



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



ISABEL CRISTINA TORRES BARREIRA

A “RODA DE EXPERIÊNCIA DO PENSAR”:

A complexidade no ensino-aprendizagem de Filosofia

Vitória/ES 2019

ISABEL CRISTINA TORRES BARREIRA

A “RODA DE EXPERIÊNCIA DO PENSAR”:

A complexidade no ensino-aprendizagem de Filosofia

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Espírito Santo, com área de concentração em Ensino de Filosofia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia.
Orientador: Prof. Dr. Marcelo Martins Barreira

Vitória/ES 2019

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

B271 Barreira, Isabel Cristina Torres Barreira, 1966-
& A "Roda de Experiência do Pensar": A complexidade no ensino-aprendizagem de Filosofia : A complexidade no ensino-aprendizagem de Filosofia / Isabel Cristina Torres Barreira Barreira. - 2019.
103 f. : il.

Orientador: Marcelo Martins Barreira Barreira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Complexidade;. 2. Experiência;. 3. Pensamento;. 4. Edgar Morin. 5. Walter Kohan. I. Barreira, Marcelo Martins Barreira. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 101

Ao Marcelo,

Com muito amor

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, pela força e pelo discernimento;

A meus pais Antônio e Terezinha, com eterna gratidão, pelos valores, pela educação e pelo apoio que sempre me proporcionaram ao longo de minha existência;

À minha filha Raíssa, pelo apoio, pela paciência, pelo incentivo e pela compreensão, além da Kika e Meg, mascotes cheias de eterna ternura;

Aos adolescentes que participaram dessa pesquisa com suas narrativas, com seus gestos e até mesmo com seu silêncio;

À instituição pesquisada e a todos os seus profissionais que diretamente ou indiretamente se sentiram parte da pesquisa;

Ao meu orientador Marcelo Martins Barreira, por seus ensinamentos e pela competência em suas orientações, paciência e compreensão diante das minhas dificuldades;

Aos professores(as) Letícia Queiroz de Carvalho e Antônio Vidal Nunes, pelas valiosas contribuições nas bancas de Exame de Qualificação e de Defesa de Dissertação de Mestrado;

À CAPES, pelo incentivo com a bolsa de estudo;

Ao GT de Filosofia e Ciências Sociais da Rede Municipal de Cariacica que, além de ser um grupo de estudo e de pesquisa, compartilham comigo sonhos, anseios, aflições, expectativas e angústias;

Muito obrigada!

RESUMO

A pesquisa investigou a possibilidade de um ensino-aprendizagem em Filosofia que se baseie no paradigma da complexidade, proposto por Edgar Morin, e na experiência do pensar, conforme o enfoque de Walter Kohan. Reformar o pensamento em vista de uma abordagem global do ser humano integra saberes, oportuniza uma ressignificação do conhecimento — especialmente do conhecimento filosófico — e encoraja uma prática pedagógica orientada criticamente à cidadania. A pesquisa foi de caráter qualitativo e participante, caracterizada pelo exercício da transdisciplinaridade nos encontros da “Roda de Experiência do Pensar”, proposta didático-pedagógica vinculada às “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais” ministradas numa escola municipal de Cariacica. O texto literário, a experiência do pensar e a complexidade no ensino-aprendizagem de Filosofia, aproximam do ensinar a filosofar e não do ensino da Filosofia como conteúdo já pronto da tradição ocidental. Ao abrir portas para várias dimensões, a literatura provoca uma reação no leitor-estudante em seu modo de habitar o mundo. Alguns textos, como contos, conseguem alcançar melhor os conflitos que nossos estudantes enfrentam em sua vida, permitindo-lhes expressar emoções ao mesmo tempo que instauram caminhos para indagações sobre múltiplos problemas complexos, que integram todas as áreas de conhecimento e geram a experiência do pensar.

PALAVRAS-CHAVE: Complexidade; Experiência; Pensamento; Edgar Morin; Walter Kohan.

ABSTRACT

The research investigated the possibility of a teaching-learning in Philosophy which is based on the paradigm of complexity, proposed by Edgar Morin, and in the experience of thinking, according to Walter Kohan's approach. Reforming thinking in the light of a global approach of the human being integrates knowledge, fosters a re-signification of knowledge — especially philosophical knowledge — and encourages a pedagogical practice that is critically oriented to citizenship. The research was qualitative and participatory, characterized by the exercise of transdisciplinarity in the meetings of the "Wheel of Experience of Thinking", a didactic-pedagogical proposal linked to the "Philosophy and Social Sciences Practices" taught at a municipal school in Cariacica. The literary text, experience of thinking and complexity in the teaching-learning of Philosophy, brings us closer to teach to philosophize rather than the teaching of Philosophy as ready content of the Western tradition. When opening doors to various dimensions, literature provokes a reaction in the reader-student in their way of inhabiting the world. Some texts, such as short stories, can better achieve the conflicts that our students face in their lives, allowing them to express emotions while establishing ways to ask about multiple complex problems which integrate all areas of knowledge and generate experience of thinking.

KEY WORDS: Complexity; Experience; Thought; Edgar Morin; Walter Kohan.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. A IMPLANTAÇÃO DA FILOSOFIA NA REDE PÚBLICA DE CARIACICA	12
2. AS REFERÊNCIAS TEÓRICAS DA “RODA DE EXPERIÊNCIA DO PENSAR”	21
2.1 A “COMPLEXIDADE” EM EDGAR MORIN	21
2.1.1 Os conceitos de “disciplina”, “interdisciplinaridade” e transdisciplinaridade.....	21
2.1.2 O conceito de “complexidade”.....	26
2.2 A “EXPERIÊNCIA DO PENSAR” EM WALTER KOHAN	36
3. A “RODA DE EXPERIÊNCIA DO PENSAR” COMO CAMINHO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM FILOSOFIA	44
3.1 O CAMINHO HISTÓRICO-METODOLÓGICO	44
3.2 O CAMINHO FILOSÓFICO-LITERÁRIO DA COMPLEXIDADE	48
3.3 O CAMINHO DE EXPERIÊNCIA DO PENSAR.....	55
3.4 AVALIAÇÃO DOS CAMINHOS PERCORRIDOS	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE 1	83
APÊNDICE 2	85
APÊNDICE 3	91
APÊNDICE 4	94
APÊNDICE 5	100

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa fornecer sentido ao desafio da transdisciplinaridade no ensino-aprendizagem de Filosofia. Uma especial motivação em investigar a transdisciplinaridade do ensino-aprendizagem de Filosofia decorre de nossa atuação profissional desde nosso ingresso por concurso na Rede Pública Municipal de Cariacica (ES), em 2008, como professora MapB III de Filosofia.

Para tanto, o processo pedagógico passou pela criação do Projeto “Roda de Experiência do Pensar”, que foi construída com estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental II em nossas aulas de “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais”, realizadas nos turnos matutino e vespertino da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Maria Augusta Tavares”, no bairro Jardim Botânico em Cariacica/ES, onde atuo faz oito anos. A “Roda de Experiência do Pensar” propicia ao estudante uma visão complexa da realidade e se contrapõe às tradicionais abordagens disciplinares.

Nesta Dissertação de Mestrado discutiremos as bases teóricas, os procedimentos e os resultados da “Roda de Experiência do Pensar” para o ensino-aprendizagem de Filosofia. Para tanto, dividimos nosso trabalho em três etapas e capítulos. Na primeira contextualizamos a implementação das “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais” em Cariacica e abordamos as normas que nortearam sua implementação. Estudando e vivenciando o documento para consolidação da Filosofia (CARIACICA, 2009), constata-se a estranha característica dessa “disciplina”, que vai além da originalidade de seu nome.

Ora, essa “disciplina” consta no Currículo Municipal, mas não se prende numa matriz curricular como nas restantes disciplinas. Ainda que a Filosofia se apresente na Rede Pública de Cariacica com conteúdo curricular específico, seu papel é o de incentivar uma experiência de pensamento como expressão crítica de um movimento reflexivo e dialético, o que põe em jogo a tradicional e disciplinar metodologia do ensino-aprendizagem da Filosofia. Corrobora, com isso, um traço marcante na metodologia da Filosofia na PMC: seu espaço e tempo incomuns. O engessamento de saberes em “grades” institucionais não contribui com espaços, tempos, conteúdos e procedimentos flexíveis de ensino-aprendizagem. As aulas de “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais” se situam fora da matriz curricular (CARIACICA, 2012b, p.141); com seu espaço e seu tempo, respectivamente, não se restringindo à sala de aula ou à carga horária semanal de uma determinada turma, como nas restantes disciplinas.

Essa situação alternativa é uma riqueza ao professor de Filosofia, pois o permite atuar em diversas frentes: com colegas professores, com os seguimentos comunidade/família, com o Conselho Escolar e com o grêmio estudantil. Essa abertura faz o professor de Filosofia compreender mais amplamente os problemas pedagógicos e escolares, para além de uma ótica disciplinar em sua dupla significação.

Na linguagem comum, entende-se a palavra “disciplina” como ordem, obediência, subordinação representa a boa conduta do indivíduo frente a uma sociedade com normas e regras a serem seguidas. No trabalho, essa palavra denota um critério para o bom desempenho profissional. O ambiente escolar apresenta dois significados no uso da palavra “disciplina”: 1) a conduta dos estudantes, quando agem de acordo com as normas de ensino; 2) as matérias referentes às diferentes áreas do conhecimento. Ambos os significados não atendem a complexidade de nossos problemas, que crescentemente requer um diálogo franco, afetuoso e inclusivo como expressão de pertença cidadã a uma comunidade política.

Na segunda etapa nos embasamos nos dois autores que sustentarão a linha de argumentação central da pesquisa, são eles: Edgar Morin e Walter Kohan. Ambos nos auxiliaram ao produzirem e operarem conceitos apropriados para a realização da proposta desta pesquisa. O primeiro com o conceito de “complexidade” e o segundo pelo conceito “experiência do pensar”.

Nossa pesquisa propõe uma maneira transdisciplinar de ensino-aprendizagem em Filosofia a partir dos encontros da “Roda de Experiência do Pensar”. A transdisciplinaridade responde à necessidade de se ultrapassar uma visão fragmentada de ensino-aprendizagem. Ao integrar saberes e ao se identificar o ser humano com o universo, criam-se condições para que a Filosofia obtenha um conhecimento mais significativo sobre a realidade, estimulando-nos a repensarmos nossas práticas pedagógicas. As “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais” nos dá liberdade para filosofar com a experiência do pensar como acontecimento que nos faz pensar, ou seja, a experiência acontece, afeta-nos, só depois ela se torna uma questão cognitiva com implicações sociais e existenciais.

Para percorrer nosso caminho investigativo, procurávamos uma metodologia flexível e maleável diante do caráter investigativo e encontramos, no pensamento de Morin, o caminho como aprendizagem: “[...] um sujeito capaz de aprender, inventar e criar ‘em’ e ‘durante’ o seu caminho” (MORIN, 2003b, p.18). Morin se identifica com a afirmação de María Zambrano, que cita: “[...] o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem” (ZAMBRANO, *apud*: MORIN, 2003b, p.20). Frisa ainda Zambrano:

A experiência precede qualquer método. Poder-se-ia afirmar que a experiência constitui um *a priori* e o método, um *a posteriori*. Isso só é verdadeiro como indicação, já que a verdadeira experiência não pode ocorrer sem a intervenção de uma espécie de método. Desde o início, o método deve conter dada experiência bem precisa que graças a ele, adquire forma e sentido. Foi indispensável uma dose de aventura e até mesmo uma certa perdição na experiência; foi necessário que o sujeito se perdesse em sua própria experiência. Esse modo de perdição transformar-se-á em seguida em liberdade (ZAMBRANO, *apud*: MORIN, 2003b, p.20).

Logo, os professores de Filosofia hão de conceber o ensino-aprendizagem num movimento circular e dialético, em que tal processo se desse enquanto “projeto”. Em outras palavras, a característica metodológica das práticas pedagógicas são um constante questionamento acerca dessas práticas, que, por sua vez, repensam as teorias e vice-versa. Neste sentido, nossa pesquisa teve um caráter qualitativo e participante com os estudantes, em concordância com o ensino-aprendizagem de Filosofia na Prefeitura Municipal de Cariacica. Nas *Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica-ES* — para o Ensino Fundamental II, que vai do 6º ao 9º Ano, consta o seguinte: “[...] o método utilizado para o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas se baseia nos princípios da dialética, como lógica do pensamento, entendido como instrumento de produção de significados da realidade” (CARIACICA, 2012b, p.144).

A “Roda de Experiência do Pensar” envolve a circularidade dialética de ideias e conceitos de Morin e Kohan. O conceito de complexidade e a experiência do pensar nortearam a “Roda de Experiência do Pensar”, que, por sua vez, baseia-se na leitura e interpretação de textos-base para igualmente se produzir ideias e conceitos, agora pelos estudantes. O valor da experiência, defendida por Morin, assemelha-se à proposta de “experiência do pensar” trazida por Kohan. Diferentemente nas escolas tradicionais onde encontramos apenas exposições

teóricas em que a experiência é deixada de lado, sem se valorizá-la como oportunidade de se pensar o ainda não pensado, objetivo do processo educacional em geral e da Filosofia em particular.

Na terceira e última etapa, trataremos de expor a concepção, os fundamentos e a metodologia da “Roda de Experiência do Pensar”. Começamos nossa pesquisa tendo duas principais hipóteses. A “Roda de Experiência do Pensar” faz os estudantes: 1) sentirem e pensarem sua existência e historicidade de maneira complexa e sem fronteiras disciplinares; 2) na direção de deixarem atravessar-se pelo acontecimento da experiência do pensar. Essas hipóteses nos orientaram na tentativa de repensar determinadas práticas pedagógicas tradicionais que se mostravam contraproducentes e se realizavam com alunos dos sextos anos, com muitas falhas de aprendizagem.

Na esteira da “pesquisa participante”, nosso vínculo com o grupo pesquisado continha interesses objetivos e subjetivos numa “disposição de estabelecer uma nova relação eu-outro ou, se nós quisermos, repensar politicamente” (BRANDÃO, 1984, p.18). Como diria Rancière: “há uma vontade que rege e uma inteligência que obedece [...] essa vontade não é nem meu braço, nem minha mão, nem meu cérebro, nem o tato. Essa vontade sou eu, é minha alma, é minha potência, é minha faculdade” (RANCIÈRE, 2004, pp.46 e 83), sem imposição, mas tão-só pelo prazer em participar, tendo o lúdico, como vivência dos textos literários, um fator estratégico de ensino-aprendizagem de Filosofia em vista da “experiência do pensar”.

A proposta da “Roda de Experiência do Pensar” nos instiga a uma interpretação conceitual de nossas práticas pedagógicas, exigindo-nos observar, ouvir, interagir, investigar, questionar, contextualizar, fazer leituras e rearticular os conteúdos para ir além de um estreitamento disciplinar para ir ao encontro de distintas áreas do conhecimento, saindo da concepção pedagógica tradicional que nos embrutece como docentes de Filosofia.

1. A IMPLANTAÇÃO DA FILOSOFIA NA REDE PÚBLICA DE CARIACICA

A Filosofia no Ensino Fundamenta I e II, por conta de sua não obrigatoriedade, é adotada por poucas instituições de ensino no país; em sua maioria redes privadas. O caminho, portanto, para que seu ensino se concretizasse não foi fácil. Ele se inicia no âmbito da efetivação de uma política educacional da Prefeitura Municipal de Cariacica (PMC), a Secretaria Municipal de Educação (SEME), que elaborou um diagnóstico sobre a realidade educacional do município. Após essa análise, a SEME elaborou um *Plano de Melhoramento da Educação (2005-2008)*, definindo metas e estratégias de ação e fundando uma política de gestão com os “[...] pressupostos de uma Educação Cidadã” (CARIACICA, 2005, p.6).

Na época da elaboração do *Plano de Melhoramento da Educação (2005-2008)*, a SEME se amparou juridicamente no Artigo 81 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996, que permite a realização de experiências educativas nas instituições de ensino desde que acompanhem as disposições legais previstas na lei 9394/02 — lei que confere autonomia aos sistemas municipais de educação para se organizarem seus sistemas educacionais.

Esse Plano visou a democratização e a descentralização da Gestão Educacional com o objetivo de, por sua vez, dar autonomia às unidades de ensino, levando em conta os setores administrativo, pedagógico e financeiro, visando ampliar

[...] a participação da comunidade escolar através da organização dos segmentos, garantindo a autonomia e a participação política de todos (as), bem como, o de melhorar o acompanhamento e a fiscalização dos recursos que são repassados às escolas e o de ampliar o volume de recursos para as escolas (CARIACICA, 2012a, p.139).

A proposta de “educação cidadã” em Cariacica fez a SEME reconhecer o valor de uma formação em Filosofia aos estudantes da rede pública. Um dos primeiros passos para implantar a Filosofia foi realizar concursos públicos nessa área do conhecimento, com a pretensão de reuni-la com a área de Ciências Sociais. Com a Filosofia inserida juntamente com a disciplina de Ciências Sociais — daí seu nome: “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais” —, a implantação da Filosofia em Cariacica se deu de modo diferente à sua implantação em demais redes de ensino no país.

A associação entre essas áreas do conhecimento se lastreia no papel de ambas em estimular no estudante um protagonismo social; com uma compreensão crítica e criativa da

sociedade. Em fevereiro de 2006 foram chamados seis licenciados em Filosofia e seis licenciados em Ciências Sociais. Montou-se, então, um grupo de trabalho, inicialmente conduzido por uma representante da SEME. Depois a equipe adquiriu autonomia e elegeu um coordenador entre seus membros. O grupo teve como meta inicial justificar a implantação da Filosofia e das Ciências Sociais na Rede Pública de Ensino de Cariacica.

No documento de consolidação das “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais” (CARIACICA, 2009, p.10), a experiência-piloto consistiu em três anos e meio de estudos, observação, pesquisa de campo e coleta de dados. Após essa experiência-piloto, tomou-se como meta a inserção das áreas do Filosofia e Ciências Sociais na educação pública municipal, o que se estabeleceu definitivamente com a Lei 4.505, de 14 agosto de 2007, quando a Câmara Municipal de Cariacica finalmente aprovou as áreas do Filosofia e de Ciências Sociais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e II — com a particularidade de o Prefeito e a Secretária de Educação da época terem graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Espírito Santo. No entanto, apenas em 12 de agosto de 2016, a PMC publicou a Resolução do Conselho Municipal de Educação com as normas e orientações para a inserção dos saberes da Filosofia e das Ciências Sociais na organização curricular da Rede Pública de Ensino (CARIACICA, 2016, p.3). Normas que, porém, diferentemente da proposição inicial, não contemplaram o ensino da Filosofia na Educação Infantil, restringindo seu ensino-aprendizagem ao Ensino Fundamental I e II (CARIACICA, 2016, p.3).

Os documentos da SEME, contudo, esclarecem que a implantação da Filosofia não seria posta como tábua de salvação para falhas do sistema educacional. Sua presença curricular é para “[...] trazer um arejamento para o currículo pensado e praticado, uma provocação para a escola e educadores” (CARIACICA, 2012b, p.104). Arejamento e provocação que se escoram na concepção filosófica de que o cidadão é criador de valores e se configura um ser inacabado (CARIACICA, 2009, p.32).

Em Cariacica, a Filosofia apresenta uma abordagem interdisciplinar e transversal, ampliando-se para a transdisciplinaridade em uma intervenção pedagógica na forma de projetos e/ou processos, que evocam um transpassamento do currículo tradicional em sua fragmentação do conhecimento.

As “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais” na rede de ensino de Cariacica se instituem como um saber transversal e interdisciplinar constituído a partir das disciplinas de Filosofia e de Ciências Sociais. Desse modo, se instituem fora daquilo que se

convencionou chamar de “grade curricular”, uma vez que não se caracteriza como mais uma disciplina, mas como uma prática que utiliza os saberes da Filosofia e das Ciências Sociais de modo transversal e interdisciplinar para atingir além do segmento estudante, também o segmento família e comunidade e articulações e *projetos* no âmbito da escola e comunidade escolar (CARIACICA, 2012b, p.141, grifo nosso).

Esse papel normativo segue as anteriores bases nacionais de orientação para o ensino-aprendizagem da Filosofia, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Nos PCNs, a transversalidade tem um papel didático imprescindível ao questionar a compartimentalização disciplinar do sistema educacional:

Ambas — transversalidade e interdisciplinaridade — se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática (PCNs, 1997, p.31).

A transversalidade e a interdisciplinaridade já nos acompanham no cotidiano escolar com as “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais”, por isso enfatizaremos em nossa pesquisa o papel da transdisciplinaridade. Seja como for, de acordo com as *Diretrizes Curriculares de Cariacica*:

[...] pensamos que a metodologia é parte importante nesse processo e o conceito de transversalidade parte importante dessa metodologia. Entendemos o conceito de transversalidade como aquilo que corta, que permite atravessar uma relação e, nesse sentido, uma ferramenta apropriada para o fazer pedagógico do professor mediador. *O conceito de transversalidade recusa a noção de hierarquia, pois esta se constitui de relações de exploração em que cabe a concepção de sujeito e objeto.* Recusa também a concepção de fundamento: as coisas não podem ser entendidas como essenciais e acabadas, mas sob o aspecto da criatividade e do diálogo, pois nesta perspectiva as relações são mútuas e múltiplas (CARIACICA, 2012b, pp.142-143, grifo nosso).

A separação total entre sujeito e objeto dificulta uma reflexão horizontal e contextualizada, dificultando um ensino-aprendizagem emancipatória. Na citação acima, constata-se que, nas *Diretrizes Curriculares de Cariacica*, a Filosofia é colocada como saber transversal, embora esteja presente institucionalmente enquanto “disciplina”. Essa situação insólita enseja uma reconsideração.

Nossa pesquisa propõe a possível inclusão da “transdisciplinaridade” como elemento enriquecedor para a compreensão do ensino-aprendizagem dessa “disciplina”, as “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais”. As *Diretrizes Curriculares de Cariacica* deixam claro a característica transversal dessa “disciplina”, assinala-se, no entanto, que não faz sentido uma contraditória “disciplina” transversal. Ora, uma proposta transversal, por definição, não pressupõe professores específicos e especialistas na epistemologia de uma única área do conhecimento, como é o caso da Filosofia na PMC. Por isso, mesmo sendo uma “disciplina” diferente, ela não deixa de ter a delimitação de um espaço e um tempo, ainda que alternativo.

A ponderação acima nos conduz à outra. Apesar da ênfase das *Diretrizes Curriculares* na transversalidade, não seria menos coerente e mais consistente uma hipótese paradoxal de transdisciplinaridade a partir da Filosofia, como propomos em sintonia com a efetiva abertura pedagógica existente na rede de ensino de Cariacica. Assim, desde o chão da sala de aula, refletiremos sobre as especificidades da estranheza de sua presença curricular. Nessa jornada teremos como interlocutores e referenciais teóricos os pensadores Edgar Morin e Walter Kohan. Ambos os pensadores são lidos em harmonia, pois pensam a Filosofia como espaço da transdisciplinaridade. Os dois sustentam uma prática pedagógica transdisciplinar da Filosofia, seja pelo conceito de “complexidade”, em Edgar Morin, seja pelo de “experiência do pensar”, em Walter Kohan.

Com relação à importância de Walter Kohan no embrião da implantação das “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais” em Cariacica, os professores do projeto tiveram um encontro formativo com ele e com seu ex-orientando de Mestrado e de Doutorado, Maximiliano Valério Lopez. Essa formação se deu em junho de 2006, no balneário de Manguinhos e tinha como um de seus principais objetivos conhecer o projeto do Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI).

Esse encontro foi além de um conhecimento do NEFI, os pesquisadores acima provocaram no grupo um modo inovador de se olhar para a Filosofia. Esse novo olhar se expressou em trechos das *Diretrizes Curriculares de Cariacica*. Vejamos, por exemplo, o seguinte trecho das *Diretrizes*: “[...] sob o horizonte da práxis em que se revela, antes de qualquer coisa,

como *perspectivismo* afastando-se, assim de um filosofar meramente teórico-formal” (CARIACICA, 2008, p.3, grifo do autor). Logo a seguir, as *Diretrizes* esclarecem que, essa nova compreensão, afasta-se “da perspectiva da Filosofia essencialista, fundamentadora e explicativa” (CARIACICA, 2008, p.5). Na linha de Kohan, percebe-se, nestes trechos, a Filosofia como experiência do pensar, que abre caminho para uma construção e reconstrução da complexidade de nossas circunstâncias históricas e existenciais, subvertendo as expectativas tradicionais de um conteúdo fixo a ser administrado disciplinarmente pelo professor.

Em sala de aula, a complexidade de nossos problemas exige dos professores de Filosofia a capacidade e o desafio de dialogar com diferentes traços da cultura; para além do limite de uma formação disciplinar, que não facilita esse entrelaçamento cultural em uma ação política integrada. A Filosofia tem essa dimensão integradora e seu ensino- aprendizagem no Ensino Fundamental se efetiva melhor com uma abordagem complexa e transdisciplinar, na linha de Morin. A complexidade e transdisciplinaridade do saber visam uma nova compreensão da realidade, articulando elementos que transpassam as fronteiras epistemológicas das disciplinas na busca de dar conta da compreensão da complexidade do mundo.

Questionar o sentido tradicional da ideia de “disciplina” se torna imprescindível para compreendermos o mundo em sua totalidade; em vista de sua complexidade. Essa superação das especializações, que se fecham em sua tradição epistemológica, contextualiza e fornece uma densidade histórica e existencial aos saberes. Saberes que se abrem ao acontecimento para adquirir interpretações abrangentes e complexas do mundo, em concordância com a legislação mais recente sobre a educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC estabelece diretrizes comuns para a Educação Básica. Discutida desde 2013, a BNCC referente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo então Ministro da Educação no dia 20 de dezembro de 2017. Com o prazo de 2 anos para a sua implementação, ela norteia as atividades dos professores. Analisemos algumas das competências indicadas pela BNCC. Primeiramente, a BNCC aponta os principais critérios que garantem o pleno desenvolvimento educacional do estudante na Educação Básica. Para tanto, ela destaca dez competências norteadoras desse desenvolvimento, deixando bem claro a definição de competência: a “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017, p.10).

Essas competências e habilidades, ao comporem o processo pedagógico, plasmam a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, por isso precisam de um complemento para que não se restrinjam à formação de mão de obra para o mercado de trabalho. De nosso ponto de vista, a BNCC deveria ser lida à luz das diretrizes desenvolvidas nos *Cadernos de Educação em Direitos Humanos*, elaborados pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, que declara o seguinte: “[...] a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL 2013), mostrando-se alinhada com as metas internacionais de uma “Educação de Qualidade”, conforme a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (2016).

Nesse amplo horizonte, convém notar, na citação da BNCC feita acima, que o termo “demandas complexas da vida cotidiana” talvez parta de seu significado comum e que sintetizaremos como um fenômeno analisável sob múltiplas facetas. No entanto, sem o risco de contradição, consideramos possível entender a palavra complexidade nesta citação desde o paradigma da complexidade preconizado pela Filosofia da Educação de Morin. Nesse amplo horizonte, as práticas cognitivas e socioemocionais que conduzem a experiência do pensar vão além da empregabilidade e pretendem alcançar a amplitude e a complexidade da vida cotidiana.

Embora as ciências naturais tenham sido o primeiro lugar epistemológico de crítica ao “[...] ideal determinista da ciência clássica” (MORIN, 2003b, p.50), o autor francês esclarece que o termo “complexidade” expressa mais propriamente uma afinidade com “o mundo social e humano”. Escreve Morin:

Embora a complexidade emergia inicialmente no campo das ciências naturais, não é menos verdadeiro afirmar que, se existe um âmbito ao qual corresponde por antonomásia o qualificativo de “complexo”, esse é o mundo social e humano, que, certamente, é primordial para a experiência educativa. A razão é óbvia, pois uma das preocupações fundamentais de toda educação que se preze é a preocupação pelo melhor modo de convivência política na *polis*. Nesse sentido, qualquer estratégia alternativa aos esquemas simplificadores, redutores e castradores presentes nas diferentes dimensões do humano e de seu meio, deve ser bem acolhida, visto que esquemas simplificadores dão lugar a ações simplificadoras, e esquemas unidimensionais dão lugar a ações unidimensionais (MORIN, 2003b, p.51).

Logo, as atitudes e valores preconizados pela BNCC são associáveis à complexidade na compreensão de Morin. Um olhar antropológico compromete a BNCC com uma formação

integral do estudante:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto — considerando-os como sujeitos de aprendizagem — e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BNCC, 2017, p.14).

A BNCC, por sinal, deixa bem claro esse comprometimento com a formação e o desenvolvimento humano global ao abordá-lo sob vários enfoques: “intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BNCC, 2017, p.16). Para que essa formação integral garanta uma boa aprendizagem, cabe aos gestores públicos tomarem responsabilmente decisões que ajustem as “[...] proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como o contexto e as características dos alunos” (BNCC, 2017, p.16).

Um dos pontos a serem revisados é a questão curricular. Apesar do comprometimento com a formação integral, nosso currículo escolar é organizado em disciplinas estanques, deixando de exprimir todos os aspectos da vida social. Sem uma compreensão do todo, o estudante não lida com as incertezas, ambiguidades e inseguranças diante de situações não previstas, mas que se dão continuamente. Por isso é fundamental que nossos alunos adquiram uma visão inter e transdisciplinar que contemplem variadas dimensões, como a cognitiva, política, social, afetiva, espiritual e cultural. Perante tal desafio e em harmonia com a BNCC, o ensino-aprendizagem de Filosofia na Rede Pública de Cariacica se tornou um exemplo ao atuar pedagogicamente por meio de projetos e/ou processos, um ponto também encorajado pelos PCNs:

A organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite as articulações de contribuições de diversos campos do conhecimento. Esse tipo de organização permite que se dê relevância às questões dos Temas Transversais, pois os projetos podem se desenvolver em torno deles e serem direcionados para metas objetivas (PCNs, 1997, p.41).

Os princípios democráticos dos temas transversais se incluem no currículo do Ensino Fundamental como estímulo ao debate de assuntos que dizem respeito a uma aprendizagem crítica e reflexiva de conteúdos de caráter social na perspectiva de construção da cidadania. Nessa linha, os PCNs do 5º ao 8º ano de 1998 flexibilizam e desobstruem o currículo: “[...] os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais em que novos temas sempre possam ser incluídos” (PCNs, 1997, p.25).

Em concordância com a BNCC, os temas das “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais” a serem desenvolvidos com os alunos surgem no próprio contexto escolar. Esses temas devem articular-se com os conceitos de “identidade, autonomia/alienação e papel social da escola que levam a três grandes eixos temáticos: Natureza, intersubjetividade e cultura; Ética, Política (relação de poder) e Estética; Educação e comunidade” (CARIACICA, 2012b, pp.146-147). Uma qualificada intervenção transdisciplinar favorece a problematização contextualizada desses eixos-temáticos, por isso nossos projetos e/ou processos culminaram na realização da “Roda de Experiência do Pensar”.

Outro ponto comum entre a BNCC e as “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais” é que uma das principais metas da última é a de desenvolver a autonomia do estudante do Ensino Fundamental numa gestão democrática. Na BNCC, essa autonomia é apresentada como um de seus objetivos: “[...] fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BNCC, 2017, p.58). Com o fortalecimento da autonomia, abre-se um caminho para a “[...] discussão e o debate de ideias”, posto que “[...] não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicá-las, de convocá-las para debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos” (BNCC, 2017, p.135). Essa autonomia de pensamento torna a educação o pressuposto principal para o fortalecimento da cidadania e para o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos.

Estamos inseridos em uma sociedade que requer ações cidadãs em nossos direitos e deveres, além de nos posicionarmos sobre tantas situações de violência, desonestidade, democracia, esperança, conflitos e forças que atravessam o cotidiano da comunidade escolar. Daí a relevância de uma ação socioeducativa dialogante e participativa. A complexidade e as incertezas das sociedades atuais impõem novos desafios à educação. Desafios a serem

analisados conjuntamente por múltiplas áreas do conhecimento ao ponto de se estender para fora da sala de aula até alcançar o entorno escolar. Por isso a importância do envolvimento de todas as áreas do conhecimento e dos segmentos da comunidade escolar, chegando a uma reestruturação democratizante dos órgãos gestores. A administração pública escolar carece de fazer essa democracia acontecer como estímulo à criatividade e à inclusão social nas práticas político-pedagógicas.

2. AS REFERÊNCIAS TEÓRICAS DA “RODA DE EXPERIÊNCIA DO PENSAR”

Como indicamos no capítulo anterior, propomos uma prática pedagógica que ajude o estudante a pensar globalmente sua vida e seu mundo a partir de uma experiência contextualizada. A experiência do pensar oportuniza ao estudante uma construção de sentido à sua vida e aos desafios de sua realidade. Assim, nesta seção, apresentaremos as grandes linhas dos autores que se tornaram nossos referenciais para a elaboração teórica de nossa proposta didático-pedagógica: a “Roda de Experiência do Pensar”. Proposto que se utiliza das ferramentas conceituais “complexidade” e de “experiência do pensar” — de acordo com a significação destes conceitos, respectivamente, em algumas obras de Edgar Morin e de Walter Kohan.

2.1 A “COMPLEXIDADE” EM EDGAR MORIN

Vejam os conceitos fundamentais para Morin para os propósitos de nossa pesquisa, em especial, os conceitos de “disciplina”, “interdisciplinaridade” e “transdisciplinaridade”, que serão articulados com o conceito que mais nos interessa: o de “complexidade”.

2.1.1 Os conceitos de “disciplina”, “interdisciplinaridade” e transdisciplinaridade

Neste parágrafo inicial apontaremos de forma breve e sucinta, três marcos de uma panorâmica histórica sobre o aumento na divisão disciplinar do conhecimento. O primeiro marco é a primeira divisão institucional entre saberes, na Idade Média, com a separação entre Filosofia e Teologia, sintetizada na célebre frase: “a Filosofia é serva da Teologia”. O segundo marco foi no Renascimento com René Descartes, que fundamenta o conhecimento científico, o que abriu espaço para “desenvolver o enclausuramento disciplinar” (ALMEIDA E CARVALHO, 2004, p.53). O valor dado ao método acelerou o desenvolvimento do saber científico desde o final do século XIII até a metade do século XVII, resultando em um enorme acúmulo de conhecimentos acerca da natureza, tal o se desdobrou no aparecimento de vários saberes fragmentados entre si. A racionalização exagerada da ciência conduziu-nos à fragmentação e reprodução do conhecimento, dividindo o todo em minúsculas partes de hiperespecializações e se perdendo a

perspectiva do todo. Esses saberes compartimentalizados passam a estar, então, sob um novo olhar: o olhar da disciplina. Apenas com o aparecimento das universidades modernas no século XIX houve uma organização sistemática das disciplinas, nosso terceiro marco, preparando o desenvolvimento da pesquisa científica no século XX (MORIN, 2007, p.39). E, até os dias atuais, nossos “[...] sistemas de ensino continuam a dividir e fragmentar os conhecimentos que precisam ser religados” (MORIN, 2003b, p.12).

O conceito de “disciplina”, epistemologicamente, expressa a compartimentalização do conhecimento científico a fim de “organizar o conhecimento científico e instituir a divisão e a especialização do trabalho” (MORIN, 2007, p.39). Especialização que acarreta uma competência específica de ação sobre o objeto de estudo enquanto recorte da realidade. Mais particularmente, o saber disciplinar limita seu campo de competência epistemológico, criando seu próprio objeto de estudo. Desse modo, o pesquisador agirá como um proprietário desse objeto, vedando qualquer investida em “sua parcela do saber” (MORIN, 2003a, p.106). Essa delimitação do real traz o risco de “‘coisificação’ do objeto estudado” (MORIN, 2003a, p.106) — o que inclui o objeto humano —, ignorando as “ligações e solidariedades desse objeto com os outros estudados por outras disciplinas” (MORIN, 2003a, p.106). Desse contexto surge a importância da abertura para um novo olhar, um olhar que venha de fora, que rompa com a tendência de autonomização da disciplina pela delimitação de fronteiras epistemológicas (MORIN, 2003a, p.105), com respectivas linguagem, técnica e teorias.

Para superar a rigidez dessas fronteiras, a história das ciências não se limita à reprodução pura e simples dos tradicionais limites entre as disciplinas. Ao longo da história, apresentam-se conjuntamente limites disciplinares e rupturas desses limites. Cada ciência tem sua linguagem específica, com conceitos intransferíveis, dificultando o entrelaçamento entre as ciências. Apesar dessa dificuldade, sempre houve circulação de problemas e conceitos entre disciplinas num movimento contínuo, agrupando e anexando disciplinas para formar novos saberes. Mesmo a migração de cientistas contribui com a migração ao nível de conceitos, ideias, associações, provocando trocas e encontros de saberes.

Um exemplo dessa capacidade de se repensar conceitos é a proposta interdisciplinar. No entanto, a interdisciplinaridade irrompe com certa ambiguidade, pois ela expressa dois significados para Morin. O primeiro seria como se pessoas com diferentes interesses se juntassem, mas com cada uma representando seu próprio interesse pessoal ou local. O segundo significado é a interdisciplinaridade como “troca e cooperação” (MORIN, 2003a, p.115) entre disciplinas. Nesse caso, o princípio que norteia a interdisciplinaridade é a cooperação entre

disciplinas em torno de um “projeto ou de um objeto que lhes sejam comum” (MORIN, 2003a, p.115), com o fim de, juntas, pensarem e resolverem determinado problema, “cada qual trabalhando um aspecto do objeto com o seu método” (DOMINGUES, 2003, p.01). Morin retoma o que Piaget chamava de “círculo das ciências” (MORIN, 2003a, p.113), círculo que instaura a interdependência entre as ciências, sem que uma ciência se reduza à outra. Hoje, “[...] as disciplinas são plenamente justificáveis, desde que preservem um campo de visão que reconheça e conceba a existência das ligações e das solidariedades. E mais: só serão plenamente justificáveis se não ocultarem realidades globais” (MORIN, 2003a, p.113).

Assim, a interdisciplinaridade não dá conta da exigência atual de incorporação dos princípios de várias áreas do conhecimento pela sintonia dos resultados de seus estudos, integrando-os, comparando-os e analisando-os para que se chegue a novos caminhos de pesquisa e de compreensão da realidade (JAPIASSU, 1976, p.32). A reorganização dos conhecimentos requer uma reestruturação das ciências em “uma união multidisciplinar em torno de um núcleo organizador sistêmico” (MORIN, 2003a, p.83). Algumas áreas do conhecimento mantêm uma força vital porque não se fecham em uma única disciplina e se descobrem em diversas ciências, rompendo as fronteiras disciplinares com uma circulação de saberes que “[...] permite criar a troca, a cooperação” (MORIN, 2007, p.45). Morin propõe uma recomposição dos saberes que partiria da Cosmologia, das Ciências da Terra, da Ecologia e da Pré-História a fim de, articulando-as com demais disciplinas, fortalecer a inteligência geral e ligar os conhecimentos científicos. Ilustremos essa recomposição com o conhecimento sobre a Pré-história. Para analisar as múltiplas dimensões desse período, é preciso usar diversas técnicas e disciplinas para datar os esqueletos e os utensílios, analisar o clima, a fauna, a flora etc., além de traços mitológicos de um culto aos mortos (MORIN, 2003a, pp.110-112).

As descobertas científicas são complexas, pois uma simples teoria envolve fenômenos e movimentos num sistema complexo. Universidades careceriam de “um dízimo epistemológico ou transdisciplinar” (MORIN, 2003a, p.84) com o objetivo de “[...] retirar 10% da duração dos cursos para um ensino comum, orientado para os diversos saberes com a intenção de torná-los ligados entre si” (MORIN, 2003a, pp.84-85). O dízimo envolveria temas como a argumentação; a interpretação; a cultura das humanidades e a cultura científica etc. Nesses temas consistiriam no diálogo entre as ciências antropossociais e as ciências da natureza. A partir dessa proposta, em cada universidade haveria um centro de pesquisa, com oficinas, voltado aos problemas da complexidade e transdisciplinaridade (MORIN, 2003a, pp.83-85).

Diante da complexidade de nossa sociedade muitos problemas não se resolvem separadamente, na especialização de múltiplos saberes estanques entre si, cada um com seu exclusivo recorte do real. Por conseguinte, a complexificação na abordagem dos objetos de estudo pressuporiam os seguintes critérios de produção de conhecimento: 1) que os fenômenos multidimensionais sejam reconhecidos e examinados em cada um de seus âmbitos; 2) que se consiga administrar simultaneamente situações solidárias e conflituosas; 3) que se respeite e reconheça a singularidade; 4) que se distinga e una; 5) que se teça junto num todo complexo (MORIN, 2003a, pp.88-89).

Estamos numa fase histórica de “esgotamento” das disciplinas, exauridas enquanto saber por sua incapacidade em resolver problemas complexos do mundo atual. É necessário que se abra a um olhar extradisciplinar para solucionar um problema em que o conhecimento estabelecido não dá conta ou o vê de modo retalhado e sem vida, numa coisificação do real, com uma consequência nefasta na coisificação do humano. Ilustremos essa coisificação do humano com um relato pessoal de um cenário infelizmente comum em ambientes médico-hospitalares. Quando trabalhávamos em um ambulatório de um hospital universitário — ou seja: em um ambiente de ensino- aprendizagem —, um médico nos perguntou se a “vesícula magra” (ao se referir a um paciente) que vinha do interior do estado já tinha chegado. Assim, o ser humano foi tratado como coisa manipulável e inanimada, sem uma compreensão complexa do “paciente”.

A objetivação epistemológica esfacela o humano em tantas disciplinas que não o compreendem em sua complexidade. É necessário ligar esses múltiplos saberes para compreender a complexidade humana. Para fornecer sentido, precisamos ligar à complexidade; afinal, os seres humanos estão na natureza e fora dela. Possuímos características físicas, biológicas, cósmicas, cerebrais, espirituais, culturais etc., mas nosso cientificismo sacraliza uma visão fragmentadora do real.

Do que colocamos, portanto, o conceito de disciplina atendeu muito bem a um determinado período da história marcado por ideias positivistas e pelo avanço das ciências da natureza, mas encontra-se atualmente uma necessidade de se recuperar a função secularizante da laicidade. Como no Renascimento — que problematizou as tradicionais interpretações sobre o humano; a natureza; o mundo e Deus —, a nova laicidade precisa sacudir o papel quase inquestionável da ciência, mostrando a ambivalência de uma racionalidade aberta ao diálogo e de uma racionalização fechada em si mesma. Além disso, o progresso social não depende exclusivamente da ciência, mas da “vontade consciente dos humanos” (MORIN, 2003a, p.103).

Há um conhecimento por “comunicação e empatia” (MORIN, 2003a, p.93) em que se compreende o próximo e se solidariza generosamente com seu sentimento. Conhecimento que contraria a crescente separação entre as humanidades e a cultura científica:

A cultura humanística é uma cultura genérica, que, pela via da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos. A cultura científica, bem diferente por natureza, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência (MORIN, 2003a, p.17).

Houve uma separação entre a cultura humanística que alimenta a inteligência geral e a cultura científica que compartimentaliza o conhecimento. A tendência da cultura das humanidades é afastar-se do conhecimento das conquistas científicas e a produção científica não serve para as reflexões humanistas sobre a vida e o mundo. Esta separação não beneficia a cultura científica, que ficará destituída das reflexões globais, impossibilitando a crítica sobre seus paradigmas e sobre os problemas sociais.

A fragmentação do conhecimento nos impede de ver o todo. O avanço tecnológico da informática contribui para esse impedimento. Um pensamento sem a percepção do todo diminui o senso de responsabilidade e solidariedade. Desenvolvemos habilidades para incluir, reunir, integrar e contextualizar saberes, mas o crescimento do aspecto disciplinar isolou as ciências entre si e da cultura das humanidades, conduzindo-nos a um estado de desconhecimento, falta de lucidez e cegueira.

Como nosso modo de conhecimento desune os objetos entre si, precisamos conceber o que os une. Como ele isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte, é uma necessidade cognitiva inserir um conhecimento particular em seu contexto e situá-lo em seu conjunto. De fato, a psicologia cognitiva demonstra que o conhecimento progride menos pela sofisticação, formalização e abstração dos conhecimentos particulares do que, sobretudo, pela aptidão a integrar esses conhecimentos em seu contexto global. A partir daí o desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes torna-se um imperativo da educação (MORIN, 2003a, p.24).

Um pesquisador hiperespecializado sabe cada vez mais sobre um recorte cada vez menor da realidade, e o maior dano: sem se questionar sobre os impactos globais de sua pesquisa:

[...] o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender “o que é tecido junto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo. Portanto, o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso século e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade (MORIN, 2003a, p.14).

Escolas separam disciplinas, decompõem os problemas, reduzem do complexo ao simples, eliminam tudo o que causa desorganização ou contradiz nosso entendimento (MORIN, 2003a, p.15). O mais grave é a compartimentalização de saberes desvalorizar o cotidiano. Contra essa desvalorização, o conceito de complexidade revelou-se promissor.

2.1.2 O conceito de “complexidade”

A transdisciplinaridade é definida por Morin como “esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, às vezes com tal virulência, que as deixam em transe” (MORIN, 2003a, p.115). A transdisciplinaridade se traduz, na interpretação original de Morin aqui apresentada, no “paradigma da complexidade” (ALMEIDA E CARVALHO, 2004, p.55). A “complexidade”, por sua vez, é definida por Morin desde sua etimologia:

[...] *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si (MORIN, 2000, p.38).

Essa relação entre o todo e as partes mostra que a educação visa um pensamento complexo quando evita dois extremos: fragmentar-se ou mostrar um único enfoque de um problema. Esconder ou dissimular distintas perspectivas transforma os estudantes em “cegos políticos” (MORIN, 2003b, p.12), incapazes de relacionar e provocar relações ativas entre o aspecto ambiental, social, econômico, cultural e político. Por conta disso, preconiza-se:

[...] ecologizar as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se. É necessário também o

“metadisciplinar”; o termo “meta” significa ultrapassar e conservar. Não se pode demolir o que as disciplinas criaram; não se pode romper todo o fechamento: há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida; é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada (MORIN, 2003a, p.115).

A palavra “metadisciplinar” nessa citação evoca a transdisciplinaridade da vida complexa, dando a ela um significado humanizante como conhecimento que transpassa as disciplinas. Nosso papel humanizante como educadores seria o de “organizar e articular os conhecimentos” (MORIN, 2000, p.35) de forma global, considerando a centralidade integral do humano para que possamos tomar consciência, pensar e refletir em condições socioculturais (ALMEIDA E CARVALHO, 2004, p.55). Condições que Morin sintetiza com a expressão “era planetária”. Era em que há necessidade de “ecologizar as disciplinas” (MORIN, 2003a, p.115), localizando-as historicamente e tecendo interrelações com o mundo e o próprio planeta como um todo (MORIN, 2000, p.35).

Morin direciona a educação à era planetária. A era planetária teve início com as grandes navegações, as colonizações, a revolução copernicana, além das multiplicações de relações e interações planetárias. Tudo isso se aprofunda com o avanço da tecnologia dos meios de comunicação e o advento da globalização, tornando imprescindível situar e integrar pensamentos num todo organizado. Dessa aptidão para integrar, contextualizar, globalizar, surge uma nova “[...] forma de saber e de conhecimento” (MORIN, 2003b, p.21): o pensamento “ecologizante” (MORIN, 2003a, p.24).

Uma era planetária requer um pensamento tão abrangente quanto a urgência de resolução de problemas globais. Assim, o pensamento complexo é o maior antídoto a pensamentos fechados, que geram as duas principais barbáries que nos dominaram: uma antiga e outra recente. A antiga foi guiada pelo “[...] fanatismo, dogmatismo, o ódio, o desprezo; e depois a nova barbárie anônima da tecnociência, da burocracia etc.” (MORIN, 2002, p.32). A “tecnociência burocratizada” tornou-se nosso principal risco: o risco planetário (MORIN, 2003a, pp.99-104).

Diante da mutilação e compartimentalização do conhecimento, a ser laicizado, o desafio é resgatar um conhecimento global que reflita uma ética “planetária” (MORIN, 2002, p.30). Houve muitos acontecimentos que chegaram a pôr em risco o nosso planeta como as duas guerras mundiais, os regimes totalitários e o perigo atômico. Morin classifica o século XX como “a nova Idade Média planetária” (MORIN, 2002, p.31), pois existem problemas com o nosso planeta que ainda não foram pensados e são de extrema urgência, como a situação de nossa biosfera.

Estamos muito longe de nos conscientizarmos como civilização ao ponto de reconhecer o perigo ambiental e tomar medidas que evitem o fim de nossa biosfera pelo monóxido de carbono. Para dar conta dessa barbárie, a tomada de consciência da inseparável relação entre nós e o planeta adveio das descobertas da radiação cósmica em 1965 e da biosfera como “esfera da vida” em 1970 (MORIN, 2002, p.78). O cosmo e os seres vivos estão entrelaçados entre si e com o meio-ambiente.

Após a Segunda Guerra Mundial, surge a consciência de nossa condição de habitantes do mesmo planeta e que os seres humanos estão sob igual destino, o que Morin chama de “comunidade de destino” (MORIN, 2003a, p.72). A consciência coletiva reconhece que o destino de um se vincula ao de outro e ambos os destinos se entrelaçam com o do planeta. Vivemos essa interdependência como se estivéssemos ligados por uma rede. O estudante carece de se transformar em cidadão, que pressupõe um sentimento de solidariedade e responsabilidade diante do destino de seu país, de seu continente e de seu planeta. Por isso, é importante participar de uma identidade nacional, continental e planetária (MORIN, 2003a, p.74).

Através dessa comunidade de destino saberemos “quem somos, o que nos atinge, o que nos determina, o que nos ameaça, nos esclarece, nos previne, e o que talvez possa nos salvar” (MORIN, 2003b, p.11). Um desmatamento em larga escala tem proporções planetárias. No reconhecimento da identidade comum, há de se reconhecer nossa comum identidade genética e que existe uma “[...] unidade psicológica e afetiva onde risos e lágrimas” (MORIN, 2003a, pp.72-73) são fruto da solidariedade e responsabilidade diante do pertencimento à nossa pátria, o planeta Terra. Somos concidadãos da Terra; com efeito, “[...] vivemos os mesmos problemas fundamentais da vida e de morte e estamos unidos na mesma comunidade de destino planetário” (MORIN, 2000, p.76).

Logo, precisamos “[...] chegar a uma tomada de consciência da coletividade do destino próprio de nossa era planetária, onde todos os humanos são confrontados com os mesmos problemas vitais e mortais” (MORIN, 2003a, p.46). Esse sentimento de pertencimento e a consciência de que estamos diante dos mesmos problemas são o início da reforma do pensamento. Reforma que parte do reconhecimento de nossa interconexão com tudo, pois “[...] temos todos uma identidade genética, cerebral, afetiva comum em nossas diversidades individuais, culturais e sociais” (MORIN, 2000, p.76). Daí a necessidade de superar a separação dos saberes em disciplinas para uma reforma do pensamento que as reorganize a partir de “[...] problemas polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários” (MORIN, 2003a, p.13).

Essa reforma do pensamento se baseia na interdependência curricular ao se relacionar as partes (disciplinas) ao todo e o todo a nossa vida cotidiana. Interdependência que cria inovadoras formas de agrupamentos de informações obtidas ao longo da trajetória de uma vida, tornando o conhecimento uma aventura (MORIN, 2003a, p.61) com dimensões existenciais e cívicas, favorecendo assim uma “[...] ética da união e da solidariedade” (MORIN, 2003a, p.97) e o correspondente senso de responsabilidade e cidadania. Para a democracia se fortalecer, uma reforma de pensamento torna-se importante quando tem como objetivo “[...] formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios de sua época” (MORIN, 2003a, p.103).

Na educação são feitas pequenas reformas que não encaram a reforma principal: a reforma de pensamento. Há uma tendência a reduzir os problemas educacionais a elementos quantitativos, em mais isso e menos aquilo, o que tornam indispensáveis profundas reformas de pensamento. Reformas que obtêm oposição de especialistas refêns de “autonomias disciplinares” (MORIN, 2003a, p.105). Especialistas formados num paradigma epistemológico de conteúdos segmentados, o que não impedem de terem ideias globais, mas que não são pensadas em sua complexidade efetivamente globalizante do real.

A reforma do pensamento envolve a integralidade do humano; diante desse pressuposto, terminar com a separação entre disciplinas implica no esvaziamento do poder de seus respectivos especialistas, facultando a emergência da democracia cognitiva. Para se empreender uma difícil democratização cognitiva é indispensável uma reforma do paradigma de ensino-aprendizagem: “[...] a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (MORIN, 2003a, p.20), o que resulta em uma reforma das instituições educacionais em todos os níveis de ensino.

Ao se reformar a escola, reforma-se a sociedade, pois a escola comporta em si a “sociedade como um todo” (MORIN, 2003a, p.100); contudo, numa dialética que retorna ao ponto de origem, “[...] a sociedade produz a escola, que produz a sociedade” (MORIN, 2003a, p.100). Nosso autor explica essa correspondência dialética:

A reforma do ensino concebida como reforma do pensamento não pode ser apenas um elemento da reforma do ensino, a ser iniciada na escola primária, mas também levará em conta a escola secundária. O ensino primário partiria das grandes interrogações da curiosidade infantil, que dever-se-iam manter igualmente como interrogações do adulto: “Quem somos, de onde viemos, para onde vamos”. Esta é a interrogação do ser humano, a ser visualizada em sua dupla natureza, biológica e cultural. Por meio dela, pode-se revelar o aspecto físico e químico da organização biológica e inserir o ser humano no cosmo e descobrir as dimensões psicológicas, sociais e históricas da realidade humana. Desde o início, ciências e disciplinas estariam ligadas, ramificadas umas com as outras e o ensino poderia representar uma ponte entre os conhecimentos parciais e um

conhecimento em movimento global (MORIN, 2007, pp.24-25).

O ser humano é complexo e vive em uma sociedade e em um mundo complexo (MORIN, 2006, p.57), exigindo a superação da inércia dos recortes epistemológicos e, principalmente, requerendo o repensar do pensamento. É preciso uma cabeça bem-feita. Não basta acumular, armazenar, depositar, empilhar saberes. Na interligação biológico-cultural, os órgãos, por exemplo, são impregnados pela cultura. A mão que escreve exemplifica essa interface. As “[...] nossas atividades biológicas mais elementares — comer, beber, defecar — estão estreitamente ligadas a normas, proibições, valores, símbolos, mitos e ritos” (MORIN, 2003a, p.40). Vemos essa ligação no ritual da alimentação e no ato de dançar como a arte de movimentar o corpo, com seus órgãos e o cérebro. Diante de um conhecimento mutilado e compartimentado, carece-nos selecionar, escolher, separar, ligar, organizar, contextualizar e tratar problemas desde princípios. São esses princípios que fornecem uma coerência de significação. Dessa forma, para esse repensar o pensamento, cabe lembrar da primeira finalidade do ensino para Montaigne: “Mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia” (MONTAIGNE *apud*: MORIN, 2003a, p.20).

A reforma do pensamento não surge do nada; neste sentido, Morin propõe sete princípios para fortalecer um pensamento que integra e organiza. O primeiro é “sistêmico ou organizacional” (MORIN, 2003a, p.93) e liga as partes e o todo: “Considerando impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes” (MORIN, 2003a, p.94). O segundo princípio é “holográfico”, em que cada parte contém quase a totalidade da informação do todo, que a parte representa. Quando Morin discorre sobre as relações entre o todo e as partes, ele nos diz que:

[...] tanto no ser humano, quanto nos outros seres vivos, existe a presença do todo no interior das partes: cada célula contém a totalidade do patrimônio genético de um organismo policelular; a sociedade como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas. Dessa forma, assim como cada ponto singular de um holograma contém a totalidade de informações do que representa, cada célula singular, cada indivíduo singular contém de maneira “holográfica” o todo do qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte dele (MORIN, 2000, pp.37-38).

O terceiro princípio, o “circuito retroativo”, possibilita “[...] o conhecimento dos

processos auto-reguladores” (MORIN, 2003a, p.94) que amplificam ou estabilizam um sistema de acordo com a forma que for usado. O quarto princípio “circuito recursivo” (MORIN, 2003a, p.95) se autoproduz e se auto-organiza sozinho. O quinto princípio de “autonomia/dependência” trata da autonomia de se autoproduzir com responsabilidade ambiental enquanto “seres auto-ecoorganizadores” (MORIN, 2003a, p.95). O sexto princípio é o “dialógico”, ou seja, é um espaço onde se percebem as contradições inseparáveis de uma mesma realidade, cujas contradições compõem a complexidade de determinado fenômeno. O sétimo princípio é o da “reintrodução do conhecimento em todo o conhecimento”, que diz respeito à reconstrução do sujeito, desvendando que, por trás de todo conhecimento, existe uma “reconstrução/interpretação feita por alguém em determinado contexto com determinada época e cultura” (MORIN, 2003a, p.96).

Esses princípios indicam que não somos apenas racionais. A racionalidade quando se restringe a uma área específica não responde à complexidade de nossas perguntas, percebendo os limites do conhecimento disciplinar. Por isso é preciso juntar sabedoria e ciência, gerando a “sapiência” (MORIN, 2003a, p.47). A sapiência relativiza a racionalização que se fecha nela mesma. Ao não se dominar um código, ele aparenta ser um delírio incoerente mas, após compreendê-lo, nós o encaramos diferentemente. Por isso, se, em princípio, a loucura e a sabedoria se opõem entre si, pois “[...] não há nenhuma fronteira entre as duas. No limite, reconhecemos o delírio” (MORIN, 2002, p.59). Essa perda de referenciais tradicionais, situa-nos “[...] em uma época ‘agônica’ essa palavra agonia não se sabe se é nascimento ou morte” (MORIN, 2002, pp.64-65) mas que não deixa de ser um momento de inquietação e sofrimento e que se resumem em “crise e desamparo” (MORIN, 2002, p.65).

Morin, porém, acredita em princípios de esperança. O primeiro princípio, difícil de compreender, é o “improvável” (MORIN, 2002, p.67). O improvável se abre ao novo e é sucedido pelo segundo princípio: quando a aproximação do perigo provoca um movimento brusco de reação, resultando numa tomada de consciência, mas o avanço desse perigo impede o controle sobre ele. Daí o terceiro princípio de esperança — que Hegel chamava a “velha toupeira” —: uma força que fica escondida no inconsciente e ninguém a percebe, mas repentinamente surge (MORIN, 2002, p.69).

Tenhamos, então, esperança de que os estudantes saberão relacionar o todo e as partes. Relação que significa, em outras palavras, respeitar, reconhecer e relacionar a unidade no diverso e o diverso na unidade. Somos um ser de desejos, esperança, possibilidades, ambição, inquisições, questionamentos e não nos contentamos com saberes parciais por isso nosso

conhecimento está em constante movimento, circulando e se deslocando num vaivém “das partes ao todo e do todo às partes” (MORIN, 2003a, p.116). O ensino intermedeia conhecimentos parciais e conhecimentos globais sempre num determinado contexto, ao contrário do paradigma autoritário da ordem, que apresenta uma concepção determinista de manipulação tecnocientífica do mundo, cujo poder dominador sobre seu objeto rejeita a desordem do mundo.

[...] a ideia de ordem, desordem e organização devem ser pensadas em conjunto [...]. A missão da ciência não é mais afastar a desordem de suas teorias, mas estudá-la. Não é mais abolir a ideia de organização, mas concebê-la e introduzi-la para englobar disciplinas parciais. Eis por que um novo paradigma talvez esteja nascendo [...] (MORIN, 2003a, p.114).

A “explicação” objetiva, causal, mecânica e determinista não basta. A ciência explica o real, mas seu poder é um risco para a humanidade quando a racionalidade se transforma em racionalização, quando a coerência lógica submete a complexidade da vida a seus enquadramentos. Ao focar em um recorte da realidade, esse modelo explicativo impede perceber vários aspectos do real, como os sentimentos; a subjetividade; a situação social e os valores éticos. Por conta disso, o paradigma da complexidade traz uma visão alternativa, que adiciona, inclui e liga as coisas do mundo:

Faz-se necessário substituir um pensamento que está separado por outro que está ligado. Esse reconhecimento exige que a causalidade unilinear e unidirecional seja substituída por uma causalidade circular e multirreferencial, que a rigidez da lógica clássica seja corrigida por uma dialógica capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas, que o conhecimento da integração das partes ao todo seja completado pelo reconhecimento do todo no interior das partes (MORIN, 2007, p.20).

A lógica clássica não é modelo de coerência de se viver; afinal, a vida é imprevisível e comporta riscos que não se encaixam numa padronização lógica. Apenas uma compreensão aberta a respeito da causalidade dos acontecimentos possibilita entender a causalidade circular e multirreferencial de efeitos imprevisíveis, com um horizonte mais condizente ao pensamento complexo. Por isso, a teoria da complexidade combate os três pilares da ciência moderna: a ordem, a separabilidade e a lógica clássica em seu viés indutivo ou dedutivo. A ordem sempre caminhou com a ciência com o significado de exatidão e, principalmente, “determinismo

absoluto” (MORIN, 2007, p.60).

Os pilares que fortalecem e consolidam a separabilidade do conhecimento se caracterizam pelo deslocamento do objeto de estudo de seu contexto com a pretensão de se examinar com profundidade as partes, o que faz, contudo, a perda de uma perspectiva do todo. Assim esses pilares:

[...] encontram-se hoje em estado de desintegração, não porque a desordem substituiu a ordem, mas porque começou-se admitir que, mesmo no mundo físico em que a ordem reinava soberana, existia na realidade um jogo “dialógico” entre ordem e desordem simultaneamente complementar e antagônico (MORIN, 2007, p.61).

Nesse jogo entre ordem e desordem, o acaso provoca mudanças inovadoras no conhecimento. Às vezes, o objetivo de uma determinada ação educacional gera “interações e retroações” (MORIN, 2003a, p.61) no ambiente onde é realizada, alcançando resultados inesperados. A queda do determinismo da física clássica pela física quântica deu espaço para a incerteza no interior do conhecimento científico e isso se revelou promissor. Portanto, estudantes deveriam encarar as incertezas e o inesperado, pois as conquistas da humanidade vieram por meio de incertezas cognitivas e históricas. Diante das incertezas surgem:

[...] situações complexas, nas quais um mesmo espaço e tempo, não há apenas ordem, mas também desordem; não há apenas determinismos, mas também acasos; em situações nas quais emerge a incerteza, é preciso atitude estratégica do sujeito ante a ignorância, a desarmonia, a perplexidade e a lucidez (MORIN, 2003b, p.18).

Uma atitude estratégica central para se conviver com o não-saber e a incertezado acaso é conviver com a dúvida:

O desenvolvimento da inteligência geral requer que seu exercício seja ligado à dúvida, fermento de toda atividade crítica, que, como assinala Juan de Mairena, permite “repensar o pensamento”, mas comporta também “a dúvida de sua própria dúvida”. Deve recorrer à *ars cogitandi*, a qual inclui o bom uso da lógica, da dedução, da indução — a arte da argumentação e da discussão. Comporta também essa inteligência que os gregos chamavam de *métis*, “conjunto de atitudes mentais [...] que conjugam ‘faro’, a sagacidade, a previsão, a leveza de espírito, a desenvoltura, a atenção constante, o senso de oportunidade”. Enfim, seria preciso partir de Voltaire e Conan Doyle, e, mais adiante, estudar a arte do paleontólogo ou do arqueólogo, para se iniciar na serendipidade. arte de transformar detalhes, aparentemente insignificantes, em indícios que permitam reconstituir toda uma história (MORIN, 2003a, pp.22-23).

Para incrementar a inteligência geral é imprescindível resolver problemas complexos, que despertam a inteligência geral do estudante como desdobramento da propensão inata da mente. Quanto mais multidimensionais e complexos forem os problemas, mais difícil é pensá-los. Para se alcançar a totalidade do humano, carece conjugarmos a *ars cogitandi*, a *métis* e a serendipidade. Essas artes, atitudes e competências estimulam a curiosidade e, com a dúvida, repensam o pensamento. Nesse movimento se consolidou o pensar complexo como acontecimento criativo. E a revolução criativa se recria sempre contextualizadamente:

[...] sempre existe necessidade de originalidade, de criação; e entre a invenção e a produção ocorrem, simultaneamente, conflito e colaboração. É o que define a complexidade: uma relação antagônica e complementar. Se a padronização passou a ser um fenômeno mundial, como evidenciam tantas séries de televisão produzidas atualmente, a originalidade também está presente: um notável estudo sobre a pizza mostrou de que maneira ela se transforma em cada país, integrando elementos culturais próprios (MORIN & VIVERETE, 2013, p.04).

A complexidade como “relação antagônica e complementar” resgata a perspectiva do grego Heráclito, em que tudo é regido pelo eterno devir em que os contrários se opõem e se unem. Nessa força conflituosa de contrários se situa uma nova concepção de mundo. Vivemos em constantes contradições e dialogamos com elas sem superá-las porque essa força age sobre nós e constitui nossa vida (MORIN, 2002, p.54).

O surgimento da vida e sua evolução seria o relato das probabilidades e hipótese do aparecimento de uma organização orgânica complexa, considerando-a uma aventura cósmica. Nessa aventura incluiremos o ser humano com sua cultura, sua linguagem, sua mente, e sua relação com o mundo pela Biologia, Psicologia e Sociologia; desse modo, o conceito de complexidade se amplia:

[...] a complexidade não é somente o fato de que tudo está ligado, de que não se pode separar os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno, de que nós somos seres de desejo, seres econômicos, seres sociais, etc., de que tudo está ligado — aliás, a era planetária é aquela em que tudo está ligado —, mas é além do mais a ideia de que conceitos que se opõem não devem ser expulsos um pelo outro quando se chega a eles, por meios racionais. Isso faz parte da minha concepção da complexidade. Do universo e do homem (MORIN, 2002, pp.58 e 59).

O conhecimento circula dialeticamente por visões antagônicas, indo da separação à ligação, da análise à síntese e vice-versa. Neste ponto, o segundo e terceiro princípio do *Discurso*

sobre o Método (DESCARTES *apud*: MORIN, 2003a, p 87) de René Descartes, orientaram a produção científica nos primórdios da modernidade. No segundo princípio, há a da separação — “Divisar cada uma das dificuldades, que examinarei em tantas parcelas quanto seja possível e requerido para melhor resolvê-las” (MORIN, 2003a, p.87)

— e, no terceiro, a redução, mostrando limitações a serem superadas — “Conduzir meus pensamentos por ordem, começando pelos assuntos mais simples e mais fáceis de conhecer, para atingir, pouco a pouco, como que degrau por degrau, o conhecimento dos assuntos mais complexos” (MORIN, 2003a, p.87). Desse jeito, um saber complexo separa e une; analisa e sintetiza, num movimento contrário à autonomização diferenciadora entre as matérias, que caracterizou as ciências modernas.

Embora Morin faça a reapropriação acima do pensamento cartesiano, o pensador francês cita alguns autores — Bachelard, Piaget, Popper, Lakatos, Kuhn, Holton e Feyerabend (MORIN, 2003a, p.56) — que criticam o modelo moderno de racionalidade científica e visam uma nova cultura científica que pense globalmente os problemas da contemporaneidade (MORIN, 2003b, pp.87-90). Neste sentido, esses filósofos incentivaram o diálogo com a cultura das humanidades e das ciências. Com efeito, o espírito problematizador desses autores questiona a organização estabelecida do conhecimento e incentiva a aptidão “crítica e autocrítica” (MORIN, 2003a, p.54) do conhecimento, dirigindo-o para os problemas da vida a partir de compreensão da realidade que dialogue os saberes entre si, como entre os saberes científicos e literários.

O verdadeiro objetivo da educação para o desenvolvimento da condição humana é o “ensinar a viver” (MORIN, 2003a, p.47), o que pressupõe um nível de formação cultural abrangente, representada exatamente pelas “humanidades”.

Quando consideramos os termos “cultura das humanidades”, é preciso pensar a palavra “cultura”, em seu sentido antropológico: uma cultura fornece os conhecimentos, valores, símbolos que orientam e guiam as vidas humanas. A cultura das humanidades foi, e ainda é, para uma elite, mas de agora em diante deverá ser, para todos, uma preparação para a vida (MORIN, 2003a, p.48).

Para essa valorização socialmente ampla da “cultura das humanidades”, o paradigma da complexidade estimula uma reforma do pensamento. O humanismo da “solidariedade entre os humanos” (MORIN, 2003a, p.97) se entrelaça com o cosmo e a natureza. Por isso, as “novas humanidades” (MORIN, 2003a, p.97) fazem brotar soluções globais. Soluções que começam pequena, devagar e perifericamente, partindo de uma “minorias incompreendida” (MORIN,

2003a, p.101) e que, por pensar diferentemente da maioria, torna-se perseguida e qualificada como “desviante e marginal” (MORIN, 2003a, p.101).

2.2 A “EXPERIÊNCIA DO PENSAR” EM WALTER KOHAN

Além de Edgar Morin, outro importante referencial teórico é Walter Kohan. Ele contribuirá em nossa pesquisa, em específico, para tratarmos do ensino-aprendizagem da Filosofia como lugar estratégico numa construção interdisciplinar e transdisciplinar de saberes — embora evite o uso de tais termos enquanto conceitos pedagógicos estabelecidos. Como o pensador francês, também Kohan propõe um ensinar a filosofar que escape do enquadramento disciplinar de leitura do mundo.

[...] Nossas próprias palavras seguem um caminho pouco simpático aos limites disciplinares [...]. Mas, conceber a filosofia como especialidade seria como “derrotá-la antes mesmo de iniciar a batalha por ela” (Gadotti, 1999: 29). O próprio trânsito pela reflexão filosófica requer pensar com outros registros [...]. Procuramos desenvolver um trabalho interdisciplinar, e como tal não estamos muito preocupados em nos ater aos limites de um vocabulário disciplinar. É com o pensar, que não é disciplinar que temos um pacto de mútua assistência (KOHAN; LEAL & RIBEIRO, 2000, p.24).

A citação mostra que Kohan questiona a fragmentação dos saberes. Por isso desenvolve um trabalho interdisciplinar. A Filosofia é inter e transdisciplinar porque atravessa todas as atividades escolares e extraescolares:

É certo que a filosofia atravessa todas as outras atividades escolares no sentido de que desenvolve, tematiza e problematiza muitas das habilidades e disposições que são simplesmente postas em jogo nas outras áreas. Não é menos certo, porém, que sem essa projeção a própria filosofia se tornaria vazia e estéril. É por isso que, se fazemos dela uma atividade a mais entre as que ocorrem na escola, se facilitará notavelmente sua integração e transferência ao resto das atividades escolares e extraescolares (KOHAN & WAKSMAN, 1998, p.87-88).

A Filosofia atravessa todas as áreas do conhecimento, aprofundando e problematizando temáticas para integrá-las numa compreensão ampla de “experiência de pensamento”: “A filosofia que praticamos no *Projeto Filosofia na Escola* é [...] uma experiência de pensamento” (KOHAN, 2000, p.31). Kohan desenvolve um projeto em escolas de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, que tem como eixo o questionamento de conceitos como identidade,

verdade, amizade ou justiça, similares aos que trabalhamos nas “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais”, como apontamos no primeiro capítulo. Exemplifiquemos sua proposta de ensinar a filosofar com o tema “identidade”. Ao abordar esse tema, de acordo com o relato de Vilma Homero, os estudantes:

[...] são levados a pensar questões como “quem sou”, “como me relaciono”, “como quero ser”, “qual o sentido da minha vida”. Muitas vezes, isso também pode levar a questionar a realidade em torno dos estudantes e até o que acontece na própria escola. Exatamente o que pretende Kohan, para quem o sentido de filosofia é justamente esse: aprender a pensar a realidade. “É o próprio crescimento que interessa” (HOMERO, 2011p.01).

Tal pensamento é qualificado como “filosófico” porque participa de um jeito de pensar que se familiariza com “uma forma de exercer o pensar” que tem uma longa história ocidental:

Uma experiência de pensamento é uma prática teórica, intersubjetiva, irrepetível, intransferível, *uma forma de exercer o pensar* que chamamos de “filosófica” quando dá ênfase, à crítica, à criação, à diferença, à resistência e uma interlocução com uma história de pensamentos que no ocidente tem mais de 26 séculos (KOHAN, 2003, p.45, grifo nosso).

Antes de tratarmos dessa “experiência de pensamento” façamos um corte, como Kohan. Ele começa alguns de seus escritos que tratam da “experiência de pensamento” com um questionamento sobre o significado de “infância”. A ressignificação dessa palavra de seu significado comum facilitará a compreensão da “experiência do pensar”.

Primeiramente, ao ressignificar a infância, o pensador argentino, radicado no Brasil, converte o termo em conceito. Essa ressignificação visa transformar nossa maneira de enxergar o real, para além de uma mera menção a uma etapa de vida. Kohan indica a confusão entre “infância” e “criança” com o propósito de melhor construir a sua conceitualização de infância. Ele pergunta: quando um adulto pensa a infância, ele se vê nessa infância ou essa infância participa de seu passado? Embora o adulto já tenha passado por essa experiência, a infância não lhe pertence mais e passa por uma percepção de um tempo vivido (KOHAN, 2004, pp.51-52).

A infância é tradicionalmente entendida numa “linha contínua” (KOHAN, 2004, p.53) em que um ser em potência se desenvolve no tempo contínuo com uma sequência entre o passado, presente e futuro. Para destacar isso, Kohan retoma os três significados gregos para a palavra “tempo”. O primeiro deles é o mais conhecido: o *chrónos*, que é definido na *Física* de

Aristóteles como “[...] o número do movimento segundo o antes e o depois” (ARISTÓTELES, IV, 220a, *apud*: KOHAN, 2004, p.54), ou seja: a constância de um tempo contínuo com passado, presente e futuro.

A seguir, *kairós* significa o momento certo, mas Kohan não aprofunda. Por último, “[...] *aión* seria a intensidade do tempo da vida humana” (LIDDELL & SCOTT, *apud*: KOHAN, 2004, p.54). Kohan nos remete ao fragmento 52 de Heráclito, em que essa espécie de tempo, o *aión*, associa-se à criança quando brinca (KOHAN, 2007, pp.86-87). Esse fragmento indica que o sujeito-criança é um ser e não uma “[...] fase que possa ser contada da vida humana, mas uma ‘relação intensiva’ onde essa ‘intensidade e duração’ são os fatores que provocam esse movimento da criança” (KOHAN, 2007, pp.86-87). Nesse contexto, Kohan relaciona a memória com o tempo; contudo, ele questiona: a memória só se remete ao passado? Com esse questionamento, Kohan situa a memória na dimensão *aiônica*, numa concepção descontínua do tempo que rompe com o passado.

Constata-se essa relação entre tempo e infância em um livro de poesia chamado *Memórias inventadas: a Infância* (BARROS, 2003), do poeta matogrossense Manoel de Barros. Aqui retomamos a perspectiva de Kohan sobre a “experiência do pensar”, depois do corte que fizemos, para abordar seu vínculo conceitual com a “infância”, como procede o autor argentino. Esta obra de Manoel de Barros desperta afetos e questionamentos a começar pelo título e subtítulo do livro. Será que houve uma intencional troca na ordem das palavras?... Seja como for, é instigante justapor memória e invenção. A princípio, a memória traz de volta, recorda, recupera o “não-inventado”. A invenção seria alguma coisa que não viria da memória, pois seria algo novo e, por isso, inventado.

Em suas poesias descontraídas, o poeta inverte o passado, o presente e o futuro ao justapor palavras com acepções opostas como criança-velha ou gentileza-cruel (KOHAN, 2004, pp.55-59). Tais junções de palavras são um oxímoro, uma figura de linguagem com expressões formadas por palavras com significados opostos, com o intuito de reforçar um caminho subversivo que altere a ordem estabelecida das coisas e do tempo, instaurando um espaço para se pensar diferentemente, saindo de uma linearidade sequencial. O oxímoro remete às contradições e essas contradições nos conduzem ao pensamento: “É na tensão da contradição entre os dois extremos que algo nos força a pensar, faz perceber o sentido e o valor de pensar algo não pensado” (KOHAN, 2004, p.56). Assim, para o poeta, nossas memórias não apenas relembram, o que as falseariam, elas carecem de invenção. A memória é parceira da invenção, criando inícios e um novo tempo, que nos conduzem a um novo pensar (KOHAN, 2004, p.57).

Esse modo de pensar afasta um tipo de Filosofia explicativa, essencialista e fundante. Cabe, portanto, estimular a se pensar o próprio pensar; a se pensar os atos, os sentimentos, o contexto e o múltiplo, como elementos para se fazer a “experiência do pensar”:

Creio que uma das principais forças ligada ao aporte da filosofia na escola consiste no seu poder de abrir o pensamento àquilo que ainda não foi pensado, àquilo que parece impensável. A experiência é uma espécie *de viagem do pensamento, sem percurso previamente traçado* [...]. Claro que uma experiência de pensamento comporta uma série de “dimensões” ou forças que a filosofia afirma, conotações que lhe dão um tom, traçados que lhe imprimem um ritmo: uma experiência de escuta atenta a outro pensamento, uma constante insatisfação frente ao que se sabe, uma abertura dinâmica diante daquilo que nós não somos ou não pensamos. A experiência não é algo que se possa antecipar, mas sim o são os princípios que a acompanham (KOHAN, 2007, p.21, grifo nosso).

A “experiência do pensar” é como “[...] uma espécie de viagem do pensamento, sem percurso previamente traçado” (KOHAN, 2007, p.21). É uma viagem que passa pela insatisfação com a certeza e pela valorização da incerteza, que cria e faz pensar; com efeito: “[...] pensar é algo que se faz sempre entre o possível e o impossível, entre o saber e o não saber, entre o lógico e o ilógico” (KOHAN, 2004, p.56). Os extremos de conceitos e vocabulários, como no oxímoro, são propícios para nos sacudir e nos afetar, favorecendo para que haja o acontecimento da “experiência do pensar”, pois “[...] não temos como garantir o que nos afetará e de que modo nos afetará e reconfigurará ou não nosso sentido do mundo” (KOHAN 2012, pp.174-175).

No poema “Livro sobre nada”, Manoel de Barros diz “tudo o que não invento é falso” (BARROS, *apud*: KOHAN, 2004, p.57). Esse verso desorienta e nos questiona. O verso desassocia cientificidade e verdade para vincular verdade e invenção. “A invenção torna-se assim condição epistemológica, estética e política do pensar” (KOHAN, 2004, p.58). A infância, portanto, seria o lugar do princípio e do devir porque é quando ocorre a primeira verdade ou memória inventada — em referência ao título do livro de Manoel de Barros —, vemos isso na memória XIV, intitulada *Achadouros*:

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas

moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. Hoje encontrei um baú cheio de punhetas (BARROS, 2003, XIV, s/pág.).

Este texto exemplifica a invenção de verdades na infância. Nesse mesmo texto se percebe um tempo-espaço alternativo e permeado pela imaginação, onde o poeta traz o tempo da infância em sua memória inventiva, e pelo tempo dos acontecimentos, quando se experiencia na infância o prazer da descoberta.

As duas formas de interpretação da infância ressaltadas por Kohan constam nesta citação. Uma é de tipo cronológico e expressa a fase biográfica de Manoel de Barros, quando ele era criança. Essa é a interpretação comum, em que a infância se situa numa interrupção do tempo e da história. Interrupções que trazem a marca do *chrónos* em sua representação do tempo como sequência de fases da vida humana. A concepção de infância que mais interessa a Kohan, porém, não é a de uma fase etária. Kohan, como vimos, prefere uma concepção do tempo sem interrupções, com os traços do *aión*, que indicam a infância como a intensa e presente potência do devir, contemporâneo a cada idade.

Tal intensidade se assemelha a uma força que desloca e movimenta para lugares desconhecidos da vida, favorecendo a experiência e o acontecimento que se manifestam fora do tempo tradicional e cronológico da história. A vida, em seu devir, não se apresenta como formas ideais e fixas no tempo. Não deveríamos “[...] transformar as crianças em algo distinto do que são”, mas “[...] encontrar devires minoritários que não aspiram a imitar nada”, mas apenas pretendem “[...] interromper o que está dado e proporcionar novos inícios” (KOHAN, 2004, p.66).

Em seus estudos, Kohan segue Deleuze quando entende que, nos lugares e devires minoritários, há o acontecimento das potências que nos mobilizam (KOHAN, 2004, p.65). As minorias, como potências, são focos de resistência e criação. Focos que transformam a história pela experiência e pelo acontecimento porque liberam o devir e escapam das forças mecânicas que regem nossa sociedade. As minorias estão sempreem processo, independentemente de sua quantidade. A infância, que faz acontecer, como no poema, é como essas minorias (KOHAN, 2004, p.58).

A distinção entre as concepções de tempo, *chrónos* e *aión*, é conjuntamente ontológica

e política. A concepção cronológica é política, tornando a escola um centro de controle de nosso tempo e destino com uma compreensão antropológica normativa da sociedade, provocando uma “[...] mutilação das forças que poderiam estar a serviço da criação de outros mundos” (KOHAN, 2004, p.65). A educação adquire um importante papel porque “[...] as crianças ainda não têm um ser definido: elas são, sobretudo, possibilidade, potencialidade: elas são o que devem ser” (KOHAN, 2004, p.53); pois, “[...] a infância, entendida em primeira instância como potencialidade” (KOHAN 2004, p.52), é visto como um diamante bruto a ser lapidado pela educação.

Vemos essa leitura infantilizante da criança no pensamento de Platão. No livro II da *República* de Platão (PLATÃO, *apud*: KOHAN, 2004, p.52), aparece uma preocupação com a educação na infância como elemento de justiça na *polis*. Depois de uma educação comum a todos, passa-se à educação dos guardiões, os responsáveis pela segurança da *pólis*. Toda a educação em *A República* se orienta à conquista da excelência ou virtude, a *areté* (PLATÃO, II 378e, *apud*: KOHAN, 2004, p.52). Deve-se educar desde tenra idade, posto que “[...] o princípio de toda obra é o principal [...] porque então se forma e imprime o tipo que alguém quer disseminar em cada pessoa” (PLATÃO, II 377 a-b, *apud*: KOHAN, 2004, pp.52-53). No apogeu desse processo educacional, passada a fase infantil, o “rei-filósofo” estará apto para educar os habitantes da *pólis*.

Contra esta concepção etária e cronológica, uma temporalidade marcada pelo *aión* e pelo *deiv* se faz possível apenas no caso de uma ressignificação da história como “[...] sucessão de efeitos de uma experiência ou acontecimento” (KOHAN, 2004, p.60). Por isso, não se enfatiza seu traço etário ou cronológico, mas sua condição de experiência da existência humana:

Não há progresso na história humana. Porque há infância (experiência), ela não pode ser contínua, linear, natural. Que a história humana tenha a infância por pátria significa que dela se deriva, que a infância é sua condição de possibilidade, já que sem ela não existiria. Por isso, a infância é sentido (“até”) e ambiente (“na”) da experiência. Uma hipotética humanidade sem infância seria uma humanidade sem história, sem experiência: seria ainda humanidade? [...] infância assim concebida: condição, sentido, ambiente, da existência humana. [...] a infância passou de ser um momento, uma etapa cronológica, a uma condição de possibilidade da existência humana. Essa passagem não significa um abandono da infância como primeira idade, mas a ampliação desse sentido. Quando a infância é amiga da experiência, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência (KOHAN, 2005, p.244-245).

Uma filosofia da infância proporciona uma inovadora experiência de mundo. A infância se configura como “condição da experiência” quando a infância se torna um “devir-criança, o infantil” (KOHAN, 2004, pp.60-61), cujo neologismo evita Kohan de usar o pejorativo “infantilizar”. Kohan utiliza-se do conceito deleuziano de “devir-criança” para explicar que:

Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma *terceira coisa entre ambas*, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias (DELEUZE & PARNET, *apud*: KOHAN 2004, p.64, grifo nosso).

Essa “terceira coisa entre ambas” não se aprisiona ao contexto de um tempo cronológico porque sempre se atualiza com sua própria energia, pois o devir-criança é “[...] uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’, a ‘núpcias antinatureza’, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada” (KOHAN, 2004, p.64).

Essa força inesperada, que se manifesta na infância, potencializa-se e inaugura um novo começo pela educação, em oposição ao discurso pedagógico tradicional e seu modelo político e ontológico de escola, estruturado pela sociedade dominante. Neste sentido, professores, pedagogos e gestores deveriam protagonizar, com as crianças, a ruptura com um modelo escolar de estagnação, que reproduz constantemente o mesmo.

A transformação da escola e da educação há de seguir uma concepção ontológica e política que proporcione novos encontros e novos olhares (KOHAN, 2004, p.65) da infância, enxergando-a como tempo de criação. Criando e recriando novos significados e trilhando novos caminhos, no horizonte da compreensão deleuziana da Filosofia como “produção de conceitos” (GALLO, 2000, p.57), o ensino-aprendizagem de Filosofia é uma “máquina de criação de versões”: “Talvez possamos praticar um ensino [...] que faça os jovens saberem que é possível criar ainda. Que os faça sentir que cada um deles pode ser uma máquina de criação de versões, as suas próprias versões e saber que a submissão não é a única saída” (ASPIS & GALLO, 2009, p.15). Em grandes linhas, a “experiência do pensar” nos leva a pensar de modo alternativo porque se abre ao acontecimento. A imprevisibilidade do acontecimento escapa de um pensamento domesticado sobre um mundo previamente estabelecido, vislumbrando dimensões da vida ainda não reconhecidas. A “experiência do pensar” traz consigo um movimento dainteligência que não se acomoda e possibilita a criatividade, a curiosidade, pensando em algo

ainda não pensado, expandindo e estimulando uma nova maneira de pensar: “[...] quando nos situamos nesse espaço em que o já pensado parece impossível é que nascem as condições para pensar outra coisa, algo diferente do já pensado” (KOHAN, 2007, p.88).

3. A “RODA DE EXPERIÊNCIA DO PENSAR” COMO CAMINHO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM FILOSOFIA

Os caminhos de construção da “Roda de Experiência do Pensar” como proposta pedagógica para o ensinar a filosofar serão apresentados a seguir. São diversos caminhos porque vários percursos foram empreendidos. Percorremos um itinerário histórico, metodológico, conceitual e operacional. Todos esses caminhos serão apresentados sob os referenciais dos autores estudados no capítulo anterior, pois Edgar Morin e Walter Kohan, a nosso ver, manifestam afinidades teóricas entre si, sobretudo ao repensarem o papel do caráter disciplinar da Filosofia e proporem alternativas de ensino-aprendizagem calcadas no valor da criação e na realidade do estudante, ambas em vista de sua autonomia e cidadania.

3.1 O CAMINHO HISTÓRICO-METODOLÓGICO

Retomemos, com brevidade, traços históricos e físicos da EMEF “Maria Augusta Tavares”, em Cariacica, onde trabalhamos com os estudantes do 5º ao 9º ano; mais especificamente, com os do 6º ano, nosso campo de pesquisa. Essa escola foi fundada no ano de 1991. Conforme o relato do professor Loacyr Claudio Martins Fernandes¹ da época, a escola era conhecida como “Barracão” e tinha apenas quatro salas, uma cozinha e dois banheiros. Não havia muro. Havia frequente falta d’água pela pequena dimensão da caixa d’água. No ano de 1992, a escola foi derrubada para a construção de um novo prédio. Após um ano, a escola passou a ter seis salas, quatro banheiros, a sala dos professores, a Secretaria, a sala da Direção, uma cozinha, um refeitório, um pátio e... a construção do muro, que a separava da rua, do bairro e a limitava... Com o passar do tempo, a escola obteve dez salas de aula.

Em 2006 começa uma nova reconstrução, quando os alunos tiveram que sair do prédio da escola e tiveram aulas em igrejas ou demais escolas do bairro com salas disponíveis para recebê-los. Em 2007, a “nova” escola ficou com dois pavimentos e doze salas de aula, uma sala de artes/ciências, uma sala de informática, um auditório, sala dos professores, pequenos espaços fechados para a coordenação, sala da Coordenação Pedagógica, a Secretaria, a Sala da Direção,

¹ Professor de Educação Física que atua na escola desde 13 de maio de 1991, passando por todas as fases de construção e reconstrução da EMEF “Maria Augusta Tavares”, contribuindo até hoje para manter viva a história da escola.

seis banheiros, uma cozinha, um refeitório, uma quadra poliesportiva, uma biblioteca, uma sala de educação especial, um almoxarifado e um depósito para guardar alimentos e outro para produtos de limpeza, além de um banheiro para funcionários.

Muitos estudantes matriculados moram em bairros vizinhos, como Rio Marinho, Alzira Ramos, Vista Linda, Bela Vista, Jardim Botânico II e até da cidade de Vila Velha. Em 2018 veio, então, uma determinação da SEME para que se abrisse mais duas turmas do 5º ano, o que desativou a sala de informática e a transformou em mais uma sala de aula, totalizando 13 salas.

Com frequência, temos de interromper atividades escolares por falta de água no bairro até a chegada do caminhão pipa. Além disso, há também toques de recolher quando um traficante do bairro morre, obrigando a comunidade a fechar as portas de comércio e escolas. Podendo haver o inverso, uma operação policial que impede o funcionamento regular da escola. Com relação às famílias, por relatos, sabemos de alunos que só veem os pais por pouco tempo durante a semana, pois estão dormindo quando os pais saem de casa cedo para trabalhar e só voltam à noite, cansados, e vão logo dormir; junto a essa situação, há diversos problemas sociais, tais como famílias desestruturadas ou morando com avós ou tios; pais e mães presos etc.

Começamos as “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais” na escola em 2011. A “Roda de Experiência do Pensar” tomou corpo em 2018, quando houve uma maior demanda pelo Ensino Fundamental II, e eram realizadas nessa antiga sala de informática. Para chegar à concepção e realização da “Roda de Experiência do Pensar” houve um longo itinerário. Fazemos uma breve recuperação do caminho histórico-metodológico que fizemos até resolvermos trabalhar com a Roda de Experiência do Pensar.

Nossa pesquisa começou como fruto de uma tentativa de melhorar o ensino-aprendizagem na EMEF “Maria Augusta Tavares” com os estudantes do Ensino Fundamental II, notadamente com os do 6º. ano. Seria difícil indicar todos os elementos dessa dificuldade de ensino-aprendizagem. Marcaram-nos os relatos que nos passaram no Conselho de Classe e as conversas com pais/responsáveis, pedagogos, professores de diversas áreas e com a bibliotecária. Nesses encontros o assunto se repetia: “eles”, os estudantes, *não* sabem interpretar, *não* conseguem escrever, *não* leem nada, *não* se concentram em nada, querem falar todos ao mesmo tempo, só querem ficar no celular,

não tem argumentos, *não* sabem resolver problemas, parece que vem para a escola forçado e sem vontade de aprender. A essa leitura negativa se acrescentam a questão da instituição escolar e a produção de conhecimento, tais como: a relação entre o nosso mundo real, objetivo e o mundo da subjetividade, com o sentimento e suas expressões; além do atravessamento da experiência. Esse último elemento institucional não nos parece dissociar-se, em linhas gerais, dos relatos anteriores e sua concepção negativa do corpo discente.

Seja como for, enfocando a leitura, a escrita, a interpretação e o raciocínio, nós, professores de “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais”, articulamo-nos com professores de diferentes saberes para ao menos suavizar as dificuldades discentes. Como vimos no parágrafo anterior, muitos são os desafios. O principal deles é a sensação de que a comunidade escolar clamava por alguma coisa além do que a escola oferecia. Levando adiante tal percepção, os docentes de “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais” se reuniram para pensar em como contribuir com o enfrentamento de construir esse algo a mais. Pensamos, então, em fazer alguma atividade que desse prazer ao adolescente e que o fizesse participar espontânea e desejosamente.

Ao investigar as dificuldades de leitura e interpretação, decidimos trabalhar com rodas de leitura. A primeira atitude, após a decisão, foi checarmos o verbete “roda” no *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa* (2009), em que consta a seguinte definição:

movimento em torno de um centro, realizado por alguém ou algo; rodada, giro, volta [...], brincadeira em que as crianças, dispostas em círculo, em geral de mãos dadas, cantam, giram, realizam coreografias ao compasso de cantigas [...] ajuntamento heterogêneo de pessoas; grupo.

A definição nos mostra o lado lúdico de uma roda, dando espaço para trabalharmos a singularidade a partir de uma dinâmica grupal. Segundo Yunes (*apud*: POMPERMAYER, 2017, p.112), “[...] nossa memória mais antiga e mais fresca da roda vem da infância, das cantigas de roda e, portanto, da dança: um círculo de ‘brincantes’ de mãos dadas, movendo-se para lá e para cá.” A memória inventada de Manoel de Barros, com a roda, associa ideias e sentimentos arquetípicos:

[...] o círculo, forma geométrica tão perfeita quanto o retângulo áureo e mais mágico — imagem da cabala, presente nas rosáceas — aspira à unidade que toda diferença aspira, sem, para isso, abdicar de cada ponto que o forma. O círculo não existe para si, mas em função de um todo, que o remete ao sagrado. Desde a Bíblia judaica às cosmogonias de outras religiões primitivas, o círculo aparece como demarcação de espaço para celebrar a palavra, centralizar o ritual” (YUNES, *apud*: POMPERMAYER, 2017, p.112).

Assim, como forma divertida de aprendizagem, em 2014, começamos as rodas de leitura, como dissemos, com a finalidade de suprir as falhas de formação em leitura e escrita dos estudantes antes descritas, além de desenvolver neles o senso crítico. As lacunas teóricas e metodológicas para que houvesse uma melhor qualidade pedagógica da proposta de rodas de leitura nos estimularam a um salto de reflexão, pesquisa e proposta pedagógica que nos fez elaborar um projeto transdisciplinar e ligado à experiência do pensar, veio então a “Roda de Experiência do Pensar”.

A “Roda de Experiência do Pensar” propõe repensar conceitos com uma atitude questionadora perante a vida e o mundo, sempre tentando encontrar significados em nossas ações pelo diálogo coletivo com os estudantes.

O diálogo coletivo, a roda de conversa, a valorização do pensamento das crianças, o uso de textos que estimulam o pensamento, entre outros. Admiramos sua valorização da dimensão problemática das disciplinas (matemática, história, ciências etc.) e de como a filosofia nas salas de aula pode ajudar os alunos a problematizar outros saberes (KOHAN & OLARIETA, 2012, p.173).

Acompanha os elementos descritos nessa citação — um comentário de Kohan sobre a influência que sofreu do pensamento de Matthew Lipman — o modo de se organizar o espaço em rodas e círculos para favorecer um “diálogo coletivo”. Diálogo que valoriza a atividade cognitiva de cada um dos estudantes e rompe com uma prática pedagógica padronizante “que não dá conta de tornar o conhecimento algo próprio ao aluno” (POMPERMAYER, 2017, p.120); prática desvinculada com a origem social e a experiência de vida dos alunos.

Precisamos de uma prática pedagógica que encoraje experiências no espaço escolar. A proposta de “Roda de Experiência do Pensar” abre espaço para um filosofar visto “como uma experiência, como um trabalho sobre o sentido: sobre o sentido do que somos e do que nos acontece” (KOHAN & OLARIETA, 2012, p.173). Sentido esse cuja intensidade e complexidade é difícil de se analisar, daí a dificuldade na “apreensão e articulação do mundo subjetivo e objetivo a partir de sua experiência” (MOUSINHO & SPÍNDOLA, 2011, p.09).

Nesse processo, os textos-base despertam reflexões transdisciplinares, proporcionando uma oportunidade de visão complexa do conhecimento sobre o mundo, auxiliando-o a resolver com mais facilidades os problemas do seu cotidiano. É o que mostraremos na próxima seção.

3.2 O CAMINHO FILOSÓFICO-LITERÁRIO DA COMPLEXIDADE

Fazer da “experiência do pensar” em exercício lúdico de vida, de complexidade e de solidariedade, será nosso propósito pedagógico. Textos literários favorecem múltiplas interpretações e oferecem perspectivas pedagógicas complexas por facilitarem a interação entre diversas áreas do conhecimento e provocarem a criticidade. Por isso, textos literários, como os contos, são valiosos instrumentos para se repensar a prática pedagógica como diálogo e partilha de vida.

Vários recursos potencializam um diálogo crítico: uma imagem, um curta, um objeto, uma poesia, uma música etc., muitas maneiras propiciam o estudante a pensar e agir de maneira diferenciada, questionando o seu cotidiano, tomando como desafio a experiência do pensar. Esse é o caso do “discurso narrativo, alegórico, metafórico” (GARZA, 1999, p.116) da literatura, que provoca os estudantes.

Uma história escrita dá ensejo para que o leitor ponha sua própria história em jogo, se arrisque a romper limites; isto é, se permita pronunciar sua própria palavra e transformar o sentido único em muitos e diversos. A estrutura do texto literário-filosófico gera um modelo funcional para o diálogo enquanto integra a comunidade e fortalece os laços sociais (GARZA, 1999, p.117).

A relação entre Filosofia e Literatura muito contribuiu na intervenção didática com os estudantes que estão no sexto ano escolar, com idades entre onze, doze e treze anos. Contos são uma ocasião agradável para, com os alunos do 6º. ano do Ensino Fundamental, problematizarmos, refletirmos e experienciarmos o pensamento complexo na linha de Morin. Para tanto, os textos precisam chamar atenção e encorajar adolescentes à leitura. O texto literário se transforma em ferramenta de “atenção” em sentido pleno, conforme nos explica Kohan e Olarieta:

[...] forma de relação com algo que demanda certo esforço que parece criar um âmbito de intimidade com o que nos relacionamos; a atenção não é um conteúdo e também não é um método e, assim como a experiência, ela propicia uma particular forma de sermos afetados pelo mundo (KOHAN & OLARIETA, 2012, p.175).

A Filosofia, através da literatura, afeta intensamente os estudantes porque leva temas à discussão de maneira divertida, cativante e prazerosa. Na “Roda de Experiência do Pensar” se trabalha com textos-base nem sempre qualificados como “filosóficos”, conforme vimos acima. Contudo, os textos literários, embora não traga abstratamente de temas de reflexão, trazem temas universais em linguagem paradoxalmente simples e potente, partindo, no caso, divertidamente do cotidiano ao ponto de assumir uma complexidade “filosófica” no sentido experiencial de Kohan.

Há momentos em que o pensamento filosófico atravessa a Literatura e, reciprocamente, ela atravessa a Filosofia e demais saberes. A Filosofia se manifesta sob formas literárias, como vemos nas seguintes obras: “o *Poema* de Parmênides, os aforismos de Heráclito ou os *Diálogos* de Platão” (GARZA, 1999, p.112); de igual modo, escritores literários trabalham com uma linguagem inovadora temas da Filosofia. Ambas as áreas do conhecimento, Filosofia e Literatura, não têm a intenção de se tornar epistemologicamente superior à outra. São apenas maneiras de se obter um conhecimento sobre a vida, a natureza, os valores e do universo que nos cerca.

A leitura de textos é, sobretudo, uma vivência deles (KOHAN & OLARIETA, 2012, p.20), uma vivência que nos potencializa e rompe amarras pessoais e sociais, provocando-nos a pensar autonomamente. Logo, a vivência dos textos há de ser enfatizada como preparação para o acontecimento do pensar. Contos e histórias infanto- juvenis trabalham o imaginário com encantamentos, feitiços, símbolos etc., importa, contudo, ultrapassar a mera leitura, transcender e sair do puro entretenimento para ver que, mesmo nesse entretenimento, há processos de significação cultural que se inserem em textos literários.

A combinação do uso da imaginação e do exercício da crítica evoca o lúdico e provoca a curiosidade, proporcionando um envolvimento maior dos estudantes para a “experiência do pensar”, em sintonia com o que Morin preconiza como “cabeça bem-feita”. A literatura e o lúdico são instrumentos de “aprendizagem, inclusive de conteúdo, pois propõe problemas, cria situações, assume condições na interação, responsável pelo desenvolvimento cognitivo, psicomotor da criança”, além de proporcionar, continua Pomper Mayer, “a incorporação de

valores, o desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade” (POMPERMAYER, 2017, p.115).

Além da ideia de ludicidade e do prazer, a literatura “confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e inconsciente” (CANDIDO, 2004, p. 175), fornecendo elementos ficcionais como temas como a morte, a miséria, a dor, a angústia, o medo, para podermos entender melhor a complexidade da nossa existência. É o que quisemos promover com nossa proposta de ensino- aprendizagem em Filosofia com a “Roda de Experiência do Pensar”, com o foco na “experiência do pensamento”.

Uma obra literária, por definição, não é linear e apresenta questões que admitem mais do que uma solução, abrindo portas para múltiplas reflexões. Textos literários proporcionam sentimentos de compaixão, amor, ódio, felicidade, tristeza, além de provocar reflexões sobre a morte, a amizade, a solidão etc. Através da literatura, os estudantes imaginam lugares, tempos, jeitos de agir e de ser; bem como uma nova ética e visão de mundo e, assim, de compreensão da própria vida. Ademais, textos literários, em sala de aula; desencadeando debates e conversas sobre variados assuntos. Debate que estimulam o pensamento complexo a partir de uma vivência textual.

A “Roda de Experiência do Pensar” aproveita esse gancho, reelaborando e aprofundando questões complexas. Nossas atividades permitem, no ensino-aprendizagem de Filosofia, uma retomada de “[...] sua vocação reflexiva sobre todos os aspectos do saber e dos conhecimentos, poderia, deveria fazer convergir a pluralidade de seus pontos de vista sobre a condição humana” (MORIN, 2003a, p.46). A “Roda de Experiência do Pensar” abre portas para processos transdisciplinares e para a “experiência do pensar” como oportunidade para variados modos existenciais e participativos de se refletir e de se conhecer a complexidade da vida humana.

A experiência do pensar problematiza a experiência humana no contexto do estudante, potencializando-o em sua elaboração conceitual sobre o significado de sua vida e fazendo-o ver-se como um sujeito histórico. Essa experiência humana em suas várias dimensões é o foco da literatura. Esclarece Todorov: “Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social, em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente [...], a experiência humana” (TODOROV, 2009, p.77).

A literatura produz certa ordenação que facilita a coerência do pensamento, indo além do tempo presente e fazendo o leitor expandir suas experiências e dar significado a elas pelo

desenvolvimento de uma percepção de mundo. Dessa forma, a literatura “[...] permite que os sentimentos passem do estado de mera emoção para o da forma construída, que assegura a generalidade e a permanência” (CANDIDO, 2004, p.179). Preocupando-se com o propósito da obra literária para vida de seus leitores, Candido aponta que ela atravessa “[...] a organização das palavras comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro a se organizar; em seguida a organizar o mundo” (CANDIDO, 2004, p.177). Em sintonia com o ponto de vista de Antonio Candido, Todorov considera que os vários poderes da literatura transformam o homem “a partir de dentro” (TODOROV, 2009, p.76). Dentre esses poderes, a literatura nos estende a mão “[...] quando estamos profundamente deprimidos”, tornando-nos mais próximos de nossos semelhantes, além de “nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver” (TODOROV, 2009, p.76), dando sentido à vida ao “[...] dar formas aos sentimentos” (TODOROV, 2009, pp. 75-76).

Candido procura definir a literatura como [...] “uma força humanizadora [...] algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem” (CANDIDO, 1999, p. 82). Para Candido a humanização é:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

Tendo como foco a humanização, Antonio Candido, em seu artigo “A literatura e a formação do homem” (1972), chega a postular sobre a “necessidade universal de ficção e de fantasia” (CANDIDO, 1972, p.805). No texto “O direito à Literatura”, Candido afirma:

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sono assegura durante o sono a presença indispensável desse universo, independente de nossa vontade (CANDIDO, 2004, p.174).

Essa necessidade vital, individual e coletiva, atinge a todos os indivíduos nos seus

variados níveis de instrução e contextos. A literatura passa pelas tradições orais, como anedotas; pelas visuais, como fotonovelas e cinema; pelas formas impressas, como contos, revistas e romances; até o assédio permanente pelas propagandas publicitárias nos conduzem à ficção e à fantasia. Em todas essas expressões, a literatura vincula o mundo fictício com o mundo físico.

A literatura se torna um fator indispensável para o processo de humanização, ela demonstra com muito vigor as complexidades das relações, as fantasias, os sentimentos, a multiplicidades de personagem que assumimos durante nossa vida. Em cada ser, há uma “[...] multiplicidade de identidades, uma multiplicidade de personalidades em si mesmo, um mundo de fantasias e de sonhos que acompanham sua vida” (MORIN, 2006, p.57). A literatura fornece elementos necessários para o ser humano perceber sua complexidade, cujas interpretações alcançam e desenvolve características existenciais e afetivas decada singularidade de pessoas e situações — como se ao falarmos “da roupa, do corpo, do buquê, da perna de um vinho, compreendemos melhor sua qualidade do que por meio de referências físico-químicas” (MORIN, 2003a, p.92).

Por meio de metáforas, a literatura mistura razão com emoção, expressando a complexidade e a ambiguidade do humano (MORIN, 2004, p.14). A literatura compreende as fragilidades de nossa condição humana.

A literatura faz a inclusão do humano, da vida, do mundo, de nós mesmos; revitaliza, desperta nossa substância interior adormecida, rechaçada. A literatura nos revela nossa barbárie de civilizados, nossas incompreensões, egocentrismos, nossas mentes, nossos egoísmos, fonte de todas as barbáries da violência e de ódio (MORIN, 2004, p.20).

No imaginário dos romances e contos, deparamo-nos com personagens que possuem defeitos, passam por dores e misérias, chegando a cometer crimes. Por meio dessas histórias, a literatura desloca nosso olhar cotidiano para compreendermos melhor o ser humano e despertar em nós sentimentos que facilitam nosso relacionamento com a vida em sua complexidade, que se estenda à “inclusão de todas as dimensões humanas”

(MORIN, 2004, p.13). Como canal privilegiado de recepção de nossas ambiguidades, dentre essas dimensões, ela também transmite nossa tradição cultural de “arte, fé e amor” (MORIN, 2003a, p.102).

Esse caminho filosófico-literário de complexidade cumpre um dos papéis da educação:

auxiliar numa autoformação dos estudantes. Na “Roda de Experiência do Pensar” essa autoformação se dá como a “composição de uma experiência” (KOHAN, 2012, p.19), expressão usada por Kohan para estabelecer uma relação de semelhança entre o processo educacional orientado à experiência do pensar e a metodologia elaborada pelos artistas: “Os materiais, as técnicas, estão a serviço do músico ou do pintor, mas o resultado do que eles fazem ultrapassa a técnica, os materiais e os instrumentos” (KOHAN, 2012, p.19). Essa composição de experiência requer “competência, técnica, arte e o *eros*” (MORIN, 2003a, p.101); *eros* como “desejo, prazer e amor” de tradição platônica (MORIN, 2003a, p.101). Essa autotransformação esvazia, portanto, as ações interessadas no poder e privilegia as ações ligadas à partilha e à generosidade, que confiam no espírito humano e, desse modo, em cada estudante.

Tendo como horizonte essa autoformação em sentido amplo, nossos encontros ajudam, com literatura, música e arte, a desestabilizar maneiras de pensar e provocam nos estudantes uma reação crítico-reflexiva. Para Morin [...] “toda grande obra de literatura, de cinema, de poesia, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana” (MORIN, 2003a, p.45); assim, a vivência e discussão de uma música e texto literário, relacionando-os com os problemas cotidianos na escola, na família e no contexto social, auxilia-os para que tracem novos caminhos políticos e existenciais. Todo esse processo questiona critério e valores, conduzindo um movimento didático- pedagógico do pensar ao repensar. Daí a ideia de transdisciplinaridade como “experiência do pensamento” que, a partir da Filosofia, gira democraticamente os saberes na circularidade de uma roda, evocando a horizontalidade dinâmica da participação coletiva dos estudantes em colaboração entre si e com o professor, numa complexa, ampla, viva e significativa troca de saberes.

Ao permitir a instauração desse espaço criativo de encontro, a escola enquanto instituição também se reforma e sua finalidade não é si mesma mas se volta para o estudante, que adquire centralidade política pelo incentivo da autonomia de seu pensamento:

Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história, tempo de *aión* e não somente de *chrónos* (KOHAN, 2004, p.66).

Para essa transfiguração da escola em lugar de acontecimentos e de espaço de encontros singulares na experiência do pensar deve-se promover em cada estudante e em cada professor um processo democrático de emancipação. Por isso, as atividades da “Roda de Experiência do Pensar” se desenvolvem em um modelo pedagógico horizontal e culminam numa atividade colaborativa e conjunta. Com efeito, na Roda de Experiência do Pensar partimos de textos literários com uma circularidade que engloba o autor e seus personagens; o leitor ou leitores (como a turma achou melhor fazer a leitura do texto- base); os colegas de turma e o próprio professor. Nesse processo, a escola vai se desescolarizando, o professor vai se desprofessorizando e o aluno vai se desalunizando:

[...] inventar formas de desdisciplinar as disciplinas, de desescolarizar as palavras, [...] E, para isso, é preciso inventar formas de desescolarizar os alunos, de desalunizá-los, e de desescolarizarmos a nós mesmos, nos desproferizarmos, para podermos pôr em jogo, eles e nós, outras relações com a linguagem, com o mundo e como nós mesmos (LARROSA, 2015, p.135).

Nessa linha, Kohan se apropria da perspectiva democratizante de Jacques Rancière. Em sua obra *O Mestre ignorante* (2004), Rancière defende a inexistência de performances pedagógicas especiais. Um mestre emancipado é emancipador “[...] na medida em que fornece, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual a sua” (RANCIÈRE, 2004, p.64).

Em harmonia com o resgate de Rancière por Kohan, desde 1997, Morin começa a organizar sua Filosofia em torno de problemas relacionados à educação e critica uma educação que serve para “moldagem e conformação” (MORIN, 2003a, p.10). O “ensino educativo” (MORIN, 2003a, p.11) tem como objetivo educacional superar a transmissão e apreensão de conhecimentos exclusivamente intelectuais em prol da autonomia de espírito do estudante ao ponto de alcançar um relativo “autodidatismo, despertando, provocando e beneficiando a autonomia de espírito” (MORIN, 2003a, p.11). Inaugura-se então um novo caminho: o da experiência do pensar.

3.3 O CAMINHO DE EXPERIÊNCIA DO PENSAR

A abertura que a Filosofia oferece à “experiência do pensar” vem ao encontro das “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais”. Neste sentido, elaboramos um projeto de atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem de Filosofia intitulado “Roda de Experiência do Pensar”, propondo uma Filosofia em que o exercício do pensamento é realizado por cada aluno e pela turma, coletivamente.

Num primeiro momento fomos as turmas apresentar nossa proposta de trabalho e perguntar se eles gostariam de participar, já que não era obrigatória a participação. Com essa escolha pessoal, os estudantes já exercitam a vontade própria. Com a aceitação unânime, nesse mesmo dia foi dado aos alunos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE; apêndice 3), que explicava detalhadamente como seria o tratamento ético da pesquisa quanto ao sigilo dos dados e a não identificação discente no texto e nas imagens coletadas para a pesquisa.

No desenvolvimento do projeto, partimos da posição de Morin, de que a Filosofia cria condições para que os estudantes explorem seu pensamento partindo do pressuposto que a criança é curiosa por natureza. Para aproveitar essa curiosidade, Morin (2003a, p.75) recomenda o começo dos estudos com interrogações básicas, tais como: o que é existir? O que é o tempo? O que é verdade? O que é viver? Tais interrogações tem como propósito pedagógico o aprofundamento da conexão biocultural entre o ser humano e o mundo. Nesse aprofundamento, a complexidade revela uma relação “[...] retroalimentadora entre antropológica e epistemológica, relação que ilumina as dinâmicas do conhecer e do poder (MORIN, 2003b, p.59).

As interrogações acima acontecem de modo não-sistemático ao longo de quatro momentos na “Roda de Experiência do Pensar”. Todos os encontros têm esses quatro momentos, variando no peso de cada um deles conforme o propósito da atividade central a ser realizada. O primeiro será a leitura de um conto, uma música, um curta, uma imagem etc. Após a leitura ou a visualização de uma imagem. Depois, entraremos no segundo momento, quando os estudantes farão perguntas sobre o que leram e visualizaram, sabendo de antemão que nem todas as perguntas feitas pelos estudantes serão experiências do pensar; de qualquer modo, serão questões com significado em seu mundo. Em um terceiro momento, eles serão estimulados a um diálogo entre si para ver o que pensam sobre as perguntas levantadas coletivamente. Convém agora uma maior compreensão e problematização dos comentários feitos,

considerando os estranhamentos e as inquietações dos estudantes a respeito das perguntas por eles elaboradas. Por fim, no quarto e último momento, os estudantes construirão um conceito a respeito do tema em questão, refletindo sobre as opiniões iniciais, refazendo-as ou as ampliando. Nesse momento acontece o diálogo entre os estudantes e o professor de Filosofia, que encoraja a participação de todos e conecta suas reflexões.

O papel do professor nessa roda é o de proporcionar a participação de todos, até daqueles que se manifestam apenas por gestos e, silenciosamente, pela escuta, sempre com o foco na “experiência do pensar”. Carece ao professor retirar-se de sua centralidade na construção de uma aula. Quando isso acontece, ele “propicia uma participação ampla e compartilhada, cuida que a discussão não perca o foco, gera condições para o diálogo colaborativo” (KOHAN, 2012, p.21). Tal postura é bem diferente da tradicional e comum no sistema educacional, na qual o professor é sempre quem sabe e que tem as respostas certas; por isso, transmite e avalia o conhecimento dos estudantes sobre determinado assunto. O professor, ao trabalhar com a experiência do pensar, precisa ouvir os estudantes, até mesmos aqueles que não se expressam por palavras, estimulando a conversa e escuta recíproca, com uma “postura filosófica que leve mais ao questionamento do que à certeza” (KOHAN, 2012, p.21).

[...] O (a) professor (a), portanto, não é o detentor (a) do saber [...] nem o (a) aluno (a) receptáculo dos conteúdos transmitidos pelos professores (as), pois quando ensinamos somos afetados na relação que estabelecemos com aqueles que aprendem, sejam pelas inquietudes, pelas dúvidas, esperanças (CARIACICA, 2009, p.29).

Com essa postura, o professor de Filosofia, que trabalha a experiência do pensar, subverte e supera a forma dominante de ensino-aprendizagem e viabiliza uma troca de conhecimento entre o professor e o estudante.

Kohan discorre sobre alguns gestos e posturas que facilitam os professores nas aulas de Filosofia. Ele orienta para se evitar julgamentos moralizantes. Às vezes, apercebemo-nos fazendo tal julgamento, o pensador argentino solicita ao professor para que não façam monólogos e, diante de conversas paralelas, produzamos regras de convivência com o grupo (KOHAN, 2012, pp.22-23). Para proceder de maneira acolhedora e propositiva, Kohan orienta para colocarmos uma pergunta aberta e curta.

Perguntemo-nos “por quê?” quando as respostas não forem fortes. Exploreemos a fundo a pergunta e não nos incomodemos com o silêncio. Promovamos o diálogo entre os estudantes, respeitando o ponto de vista de cada um e encorajando-lhes na defesa argumentativa de uma posição. A finalidade dessa posição não é a obtenção de uma resposta certa, mas a de pensar e achar resoluções pessoais para uma questão.

Kohan sugere perguntas para aprofundamento da discussão filosófica dos alunos. Encontramos essas e outras perguntas no livro *A escola pública aposta no pensamento*, organizado por Kohan e Olarieta. As perguntas servem como direcionamentos e visam uma experiência filosófica que não segue uma linha definida, sendo alterável de acordo com a turma, o texto, a experiência ou evento; desse jeito, considerando que o professor de Filosofia inove com mais perguntas de acordo com a necessidade e o contexto, eis algumas perguntas sugeridas:

1 — Perguntas que pedem esclarecimentos, explicações ou definições:

- O que você quer dizer exatamente quando diz _____?
- Você pode explicar de outra forma ou em outras palavras o que acabou de dizer?
- Alguém é capaz de esclarecer o que se disse?
- Você poderia dar um exemplo do que acabou de dizer?

2 — Perguntas que pedem opiniões diferentes, alternativas, contraexemplos?

- Alguém tem um ponto de vista diferente?
- Todos concordam com a colocação do colega (sim ou não).? Por quê?
- Em outro lugar, por exemplo, se você fosse, ainda pensaria assim?

3 — Perguntas que contestam a opinião ou a sua coerência.

- Continuaria pensando assim mesmo levando em conta que _____?
- Não é incoerente dizer ao mesmo tempo que _____ e _____?
- Como você responderia a alguém que em relação à sua postura dissesse que _____?

4 — Perguntas que pedem razões ou pressupostos de uma afirmação:

- O que você está pressupondo quando faz essa afirmação?
- Que razões fazem você afirmar _____?
- Por que você pensa assim?
- Você tem uma razão forte para pensar assim? Qual?

5- Perguntas para explorar consequências:

- O que concluir do que você disse?
- Quais são as consequências da sua opinião?
- O que aconteceria se todas as pessoas (do seu bairro, da sua cidade, do seu país, do mundo) pensassem como você?

6 — Perguntas que estabelecem relações?

- Quais são as diferenças e as semelhanças entre o que disseram _____ e _____?
- Quais são as possíveis relações entre _____?
- Quais são as características fundamentais do que você está dizendo?

As turmas têm por volta de 35 estudantes e, como nos sentamos em círculo, não caberiam todos os alunos nesse espaço, além de não conseguirmos um ambiente de segurança e familiaridade. Com a metade da turma, a cumplicidade e a espontaneidade entre eles se

intensificam; os alunos restantes continuam com o professor-colaborador, que cede seu horário de aula com a turma para a realização das atividades da “Roda de Experiência do Pensar”. Desenvolvemos a “Roda de Experiência do Pensar” sempre em parceria com colegas professores que cedem suas aulas e são convidados a participar e contribuir com nossas atividades, especialmente quando assumimos a sala de aula com toda a turma. Os professores-colaboradores preenchem o seguinte quadro de um formulário feito por Nelma Tavares, professora das “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais”:

História	
Eixo temático	
Disciplina	
Objetivo	
Conteúdo	
Atividade a ser desenvolvida	

Após seu preenchimento, o formulário é entregue à Coordenação Pedagógica para indicar a colaboração docente em uma de nossas atividades no horário em que ele cede a turma para a “Roda de Experiência do Pensar”. No ano de 2018, o professor de História que leciona nas turmas do sexto ano, solicitou-nos que, em nossas atividades, abordássemos a Grécia antiga com os alunos em seus aspectos filosóficos, na mitologia grega e na questão ambiental, que foi o tema transversal escolhido coletivamente para se trabalhar ao longo do ano letivo. Desse modo se estabeleceu uma parceria com a área de História.

Ressalte-se que todas as atividades da “Roda de Experiência do Pensar” são discutidas com a equipe pedagógica da escola, mostrando uma articulação da “experiência do pensar” com as temáticas transversais na complexidade da vida dos estudantes. Tanto essa participação da equipe pedagógica é importante que, ao concluir as atividades da “Roda de Experiência do Pensar”, haverá um diálogo com ela, a bibliotecária e demais professores-colaboradores, para avaliá-la e apontar seus efeitos educacionais, com seus afetos e acontecimentos, sobre os estudantes. Essa avaliação se desdobra em algumas questões: Ajudamos os estudantes a ter uma ideia abrangente do assunto discutido? Relacionamos o tema discutido com o cotidiano do estudante? Soubemos escutar a opinião dos estudantes? Propiciamos um ambiente de confiança,

de cooperação, de discussão, de pensamento de cada estudante em seu tempo pedagógico? Contaminamos todos na discussão?

A avaliação visa a fomentar ações numa rede complexa de conhecimento e vivências no espaço escolar, tornando-o um lugar da “experiência do pensar”. Por isso, a seleção de textos-base a serem trabalhados em sala de aula depende das demandas pedagógicas que surgem ao longo do ano letivo e que constituem temas transversais para as disciplinas. Enfocamos em nossas atividades o tema-transversal “O meio-ambiente como extensão do nosso corpo”, que participa do eixo temático Ética, política, meio- ambiente, mito. Variados assuntos filosóficos se vinculam a esse campo temático e também serão desenvolvidos com os alunos: O que é mito; funções do mito; o mito e a filosofia; Valores éticos; “experiência do pensar” — com a finalidade de desestabilizar determinismos de ideias e buscando experimentar e vivenciar pelo afeto o pensamento — ; Política, responsabilidade social e cidadania; por fim, Biodiversidade e meio-ambiente.

O estudo desses temas terão como objetivos levar o estudante a: Identificar e contextualizar o mito; Fazer a “experiência do pensar”; Problematizar uma atuação política em relação ao meio-ambiente; Identificar que nas alterações climáticas, a destruição da camada de ozônio estratosférico, a perda de biodiversidade e a degradação dos solos também podem afetar a vida em nosso planeta; Repensar as ações humanas perante a natureza humana e o meio-ambiente, caminhando para uma ética de autoconstrução do sujeito. A metodologia usada será a roda de leitura e de diálogo, tendo como recursos didáticos: Músicas; textos; slides, tatames, panos de TNT preto, velas, almofadas, fósforos, vídeos, Datashow, pincel, quadro, papel, caixa desom. Inicialmente trabalharíamos apenas com a turma D do sexto ano, mas se estendeu para todas as turmas desse ano letivo; nos turnos matutino e vespertino, seguindo um cronograma preestabelecido (apêndice 1).

Nosso primeiro encontro se deu com a turma inteira. Lemos coletivamente um texto de introdução aos trabalhos, para os estudantes se familiarizarem com novos conceitos. Depois os estudantes assistiram três curtas sobre a mitologia grega: “A Origem” (DIDEUS, 2014); “A Guerra entre Titã e Deuses” (DIDEUS, 2014) e “Prometeu” (DIDEUS, 2016) — curtas que se encontram na *playlist* “Mitologias” do canal *Vamos Falar de História?*, do YouTube, produzido pelo historiador Felipe Dideus.

Após cada exibição, conversamos sobre o vídeo e mostrando, com a leitura e discussão de nosso texto “O que é mito?” (apêndice 4), que o mito é consequência de uma intuição baseada em emoção e afetividade, expressando o que desejamos ou tememos diante do desconhecido, quando recorremos à fé em forças superiores para a compreensão do real. Como atividade, os estudantes foram convidados a conhecer mais sobre os deuses da mitologia grega pelo texto-base “Os deuses da mitologia grega” (apêndice 4), que eram representados sob a forma humana e simbolizavam anseios e temores. Os deuses comandavam as forças da natureza; o céu, a terra, o sol, a lua, os rios, o mar, o vento etc., mostrando como o mito se vincula ao meio-ambiente, bem como tinham os mesmos sentimentos que os humanos, com ciúme, inveja, ódio e amor. Os deuses eram imortais e estavam dispostos numa hierarquia entre si. Os nomes dos deuses e seus significados proporcionam a ocasião para os estudantes conhecerem a diversidade dos deuses e experienciarem o pensar sobre a relação entre mito, meio-ambiente e condição humana desde os primórdios da civilização. O mito, portanto, manifesta-se em nosso dia-a-dia, expressando-se por meio de temores, crenças e desejos que nos atravessam enquanto humanos até hoje.

A seguir lemos o conto *A Caverna e o Forno*, de Rubem Alves (apêndice 4) por meio de slides com o texto e com imagens ilustrativas. A leitura se dá de diversas formas: um estudante por parágrafo ou mais do que um ou o professor ajuda na leitura; cada estudante assume um personagem da história. A leitura estimula o questionamento dos estudantes sobre o tema. Em linguagem simples e distinta da formalidade dos livros- didáticos, o texto relaciona metaforicamente o mito com problemas atuais sobre o meio- ambiente. Após a leitura, numa sala em penumbra para simular uma caverna, os alunos se sentaram em almofadas e tatames, perfazendo um círculo. Cada estudante então recebeu uma vela como símbolo do fogo trazido por Prometeu. Posteriormente, os alunos se levantaram e caminharam em volta da sala com a vela acesa. Sob orientação docente, alguns alunos cobiçarão e pegarão a vela de outros, quando haverá uma divisão dos alunos em três grupos. O maior grupo ficará apenas com uma vela acesa; um segundo grupo terá quatro velas e o terceiro e menor grupo terá muitas velas acesas; com cada grupo, representando as classes sociais e a importância do fogo em nossas vidas.

Após essa vivência do texto, problematiza-se o conto de Rubem Alves com o objetivo de fomentar e potencializar a experiência do pensar dos estudantes. Tal processo propicia a experiência do pensamento ao permitir que as pessoas parem para pensar no que normalmente não pensam e que passam despercebido em nosso cotidiano. Os alunos serão levados a problematizar o texto por meio de perguntas que serão criadas pelos próprios alunos e depois

participadas com todos. Nesse momento da partilha sobre a elaboração dos questionamentos, o aluno expõe a todos como se deu a pergunta, seus sentimentos, dificuldades etc. É muito importante a partilha dos alunos, pois a linguagem é a base da experiência e é na infância, como vimos com Kohan, quando se deixa a mudez, passando a falar e a se constituir como sujeito. Daí a relevância de, ainda em círculo, os estudantes dialogarem entre si. Se o professor perceber que os alunos não alcançaram um maior entendimento do texto, ele pode lançar mão de alguns questionamentos como estes abaixo para facilitar essa compreensão:

- 1 - O que mudou na caverna com o aparecimento do fogo?
- 2- Quem eram os ricos?
- 3 - Qual era a solução para o excesso de calor? Você poderia pensar em uma alternativa?
- 4 - O que é um estilo de vida insustentável?
- 5 - O aquecimento produz efeito interrelacionados? Quais?
- 6 - Existe uma desigualdade social na caverna? Se existe, seria ela a causa dos problemas ambientais? Explique?

O terceiro encontro relacionou meio-ambiente e mito por meio do recuso de clipes musicais. Os estudantes assistiram os clipes das três músicas-tema (apêndice 5), cujas letras foram lidas e discutidas. A relação entre linguagem, mito e música proporcionaram a “experiência do pensar” como acontecimento. Em círculo, os estudantes apresentavam possíveis dúvidas e já sinalizavam caminhos de repensamento do próprio pensamento ou do pensamento estabelecido socialmente. Repensamento que já os comprometia com uma mudança de visão de mundo e que pode levá-los a uma mudança de comportamento, gerando até uma transformação social. Talvez seja uma pretensão pedagógica essa transformação social, mas é o que almejamos com a “Roda de Experiência do Pensar”.

Seguimos a orientação de Walter Kohan (KOHAN & OLARIETA, 2012, p.20) para uma preparação ao filosofar. Criamos uma disposição inicial nos estudantes para uma primeira “experiência afetivo-reflexiva” que os levassem a uma relação com o assunto a ser trabalhado. Para tanto, cada estudante teve de responder em apenas uma palavra à seguinte questão: Qual a palavra que para você resumiria a sua inquietação pessoal acerca da nossa discussão sobre as letras dos clipes musicais? O estudante, então, recebeu um papel para escrever a palavra como resposta à questão; palavra essa que nos apontou a sua “experiência afetivo-reflexiva”. Esse papel foi colado numa cartolina situada no meio do círculo dos alunos e no chão da sala. Depois os alunos partilharam o motivo que o levou a chegar à sua palavra. Logo em seguida, eles se sentaram em grupos para, com criatividade, comporem uma paródia de uma das letras dos clipes musicais. Paródia, cuja nova letra, devia abordar os cuidados necessários para a preservação de

nosso planeta.

No quarto encontro, como culminância dessas atividades, lemos um diferente texto de Rubem Alves: “O Sonho dos ratos” (apêndice 4). Deixamos os alunos serem afetados pela história, instaurando um diálogo. Posteriormente, cada grupo apresentou para a turma a paródia da letra de músicas que produziu no encontro anterior (o terceiro encontro), lendo ou cantando a nova letra para a mesma melodia musical da música escolhida dentre os três clipes musicais. Era necessário que eles refletissem sobre o que criaram, relatando o processo pelo qual se chegou a esse resultado: os caminhos escolhidos até sua culminância nas experiências que os afetaram, retomando todos os encontros e todas as atividades realizadas até o momento. Após a apresentação das paródias musicais e os diálogos sobre elas, chegamos ao tão esperado momento do chá compartilhado — momento que era para acontecer no auditório, mas, devido a um problema de logística, realizou-se na biblioteca. Com um lanche trazido pelos alunos para compartilhar e com o chá que ficou sob responsabilidade dos professores e da direção da escola, reunimo-nos em torno de uma mesa e fizemos uma não menos importante refeição em comum.

3.4 AVALIAÇÃO DOS CAMINHOS PERCORRIDOS

A manifestação da vontade de participar das atividades, o espaço modificado para proporcionar uma abertura ao acontecimento pela palavra e pelo afeto, a procura em passar confiança aos estudantes, a atividade de leitura e vivência coletiva dos textos sobre a relação entre Mitologia e Filosofia e dos contos de Rubem Alves, o uso de clipes musicais, todas essas atividades permitiram alcançar nosso propósito: a experiência do pensamento como um acontecimento que culmina na protagonismo da palavra crítica pelos estudantes.

Não afirmaremos que todos os estudantes que participaram da Roda de Experiência do Pensar conseguiram vivenciar a experiência do pensar, mas percebemos pelos comentários que, através da *philia* (amizade em grego) e do diálogo, construímos momentos de percepção do que há de comum entre os alunos, respeitando-se a singularidade do jeito de cada um, em seu entendimento e afeto. Assim, depois da vivência do chá, em outro dia, em sala de aula e no tempo de aula do professor- colaborador, os alunos responderam juntos as questões do que chamamos “Apontamentos dos estudantes” e que permitiram avaliar o processo realizado nos encontros. As questões elaboradas para eles foram as seguintes:

- 1- O que você mais gostou dos nossos encontros? Explique:
- 2- Você acha que esses nossos encontros fizeram você repensar em suas práticas dodia- a-dia? Por quê? Dê exemplos:
- 3- Você gostaria de ter mais encontros como esses? Por quê?
- 4 - Você relacionou nossas discussões com sua própria experiência e com as demais disciplinas? Dê exemplos:
- 5 - O que você menos gostou nos nossos encontros? Cite e explique o porquê?

As ideias, acontecimentos e experiências que surgiram da partilha espontânea foram problematizados e reelaborados, provocando o aparecimento de novas ideias, novas maneiras de pensar e novos conceitos. Tivemos algumas posições que nos levam a pensar sobre possíveis mudanças pessoais e sociais: “[...] pelo que vi o mundo só vai ficando pior com as nossas atitudes”; “[...] até falei para minha mãe não poluir mais o mundo”; “[...] me fez pensar sobre diversas atitudes erradas que tomo”; “[...] falar e dar sugestões para fazer um mundo melhor, me ajuda a pensar”; “[...] estava com vergonha de ler, mas li e agora estou lendo histórias para a meu irmão e estou gostando de ler”; “[...] estou lendo muito mais livros e quando eu leio tento entrar na história”. Percebemos, então, a tentativa de mudar o mundo ou ao menos de ver a vida de forma diferente, mas para saber se realmente passaram pela experiência do pensar, com mudanças mais profundas em suas vidas, seria importante um acompanhamento de longo prazo, o que escapa ao alcance deste nosso trabalho.

A experiência do pensar é atravessada pela problematização, pelo conflito, pelo movimento que vem das experiências individuais de cada estudante, que faz surgir um estudante com mais autonomia para tomar suas decisões e agir em sua vida. Cada um de nós se relaciona singularmente com o mundo, seus semelhantes e o lugar onde vive. Com isso, constroem singulares interpretações acerca do texto da vida para serem partilhadas em diálogo, conforme o sentido dado por Paulo Freire a “diálogo”: uma relação horizontal de partilha de

conhecimentos.

[...] uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. “O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos” (FREIRE, 1967, p.107).

Não queremos ensinar os estudantes pela explicação, que pode resultar numa subordinação entre os membros do grupo, afastando o pensar autônomo e, o pior, até gerando constrangimentos ao estudante. O que pretendemos através do diálogo é problematizar e despertar a vontade e o desejo, oferecendo oportunidade para que todos participem como iguais nas rodas de experiência do pensar e interajam com os textos e os colegas, partilhando experiências pessoais e tendo novas experiências de crescimento e transformação.

A Roda de Experiência do Pensar pretende deixar marcas salutares em quem dela participar, privilegiando uma interlocução entre todos, formando coletivos desde as experiências individuais de cada um; “a partir das percepções de cada aluno, que são constituídas pelo seu modo de pensar a vida e se relacionar com o mundo, uma rede de significações e interpretações se forma, favorecendo uma construção coletiva” (POMPERMAYER, 2017, p.120).

As atividades ofereceram condições individuais ou coletivas para uma disposição “emocional e intelectual” (KOHAN, 2012, p.20) para que os estudantes tenham uma “prática dialogada” (KOHAN, 2012, p.20). O momento dessa prática se traduziu em troca de ideias, opiniões, conhecimento; fazendo os estudantes aprenderem a se posicionar em público, ouvindo o próximo e relacionando conceitos; em síntese: experienciando o pensar. Essa maleabilidade possibilita ao estudante construir um caminho de aprendizagem com mais escolhas e possibilidades. Encorajando a curiosidade e provocando o desenvolvimento da criticidade, autonomia e criatividade, os estudantes forjam seu caráter e personalidade para que futuramente façam suas escolhas e participem efetivamente da dinâmica social.

A respeito do primeiro encontro, estudantes emitiram sua opinião como: “[...] diversão”;

“[...] fizemos algo diferente”; “[...] aprendemos o que não sabíamos”, “[...] conversamos”, “[...] não fizemos nada e o tempo passou”. Entre todas essas afirmações o “não fizemos nada e o tempo passou” nos marcou mais. Para a grande maioria dos nossos alunos, dialogar, refletir é “não fazer nada”; diferentemente do professor que enche o quadro com matéria para os alunos copiarem. Esse “não fazer nada” também pode ser uma percepção diante da intensidade de uma vivência que é como se o tempo não passasse. Um exemplo de experiência do pensar foi a comparação que um aluno fez entre os vídeos sobre mitologia com os jogos de videogames. Esses jogos proporcionavam-lhe conhecer alguns nomes de deuses e algumas histórias sobre a mitologia grega. Ao saber da existência de vídeos sobre o assunto, ele manifestou interesse em assistir toda a *playlist* dos vídeos sobre mitologia no canal do YouTube que foi nossa referência, animando seus colegas a fazerem o mesmo. O estudante se sentiu satisfeito por compartilhar com os amigos suas experiências com videogames, em que notamos uma afinidade entre alguns alunos da turma.

No que se refere aos relatos e perguntas dos estudantes sobre os contos, nós os dividimos em três grupos. O primeiro grupo foram os depoimentos que, ante o contato com a história, enfatizaram um sentimento de pertencimento a ela: “[...] porque me senti como se estivesse dentro da história”; “[...] eu me calei [...] porque não tinha saída para a fumaça e uma hora ia acontecer isso, [...] todos irão morrer com o calor que estava na caverna. Morrerão sufocados com a fumaça”; “[...] eles perceberam que tem muitas velas acesas, [...] então por que eles não apagaram a metade das velas? [...] Vão morrer assados!” Sentir-se parte da história desenvolve a responsabilidade e a imaginação desde as provocações do texto, como vemos pelas perguntas e posicionamentos, tais como: “[...] por que os ricos tinham velas e os pobres quase não tinham?”; “[...] para eles não morrerem deveriam ajudar uns aos outros”; “[...] por que todos não se juntam em grupos apagando muitas velas?”; “[...] ter consciência de que você está fazendo as outras pessoas que estão ao seu redor, por que acender tantas velas?”

Um segundo grupo de comentários mostram o quanto os estudantes foram afetados e sensibilizados pelo problema do aquecimento da caverna pela intensidade do fogo, como se percebe pelos relatos a seguir: “[...] vi que o mundo só vai ficando pior se não mudarmos nossas atitudes”; “[...] precisamos mudar”; “[...] no dia do chá teve a história dos ratos, a partilha [...] foi um dia sagrado para mim”. No momento em que somos afetados, começamos a pensar e tornar “[...] visível algo que não era, quando permite dar conta da existência de algo antes oculto” (KOHAN, 2007, p.20); logo, o afeto funciona como uma provocação.

Essa provocação pelo afeto nos conduz ao terceiro e último momento da nossa pesquisa:

as possibilidades de resoluções dos problemas descobertos, que antes não existiam, conforme os apontamentos: “[...] juntos conseguimos compartilhar opiniões e saber o que o outro está pensando”; “[...] a história dos ratos no último encontro fez eu parecer um monstro, pois não gosto de dividir e muitas vezes me acho superior”; “[...] quando descobri que a caverna era nosso planeta, percebi como devemos mudar nosso comportamento”; “[...] se eu vivesse nesse planeta, eu começava por mim a colocar cartazes e placas para pararem de fazer fumaça e assim não iria fazer mal a ninguém”; “[...] a solução para acabar com esse calor seria dividir a quantidade de velas igualmente, compartilharmos em grupos, nos ajudando uns aos outros, isso diminuiria a quantidade de calor e fumaça”; “[...] eles deveriam ter união, colaboração e juízo só assim não morreriam”; “[...] por que o homem não é gentil? Não pensa nas outras pessoas além de si mesmo sabendo que iria perder sua própria vida e mesmo sabendo que o mundo depende disso? Por que ele não apaga sua luz e ajuda os outros?”; “Deixar o egoísmo de lado e cuidar da vida”; “Eu colocaria uma quantidade boa de velas dentro de algo que poderia tampar mas também clarear, diminuiria o excesso de fumaça e aquecimento”; “Teríamos que conhecer todo o espaço da caverna para achar uma saída”. Como percebemos, são inúmeras as possíveis soluções para um determinado problema. O movimento que o pensamento gera em torno do texto resulta em perguntas e nos leva à procura de possíveis respostas em distintas ciências, adquirindo formas e consequência no pensamento complexo.

Esse movimento é próprio ao acontecimento como experiência do pensar. Acontecimento que se inicia pelo texto-base, cuja interpretação se traduz em questionamentos, afirmações, inquietações e angústias. As experiências que os estudantes chegam após a leitura e vivência dos contos não são específicas de uma ciência e nem produzem uma ideia clara e distinta. As experiências apenas acontecem, traspassam, ligam-se e se conectam entre si, por isso são complexas. Percebemos a relevância pessoal e coletiva da Roda de Experiência do Pensar para os estudantes, exatamente por sua capacidade de mobilizar conhecimentos e experiências. A vivência dos textos-base proporcionou um movimento do pensamento, isto é, as vivências potencializaram os participantes, como vemos claramente nos apontamentos de alguns alunos: “[...] as histórias fizeram eu pensar melhor”; “[...] me ajudou a ter mais consciência dos meus atos, por exemplo: ler mais, pensar na poluição e dar mais valor à nossa natureza”.

No que se refere às letras dos clipes musicais, garimpamos os seguintes testemunhos: “[...] nunca ouvi esse tipo de música”; “Por que não estamos ouvindo funk? Só gosto desse tipo de música”; “[...] não conheço essas músicas, mas até que estou gostando”; “[...] minha avó

ouve muito e também canta”. Houve mais comentários sobre as letras das músicas: “[...] me senti mais leve ouvindo as músicas, adorei cantar junto e ler as letras. Não sabia como eram bonitas”; “[...] elas falam do que está acontecendo com a nossa terra, temos que cuidar melhor dela”. Quando um aluno diz que não conhece essas músicas, mas “até que está gostando”, constatamos algumas resistências e, ao mesmo tempo, uma abertura ao novo. Essa abertura talvez se vincule a à experiência que “[...] nos faz perceber o sentido e o valor de pensar algo não pensado” (KOHAN, 2004a, p.56), para depois se posicionar a respeito.

A seguir vão alguns dizeres dos alunos sobre o sentimento que tiveram ao longo das atividades do quarto encontro e de suas atividades de leitura do conto “O sonho dos ratos”, de paródia dos clipes, do diálogo e do lanche compartilhado com chá. Estudantes escreveram o seguinte: “[...] as paródias falam do nosso futuro que é esse planeta, esse ambiente onde vivemos”; “[...] união, amizade, partilha”; “[...] cada pessoa pode mostrar o seu pensamento”; “[...] ficamos à vontade com os colegas, podemos ouvir o outro”; “[...] a história dos ratos no chá foi um dia sagrado”; “[...] tudo foi dividido, teve muita coisa para comer”; “[...] o compartilhamento de opiniões foi liberado”; “[...] respeito, união e harmonia no chá”; “[...] hoje as pessoas estão brigando por causa de dinheiro, tem muita desunião”; “[...] a história dos ratos no último encontro fez eu parecer um monstro, pois não gosto de dividir e muitas vezes me acho superior”; “[...] na mesa onde sentei com meus colegas pude tomar chá, que nunca tinha tomado; comer e conversar sobre a vida em nosso planeta.”

A Roda é um encontro semanal que traz textos para sensibilizar e problematizar, adentrando-se em diferentes campos do conhecimento. Quando solicitamos para os alunos relacionarem os conteúdos desenvolvidos em nossos encontros com as demais disciplinas, percebemos que os estudantes atravessaram conosco as fronteiras das disciplinas. Como exemplo de avaliação discente recebemos as seguintes opiniões: “[...] além da Filosofia aprendemos outras matérias”; “[...] gostei porque saímos da História, passamos pela Filosofia, pela Geografia, pela Ciência, pelo Português, me fez lembrar de coisas que eu estudei”; “[...] você parece que está dando muita disciplina para nós”; “[...] pensamos diversas coisas e me fez entender mais a matéria”. Foi positivo perceber, com que essa percepção dos alunos, que atendemos um dos objetivos da “Roda de Experiência do Pensar”: a superação do fechamento das disciplinas nelas mesmas para vê-las num todo orgânico, produzindo um conhecimento integrado.

Junto a esse aspecto epistemológico, a “Roda de Experiência do Pensar” propõe um novo formato para a construção de uma aula. O projeto se realiza em um espaço e em um tempo

diferenciado ao da sala de aula. O espaço onde acontece a “Roda de Experiência do Pensar” é conjuntural e diverso. Precisamos de nos adequar ao espaço escolar disponível para nossas aulas: o auditório, a biblioteca e a sala de informática nem sempre estão livres, mas, com o devido planejamento, agendamos para desenvolver as atividades do projeto. Já chegamos a realizar nossas atividades fora da escola e seu resultado foi positivo. O determinante são elas acontecerem em lugar agradável e silencioso, em que os estudantes se sintam à vontade.

Essas atitudes às vezes avançam sobre os limites didáticos usuais, que, em seu começo, traz estranhamento à comunidade escolar. Na escola há uma institucionalização cronológica do tempo e, de certo modo, como nossos encontros duram os 50 minutos regulares do tempo de aula, nós nos conformamos a essa institucionalidade cronológica. No entanto, nossos encontros às vezes se estendem de acordo com o interesse do grupo e a disponibilidades dos professores-colaboradores, o que acaba escapando do tempo padrão.

O mais importante, como diz Kohan é que “precisamos ampliar os horizontes da temporalidade” (KOHAN, 2007, p.86) e assumir uma distinta concepção do tempo. Para vermos o que Kohan expressa acerca desse tempo na escola, é preciso acompanhá-lo em sua retomada da origem etimológica da palavra “escola” como *skholé*.

[...] Sabem o que significa *skholé*? Tempo ocioso, tempo livre. Olha o que significa a escola em grego: tempo livre. Tempo livre, ou seja, tempo liberado, tempo que se perde, tempo que não precisa ser aproveitado para uma coisa fora do próprio tempo, da própria experiência do tempo [...] mas pensem na escola que vocês habitam hoje, pensem na experiência que se tem na escola que vocês habitam, pensem na experiência do tempo que vocês têm na escola, pensem na experiência do tempo que uma criança pode ter nela, e pensem como o que nós fazemos na escola abre ou fecha formas de experimentar o tempo, da vida e da própria infância (KOHAN, *apud*: DÁRIO JR. & SILVA, 2018, p.303).

Como fazer desse tempo livre um momento de pensamento e de diálogo? Cabe à Filosofia promover a reflexão para que a experiência aconteça e favoreça um pensamento complexo. Kohan vai mais a fundo nessa questão do tempo livre, segundo ele:

Tempo livre em latim foi traduzido por *OTIUM*. E sabem qual é a negação do ÓCIO? *OTIUM* = ÓCIO Sabem como se nega ÓCIO? [...] Em latim, *neg-otium*; em português, negócio. Então, o negócio é a negação da escola. O negócio é a negação do tempo livre. Por quê? Porque fazer negócio com a escola é pretender, é submeter a experiência do tempo escolar a uma utilidade, a ganhar alguma coisa. Enquanto o tempo da escola, o tempo *aión*, literalmente, é um tempo que está para ser perdido e não para ganhar nada (KOHAN, *apud*: DÁRIO JR. & SILVA, 2018, p.304).

Para acontecer a experiência do pensar não utilizamos o tempo da escola como se fosse algo burocrático e negociável. A relevância dos tempos escolares foi um elemento chave na “Roda de Experiência do Pensar”: o tempo de ocupação do auditório, o tempo na biblioteca, o tempo de aula, em cada atividade, o tempo de planejamento com os professores. Entendemos que houve uma ressignificação do tempo cronológico de aula com nossas atividades, pois os alunos tiveram o tempo como uma referência positiva e viva em seus depoimentos, vejamos alguns: “[...] gostei muito, queria que tivesse mais encontros como estes”; “[...] legal, interessante, gostei de saber explicar sobre aquilo que assistimos, eu queria ter outros encontros como estes”; “[...] a hora no nosso encontro podia ser maior”; “[...] pouco tempo, isso deveria ter mais tempo e todo dia”.

Precisamos de uma leitura alternativa sobre o tempo, uma leitura que nele sublinhe a intensidade que nos movimenta, afeta e dá sentido de vida.

[...] as coisas mais interessantes que eu fiz na minha vida, foram quando eu perdi tempo, quando eu tinha tempo para perder, quando eu podia me dedicar àquilo que não era necessário fazer em determinado tempo, mas era o que eu podia fazer a partir de ter tempo para poder pensar o que eu queria fazer com a minha vida. Porque se vocês se põem a pensar, *aión* não é apenas o tempo de brincar e da infância, mas é também o tempo do pensamento (KOHAN, *apud*: DÁRIO JR. & SILVA, 2018, p.304).

Para pensar, refletir e raciocinar precisamos parar e esse parar significa disponibilizar tempo e, para que isso aconteça, carece que percamos beneficentemente nosso tempo, que são muitos para Morin; pois, na realidade humana, encontram-se “[...] o tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional” (MORIN, 2000, p.38). O tempo é um fator crucial na nossa vida, que, por sua vez, repercute nas condições de uma experiência do pensar.

No que se refere ao espaço, igualmente ao tempo, há uma previsibilidade institucional quanto ao comportamento e uso do espaço pelos estudantes em sala de aula, na hora do recreio, na quadra e na disposição dos espaços. Tais ordenações conduzem a “[...] uma instituição de controle social e de formação de subjetividades [...] naquilo que uma instância exterior determina como normal e sanciona como correto” (KOHAN & WAKSMAN, 1998, p.85). Trabalhamos, contudo, em espaços variados, com tatames e almofadas para nos sentarmos com conforto em círculo e, com atenção, lermos os textos e dialogarmos entre nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa rotina escolar nos envolvemos com uma intensa carga de trabalho que nem sempre oferece condições adequadas para se refletir sobre os pressupostos teóricos de nossa prática pedagógica. A pesquisa se configurou, então, numa oportunidade de aprofundamento no estudo, análise, reflexão e avaliação da possível inovação no ensino- aprendizagem da Filosofia na Educação Básica de uma escola pública municipal de periferia. Nossos questionamentos partiram dessa realidade, pois a Filosofia contribui “[...] para elucidar e compreender as obscenidades da sociedade neoliberal globalizada, bem como para pensar as condições de possibilidade de sua superação” (KOHAN, 2008, p.104).

Quando, na escola, exercitamos a cidadania e esboçamos uma democratização da sociedade, o professor não se reduz a especialista e “[...] o ensino não é transmitir mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2003a, p.11). Com esse compromisso, a escola fica sem muros para mergulha na vida cotidiana do estudante, em sua existência e em seu contexto social, conseguindo perceber a complexidade da vida humana, com suas relações com o planeta e com os campos físico, histórico, biológico, social, psíquico e cultural (MORIN, 2003a, p.25).

O mergulho na vida do estudante, enfim, deu-se por duas vias pela “Roda de Experiência do Pensar”. Por uma via interna de autocrítica, por onde o estudante percebe a estruturação de seu pensamento pela compreensão de como se dissimulam e se deformam os fatos que sustentam sua leitura de mundo. Na via externa, por onde se revelam as manipulações de nosso pensamento por mecanismos sutis de dominação, como na dominação epistemológica. Essa dupla via reforma as mentes para reformar as instituições e vice-versa. Logo, uma pesquisa não é fecunda ao se isolar de seu contexto e ficar segregada em estreitos limites, epistemológicos e políticos. Portanto, como condição para o desenvolvimento humano, a Filosofia oportuniza ao estudante a “experiência do pensar” como problematização, desacomodação, contextualização e criação.

A filosofia é uma atividade de fazer experiências de pensamento, transversalmente atravessando o vivido e construindo sentidos para esses acontecimentos. Escalar as alturas e mergulhar nas profundezas, sem perder o sentido da superfície [...]. Não se contenta com as explicações corriqueiras, com a *doxa*, com as facilidades oferecidas por uma literatura barata e pela mídia eletrônica ainda mais diluída; mas experimentar, buscar estados alterados, buscar o diferente, o desviante, o devir (GALLO & KOHAN, 2000, p.192).

Nem sempre as aulas de Filosofia instigam uma experiência do pensar. Isso acontece apenas quando o estudante protagoniza uma ideia, de preferência em grau de complexidade. Um pensamento que não se fecha numa área de saber, mas dialoga amplamente com o mundo e, por conseguinte, com os saberes sobre ele. Seja como for, o princípio de base é sempre considerar o valor das ideias tidas pelos estudantes que, enquanto acontecimentos, serão posteriormente problematizadas, dando margem a novas relações entre elas e as transformando em novas ideias e novos conceitos, bem como em novos mundos.

A sociedade contemporânea sabe o papel que o sujeito assume nela com sua maneira de ser, pensar, desejar, existir, mas o sujeito é visto fragmentariamente, o que impossibilita abordar a totalidade de conhecimentos para termos a nossa própria escolha de como queremos ser. A “experiência do pensar” se alicerça numa vivência complexa, para além da mera abstração teórica, embora implique numa ética, sociedade, economia, política, linguagem, cultura etc.

Diante do avanço da tecnologia que aproxima culturas, não caberia uma equivocada fragmentação do conhecimento que o impede de integrar e contextualizar os pensamentos. Por isso, Morin e Kohan questionam o papel da lógica clássica no conhecimento e propõem, respectivamente, uma “reforma do pensamento” e uma “experiência do pensar” pautados pela transdisciplinaridade a partir da própria vida do estudante. A abertura à “experiência do pensar” se mostrou efetivamente complexa. Campos epistemológicos se complexificam e subvertem a divisão disciplinar em uma rede complexa de conhecimento em que as disciplinas se fundem cooperativamente entre si para a resolução de problemas, reclamando a análise dos múltiplos saberes (MORIN, 2003a, p.110). Na confluência desse conjunto de saberes, a Filosofia:

[...] deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador. A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana. A filosofia, hoje retraída em uma disciplina quase fechada em si mesma, deve retomar a missão que foi a sua — desde Aristóteles a Bergson e Husserl — sem, contudo, abandonar as investigações que lhes são próprias. Também o professor de filosofia, na condução de seu ensino, deveria estender seu poder de reflexão aos conhecimentos científicos, bem como à literatura e

à poesia, alimentados e ao mesmo tempo de ciência e de literatura (MORIN, 2003a, p.23).

A provocação do paradigma da complexidade é considerar a comunidade. Em coerência com a complexidade proposta por Morin (2003a, p.14), a relação entre os aspectos social, geográfico, cultural, econômico etc., aproxima-se da realidade do aluno ao saber de sua relação com a sua família, com a turma e com a situação social, ajudando na interação e relacionamento entre professor e aluno.

Diante do contexto social de nossos estudantes, o maior propósito na pesquisa foi fazer nosso estudante afetar-se pelos textos, pelo diálogo e pela problematização que propusemos na “Roda de Experiência do Pensar”. A “Roda de Experiência do Pensar” fornece ferramentas para o desenvolvimento da capacidade de pensamento e de resolução de problemas tanto individuais quanto coletivo, proporcionando uma consciência planetária. Nossas atividades, como experiência de pensamento, provocaram um movimento que passa pela complexidade, dando sentidos e significados à vida do estudante e, conseqüentemente, ao mundo onde nossos estudantes habitam:

[...] a experiência é aquela coisa que, ao acontecer a alguém transforma essa pessoa, que já não é mais a mesma. É algo que atravessa seu pensamento, suas ideias e faz com que já não possa mais ser o mesmo. Algo se passa, toca e é aprendido de forma transformadora. A experiência filosófica é a experiência de fazer filosofia. É isso que queremos proporcionar aos jovens: a experiência de filosofar (ASPIS & GALLO, 2009, p.16).

A educação nos mobiliza, como diria Morin, quando objetiva o “ensinar a viver” (MORIN, 2003a, p.47). Como nossa contribuição a esse “ensinar a viver”, habitamos espaços fora da sala de aula e constituímos parceria com colegas da escola e com a comunidade do bairro, vivendo menos o tempo *chrónos*, que nos delimita, para deixar o tempo *aión* agir mais intensamente sobre o ritmo de nossas vidas, também na escola. Ressignificar o tempo e vê-lo como intensidade nos ajuda a sair da zona de conforto que nos é oferecido por essa forma dominante de pensar.

[...] no âmbito da experiência [...] a contextualização permeada pela tensão entre o mundo idealizado, que necessariamente nos inserimos e os valores e significados criados a partir das experiências de cada indivíduo no ambiente em que vive, possibilitando reconhecer-se como sujeito histórico-social, capacitado a fazer suas próprias escolhas e cômico de seus direitos e deveres (CARIACICA, 2009, p.27).

A Filosofia organiza saberes e propicia experiências de pensamento num contexto onde os saberes se articulam entre si para ressignificar vidas. Neste sentido, nossa pesquisa propõe uma didática que estimule a experiência de pensamento complexo no ensino-aprendizagem de Filosofia: a “Roda de Experiência do Pensar”. De acordo com Larrosa (2015, p.5): “[...] a experiência [...] é o que dá sentido à educação [...], liberta-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vivemos sendo”.

Refletir e buscar soluções inovadoras para se viver bem, tanto individual quanto coletivamente, sempre foi uma das buscas da Filosofia. Hoje em dia a Filosofia através do diálogo, da experiência do pensar, do pensamento crítico e da literatura podem ajudar nesse processo de humanização que vai refletir nos problemas vitais do estudante e da própria comunidade onde ele está inserido.

O conceito de “infância”, conforme Kohan, desafia-nos nas “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais”. Além da leitura, um curta, uma dinâmica de grupo e uma atividade criativa sobre uma temática de relevância pedagógica contribuem para um segundo momento de debate, proporcionando “[...] levar o diálogo a um nível mais conceitual, filosófico, acerca de princípios” (KOHAN, 2012, p.28).

Na “Roda de Experiência do Pensar”, a literatura participa de uma cultura que visa a humanização e a integração do ser, assim como a Filosofia, que também tem um papel importante nesse contexto de humanização. A literatura tem um papel relevante na experiência do pensar que realizamos com os alunos dos sextos anos. Experiência que aborda variadas dimensões humanas.

O ser humano e a sociedade são unidades complexas porque possuem formas e dimensões simultâneas e conexas. A sociedade comporta enfoques históricos, econômicos, sociológicos, religiosos etc. Tais âmbitos interretroagem continuamente (MORIN, 2000, p.38), ou seja: um interfere em outro, num movimento contínuo e numa transformação que implica o estudante em seu convívio familiar, como primeiro movimento do que se espera um movimento mais amplo em suas repercussões sociais e ecológicas.

Como percebemos no decorrer da pesquisa, a transdisciplinaridade não quer ocupar o espaço da disciplinaridade, afinal elas exercem uma ação mútua no estudante visando o seu aprendizado. O papel da complexidade é o de, conjuntamente, situar historicamente e promover uma visão mais ampla de um tema relevante para a condição humana, fazendo o estudante reconhecer várias dimensões de abordagem do assunto, relacionando-as e associamos saberes, alcançando uma abordagem complexa e com múltiplas dimensões de determinado problema, o que faz essa aula participar do paradigma da complexidade proposto por Morin.

Pela “Roda de Experiência do Pensar” os estudantes são estimulados a pensarem em termos complexos e o mesmo acontece ao professor. Essa mesma experiência do pensar nos movimenta para que encontremos o nosso caminho, também de pesquisa. Desse modo, ao chegarmos no fim dessa pesquisa, reconhecemos, contudo, que este caminho percorrido ainda tem muito chão pela frente. Ainda temos um turbilhão de ideias que nos deixam com uma sensação de incompletude diante do tanto que há para ler, escrever, questionar, falar e pensar. Sensação que marca o percurso desse caminho de pesquisa. Por isso, não considero essa pesquisa encerrada e sim uma porta aberta para um aprofundamento crítico.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. ‘O sonho dos ratos’. In: _____. *Estórias de Bichos*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 15-19.

_____. *A Caverna e o Forno*. São Paulo: Paulus, 2009.

ASPIS, R. & GALLO, S. *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia Educação, 2009.

BARBOSA, J. O. & SILVA, T. F. *O ensino de filosofia e sua relação com a literatura*. 3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, 2016. Disponível em: [filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/download/164/144 -file: ///C:/Users/Ael/Downloads/164-601-1-PB%20 \(1\).pdf](http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/download/164/144-file:///C:/Users/Ael/Downloads/164-601-1-PB%20(1).pdf) Acesso em: 11dez2018.

BARROS, M. de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

BEZERRA, J. *O Mito e a Filosofia*. Disponível. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/o-mito-e-a-filosofia/> Acesso em: 12mai2018.

BRANDÃO, C. R.; CAMPOS, M. M. & DEMO, P. Quais as questões básicas, hoje, para um debate sobre Pesquisa participante? *Revista “Em Aberto”* Brasília, a. 3, v. 20, abril de 1984. Disponível em: Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/175/showToc> Acesso em: 15abr2019.

_____. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo Cortez, 2003.

_____. & STRECK, D. R. *Pesquisa Participante: A partilha do saber*. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

_____. & BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento de educação popular. *Revista de Educação Popular*, v. 6, nº 1, 2007. Disponível em: file: ///C:/Users/Ael/Downloads/19988-Texto%20do%20artigo-75592-1-10-20080925.pdf Acesso em: 04abr2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em: 04out2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Lei nº 11.684, de 02 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: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm Acesso em: 11out2017

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Cadernos de Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11nov2018

_____. MEC — *Base Nacional Comum Curricular- Ensino Fundamental*, dez/2017.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, SP, v. 24, n. 9, set. 1972, pp.803-809.

_____. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, 2004, pp.169-191.

CARIACICA. Secretaria Municipal de Educação. *Plano de Melhoramento da Educação (2005-2008)*. Cariacica: manuscrito, 2005.

_____. *Lei nº 4505, de 14 de agosto de 2007*. Autoriza o poder executivo a incluir as disciplinas de Filosofia e sociologia aos estudantes de Ensino Fundamental no município de Cariacica e dá outras providências correlatas. Disponível em: <http://>

[//www.legislacaoonline.com.br/cariacica/images/leis/html/L45052007.html](http://www.legislacaoonline.com.br/cariacica/images/leis/html/L45052007.html) Acesso em: 12out2017.

_____. *Projeto Filosofia e Ciências Sociais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: Desafios e Perspectivas*. Cariacica: manuscrito, 2008.

_____. *Documento para Consolidação das “Práticas de Filosofia e Ciências Sociais” na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: Desafios e Perspectivas*. Cariacica: manuscrito, 2009.

_____. *Agenda Cariacica 2010-2030: Planejamento sustentável da cidade*. PMC: Cariacica, 2012a.

_____. *Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica-ES — Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano)*. Cariacica, 2012b. CD-ROM. Disponível em: <http://www.cariacica.es.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/DIRETRIZES-FINAL-6%C2%BA-AO-9%C2%BA-ANO.pdf> Acesso em: 04out2017.

_____. *RESOLUÇÃO COMEC Nº.001/2016*, de 12 de agosto de 2016. Cariacica: Diário Oficial do Município, 2016. Disponível em: <http://www.cariacica.es.gov.br/wp-content/uploads/2016/08/DIARIO-OFICIAL-MUNICIPAL-11-08-2016-MLMC-1855assinado.pdf> Acesso em: 01out2017

CHAUÍ, M. *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida*. São Paulo -Brasiliense, 1984.

_____. *Filosofia e Mitologia*. Territórios de Filosofia, 2013. Disponível em: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2013/04/15/mito-e-filosofia-marilena-chau/> Acesso em: 18set2018.

CHITÃOZINHO E XORORÓ. *Planeta Azul*. Publicado em 11 de dezembro de 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CiQyuKprerU> Acesso em: 20set2018.

COSTA, A. G. & TONELO, D. Filosofia da Ciência e mudanças de paradigma: uma breve visão da literatura. *Revista Temas de Administração Pública*, vol. 04 nº 07, da FCL/Ar-Unesp.2012. Disponível em: <https://www.fcl.unesp.br/revista/temas-de-administracao-publica>

[//periodicos.fclar.unesp.br/temasadm/article/view/6179/4644](http://periodicos.fclar.unesp.br/temasadm/article/view/6179/4644) Acesso em: 14abr2019.

DÁRIO JR, I. R. & SILVA, L. F. da. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 12, n. 1, p.298-304, jan./abr. 2018.

Disponível em:

[http:](http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/27/showToc)

[//www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/27/showToc](http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/27/showToc) Acesso em: 24abr2019.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996.

DIANA, D. *Deuses Gregos*. Disponível em:
[https:](https://www.todamateria.com.br/deuses-gregos/)

[//www.todamateria.com.br/deuses-gregos/](https://www.todamateria.com.br/deuses-gregos/) Acesso em: 12mar2018.

DIDEUS, F. *A Origem*. Publicado em 16 de outubro de 2014. In: __. *Vamos falar de história?* WebSérie “Mitologia Grega”, Capítulo I. Disponível em: [https:](https://www.youtube.com/watch?v=DyrWY MOM5JA &t=5s)

[//www.youtube.com/watch?v=DyrWY MOM5JA &t=5s](https://www.youtube.com/watch?v=DyrWY MOM5JA &t=5s) Acesso em: 10mar2018.

_____. *A Guerra entre Titãs e deuses*. Publicado em 31 de outubro de 2014. In:

_____. *Vamos falar de história?* WebSérie “Mitologia Grega”, Capítulo II.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uMMdkOcr8_U &t=7s Acesso em: 10mar2018.

_____. *Prometeu*. Publicado em 8 de fevereiro de 2016. In: _____. *Vamos falar de história?* WebSérie “Mitologia Grega”, Capítulo VII. Disponível em: [https:](https://www.youtube.com/watch?v=TV2gqEN8FrI)

[//www.youtube.com/watch?v=TV2gqEN8FrI](https://www.youtube.com/watch?v=TV2gqEN8FrI) Acesso em: 10mar2018.

DOMINGUES, I. Entrevista Humanidade Inquieta. *UFMG DIVERSA* — Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, a. 1 n° 2, 2003. Disponível em: [https:](https://www.ufmg.br/diversa/2/entrevista.htm)

[//www.ufmg.br/diversa/2/entrevista.htm](https://www.ufmg.br/diversa/2/entrevista.htm) Acesso em: 30mar2019.

_____. *Disciplinaridade, multi, inter e transdisciplinaridade* — Onde estamos? Disponível em: <https://www.ufmg.br/ieat/2012/03/disciplinaridade-multi-inter-e-transdisciplinaridade-%E2%80%93-onde-estamos/> Acesso em: 02abr2019.

FREIRE, P. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREITAS, L. de; MORIN, E. & NICOLESCU, B. *Carta*

da

Transdisciplinaridade. Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal de 02 a 06 novembro 1994. Disponível em:

http:

//www.gthidro.ufsc.br/arquivos/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf Acesso em: 03abr2019.

GALLO, S. & KOHAN, W. (orgs.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. O que é filosofia da educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari. *PERSPECTIVA*. Florianópolis, v.18, n.34 pp.49-68, jul./dez. 2000.

_____, S.; CORNELLI; G. & DALENON M. (org.). *Filosofia do ensino de Filosofia*, editora vozes, v. 7, 2003.

GARZA, M.T. “Filosofia e Literatura: uma relação estreita”. In: KOHAN, W. O. & LEAL B. (orgs.). *Filosofia para crianças em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999, v. IV.

GOMES, A.; FILHO, E. & CARVALHO, L. (org.). *A Leitura na Escola: a sala de aula como espaço dialógico*. Vitória: Edifes, 2017.

GREGÓRIO, S. B. (org.). *Dicionário de Filosofia*. Disponível em: https:

//sites.google.com/view/sbgdicionariodefilosofia/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0 Acesso em: 06mai2019.

BETO GUEDES. *O Sal da Terra*. Publicado em 12 de setembro de 2015 por Raphael Gutemberg. Disponível em:

https:

//www.youtube.com/watch?v=oUTt1u6bU3Q Acesso em 20set2008.

HOMERO, V. *Aprendendo a pensar com a filosofia*. FAPERJ, 2011. Disponível em: http://www.faperj.br/?id=1937.2.0 Acesso em: 10jun. 2017.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

KOHAN, W. & WAKSMAN, V. (orgs.). *Filosofia para crianças na prática escolar*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. & LEAL B. (orgs.). *Filosofia para crianças em debate*. Petrópolis: Vozes, 1999, v. IV.

_____.; LEAL, B. & RIBEIRO, A. (Orgs.). *Filosofia na escola pública*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. (org.). *Lugares da Infância Filosofia*. Rio de Janeiro: DP &A, 2004.

_____. *Infância Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. A “experiência do pensar”. In: GALLO, S.; FAVARETTO, C.; ASPIS, R. L. *A Experiência Filosófica: filosofia no ensino médio*. Produção: CEDIC e Atta Mídia e Educação. Belo Horizonte, 2007. 1 DVD.

_____. *O. Infância, estrangeiridade e ignorância — (novos) ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

_____. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. & OLARIETA, B. (Org). *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012, Coleção Ensino de Filosofia; 4.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. *Edgar Morin: ninguém sabe o dia que nascerá*. São Paulo/Belém: UNESP/UEPA, 2002.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

_____, CIURANA, E. R. & MOTTA, R. D. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2003b.

_____. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

_____.; ALMEIDA, M. & CARVALHO, E. (orgs.). *Educação e Complexidade: Os sete Saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez: 2007.

_____ & VIVERET, P. *Como viver em tempo de crise?* Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://divagacoesligeiras.blogspot.com/2016/07/entender-o-mundo-que-nos-espera-edgar.html> Acesso em: 12nov2018.

MOUSINHO, S. H. & SPÍNDOLA, M. *Educação Pública: A Transdisciplinaridade é uma opção de vida*. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0288.html> Acesso em: 04fev2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*, 2016. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf Acesso em: 7nov2017.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RÖSING, T. M. K. & FALCI, N. M. (org.). *Edgar Morin Religando Fronteiras*. Passo Fundo: UPF, 2004.

SILVA, A. A. da & SOUZA, K. R. *Educação, pesquisa participante e saúde: as ideias de Carlos Rodrigues Brandão*. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, vol. 12 nº 03 Rio de Janeiro — 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v12n3/1981-7746-tes-12-03-00519.pdf>

Acesso em: 01abr2019.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TOQUINHO. *Herdeiros do futuro*. Publicado em 07 de fevereiro de 2011 por Elifas Andreatto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CmwMq31BIzU> Acesso dia 20set2018.

WIKIPÉDIA. *Deuses olímpicos*. 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Deuses_ol%C3%ADmpicos Acesso em: 12mar2018.

APÊNDICE 1

CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES

CRONOGRAMA 1: TURNO MATUTINO

Parcerias entre os professores de Filosofia, Ciências Sociais e História. Professoras envolvidas: W, X, Y e Z (bibliotecária).

1º ETAPA DA ATIVIDADE: INTRODUÇÃO DO TEMA — MITOS E FILOSOFIA

30 de outubro (3ª FEIRA).	
1ª aula	6º A (todos).
2ª aula	6º B (todos).
3ª aula	6º C (todos).

2º ETAPA DA ATIVIDADE: EXPERIÊNCIA DO PENSAR — HISTÓRIA A CAVERNA E O FORNO DE RUBEM ALVES

06 de novembro (3ª F).		09 de novembro (6ª F).	
2ª aula	6ºB (grupo 1).	2ª aula	6ºC (grupo 2).
3ª aula	6ºA (grupo 1).	3ª aula	6ºA (grupo 2).
4ª aula	6º C (grupo 1).	4ª aula	6ºB (grupo 2).

3º ETAPA DA ATIVIDADE: CRIANDO A LETRA DE UMA MÚSICA

20 de novembro (3ª FEIRA).	
2ª aula	6ºB (todos).
3ª aula	6ºA (todos).
4ª aula	6ºC (todos).

4º ETAPA DA ATIVIDADE: CHÁ, MÚSICA E HISTÓRIA

23 de novembro (6ª FEIRA).		27 de novembro (3ª FEIRA).	
1ª e 2ª aula	6º C (todos).	1º e 2º aula	6ºB (todos).
4ª e 5ª aula	6ºA (todos).		

Observação: Os professores e direção contribuirão com chás e o lanche terá a contribuição dos alunos.

CRONOGRAMA 2: TURNO VESPERTINO

Parcerias entre os professores de Filosofia, Ciências Sociais e História Professoras envolvidas: X, Y e Z

1º ETAPA DA ATIVIDADE: INTRODUÇÃO DO TEMA — MITOS E FILOSOFIA

10 DE SETEMBRO (2ª FEIRA).	
1ª aula	6º G (todos).
2ª aula	6º F (todos).
3ª aula	6º E (todos).
4ª aula	6º D (todos).

2º ETAPA DA ATIVIDADE: EXPERIÊNCIA DO PENSAR — HISTÓRIA A CAVERNA E O FORNO DE RUBEM ALVES

12 DE SETEMBRO (4ª F).		14 DE SETEMBRO (6ª F).		17 DE SETEMBRO (2ª F).		18 DE SETEMBRO (3ª F).	
1ª aula	6ºE (grupo 1).	1ª aula	6ºD (grupo 1).	1ª aula	6ºG (grupo 2).	3ª aula	6ºD (grupo 2).
2ª aula	6ºG (grupo 1).	4ª aula	6ºF (todos).	3ª aula	6ºE (grupo 2).		

3º ETAPA DA ATIVIDADE: CRIANDO A LETRA DE UMA MÚSICA

18 DE SETEMBRO (3ª FEIRA).		19 DE SETEMBRO (4ª FEIRA).		21 DE SETEMBRO (6ª FEIRA).	
1ª aula	6ºG (todos).	1ª aula	6ºE (todos).	1ª aula	6ºD (todos).
				4ª aula	6º F (todos).

4º ETAPA DA ATIVIDADE: CHÁ, MÚSICA E HISTÓRIA

27 DE SETEMBRO (5ª FEIRA).		28 DE SETEMBRO (5ª FEIRA).	
1ª e 2ª aula	6ºF (todos).	1º e 2º aula	6ºD (todos).
4ª e 5ª aula	6ºE (todos).	4º e 5º aula	6ºG (todos).

Observação: Os professores e direção contribuirão com chás e o lanche terá a contribuição dos alunos.

APÊNDICE 2

FOTOS DE ATIVIDADES



Foto 01: Preparando a turma para vivenciar o texto de Rubem Alves intitulado *A Caverna e o Forno*.



Foto 02: Os alunos andam pelo auditório da escola com a vela acesa, mostrando que cada aluno possui o fogo.



Foto 03: O pequeno grupo dos ricos que queimavam muitas velas.



Foto 04: O grupo dos que não tinham velas, pois eram muito pobres.



Foto 05: Momento da “Roda de Experiência do Pensar”.



Foto 06: Estudante colocando na cartolina uma tira com a pergunta que mais a afetou.



Foto 07: Estudantes participam com perguntas criadas por eles mesmos; depois, eles relatam o motivo e o incômodo que os levaram a fazer tal pergunta.

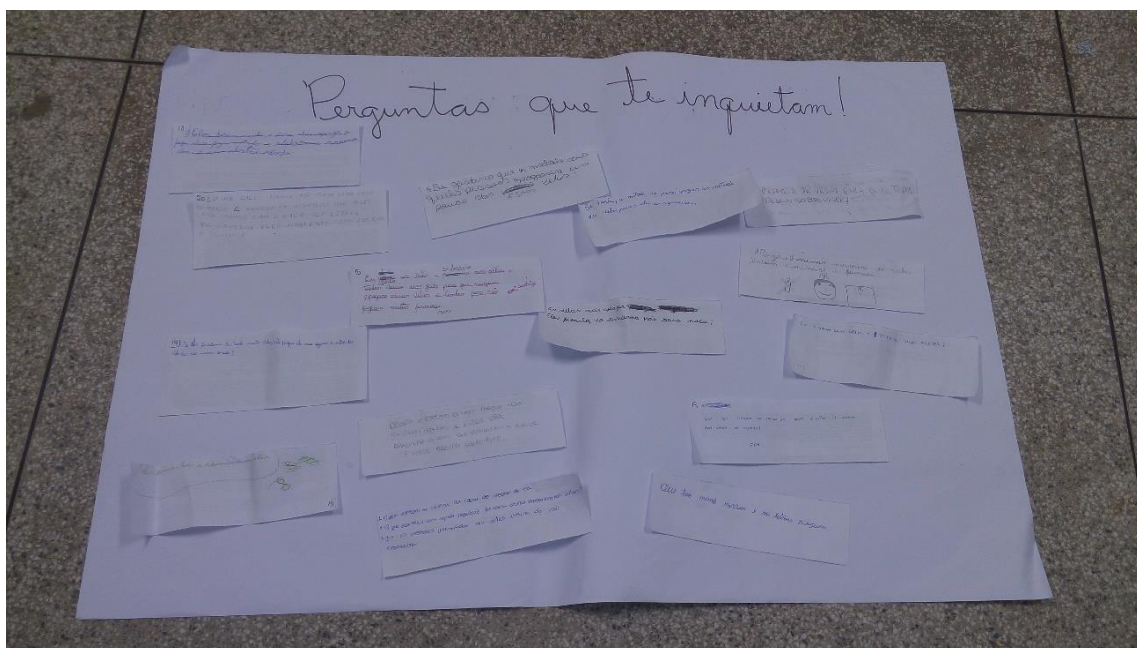


Foto 08: Cartolina colocada no centro de um círculo com as inquietações dos estudantes.



Foto 09: Momento em os alunos discutem a letra da música do clip assistido na tela.



Foto10: Momento em que, divididos em grupos, os alunos redigem nova letra para as melodias das músicas ouvidas.



Fotos 11 e 12: Atividade conclusiva da Roda de Experiência do Pensar a partir do texto “O sonho dos ratos”. Após a atividade da roda, há uma reflexão conjunta sobre os acontecimentos que nela emergiram. Posteriormente, os alunos cantam ou leem as paródias feitas de uma das letras dos cliques musicais. No momento destas duas fotos, situações novas são vividas pelos estudantes. Muitos nunca vivenciaram uma refeição com chá (como o chá de morango etc.) e um lanche compartilhados em ambiente estilizado, além de se relacionar de modo não usual com seus colegas. Partilha-se as dificuldades, receios e resistências nesse momento novo e solene: a escolha dos alimentos, ofertados a todos da turma, e o relacionamento à mesa em momento considerado bastante especial para eles.



APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos **pais/responsáveis das crianças/sujeitos da turma 6ºanos** da EMEF Maria Augusta Tavares, unidade do Sistema Municipal de Ensino de Cariacica — ES, o projeto de pesquisa **O ENSINO DE FILOSOFIA E A “RODA DE EXPERIÊNCIA DO PENSAR”**:

Interdisciplinaridade, transversalidade e transdisciplinaridade da Filosofia na Rede Pública Municipal de Ensino de Cariacica/ES, de autoria da **mestranda Isabel Cristina Torres Barreira**, como recomendação para a realização do Mestrado Profissional em Filosofia — Universidade Federal do Espírito Santo.

A pesquisa tem por objetivo uma investigação do ensino de Filosofia na Roda de Experiência do Pensar, buscando compreender se acontece a transdisciplinaridade e a experiência do pensar, gerando novos sentidos para a vida humana.

Como instrumentos de pesquisa serão utilizados a pesquisa participante em diferentes espaços e tempos com gravações de voz, fotografias e registros em diário de campo. Solicita-se, ainda, às famílias consentimento para a participação das crianças na pesquisa. Para garantir o tratamento ético dos dados, os nomes das crianças serão mantidos em sigilo, caso seja necessário será usado nomes fictícios. Essas atividades serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa do professor e dos alunos, preservando, sobretudo, a integridade do grupo.

Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na Dissertação de Mestrado e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento.

Eu, _____,
responsável pela criança, _____

da EMEF Maria Augusta Tavares autorizo sua participação no projeto de pesquisa **O ENSINO DE FILOSOFIA E A “RODA DE EXPERIÊNCIA DO PENSAR”**:

Interdisciplinaridade, transversalidade e transdisciplinaridade de autoria da **mestranda Isabel Cristina Torres Barreira** — Programa PROF — FILO — Universidade Federal do Espírito

Santo, concordando com os procedimentos acima apresentados.

Assinatura: _____ RG: _

DA DIREÇÃO E DOS PROFESSORES DA ESCOLA

Em cumprimento ao protocolo de pesquisa, apresenta-se aos **profissionais (sujeitos da pesquisa)** da EMEF Maria Augusta Tavares, unidade do Sistema Municipal de Ensino de Cariacica — ES, o projeto de pesquisa **O ENSINO DE FILOSOFIA E A “RODA DE EXPERIÊNCIA DO PENSAR”**: **Interdisciplinaridade, transversalidade e transdisciplinaridade da Filosofia na Rede Pública Municipal de Ensino de Cariacica/ES**, de autoria da mestrandia Isabel Cristina Torres Barreira, como recomendação para a realização do Mestrado Profissional em Filosofia — Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa tem por objetivo uma investigação do ensino de Filosofia na Roda de Experiência do Pensar, buscando compreender se acontece a transdisciplinaridade e a experiência do pensar, gerando novos sentidos para a vida humana.

Como instrumentos de pesquisa serão utilizados a pesquisa participante em diferentes espaços e tempos com gravações de voz, fotografias e registros em diário de campo. Solicita-se, ainda, às famílias consentimento para a participação das crianças na pesquisa. Para garantir o tratamento ético dos dados, os nomes dos sujeitos da pesquisa serão mantidos em sigilo, caso seja necessário serão usados nomes fictícios. Essas atividades serão efetuadas sem comprometimento da ação educativa do professor e dos alunos, preservando, sobretudo, a integridade do grupo.

Os dados/resultados da pesquisa serão apresentados na Dissertação de Mestrado e poderão ser utilizados para publicação. Por isso, solicitamos sua autorização por meio da assinatura deste consentimento.

Cariacica/ES, _____ de _____ 2018.

Diretor: _____

Vice-diretor: _____

Professor (as): _____

Outros profissionais: _____

PESQUISADORA: Isabel Cristina Torres Barreira — Cel. (27).
981159567/ belraimar@yahoo.com.br

ORIENTADOR: Prof. Dr. Marcelo Martins Barreira.

APÊNDICE 4

TEXTO-BASE 1: O que é um mito?

Um mito é uma narrativa sagrada utilizada pelos povos gregos antigos para compreender a origem dos elementos do mundo: dos astros, da Terra, dos homens, das plantas, dos animais, do fogo, da água, dos ventos, do bem e do mal, da saúde e da doença, da morte, dos instrumentos de trabalho, das raças, das guerras, do poder; em resumo: coisas que ainda não compreendiam.

A palavra *mito* vem do grego, *mythos*, e deriva de dois verbos: do verbo *mythēyo* (contar e narrar) e do verbo *mytheo* (conversar, contar, anunciar, nomear e designar). Para os gregos, o mito é uma narrativa feita em público, baseada, portanto, na autoridade e confiabilidade da pessoa do narrador que eram os poetas ou rapsodos escolhidos pelos deuses. Essa autoridade vem do testemunho pessoal sobre os fatos que narra ou do testemunho de quem vivenciou tais acontecimentos narrados. Sua palavra — o mito — é sagrada porque vem de uma revelação divina. O mito é, pois, incontestável e inquestionável, era a palavra dos deuses.

Os poetas e rapsodos buscavam a verdade. Vemos isso nas obras de Homero no século IX a.C.: a *Ilíada* trata da Guerra de Tróia e *Odisseia* versa sobre o retorno de Ulisses da guerra até o reencontro com sua amada Penélope. Também Hesíodo, no século VIII a.C., em sua obra *Teogonia*, relata o surgimento dos deuses e construção do mundo. Esse tipo de narrativa era pertinente para responder aos questionamentos sobre a realidade. No entanto, desde o século VII a.C., as explicações oriundas dessas histórias deixaram de satisfazer os primeiros filósofos gregos: os pré-socráticos.

Assim, o mundo começava a ser investigado através da razão, priorizando o natural em detrimento do sobrenatural. O surgimento da Filosofia se deu na Grécia, mais precisamente com a formação da vida urbana; das viagens marítimas; das invenções do calendário; da invenção da moeda; da escrita e da política (*polis*), em que a lei era vista como expressão da vontade coletiva após o surgimento de espaço público de discussão.

Isso motivava o uso do raciocínio; da reflexão. Os filósofos pré-socráticos buscaram nos elementos da natureza a resposta sobre as origens. Desta forma, a transição entre o pensamento mítico e o pensamento racional aconteceu de forma progressiva. O que o Mito e a Filosofia têm em comum é a busca pelas origens e suas diferenças são:

MITO	FILOSOFIA
sobrenatural	natural
inquestionável	questionável
Fantasia, incoerência	Razão, coerência
irracional	lógico

REFERÊNCIAS

BEZERRA, J. *O Mito e a Filosofia*. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/o-mito-e-a-filosofia/> Acesso em: 12mai2018.

CHAUÍ, M. *Filosofia e Mitologia*. Territórios de Filosofia, 2013. Disponível em: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2013/04/15/mito-e-filosofia-marilena-chau/> Acesso em: 18set2018.

TEXTO-BASE 2: Os deuses da mitologia grega

Afrodite: Deusa da beleza, do amor, dos prazeres e do pecado carnal.

Apolo: Deus do sol, das artes, da música e da poesia.

Ares: Deus da guerra e da discórdia.

Ártemis: Deusa da lua, da caça e dos animais.

Aquiles: Maior guerreiro da Ilíada de Homero, significa “espírito de vida”, “calor da criação”; “sofrimento do povo”, “dor da nação”.

Atena: Deusa da inteligência, da sabedoria e da guerra justa.

Deméter: Deusa da agricultura, da fartura e da colheita.

Dionísio: Deus do vinho, da festa e dos bacanais.

Hades: Deus do submundo e dos mortos.

Hefesto: Deus do fogo, da metalurgia, o construtor dos deuses.

Hélio: Deus do sol.

Hera: Deusa do matrimônio, da família, a rainha dos deuses. **Hermes:** Deus do comércio, dos ladrões, o mensageiro dos deuses. **Héstia:** Deusa do lar, da chama hospitaleira.

Poseidon: Deus dos mares, dos rios e dos oceanos. **Zeus:** Deus dos deuses, do trovão, dos raios e do céu. **Eros:** Deus do amor incondicional.

Anteros: Deus do amor não correspondido.

Himeros: Deus do amor sexual.

Pothos: Deus da paixão.

Cárites ou Graças: deusas do encanto. **Tália:** Deusa que faz as flores brotarem. **Eufrosina:** Deusa da alegria.

Aglaia: Deusa do esplendor. **Boreas:** Deus do vento norte. **Notos:** Deus do vento sul.

Euro: Deus do vento leste.

Zéfiro: Deus do vento oeste.

Asclépio ou Esculápio: Deus da saúde e medicina. **Hebe:** Deusa da juventude, servente do néctar aos deuses. **Ilítia:** Deusa do parto e do nascimento.

Hécate: Deusa da bruxaria, da magia negra.

Hipnos: Deus do sono profundo e eterno.

Morfeu: Deus dos sonhos.

Pã: Deus da natureza, dos animais domésticos e dos pastores.

Nice: Deusa da conquista e da vitória. **Éris:** Deusa do conflito e da discórdia. **Nemesis:** Deusa da vingança.

Íris: Deusa do arco-íris.

Cratos: Deus do poder.

Perséfone: Deusa da primavera, mulher de Hades e rainha do submundo.

Nix: Deusa noite profunda.

Tânato: Deus da morte.

Bia: Deusa da violência.

Eos: Deus do nascer do sol, do amanhecer.

Dione: Deusa das ninfas do mar.

Alfeu: Deus dos rios.

Zelo: Deus da rivalidade.

REFERÊNCIAS

DIANA, D. *Deuses Gregos*. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/deuses-gregos/>
Acesso em: 12mar2018.

WIKIPÉDIA. “Deuses olímpicos”. Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Deuses_ol%C3%ADmpicos Acesso em: 12mar2018.

TEXTO-BASE 3: *A Caverna e o Forno*, de Rubem Alves

Os deuses sempre acharam que os homens tinham inteligência, mas não tinham juízo. Uma pessoa inteligente sem juízo é mais perigosa que uma pessoa burra sem juízo. Por isso eles os prenderam numa caverna, muito grande, tão grande que parecia não ter fim. Caverna fechada, sem entradas e sem saídas. Lá dentro era frio e escuro.

Foi então que um semideus que não gostava muito dos deuses, chamado Prometeu, teve pena dos mortais que tiritavam de frio. Valendo-se de uma distração dos deuses, roubou-lhes o fogo e deu-o aos homens. Mas Prometeu advertiu: “Não deixem o fogo morrer. Se ele morrer, a escuridão voltará. E então não poderei ajudá-los, porque não sei a arte de fazer o fogo. Somente os deuses a sabem...” Ditas essas palavras, Prometeu desapareceu para nunca mais voltar.

Aceso o fogo, a caverna se iluminou e os homens viram pela primeira vez.

Os homens atentaram para a advertência de Prometeu. Trataram de alimentar o fogo sem parar, para que ele não se apagasse. Fizeram mais: como eram inteligentes, curiosos e mexedores, acabaram por descobrir o segredo da arte de fazer fogo, que só os deuses sabiam.

Aí todo mundo queria possuir o fogo. Para que todos pudessem ter seu fogo particular, inventaram-se as velas. Os homens e as mulheres passaram então a andar por onde iam com velas acesas nas mãos. A Caverna então se iluminou. Pelo poder do fogo nasceu então a culinária, a cerâmica, o vidro, a fundição dos metais, em resumo a civilização.

Mas os homens descobriram mais: que o fogo mora em muitos outros lugares que não a madeira. Mora no petróleo, mas quedas d’ água, no vento, no carvão, nos átomos, no sol. O calor do fogo aumentou.

Pelo poder do fogo as invenções se multiplicaram sem cessar, trazendo conforto e riqueza para os moradores da caverna. Passaram os homens então a avaliar o bem-estar dos habitantes da caverna pelo número de velas que gastavam. Ter velas acesas dava “status”. Os que queimavam muitas velas eram ricos; os que queimavam poucas velas

(ou nenhuma) eram pobres... Milhares de velas, milhões de velas, bilhões de velas...

Mas a caverna, que era muito grande, tinha limites. Era uma caverna fechada, sem saídas. Fechada, nada podia sair de dentro dela. As nuvens de fumaça produzidas pelo fogo aumentavam sem parar. Quanto mais fogo, mais calor, mais riqueza, mais fumaça. E os moradores da caverna começaram a sofrer com o excesso de calor.

A solução era simples: bastava que os ricos apagassem metade das suas velas. Reuniram-se então todos aqueles que queriam pôr fim a essa situação, para chegar a um acordo sobre a diminuição de velas. Mas ninguém queria apagar suas velas. “O progresso não pode parar. Crescer, crescer sempre. ”

Só tarde demais os homens se deram conta de que a sua caverna, a nossa linda Terra, se transformara num forno. Mas já era tarde demais. Morreram eles então como leitões no forno que eles próprios haviam construído com o seu progresso...

Usando uma metáfora doméstica: a Terra não tem chaminé. Acontecerá com ela aquilo que acontece numa casa fechada, com o fogão aceso e a chaminé entupida. Nessa casa há um recurso: abrir as janelas e portas e sair. Mas como poderemos abrir as janelas e portas da Terra? Elas não existem.

Usando uma metáfora biológica: a Terra é um organismo sem ânus. Todo organismo, para viver, tem de ter meios para colocar para fora de si resíduos tóxicos que a vida produz: fezes, urina. Sem esfíncteres que realizem essa função, o organismo morre. A Terra morrerá.

REFERÊNCIA

ALVES, R. *A Caverna e o Forno*. São Paulo: Paulus, 2009.

TEXTO-BASE 4: “O sonho dos ratos”, de Rubem Alves

Era uma vez um bando de ratos que vivia no buraco do assoalho de uma casa velha. Havia ratos de todos os tipos: grandes e pequenos, pretos e brancos, velhos e jovens, fortes e fracos, da roça e da cidade.

Mas ninguém ligava para as diferenças, porque todos estavam irmanados em torno de um sonho comum: um queijo enorme, amarelo, cheiroso, bem pertinho de seus narizes. Comer o queijo seria a suprema felicidade...

Bem pertinho é modo de dizer. Na verdade, o queijo estava imensamente longe, porque entre ele e os ratos estava o gato. O gato era malvado, tinha dentes afiados e não dormia nunca. Por vezes fingia dormir. Mas bastava que um ratinho mais corajoso se aventurasse para fora do buraco para que o gato desse um pulo e, era uma vez um ratinho...

Os ratos odiavam o gato.

Quanto mais odiavam mais irmãos se sentiam.

O ódio a um inimigo comum os tornava cúmplices de um mesmo desejo: queriam que o gato morresse ou sonhavam com um cachorro...

Como nada pudessem fazer, reuniam-se para conversar. Faziam discursos, denunciavam o comportamento do gato (não se sabe bem para quem), e chegaram mesmo a escrever livros com a crítica filosófica dos gatos. Diziam que um dia chegaria em que os gatos seriam abolidos e todos seriam iguais. “Quando se estabelecer a ditadura dos ratos”, diziam os camundongos, “então todos serão felizes”

- O queijo é grande o bastante para todos, dizia um.

- Socializaremos o queijo, dizia outro.

Todos batiam palmas e cantavam as mesmas canções. Era comovente ver tanta fraternidade.

Como seria bonito quando o gato morresse! Sonhavam.

Nos seus sonhos comiam o queijo.

E quanto mais o comiam, mais ele crescia.

Porque esta é uma das propriedades dos queijos sonhados, não diminuem; crescem sempre.

E marchavam juntos, rabos entrelaçados, gritando “o queijo já...”

Sem que ninguém pudesse explicar como, o fato é que ao acordarem numa bela manhã, o gato tinha sumido.

O queijo continuava lá, mais belo do que nunca. Bastaria dar uns poucos passos para fora do buraco.

Olharam cuidadosamente ao redor. Aquilo poderia ser um truque do gato. Mas não era. O gato havia desaparecido mesmo. Chegara o dia glorioso, e dos ratos surgiu um brado retumbante de alegria. Todos se lançaram ao queijo, irmanados numa fome comum.

E foi então que a transformação aconteceu. Bastou a primeira mordida. Compreenderam, repentinamente, que os queijos de verdade são diferentes dos queijos sonhados. Quando comidos, em

vez de crescer, diminuem. Assim, quanto maior o número dos ratos a comer o queijo, menor o naco para cada um. Os ratos começaram a olhar uns para os outros como se fossem inimigos. Olharam, cada um para a boca dos outros, para ver quanto do queijo haviam comido. E os olhares se enfureceram. Arreganharam os dentes. Esqueceram-se do gato. Eram seus próprios inimigos.

A briga começou.

Os mais fortes expulsaram os mais fracos a dentadas. E, ato contínuo, começaram a brigar entre si. Alguns ameaçaram chamar o gato, alegando que só assim se restabeleceria a ordem. O projeto de socialização do queijo foi aprovado nos seguintes termos:

“Qualquer pedaço de queijo poderá ser tomado dos seus proprietários para ser dado aos ratos magros, desde que este pedaço tenha sido abandonado pelo dono”.

Mas como rato algum jamais abandonou um queijo, os ratos magros foram condenados a ficar esperando...

Os ratinhos magros, de dentro do buraco escuro, não podiam compreender o que havia acontecido. O mais inexplicável era a transformação que se operara no focinho dos ratos fortes, agora donos do queijo. Tinham todo o jeito do gato, o olhar malvado, os dentes à mostra.

Os ratos magros nem mais conseguiam perceber a diferença entre o gato de antes e os ratos de agora. E compreenderam então, que não havia diferença alguma. Pois todo rato que fica dono do queijo vira gato. Não é por acidente que os nomes são tão parecidos.

RATO + QUEIJO = GATO

REFERÊNCIA

ALVES, R. O sonho dos ratos. *In: _____*. *Estórias de Bichos*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 15-19.

APÊNDICE 5

LETRAS DAS MÚSICAS DOS CLIPES

MÚSICA 1: Planeta Azul — Chitãozinho e Xororó

A vida e a natureza sempre à mercê da poluição se invertem as estações do ano
faz calor no inverno e frio no verão os peixes morrendo nos rios
estão se extinguindo espécies animais e tudo que se planta, colhe
o tempo retribui o mal que a gente faz Onde a chuva caía quase todo dia
já não chove nada
o sol abrasador rachando o leito dos rios secos sem um pingo d'água
quanto ao futuro inseguro será assim de norte a sul
a terra nua semelhante à lua

O que será desse planeta azul? O que será desse planeta azul?

O rio que desse as encostas já quase sem vida parece que chora um triste lamento das águas vão perdendo
a estrada, a fauna e a flora
é tempo de pensar no verde
regar a semente que ainda não nasceu deixar em paz a Amazônia, perpetuar a vida estar de bem com
Deus.

REFERÊNCIA

CHITÃOZINHO E XORORÓ. *Planeta Azul*. Publicado em 11 de dezembro de 2011 por Aparecido Ferraz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CiQyuKprerU> Acesso em: 20set2018.

MÚSICA 2: Herdeiros do Futuro -Toquinho

A vida é uma grande Amiga da gente

Nos dá tudo de graça Pra viver
 Sol e céu, luz e ar
 Rios e fontes, terra e mar Somos os herdeiros do futuro E pra esse futuro ser feliz Vamos ter que cuidar
 Bem desse país Vamos ter que cuidar Bem desse país
 Será que no futuro Haverá flores?
 Será que os peixes Vão estar no mar? Será que os arco-íris Terão cores?
 E os passarinhos Vão poder voar? Será que a terra
 Vai seguir nos dando O fruto, a folha
 O caule e a raiz? Será que a vida Acaba encontrando Um jeito bom
 Da gente ser feliz? Vamos ter que cuidar Bem desse país Vamos ter que cuidar Bem desse país
 Será que no futuro Haverá flores?
 Será que os peixes Vão estar no mar? Será que os arco-íris Terão cores?
 E os passarinhos Vão poder voar? Será que a terra
 Vai seguir nos dando O fruto, a folha
 O caule e a raiz? Será que a vida Acaba encontrando Um jeito bom
 Da gente ser feliz? Vamos ter que cuidar Bem desse país Vamos ter que cuidar Bem desse país

REFERÊNCIAS

TOQUINHO. *Herdeiros do futuro*. Publicado em 07 de fevereiro de 2011 por Elifas Andreatto.
 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CmwMq31BIzU> Acesso dia 20set2018.

MÚSICA 3: O Sal da Terra — Beto Guedes

Anda, quero te dizer nenhum segredo
 Falo desse chão, da nossa casa, vem que tá na hora de arrumar Tempo, quero viver mais duzentos anos
 Quero não ferir meu semelhante, nem por isso quero me ferir Vamos precisar de todo mundo pra banir
 do mundo a opressão Para construir a vida nova vamos precisar de muito amor
 A felicidade mora ao lado e quem não é tolo pode ver A paz na Terra, amor, o pé na terra
 A paz na Terra, amor, o sal da... Terra, és o mais bonito dos planetas
 Tão te maltratando por dinheiro, tu que és a nave nossa irmã Canta, leva tua vida em harmonia
 E nos alimenta com teus frutos, tu que és do homem a maçã
 Vamos precisar de todo mundo, um mais um é sempre mais que dois Pra melhor juntar as nossas
 forças é só repartir melhor o pão
 Recriar o paraíso agora para merecer quem vem depois Deixa nascer o amor
 Deixa fluir o amor Deixa crescer o amor Deixa viver o amor O sal da Terra Terra...

REFERÊNCIAS

GUEDES, BETO. *O Sal da Terra*. Publicado em 12 de setembro de 2015 por Raphael Gutemberg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oUTt1u6bU3Q> Acesso em 20set2008.