos’ e ‘ser aberto, no sentido de provocar novas situações e perspectivas para a reflexão filosófica e extrafilosófica’ (GILES, 1984, p. 7; ARISTÓTELES, 2006, 2, 982b 12ss.; PLATÃO, 2008, 155d.).

E o que é esse ‘problema aberto’, de natureza filosófica, que se presta a motivar pesquisas em filosofia? Sobre isso, Bernstein afirma:

‘Não há muito tempo, qualquer pessoa culta podia ler uma revista de filosofia: hoje, na maioria dos casos, é preciso ser filósofo para entender de que estão falando os filósofos. Isso é verdade para muitas disciplinas, mas as pessoas não perguntam se a matemática ‘tem importância’. Nós perguntamos isso da filosofia porque seu jargão e seus problemas altamente técnicos perturbam nossa imagem do que deveria ser a filosofia. As pessoas comuns não estão sozinhas nisso. Dois dos mais importantes filósofos norte-americanos, William James e John Dewey, nos advertiram, no início do século, sobre os perigos da profissionalização. Dewey, também, propôs uma reconstrução da disciplina, na qual aqueles que a praticassem abandonariam sua obsessão pelos ‘problemas dos filósofos’ e voltariam sua atenção para os ‘problemas dos seres humanos’ -os problemas que todos nós enfrentamos em nossa vida cotidiana’ (BERNSTEIN, 1992, p. 2).

Ocupar-se com os problemas humanos? Sim, Dewey, na esteira da necessidade de a filosofia dialogar com o mundo e com a vida, formula essa proposta nos seguintes termos: ‘A filosofia recupera-se a si mesma quando deixa de ser um dispositivo para tratar dos problemas dos filósofos e se torna um método, cultivado pelos filósofos, para tratar dos problemas dos seres humanos’ (DEWEY, 1993, p. 9).

Com base nisso, então, podemos dizer que a pesquisa filosófica voltada para o estudo dos problemas dos filósofos só faz sentido se essa investigação produzir algo que possa ser colocado a serviço dos problemas humanos, cuja necessidade de soluções nos pede o descruzamento dos braços, sob pena de a indiferença escandalosa nos apenar com o ostracismo e com a indiferença social para com o nosso fazer e sofrer a filosofia”.

Toquei, ainda, no assunto relativo à questão da “filosofia pura²” e da “filosofia suja”.

“Na academia, onde, normalmente, os problemas dos filósofos têm preeminência em relação aos problemas humanos, dados os procedimentos técnicos que se prestam a análises das filigranas filosóficas que ignoram contextos históricos, econômicos, sociais, culturais e assemelhados, há um debate curioso sobre um também curioso maniqueísmo, que é o seguinte: o vasto universo do fazer filosófico seria seccionado em áreas ‘puras’ e áreas, digamos, ‘sujas’. Tudo o que se refere à filosofia dita ‘aplicada’, como a filosofia da

² Em um debate com Fichte, Schelling e Hegel, Schopenhauer critica os professores de filosofia e argumenta que a filosofia e os filósofos devem atuar de modo independente com relação ao Estado, à Religião e aos interesses práticos cotidianos, motivo pelo qual torna-se apropriada uma volta a Kant e à “*Crítica da Razão Pura*” kantiana (cf. SCHOPENHAUER, 2001). Ora, quando trata da ética, por exemplo, Kant defende que a existência de uma ética “pura”, “independente da experiência”, “não empírica”, na qual leis e princípios são fundamentados *a priori*, e da ética “empírica”, “impura” concernente aos preceitos extraídos dos costumes, a qual deve tratar da “experiência”, a “natureza humana” e a “cultura”, objeto de aplicação dos princípios teóricos formulados *a priori*, como podemos ver nesta citação: “A metafísica dos costumes ou metafísica pura é apenas a primeira parte da ética - a segunda parte da ética é a filosofia moral aplicada (*philosophia moralis applicata*), antropologia moral, à qual pertencem os princípios empíricos... A antropologia moral é a ética aplicada aos seres humanos (KANT, 1988, 29.1, 1:599). De minha parte, não estou convencido da propriedade de se falar em “eu transcendental” e “razão pura”, os quais produziriam uma “filosofia pura”, uma “filosofia limpa”, uma vez que nenhuma filosofia que se conhece foi produzida por deuses, mas, sim, por seres humanos histórica, social, econômica, cultural e ideologicamente implicados na vivência de seu tempo.

educação, estaria no cesto da heterodoxia, daquilo que se considera ‘impuro’, ‘sujo’ (alguém no mundo sabe o que é isso?). Tudo o que estivesse no âmbito da tal ‘filosofia pura’ (alguém no mundo sabe o que é isso?) seria ortodoxo no interior do cânone filosófico tradicional; seria limpo e mais digno, mais relevante; a verdadeira filosofia, o que corresponderia, no âmbito das ciências ditas ‘exatas’, àquilo que por lá chamam de ‘ciências duras’ (novamente: alguém sabe o que é isso?). À parte a obtusidade dessa abordagem já qualificada por miopia de altíssimos graus, vale registrar que: se aquilo que perfaz a realidade é o que se imiscui nos assuntos, temas e problemas da filosofia da educação, então urge defender, veementemente, a ‘sujeira’ dessa filosofia.

Em meu favor, convoco para falar aqui a professora Leoni Maria Padilha Henning, da Universidade Estadual de Londrina, no Paraná. Segundo ela,

‘Podemos perceber que, em se tratando de conhecimento de filosofia aplicado numa determinada área da prática social humana, no caso, a educação -tendo como objetivo contribuir para explicitar, dar sentido, transformar as ações levando ao esclarecimento sobre as diferentes possibilidades e rumos em vista da realização dos seus ideais-, este saber se configura como um conjunto de conhecimentos selecionados, devendo ser adequado, relevante e pertinente aos problemas demarcados na ambiência educacional. O que, para alguns, é o momento em que a filosofia ‘se suja de realidade’ e que se configura como um campo filosófico de menor grandeza em comparação com aqueles que se dedicam às questões intelectuais complexas e puras’ (HENNING, 2006, p. 13).

E ela, Henning, prossegue:

“É nesta passagem que se situa, a meu ver, as dificuldades maiores para se apreender o *status* epistemológico da filosofia da educação e que, por extensão, se reflete na compreensão sobre a pesquisa filosófica no campo da educação. No entanto, ao compararmos a problemática da pesquisa filosófica no campo da educação com os problemas advindos da temática pesquisa filosófica tratada em si mesma, as dificuldades da primeira não nos pareceram menores, tampouco menos complexas!” (HENNING, 2006, p. 13).

Chamo, ainda, aqui, a falar neste texto, o filósofo Roberto Gomes. Segundo ele, entremeado ao “nosso ecletismo” e “eurocentrismo” explícito, há, entre nós, um consenso geral ao qual nos ajeitaríamos todos. Nessa perspectiva, o impeditivo para um pensar nosso, brasileiro, seria a excessiva “preocupação com as questões européias”, cujo “odor” seria mais refinado do que o de “nossas questões”, impossíveis de serem analisadas com mais “isenção”, “distanciamento” e “neutralidade” e sem a “contaminação” pelo nosso dado histórico, uma vez que, “contaminada”, nossa filosofia se tornaria um estorvo para nossas “conciliações”, além de requerer de nós o hercúleo esforço para nos livrarmos de nossa “dependência”. Dependência de uma filosofia “limpa”, esta “filosofia esterilizada, asséptica, refinada, de bom gosto e ornamental” que, “na verdade”, é “a voz do dono”, que não “se compromete nem

suja as mãos” e que se dedica, “de preferência”, “ao puro jogo formal que a ninguém incomoda ou contamina” (GOMES, 1986, p. 105). Uma filosofia *a la Pilatos* estaria sendo a nossa preferida.

Pois bem! Tenho grave dificuldade de compreender, dentro do vasto e aberto mundo da filosofia, o que seria mais crucial do que cuidar da educabilidade e perfectibilidade humana, esferas complementares que se justificam em mutualidade e que se voltam, na filosofia da educação, àquilo que tem a ver com o processo pelo qual, para dizer como Nietzsche (2003) ‘alguém se torna aquilo que é’.

E se a ‘pesquisa filosófica não científica’ é a prática que se presta à ocupação com que nos faz como somos, e se isso é ‘sujeira’ diante das ocupações voltadas para os problemas dos filósofos, então, que sejamos ‘sujos’: ainda não me convenci da existência de outra criatura que possa suplantar o humano em termos de beleza e feiúra, grandeza e pequenez, bondade e maldade, e que se faça, aos nossos olhos, enigmas mais merecedores de pesquisa e investigação.

Se ser ‘sujo’, nessa acepção, é fazer-se digno do que em nós é humano, hipohumano ou demasiadamente humano, então nada nos resta além desse mergulho em nossa própria lama: só esse lodo poderá lavar nossas hipocrisia, mesquinhez e pigmeísmo no que respeita aos valores da justiça e da possível liberdade que são obras de cada um e de todos com todos no ‘aqui e agora’ de nossas vidas e de nossos quefazeres.”

Após essa exposição, veio-me, não o “presente de grego”, mas, sim, o aqui anunciado presente de “fortuna”:

Um colega me indagou se o “problema da liberdade de que Kant trata” não seria um “problema humano”. Resumindo o debate, o que tentei fazer ver é que o problema da liberdade, óbvio, é um problema humano. Ocorre que esse problema se tornou kantiano à medida que Kant o adotou para si e para esse problema deu as respostas que seu contexto existencial lhe possibilitou. O meu problema não é esse, trivial até. Mas este: até quando vamos responder ao problema da liberdade humana empregando, para isso, as mesmas respostas que Kant produziu? Até quando esse transplante filosófico-cultural (da Europa para cá, Brasil) será repetido *ad nauseam*, sem que, para ele, possamos engendrar nossas próprias respostas? As respostas kantianas para o problema da liberdade é tudo o que satisfaz o nosso contentamento? O que nos impede a elaboração de um pensamento próprio, “pé-no-chão” e “cabeça-no-Brasil”, a respeito das problemáticas com as quais se ocupam aqueles e aquelas que lidam com a filosofia?

Mas esse ainda não foi o “presente de fortuna”. O mimo da sorte me veio de modo mais inusitado, estranhamente violento, “puro” uso competitivo, e não compreensivo, da razão, do *logos*, tal como na Antiguidade grega; veio-me despido da mais elementar elegância e ética profissional requerida de professores formadores de formadores, essa que tem a ver com o respeito profissional que deve permear as relações na academia; que nos pede, em lugar de ofensas às pessoas, a prática do debate de ideias, problemas, temas e aspectos históricos atinentes à filosofia. Mas ela veio, então, quando um segundo colega perpetrou o seu ataque (para mim, gratuito), quando afirmou, diante de colegas e de alunos, algo como: “Isso de ‘pureza’ e ‘sujeira’ é uma besteira”, uma “nossa invenção” –eu que me filio ao lado daqueles que pensam ser possível a nossa invenção ou reinvenção, vi-me boquiaberto: aquilo poderia estar vindo da boca de um professor? Mais: aquilo estaria mesmo vindo de uma cabeça presumivelmente pensante e que não tem o direito de negar o que está na literatura filosófica e em nossos “vãos” formais e informais da academia?

Lembrei-me que esse debate, como exemplificado neste texto, encontra acolhida, talvez, desde Platão. E passa, tangencial ou explicitamente, por Descartes e Kant. Chega às pessoas que militam na área da educação na contemporaneidade, tais como Douaillier, Gallo, Giles, Henning, Rosa e Gomes, por exemplo. Trata-se de um tema que interessa aos vivos que não se postam de “gênios”, não se curvam à servidão intelectual acadêmica de fazer com que mortos vivam em nós e que procuram pensar por si próprios e em português, a língua em que o que pensamos pode, e deve, expressar nossos pensamentos.

Esse debate está, sim, nos corredores de nossas universidades, em nossas salas de aula, em nossos grupos de pesquisa, na boca de nossos alunos e na sensibilidade de nossos orientandos e bolsistas. Ela surge, por exemplo, quando, na “academia pura”, esses estudantes deparam com o preconceito contra aqueles que se interessam pelas coisas humanas ligadas às temáticas da educação, da pedagogia e com o processo de humanização e perfectibilidade humana, sem os quais não se pode falar em ato educativo propriamente dito. Estarrecido, já ouvi de um aluno: “O professor dizia sobre meu projeto de TCC: ‘Está muito pedagógico!’”, como se o “pedagógico” não merecesse tratamento algum no âmbito da filosofia. Então, o que fazer das obras “muito pedagógicas” de Platão, Agostinho, Rousseau, Kant, Nietzsche, só para citar alguns nomes ditos consagrados da filosofia? O que pode existir de mais crucial do que o pensar em como o homem torna-se, constitui-se em sociedade e, nela, vivencia estilos existenciais concretos, cotidianamente, no mundo, na sociedade e em nossos espaços formais de educação? (CORREIA, 2012)

Mas, assumindo a postura do pior cego por assim se configurar pela assumência da recusa em querer ver, meu segundo colega (peço desculpas por não ter retido problemas que problematizavam aparentes problemas relativos aos “problemas dos filósofos”) é que me oferece aquilo em que não cheguei a pensar enquanto elaborava e apresentava o texto. Sim, mesmo eu tendo dito em resposta a ele que “A pior besteira é a besteira de dizer que o que o outro diz é besteira”, aqui, uma fala “limpa” de toda grosseria e falta de polidez que a resposta implica, vi na fala do meu segundo colega o presente pelo qual não esperei: a fala dele foi o exemplo empírico, aberto, explícito e cabal, portanto “sujo”, de que meu texto precisava para ser corroborado. Ele, na arrogância e na empáfia de quem pensa poder aniquilar a vida vivida cotidianamente e pensando haver problemas em dizermos “besteiras”, deu a prova e a comprovação de como quem lida com educação é tratado em nossa “academia”.

Se isso pode ser dito, com toda virulência retórica e eloquente a um professor, colega de profissão, o que não andam ouvindo os alunos em nossas salas de aula de cada dia? Por isso registro meus agradecimentos sinceros a esse meu colega que me interpelou logo após o primeiro. E reafirmo-me “sujo”. Ainda creio que nada é mais caro a quem se dedique a experiências de pensamento no campo filosófico do que pensar os problemas humanos –os atuais, do presente, que nos acossam, ainda que, para isso, nos sirvamos do imenso saber acumulado pela chamada “tradição” –como poetiza Carlos Drummond de Andrade, também entendo que: “O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente” (ANDRADE, 1983, p. 108).

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Carlos Drummond. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1983.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Trad. E. Bini. São Paulo: Edipro, 2006.
- BERNSTEIN, R. *Does philosophy matter? [A filosofia tem importância?]*. **Thinking. The Journal of Philosophy for Children**. Upper Montclair, v. 9, n. 4, 1992, p. 2-4.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2004.
- CORREIA, Wilson. **Filosofia da educação: ética e estilística existencial**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2012.
- DEWEY, J. *The need for a recovery of philosophy* (A necessidade de recuperação da filosofia). In: **The political writings**. Indianápolis/Cambrode: Heckett, 1992 [1917].

- DOUAILLIER, Stéphane. *A filosofia que começa: desafios para o ensino da filosofia no próximo milênio*. In: GALLO, S.; CORNELLI, G. & DANELLON, M. **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 17-30.
- GALLO, Sílvio. *O macaco de Kafka e os sentidos de uma educação filosófica*. In: KOHAN, W. O. **Políticas do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 206-216.
- GILES, Thomas Ranson. **O que é filosofia?** 3. ed. São Paulo: EPU, 1984.
- GOMES, Roberto. **Crítica da razão tupiniquim**. São Paulo: Criar, 1986.
- HENNING, Leoni Maria Padilha. *Pesquisa filosófica na educação: a formação do pesquisador e a sua contribuição no campo educacional*. In: **29ª Reunião Anual da ANPED 2006**, Caxambu: ANPED, 2006. p. 1-14.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Trad. P. Quintela. Lisboa: Edições 70, 1988.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. Trad. N. C. de Melo sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio/São Paulo: Loyola, 2003.
- PLATÃO. *Teeteto*. Trad. A. M. Nogueira & M. Boeri. Lisboa: FCG, 2008.
- ROSA, J. Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 52.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a filosofia universitária**. Trad. M. L. M. O. Cacciola. São Paulo: FSP, 1988, s./p.
- SOUZA, Ricardo Timm de. **O Brasil filosófico**. São Paulo: Perspectiva, 2003.