

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GLEIDSON ROBERTO MARGOTTO

**TEXTOS FILOSÓFICOS NO ENSINO DE FILOSOFIA:
UMA ABORDAGEM EM UMA ESCOLA DA REDE
PÚBLICA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

SÃO MATEUS

2019

GLEIDSON ROBERTO MARGOTTO

**TEXTOS FILOSÓFICOS NO ENSINO DE FILOSOFIA:
UMA ABORDAGEM EM UMA ESCOLA DA REDE
PÚBLICA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Linha de pesquisa: Ensino, sociedade e cultura: Ciências humanas e sociais.

Orientador: Prof. Dr. Franklin Noel dos Santos

SÃO MATEUS

2019

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

M329t Margotto, Gleidson Roberto, 1990-
Textos filosóficos no ensino de Filosofia: uma abordagem em uma escola da rede pública do estado do Espírito Santo / Gleidson Roberto Margotto. - 2019.
193 f. : il.

Orientador: Franklin Noel dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

1. Textos filosóficos. 2. Ensino de Filosofia. 3. Ensino médio. 4. Oficina de conceitos. 5. Criação de conceitos. I. Santos, Franklin Noel dos. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

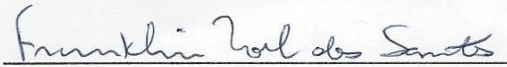
GLEIDSON ROBERTO MARGOTTO

**TEXTOS FILOSÓFICOS NO ENSINO DE FILOSOFIA: UMA
ABORDAGEM EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 25 de março de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Franklin Noel dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



**Prof^a. Dr^a. Maria Alayde Alcantara
Salim**
Universidade Federal do Espírito Santo



Prof. Dr. Elieser Toretta Zen
Instituto Federal do Espírito Santo

Aos professores de Filosofia que, a despeito de tantas adversidades que (n)os afligem em seus encontros cotidianos, mantêm-se perseverantes e resistentes na árdua, porém, valorosa tarefa de levar seus alunos à criação de conceitos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela condução da minha existência por caminhos surpreendentes, pela iluminação em momentos obscuros e pela resiliência ante às dificuldades.

À minha mãe Sonia Maria Colombeki Margotto, que sempre estabeleceu caminhos pedagógicos à minha vida, além de sua inestimável confiança nos projetos que me propunha/proponho a realizar.

Ao Prof. Dr. Franklin Noel dos Santos, orientador deste trabalho, pelas fundamentais contribuições realizadas ao longo deste processo de pesquisa, as quais consolidaram minha formação acadêmica e pessoal, bem como pela amizade, presteza, serenidade e compreensão sempre evidenciadas.

Aos docentes Prof. Dr. Eliesér Toretta Zen e Prof.^a Dr.^a Maria Alayde Alcantara Salim, membros da banca avaliadora, pela aceitação, disponibilidade e zelo em contribuir com a construção deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação, Prof.^a Dr.^a Márcia Helena Siervi Manso, Prof.^a Dr.^a Rita de Cassia Cristofoleti, Prof.^a Dr.^a Andrea Brandão Locatelli e Prof. Dr. Franklin Noel dos Santos por nossos fecundos encontros no decorrer das disciplinas ministradas.

À Prof.^a Dr.^a Márcia Helena Siervi Manso, pela confiança e interesse na minha escrita, seguidos do diferenciado incentivo à publicação, bem como pelas singulares reflexões acerca da essência do ser professor.

À UFES/CEUNES e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, que me propiciaram uma imersão no universo acadêmico de maneira mais contundente, promovendo um movimento de vida diferente de qualquer experiência já sentida.

Aos funcionários da Secretaria Unificada de Pós-Graduação (SUPGRAD) e da Biblioteca Setorial do CEUNES, pela competência e atenção despendidas a cada vez que solicitadas.

À nossa turma de mestrado de 2017 pelas trocas de experiências, pelos momentos vividos e refletidos e pela leveza e descontração ao longo da nossa convivência.

Aos alunos do curso de Pedagogia 2017/1 do CEUNES, com os quais ocupei-me da disciplina de *Estágio em Docência*: a cada encontro um aprendizado!

À Superintendência Regional de Educação de Linhares (SRE) pela abertura, autorização e possibilidade para a execução dessa pesquisa.

À EEEFM Armando Barbosa Quitiba, pela acolhida no período que lá exerci meu ofício de professor, pela compreensão ao estabelecer os horários de trabalho adaptando minha carga horária a uma realidade possível de cursar o mestrado e, finalmente, pela aceitação imediata da minha proposta de realizar essa pesquisa. Vocês foram determinantes para que esse momento se concretizasse.

Ao professor e diretor da EEEFM Armando Barbosa Quitiba, Edson Helmer, pelos bons e esclarecedores diálogos e por coordenar e orientar cada uma das situações citadas no agradecimento anterior.

À EEEFM Rubens Rangel (Colatina/ES) pela acolhida ao meu exercício docente, bem como pela flexibilidade e entendimento na execução das questões burocráticas, compreendendo minhas necessidades e restrições de horário para o cumprimento do segundo ano de mestrado. Vocês ajudaram a construir essa pesquisa!

Aos alunos da EEEFM Armando Barbosa Quitiba que protagonizaram a experiência aqui relatada. Obrigado pela aceitação em fazer parte deste projeto, como também pelo respeito e amizade a mim dirigidos. Dentre esses, reservo uma especial

lembrança, em específico, ao estudante Darcy Júnior Souza que nos deixou no início desse ano: “A um homem bom não é possível que ocorra nenhum mal, nem em vida nem em morte” (Sócrates).

À equipe do Centro de Educação Infantil Municipal Carmelina Rios/Prefeitura de São Mateus/ES - o qual fui docente no ano de 2016 - pelo acompanhamento e incentivo, sobretudo, no processo de ingresso desta Pós-Graduação.

Ao amigo Prof. Ms. Mauro Britto Cunha pela sólida amizade que vem se enveredando por anos a fio e, claro, pelas incontáveis e diversificadas ajudas, sobretudo, pelas preciosas orientações ao longo desse curso de mestrado.

Aos amigos Ruberval Loureiro Nascimento, Waldemir Costa Pereira, Marcos Porto, Kezia Nascimento, Paloma Oliveira e Ademilson Ferreira pelo fundamental auxílio, revelado em encorajamento, escuta, encaminhamentos e confiança.

E a todos que, de alguma forma, propiciaram a concretude deste momento. A vocês minha gratidão!

“Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes que os seres humanos são capazes.”

Marilena Chauí

“Sapere aude!”

Immanuel Kant

RESUMO

A presente dissertação volta-se a fazer uma análise dos textos filosóficos como uma ferramenta dentro do ensino de Filosofia com séries do ensino médio na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo, município de Sooretama/ES, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Armando Barbosa Quitiba. A utilização dos textos clássicos que, na oficina de conceitos proposta por Sílvio Gallo (2012a) remete-se à etapa da investigação, propõe ser um instrumento de apoio para que o estudante recrie ou crie seus próprios conceitos e/ou estabeleça experiência de pensamento. Para isso, os textos filosóficos (investigação) unem-se, nessa pesquisa, a outras etapas, a saber: a sensibilização, a problematização e a conceituação, para assim se correlacionarem desencadeando num ensino de Filosofia que leve a um protagonismo do estudante. A promoção desta autonomia consiste naquilo que objetivamos, de modo geral, nesta pesquisa: *promover a aplicação da oficina de conceitos proposta por Sílvio Gallo (2012a) – com primazia aos textos filosóficos – para alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio referida instituição de ensino, como meio de desenvolvimento da experiência do pensar*. Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, a investigação é construída pelos pilares da pesquisa-ação. Quanto aos instrumentos, auxiliam na produção de dados os diários de bordo, observações participantes, diálogos formais e informais com a equipe escolar, bem como com o próprio corpo discente e aplicação de questionários abertos. No que tange aos aportes teóricos, o presente estudo é sustentado por conceitos advindos de Sílvio Gallo (2012a), Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), Walter Omar Kohan (2000, 2009) e Geraldo Balduino Horn (2009). A metodologia a partir dos textos filosóficos tende a contribuir de maneira contundente com aspectos detectados defasados, como leitura e interpretação, sobretudo, mas é, por outro lado, algo desafiador e que demanda trabalhos sistemáticos e sequenciais para, assim, fazer-se cultural de modo a minimizar dificuldades e aversões ora encontradas no desenvolvimento de tal atividade.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Textos filosóficos. Ensino médio. Oficina de conceitos. Sooretama/ES.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to carry out an analysis of the philosophical texts as a tool within the teaching of Philosophy in High School classes at EEEFM Armando Barbosa Quitiba, a state school supported by the Public Educational System of Espírito Santo, in the city of Sooretama/ES. The use of classical texts (which in the Concept Workshop proposed by Sílvio Gallo (2012a) refers to the research stage) can be a supportive tool for the students to recreate or create their own concepts and/or establish an experience of thought. For this purpose, the philosophical texts are linked in this research to other stages, such as: sensitization, problematization and conceptualization, in order to be mutually related and cause a Philosophy teaching that leads the students to be the protagonists in their own learning. The promotion of this autonomy consists of what is aimed, in a general way, in this research: *to promote the application of the concept workshop proposed by Sílvio Gallo (2012a) - with primacy to the philosophical texts - for high school students of this institution, as a means of developing the experience of thinking.* Since this is a qualitative research, the exploration is built on the pillars of action research. Concerning the research tools, logbooks, participant observations, formal and informal dialogues with the school staff, as well as with the own students and open-ended questions contribute to the data collection. Regarding the theoretical contributions, this work is supported by concepts from Sílvio Gallo (2012a), Gilles Deleuze and Félix Guattari (1992), Walter Omar Kohan (2000, 2009) and Geraldo Balduino Horn (2009). The methodology based on philosophical texts tends to contribute in a decisive way to aspects that are considered insufficient, such as reading and interpretation mostly, but on the other hand, it is something challenging that demands systematic and sequential works to be made cultural and thus reduce difficulties and aversions detected in the development of such activity.

Keywords: Philosophy Teaching. Philosophical texts. High school. Concept Workshop. Sooretama / ES.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Estado do Espírito Santo.....	69
Figura 2 - Imagem geral do auditório multiuso adaptado como sala de aula.....	77
Figura 3 - Pátio sendo utilizado como depósito de materiais diversos de construção civil.....	77
Figura 4 - Presença de entulhos próximos ao acesso dos estudantes à sala de aula..	78
Figura 5 - Utilização de andaimes em frente ao portão de acesso à escola.....	78
Figura 6 - Grupo 1 da 1ª série discutindo as informações do texto.	117
Figura 7 - Grupo 1 da 1ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.....	117
Figura 8 - Grupo 2 da 1ª série discutindo as informações do texto.....	117
Figura 9 - Grupo 2 da 1ª série encenando e declamando as definições do amor, segundo o texto.....	117
Figura 10 - Grupo 3 da 1ª série discutindo as informações do texto.....	118
Figura 11 - Grupo 3 da 1ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.....	118
Figura 12 - Grupo 4 da 1ª série discutindo as informações do texto.....	118
Figura 13 - Grupo 4 da 1ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.....	118
Figura 14 - Grupo 5 da 1ª série discutindo as informações do texto.....	118
Figura 15 - Grupo 5 da 1ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.....	118
Figura 16 - Grupo 1 da 2ª série discutindo as informações do texto.....	118
Figura 17 - Grupo 1 da 2ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.....	118
Figura 18 - Grupo 2 da 2ª série retomando as informações do texto.....	119
Figura 19 - Grupo 2 da 2ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.....	119
Figura 20 - Grupo 3 da 2ª série discutindo as informações do texto.....	119
Figura 21 - Grupo 3 da 2ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.....	119
Figura 22 - Grupo 4 da 2ª série discutindo as informações do texto.....	119

Figura 23 - Grupo 4 da 2ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.....	119
Figura 24 - Grupo 5 da 2ª série discutindo as informações do texto.....	119
Figura 25 - Grupo 5 da 2ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.....	119
Figura 26 - Grupo 1 da 3ª série discutindo as informações do texto.....	120
Figura 27 - Grupo 1 da 3ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.....	120
Figura 28 - Grupo 2 da 3ª série anotando as orientações acerca do texto a ser lido e discutido.....	120
Figura 29 - Grupo 2 da 3ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.....	120
Figura 30 - Grupo 3 da 3ª série discutindo as informações do texto.....	120
Figura 31 - Grupo 3 da 3ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.....	120
Figura 32 - Grupo 4 da 3ª série discutindo as informações do texto.....	120
Figura 33 - Grupo 4 da 3ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.....	120
Figura 34 - Grupo 5 da 3ª série discutindo as informações do texto.....	121
Figura 35 - Grupo 5 da 3ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.....	121
Figura 36 - Alunos da 1ª série respondendo ao questionário.....	160
Figura 37 - Alunos da 2ª série respondendo ao questionário.....	160
Figura 38 - Alunos da 3ª série respondendo ao questionário.....	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz curricular referente à disciplina de Filosofia atribuída às 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio das Escolas Públicas da Rede Estadual do Espírito Santo vigente no ano de 2017.....	85
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Respostas referentes à questão: "O que você entende por Filosofia?"138

Tabela 2 - Respostas referentes à questão: "Qual sua opinião sobre o estudo da Filosofia?"140

Tabela 3 - Respostas referentes à questão: "O que é texto filosófico?"143

Tabela 4 - Respostas referentes à questão: "O que você acha sobre a utilização dos textos filosóficos como ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem?"145

Tabela 5 - Respostas referentes à questão "Você entendeu o trabalho realizado com os textos filosóficos como um processo de investigação, segundo a perspectiva do autor?"148

Tabela 6 - Respostas referentes à questão: "Qual sua opinião sobre a carga horária semanal da disciplina de filosofia nas séries do ensino médio para a realização de um processo de ensino-aprendizagem satisfatório?"150

Tabela 7 - Respostas referentes à questão: "Qual sua opinião sobre a forma com que o professor leciona a disciplina?"153

Tabela 8 - Respostas referentes à questão: "E qual sua visão sobre a forma como foi conduzida especificamente esta atividade (desde a orientação, o desenvolvimento, passando pela apresentação até o encaminhamento deste questionário)?"154

Tabela 9 - Respostas referentes à questão: "Relate aqui com suas palavras como foi fazer o trabalho – desde as discussões em sala de aula até a apresentação que incluiu as informações do texto (investigação), bem como, a conceituação (criação de conceitos e experiência do pensamento)"157

LISTA DE ABREVIATURAS

Cf. - conferir

Ref. - referências

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEEJA - Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos

CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal

CEUNES - Centro Universitário Norte do Espírito Santo

EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

EF - Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ES – Espírito Santo

FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica

GTR - Grupo de Trabalho em Rede

IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDP – Livro Didático Público

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

NESEF - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia

PAEBES - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

PP – Proposta Pedagógica

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEEB – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

PPGEEDUC - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores

PPGFil - Programa de Pós-Graduação em Filosofia

PROEJA - Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PUC-RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEDU – Secretaria de Estado da Educação

SEED/PR - Secretaria de Estado da Educação do Paraná

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UGF - Universidade Gama Filho

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNICRUZ - Universidade de Cruz Alta

UNINOVE - Universidade Nove de Julho

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	22
Um breve memorial – construção de uma justificativa	28
Objetivos.....	31
1 PRESSUPOSTOS ACERCA DOS TEXTOS FILOSÓFICOS COMO CONDIÇÃO PARA A CRIAÇÃO DE CONCEITOS: DIÁLOGO COM ALGUNS AUTORES.....	35
2 PENSANDO O ENSINO DE FILOSOFIA: BASES CONCEITUAIS E APORTE TEÓRICO.....	47
2.1 Sílvio Gallo: a Filosofia é uma atividade de criação direcionada a um ensino ativo.....	47
2.2 Gilles Deleuze e Félix Guattari – a Filosofia enquanto a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos.....	52
2.3 Walter Omar Kohan – a Filosofia é uma atividade fazer experiências de pensamento.....	55
2.4 Geraldo Balduino Horn – O diálogo com a tradição filosófica permite a indagação, a reflexão e a compreensão de nossa realidade atual.....	58
3 CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS: ESTRATÉGIAS DE EXECUÇÃO DA PESQUISA.....	62
3.1 Tipo de pesquisa a ser realizada e seus respectivos instrumentos.....	62
3.2 Diagnosticando o cenário de nossa pesquisa: peculiaridades da EEEFM Armando Barbosa Quitiba.....	68
3.2.1 Uma síntese histórica.....	70
3.2.2 Caracterização do alunado atendido pela escola e da comunidade em que se insere.....	72

3.2.3 Constituição física.....	75
3.2.4 Funcionamento, Corpo discente e Equipe escolar.....	78
3.3 O processo de acolhimento: sendo concomitantemente ator e pesquisador do processo de ensino-aprendizagem.....	79
4 ENCONTROS COTIDIANOS: APLICAÇÃO DA OFICINA DE CONCEITOS NA EEEFM ARMANDO BARBOSA QUITIBA	82
4.1 Sensibilização: a chamada de atenção para o tema de trabalho.....	82
4.2 Problematização: a transformação do tema em problema.....	92
4.3 Investigação: a busca de sustento para se pensar o problema.....	98
4.3.1 Entendendo as peculiaridades de um texto clássico e seu processo investigativo.....	98
4.3.2 O uso dos textos filosóficos em sala de aula – organização e distribuição.....	101
4.3.3 Desdobramentos acerca da leitura dos textos clássicos e exposição de suas impressões – situações-problema nas experiências cotidianas.....	108
4.3.4 Discutindo as informações do texto e apresentando as respectivas impressões de leitura – alguns registros fotográficos.....	117
4.4 Conceituação: a criação/recriação dos conceitos.....	121
4.4.1 Ausência de (re)criação de conceitos e/ou experiência de pensamento.....	124
4.4.2 Realização de experiência de pensamento.....	128
4.4.3 Realização de experiência de pensamento e (re)criação de conceitos.....	129
5 DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA: ALGUMAS INFERÊNCIAS ORIUNDAS DO QUESTIONÁRIO.....	137
5.1 Sobre o entendimento conceitual da Filosofia, bem como a importância de seu estudo.....	138
5.2 Sobre o conceito de textos filosóficos, seu papel no processo de ensino-aprendizagem e o processo de investigação.....	142
5.3 Sobre a carga horária da disciplina de Filosofia na Rede Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo.....	150

5.4 Sobre o posicionamento do professor frente às aulas de Filosofia, bem como em relação à aplicação da oficina de conceitos.....	153
5.5 Sobre as conclusões dos alunos acerca da metodologia vivenciada.....	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	165
APÊNDICES.....	173
ANEXOS.....	189

INTRODUÇÃO

"[...] a filosofia, esse exercício de solidão, é "ensinável"? É 'aprendível'? É transmissível, feito um vírus, que passa de um indivíduo a outro, ou mesmo de um indivíduo a muitos outros? Ou devemos nos resignar a admitir que a filosofia, não se transmite, não se ensina, não se aprende?" (GALLO, 2012a)

A promulgação da Lei n.º 11.684, de 2 de junho de 2008, cujo conteúdo foi tornar obrigatório o ensino de Filosofia¹ na etapa final da educação básica, vem fomentando sucessivos debates acerca da prática de tal disciplina. Pensar e buscar entender a complexa tarefa de se ensinar Filosofia deve afetar os atores do processo de ensino-aprendizagem a fim de que sejam pensadas metodologias que atendam a seu objetivo junto às instituições de ensino que a ofertam.

Em termos jurídicos, o ensino de Filosofia deixou de ser obrigatório em 1961, quando sancionada a Lei n.º 4.024/61; em 1971 houve a exclusão por completo da disciplina por meio da Lei n.º 5.692/71; já em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96, o componente curricular assumiu novamente caráter optativo nos currículos; e somente em 02 de junho de 2008 quando da publicação da Lei n.º 11.684, houve a mudança do artigo 36 da LDB, a Filosofia tornou-se definitivamente obrigatória na última etapa de ensino da educação básica.

A saber, a diretriz prevista na LDB sobre a presença da Filosofia no currículo se tornou alvo de discussão por sua posição facultativa:

A partir da LDB teríamos uma "presença inócua". Por que inócua? Porque o discurso da importância da filosofia não se traduz em sua efetiva presença nos currículos do ensino médio [...] a organização que buscou garantir a aprovação de um substitutivo da LDB tornando filosofia e sociologia disciplinas obrigatórias no ensino médio foi vetada pelo presidente da República. O argumento foi de que a Lei de Diretrizes e Bases não define a obrigatoriedade de nenhuma disciplina.

Ora, sabemos que os currículos escolares são constituídos historicamente. Não é necessário que se defina por lei a necessidade da matemática, por exemplo. Mas no caso da filosofia e sociologia [...] dificilmente se lograria incorporá-las de fato a esse currículo, senão pela força da lei [...] (ALVES, 2007, prefácio XV).

¹ Utilizamos o termo "Filosofia" ao longo do texto sempre com letra maiúscula nos baseando em Geraldo Balduino Horn, referencial teórico desta pesquisa que, também assim o faz em seus escritos. O termo vai aparecer em minúsculo, todavia, quando vier inserido em citações ou como parte integrante de títulos de livros, artigos, revistas científicas, entre outros.

O momento atual, por sua vez, é perpassado pela homologação da Base Nacional Comum Curricular que corrobora as diretrizes elencadas na sanção da Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, a qual busca implementar novas políticas educacionais ao ensino médio. É válido salientar que tal norma jurídica altera o tópico IV do artigo 36 da LDB que discorria acerca da obrigatoriedade da Filosofia trazendo-a no artigo 35, § 2º, onde afirma: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Ademais, no artigo 36, passa a vigorar, no que concerne à composição do currículo do ensino médio, o termo *ciências humanas e aplicadas*.

Trata-se de mais um momento delicado no que toca à história curricular da Filosofia e que demanda resistentes reflexões acerca de seu ensino. Entendemos a presença da Filosofia no cenário educacional atual por meios de tais averiguações presentes, ora na Lei do novo ensino médio, ora na BNCC que orienta os estudos acerca dessa etapa da educação básica:

- a) A Lei n.º 13.415 e a BNCC trazem a palavra “obrigatoriedade” no que tange ao conteúdo filosófico;
- b) São apresentados temas considerados fundamentais à formação sólida de um estudante de ensino médio de intimidade essencialmente filosófica, quais sejam: ética, razão, política, justiça, democracia;
- c) A despeito de a Base Nacional trazer a nomenclatura *ciências humanas e aplicadas*, ela aponta claramente que tal área de conhecimento é integrada por **Filosofia**, Sociologia, História e Geografia.

Por outro lado, note-se que, concernente à Filosofia, não vem citada a palavra “disciplina”, mas os termos “estudos” e “práticas”, o que sugere uma possibilidade demasiadamente abstrata quanto ao futuro deste componente curricular, haja vista que esses estudos e práticas podem vir diluídos em disciplinas determinadas. Parece haver uma volta à história quando “[...] em 1996, com a aprovação da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Filosofia é caracterizada, então não como uma disciplina curricular, mas apenas como uma espécie de ‘conhecimento’ a ser dominado [...]” (HORN, 2009, p.33).

Em “tempos hipermodernos”² (LIPOVETSKY, 2004) de retrocessos do pensamento crítico e um cenário político ameaçador de valores republicanos e democráticos, uma eventual retirada da Filosofia da matriz curricular da educação básica ceifa reais oportunidades de jovens estudantes posicionarem-se contrários a tais condições, reavivarem crenças na vida ética e política e acentuarem seu espírito cidadão. Tal conjuntura parece confirmar a afirmação de que “[...] a filosofia é considerada tão importante, tão subversiva, que deve ser tirada das escolas” (GALLO; KOHAN, 2000, p.175).

Discutir, portanto, a presença da Filosofia na educação formal é visualizar barreiras, recuos, (des)interesses, mas, por outro lado, é afirmar também uma conquista de tê-la presente enquanto um instrumento propiciador de novos olhares, frescores, discussões, diálogos, em suma, de reflexão. Espera-se ter, nessa experiência que aqui tratamos, uma viva manifestação de resistência e de afirmação das características genuinamente filosóficas em que possamos “[...] usar nossas aulas como trincheiras [...] produzindo autonomia que é a única coisa que permite o enfretamento da máquina de controle [...]” (GALLO, 2012a, p.32).

É, portanto, um contínuo desafio. Além da árdua tarefa de se afirmar a Filosofia no tocante ao ensino médio, é também uma significativa provocação promover esse espírito reflexivo em face de uma infinidade de possibilidades em meio a um universo composto por mais de vinte e sete séculos de história. Exige-nos um contínuo debruçar-se sobre tal componente curricular.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) voltados ao ensino médio discutem justamente essa complexidade em se ensinar Filosofia. Há uma multiplicidade de caminhos no que tange à disciplina, todavia, há um norteador que evidencia a essência da Filosofia, inclusive, vindoura dos primórdios da Grécia Antiga – berço do pensar filosófico – que consiste na sua natureza reflexiva. Fazer Filosofia é promover a prática da reflexão, isto é, problematizar as questões que nos rodeiam. Os PCN assim definem:

² Segundo o autor, *tempos hipermodernos* são os verdadeiros universos da pressa, em que o vínculo humano é substituído pela rapidez, a qualidade de vida pela eficiência, a fruição livre de normas e cobranças pelo frenesi. Já não desfrutamos da ociosidade, da contemplação, do relaxamento voluptuoso: o que importa é a auto-superação, a vida em fluxo nervoso, os prazeres abstratos da onipotência proporcionados pelas intensidades aceleradas (LIPOVETSKY, 2004).

À multiplicidade real de linhas e orientações filosóficas e ao grande número de problemas herdados da grande tradição cultural filosófica somam-se temas e problemas novos e cada vez mais complexos em seus programas de pesquisa, produzindo em resposta a isso um universo sempre crescente de novas teorias e posições filosóficas. No entanto, é também verdade que essa dispersão discreta de um filosofar que se move, por certo, no ritmo longo da academia, mas que certamente não se esgota nela e que, num outro ritmo, chega mesmo a ensaiar um retorno à praça pública, não pode nos impedir de reconhecer o que há de comum em nosso trabalho: a especificidade da atividade filosófica consiste, em primeiro lugar, em sua **natureza reflexiva**. (BRASIL, 2000, p.47, grifo do autor).

Severino (2004) converge suas palavras para essa perspectiva da reflexão a que apontam os PCN:

Trata-se, então, de levar esses adolescentes a experienciar essa atividade reflexiva de compartilhamento desse processo de construção de conceitos e valores, experiência eminentemente pessoal e subjetivada, mas que precisa ser suscitada, alimentada, sustentada, provocada, instigada. Eis aí o desafio didático com que nos deparamos (SEVERINO, 2004, p.108).

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p.15) “a Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, pois isso é condição para que ela possa [...] contribuir para o pleno desenvolvimento do educando [...]”.

Nesse sentido, refletirmos sobre o desenvolvimento do educando enquanto sujeito que vai atuar num mundo repleto de complexidades nos âmbitos social, cultural, político, educacional, entre outros, é pensar que sua formação o proporcione um pensar filosófico, sendo este caracterizado pelo diálogo, problematização, significações e ressignificações a fim de que, na prática do filosofar em sala de aula, ele possa cultivar experiências reflexivas construindo conceitos e valores que lhes serão exigidos pela sociedade.

Dentro dessa proposta de contribuir para a formação de um sujeito pensante por meio do processo educativo e, mais especificamente, com as reflexões das aulas de Filosofia, citamos aqui a proposta presente no Currículo Básico Escolar do Espírito Santo sugerindo-nos que o ambiente escolar possa

Proporcionar aos educandos uma “atitude filosófica” que dialogue, problematize e confronte os processos de significação em geral; Favorecer ao educando a compreensão e ressignificação de tais processos, de modo a assumir um posicionamento crítico e transformador; Contribuir para que os educandos sejam produtores, autores e construtores de novas significações

e não simples reprodutores de um processo já construído; Problematizar, por meio do diálogo, os processos de significação produzidos pelo senso comum e pelas artes, letras, filosofias e ciências, visando ao aprimoramento de sua articulação conceitual para uma mais consistente intervenção cultural e histórica (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 61).

É fundamental lembrar que o estudante de ensino médio não se caracteriza como uma *tabula rasa*³ mas, ao contrário, possui uma vivência permeada por sonhos, angústias, dificuldades, potencialidades, projeções de futuro, demandas que o acompanham à escola. Portanto, essa carga trazida já se torna objeto de conexão para se iniciar e, posteriormente, problematizar um diálogo dentro de uma aula de Filosofia.

Tendo como referência, dentre outros, o autor Sílvio Gallo (2012a), esta pesquisa versará sobre os passos didáticos (oficina de conceitos) propostos pelo educador que apontam para um ensino de Filosofia reflexivo convergindo com as indicações das diretrizes nacionais e estadual, já trazidas acima, e com o protagonismo do estudante em tornar esta aula uma permanente criação: “[...] toda criação é singular, e o conceito como criação propriamente filosófica é sempre uma singularidade [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.13).

O autor entende que promover um ensino de Filosofia é, a partir de um problema detectado no cotidiano (sensibilização), fazer uma análise de como propor soluções para esse problema (problematização) à luz do que já foi pensado em termos filosóficos (investigação) para finalmente criar ou recriar conceitos sobre a problemática em si (conceituação).

Todo o processo se dá, nas palavras de Sílvio Gallo (2012a, p. 80), partindo do incômodo gerado pelo problema: “[...] O problema é aquele incômodo que perturba o filósofo, que não lhe permite descansar, que o faz aventurar-se no pensamento e fabricar os conceitos [...]”, ou ainda, consoante Deleuze e Guattari (1992), ao sermos incomodados somos “violentados” a pensar.

Tencionamos perpassar esses caminhos em meio à sala de aula, demonstrando potencialidades, fragilidades, construções, angústias, bem como eventuais rejeições

³ Termo utilizado pelo filósofo inglês moderno John Locke (1632 – 1704). O autor negava radicalmente a existências de ideias inatas - tese defendida por Descartes. Quando se nasce, o autor defendia, a mente é uma página em branco (tábula rasa) que a experiência vai preenchendo e isso se produz em duas etapas: a) a da sensação, proporcionada pelos sentidos, e b) a da reflexão, que sistematiza o resultado das sensações.

no que tange aos quatro passos: sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

Dessas pistas sugeridas temos, todavia, de modo particular, a investigação que trata-se de uma (re)visita à história da Filosofia em que se busca substratos discutidos pelos autores clássicos acerca dos problemas em voga, isto é, dos elementos perturbadores sentidos pelos estudantes a partir de questões intra/extraescolares.

Dessa forma, dar-se-á nessa pesquisa determinada ênfase ao passo da investigação, etapa esta que, relacionaremos diretamente como sendo a utilização de textos filosóficos enquanto parte integrante do ensino de Filosofia nas séries do ensino médio.

A riqueza e multiplicidade presentes nos textos filosóficos ao longo de toda a história da Filosofia dão significativo suporte para a busca e contextualização de elementos sensíveis que nos tocam na contemporaneidade, “dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado” (CALVINO, 1993, p.10). Os PCN também nos auxiliam nessa abordagem quando discorrem:

Graças a uma história de pelo menos 2.500 anos, a Filosofia acumulou um vastíssimo corpo de conhecimentos, constituindo-se num dos maiores conjuntos bibliográficos de um único gênero. Esse conjunto poderia ser apresentado, simplificada, como uma moeda, que possui duas faces: uma refere-se às **diversas dimensões** sobre as quais a elaboração filosófica se produz, como, por exemplo, a natureza, a arte, a linguagem, a moral, o conhecimento etc; a outra refere-se às **diversas perspectivas** filosóficas em que essas dimensões são abordadas, os diferentes sistemas, diferentes tradições e correntes em Filosofia (BRASIL, 2000, p.50, grifos do autor).

Essa vastidão de informações que atravessam tempos e espaços gerando uma série de discussões fundamentais dentro do conhecimento filosófico necessita ser bem desenvolvida e orientada evitando a queda num relativismo, em que não se tem uma lógica de pesquisa e base para o sustento de uma problematização. Para tanto, há que se realizar a leitura dos textos aqui elencados de forma reflexiva:

Apropriar-se do método adequado significa, primariamente, portanto, construir e exercitar a **capacidade de problematização**. Nisto consiste, talvez, a contribuição mais específica da Filosofia para a formação do aluno do Ensino Médio: auxiliá-lo a tornar temático o que está implícito e problematizar o que parece óbvio. Portanto, a competência de **leitura significativa** de textos filosóficos consiste, antes de mais nada, na capacidade de problematizar o que é lido, isto é, **apropriar-se reflexivamente** do conteúdo (idem, p.50, grifos do autor).

Projetamos fazer uma análise dessa pesquisa entendendo como se deu o aprendizado em si. Buscaremos entender, por exemplo, como a investigação, isto é, a visita à uma obra clássica (ou trechos dela) pode atuar de forma colaborativa no ato da aprendizagem, sugerindo, dando bases para a criação de conceitos, esclarecendo, enfim, sendo sustento para criações do cotidiano: “[...] por meio da leitura dos textos filosóficos, espera-se que o estudante possa pensar, discutir, argumentar e que, nesse processo, crie e recrie para si os conceitos filosóficos [...]” (VIEIRA; HORN, 2015, p.5).

Ademais, dentro de uma perspectiva metodológica aberta a todo e qualquer detalhe, atentaremos para situações que, a despeito de não se configurarem como questões essencialmente técnicas, definem diretamente os resultados dessa pesquisa, assim como o êxito ou fracasso da aprendizagem filosófica. Podemos, a princípio citar alguns exemplos: a receptividade ao texto filosófico, o (des)interesse na realização das propostas curriculares, a ausência da familiaridade da leitura de um texto de complexa interpretação, bem como, a assimilação das metodologias voltadas ao autor trabalhado.

Um breve memorial – construção de uma justificativa

“[...] O professor (de filosofia) que não se assume como filósofo não tem a menor chance de ensinar filosofia, assim como o professor que não se reconhece como pesquisador não poderá fazer outra coisa do que reproduzir aquilo que outros pensaram, uma marca da antifilosofia” (GALLO; KOHAN, 2000, p.183).

Sabemos que “quando alguém decide investigar um assunto determinado, sua escolha, em geral, é feita em função de um interesse atual, da intuição e reflexão pessoal [...]” (CHIZOTTI, 2009, p.39). Sendo assim, traçarei, de maneira sucinta, alguns passos que, gradativamente, levaram-me a realizar essa pesquisa.

Tornei-me licenciado pleno em Filosofia em fevereiro de 2011 pela então Faculdade Católica Salesiana do Espírito Santo. Dando continuidade à minha formação, no mesmo ano ingressei em uma Especialização em Gestão Educacional Integrada pelo Instituto Superior de Educação e Cultura Ulysses Boyd, ISECUB (Faculdade de Educação). No ano seguinte, ingressei na Rede Estadual de Educação do Espírito

Santo, atuando como professor de Filosofia no município de Cariacica/ES, em regime de designação temporária.

Atuei, portanto, nessa função de fevereiro de 2012 a março de 2016 (com contratos formalizados e rescindidos anualmente) sempre no mesmo município uma vez que no ato da inscrição do processo seletivo ofertado a cada ano, escolhia sempre a opção desta cidade por ter um número maior de vagas, o que aumentavam as possibilidades de firmar um novo contrato no ano subsequente. A atribuição de somente uma aula por semana de Filosofia, além de gerar dificuldades de organização dentro do processo de ensino-aprendizagem (discutirei mais à frente essa problemática), provoca interferências de ordem profissional, dado que o número de vagas distribuído para professores formados em Filosofia se torna bastante restrito.

Em março de 2016, iniciei uma nova etapa dentro da docência em Filosofia, quando fui convocado e, posteriormente, nomeado para assumir uma cadeira no concurso público da Prefeitura Municipal de São Mateus/ES. Uma vez tomada a posse para o cargo, iniciei um novo momento da minha carreira: fui alocado para dar aulas de Filosofia em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) desta cidade que atendia crianças de 2 a 5 anos. Essa experiência completamente inédita provocou a exigência de novos olhares no que concerne ao ensino de Filosofia.

Em julho desse mesmo ano, voltei a atuar na etapa do ensino médio quando, por intermédio de outro concurso público (agora da Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo), fui novamente convocado e nomeado professor efetivo de Filosofia assumindo meu exercício na cidade de Sooretama/ES, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Armando Barbosa Quitiba.

Nesta instituição de ensino é que me ocorreu, de forma mais contundente, a motivação para realizar um trabalho mais sistemático com leitura de textos filosóficos. Devo esclarecer que já fazia este trabalho com os alunos aos quais tive a oportunidade de trabalhar em Cariacica entre os anos acima arrolados, todavia, nessas oportunidades eu o fazia em menores proporções, isto é, fazíamos leitura e discussões de pequenos trechos de textos filosóficos presentes no próprio livro didático.

Entretanto, na EEEFM Armando Barbosa Quitiba (Sooretama/ES), tendo como motivação a Jornada de Planejamento Pedagógico (JPP)⁴ vivida logo no início do meu exercício, me vi diante de um desafio: ficou acordado que os professores realizariam oficinas que objetivassem preparar melhor os alunos e, conseqüentemente, favorecer em cada um deles um melhor desempenho na prova do PAEBES⁵.

A proposta em si já é um desafio extremamente significativo, levando em conta determinados *déficits* de conteúdos com que os estudantes chegam à escola para cursar o ensino médio. Entretanto, para além desse olhar, a dificuldade se faz presente de maneira ainda mais acentuada haja vista essa prova não contemplar a disciplina de Filosofia. Eis um primeiro incômodo: como contribuir com a escola levando os alunos a um melhor desempenho na prova do PAEBES, se minha disciplina não é contemplada nessa avaliação externa?

Nesse ínterim, pensando então em tal proposta e dialogando com os professores da minha e de outras áreas nos tempos destinados ao planejamento, pude colher deles o seguinte diagnóstico: o desempenho insatisfatório percebido nessa avaliação externa se deve, dentre outras razões, à dificuldade de leitura e interpretação de textos apresentada pelos alunos.

Além disso, diziam: alguns alunos sabem a questão e se esta viesse registrada de maneira mais simplória eles a acertariam, no entanto, o fato de ela vir toda contextualizada em enunciados grandes que demandam capacidade de interpretação

⁴ A Jornada de Planejamento Pedagógico trata-se de um momento, como o próprio nome já diz, de planejamento da equipe de professores, juntamente com a coordenação pedagógica e a direção da instituição visando traçar planos, metas, metodologias, avaliações, projetos, tentativas de soluções para eventuais problemas que a escola esteja ou venha a enfrentar. Comumente ocorrida duas vezes dentro do ano letivo, no início deste, o olhar está mais voltado ao preparar/organizar, já no meio do ano, a JPP proporciona a reflexão, além do planejamento em si, da avaliação do que já fora colocado em prática durante o período em questão.

⁵ “O PAEBES - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo visa avaliar os estudantes do Ensino Fundamental e Médio das escolas da rede estadual, redes municipais associadas e escolas particulares participantes, em relação ao nível de apropriação dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática (de todas as etapas avaliadas) e, em anos alternados, em Ciências Humanas (excluindo Filosofia e Sociologia) e Ciências da Natureza (a partir do 9º ano EF).

Os resultados são alocados em Padrões de Desempenho que são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência, com base nas Metas educacionais estabelecidas pelo PAEBES. Esses cortes dão origem a quatro Padrões de Desempenho, os quais apresentam o perfil de desempenho dos estudantes: Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado” (SEDU, 2017).

faz com que eles se equivoquem e terminem por errá-la. Podemos parafrasear um exemplo exposto por um dos docentes: tem alunos que acertariam uma dada expressão algébrica tendo em vista seu desempenho na sala de aula, contudo, ao estabelecer que essa expressão seja primeiro interpretada por vir inserida num problema ele sente dificuldade e esta, por sua vez, desencadeia no insucesso de tal resolução.

Diante desses depoimentos e experiências e ciente de que “ler e escrever são atividades e instrumentos extremamente importantes, essenciais para o processo reflexivo [...] ações dessa natureza devem ser destacadas no ensino de filosofia [...]” (GHEDIN, 2009, p. 155), é que resolvi intensificar o trabalho superficial de leitura de textos filosóficos que já realizava outrora em outras unidades escolares e efetivar um trabalho mais aprofundado, tornando a leitura uma ferramenta do cotidiano visando tanto o cumprimento dessa exigência feita pela escola, como o desenvolvimento do meu papel de professor que propõe ao aluno as necessidades de estudar, investigar e buscar ferramentas que lhe permitam *(re)criar conceitos* (DELEUZE E GUATTARI, 1992; GALLO, 2012a) e fazer *experiências de pensamento* (GALLO; KOHAN, 2000 e KOHAN, 2009).

Objetivos

À luz dos movimentos acima citados que contribuíram para o desenvolvimento dessa pesquisa, bem como das problematizações também percorridas, constitui-se objetivo geral dessa pesquisa: *promover a aplicação da oficina de conceitos proposta por Sílvio Gallo (2012a) – com primazia aos textos filosóficos – para alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Armando Barbosa Quitiba – Sooretama/ES, como meio de desenvolvimento da experiência do pensar.*

Quanto aos objetivos específicos, nos propomos a: diagnosticar o entendimento dos alunos investigados quanto ao conceito e importância do estudo da Filosofia; relacionar o Currículo Básico Comum do Ensino Médio da SEDU/ES para disciplina de Filosofia com a etapa de sensibilização proposta pelo autor; analisar o processo e o resultado da oficina de conceitos tendo em vista a carga horária reduzida destinada à disciplina de Filosofia explicitando a existência e/ou inexistência da criação de

conceitos e experiência de pensamento; observar e discutir as impressões dos alunos envolvidos na pesquisa acerca de aspectos referentes à aprendizagem (por exemplo: leitura, interpretação) e aspectos referentes à receptividade e ao processo, sobretudo, da leitura dos textos filosóficos (exemplo: dificuldades/facilidades, interesses/desinteresses).

Defronte desses objetivos (geral e específicos), tecemos algumas perguntas norteadoras, isto é, questões que “incomodarão” o processo da presente pesquisa dado o papel fundante da indagação na essência do fazer filosófico. Eis algumas: em que ambiente se dão os afetamentos da pesquisa em questão? Quais incômodos trazem os alunos no que tange à problematização, dentro do processo da oficina de conceitos? Como procedem as aulas de Filosofia tendo em vista a proposta de uma natureza reflexiva dentro de um cenário que normatiza uma carga horária significativamente reduzida para tal disciplina? Como se dá a relação dos estudantes de ensino médio da EEEFM Armando Barbosa Quitiba com uma proposição de ler textos filosóficos e, em seguida, (re)criar conceitos/fazer experiências de pensamento com base neles?

Definir e formular um problema consiste em “[...] uma etapa na qual se elege um núcleo particular (problema de um tema geral, assunto). É uma fase complexa e laboriosa de análises e sínteses [...]” (CHIZOTTI, 2009, p.39). Ademais, segundo Deleuze (2006, p.267):

Um problema não existe fora de suas soluções. Mas, em vez de desaparecer, ele insiste e persiste nas soluções que o recobrem. Um problema se determina ao mesmo tempo em que é resolvido; mas sua determinação não se confunde com a solução: os dois elementos diferem por natureza, e a determinação é a gênese da solução concomitante [...]. O problema é ao mesmo tempo transcendente e imanente em relação a suas soluções. Transcendente, porque consiste num sistema de ligações ideais ou de relações diferenciais entre elementos genéticos. Imanente, porque estas ligações ou relações se encarnam nas correlações atuais que não se assemelham a elas e que são definidas pelo campo de solução.

Portanto, entendendo que um problema é devir, isto é, dinâmico, não se esgotando às suas tentativas de soluções e que é o grande elemento perturbador do filósofo (GALLO, 2012a), podemos estabelecer a seguinte problemática: *quais desdobramentos são provocados pela aplicação da oficina de conceitos firmada por*

Sílvio Gallo (2012a) – com ênfase à etapa investigativa - com relação a estudantes de Filosofia do ensino médio na EEEFM Armando Barbosa Quitiba?

Essa experiência de pesquisa organiza-se, portanto, em cinco capítulos que contextualizam, dão suporte, propõe caminhos, relatam e discutem as reflexões emergentes da metodologia que nos propomos a realizar.

O primeiro capítulo: *Pressupostos acerca dos textos filosóficos como condição para a criação de conceitos: diálogo com alguns autores*, volta-se a analisar a aplicabilidade, as resistências, os êxitos, os retrocessos e avanços vinculados a experiências de utilização dos textos filosóficos em diferentes cenários educacionais do território brasileiro. Restringimo-nos a apresentar vivências datadas a partir do ano de 2008, tendo em vista ser esse um ano muito representativo que marca a sanção da Lei n.º 11.684/2008, que tornou obrigatória a presença da Filosofia como componente curricular nas séries do ensino médio.

O segundo capítulo: *Pensando o ensino de filosofia: bases conceituais e aporte teórico*, ocupa-se de apresentar o referencial teórico que dará sustento a essa investigação. Destacaremos as reflexões dos autores Sílvio Gallo (2012a), Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), Walter Omar Kohan (2000, 2009) e Geraldo Balduino Horn (2009) que se conectam à experiência aqui vivida.

O terceiro capítulo, por sua vez: *Concepções metodológicas: estratégias de execução da pesquisa* compila os caminhos traçados para esse estudo a se configurar com uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa ação. Neste capítulo, são lembrados ainda instrumentos que auxiliarão na produção dos dados, peculiaridades da instituição a ser averiguada, bem como contornos do acolhimento recebido pelo pesquisador.

O quarto capítulo: *Encontros cotidianos: aplicação da oficina de conceitos na EEEFM Armando Barbosa Quitiba* marca o início das discussões relacionando empiria com teoria. São trazidos aqui os passos dados em meio à oficina de conceitos proposta por Sílvio Gallo (2012a), composta pelas etapas da sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

Por fim, o quinto capítulo: *Desdobramentos da pesquisa: algumas inferências oriundas do questionário*, traz a categorização das respostas apresentadas pelos estudantes concernentes às questões direcionadas no questionário. Tal instrumento configurou-se de forma aberta, sendo aplicado ao término das etapas sublinhadas no capítulo anterior.

1 PRESSUPOSTOS ACERCA DOS TEXTOS FILOSÓFICOS COMO CONDIÇÃO PARA A CRIAÇÃO DE CONCEITOS: DIÁLOGO COM ALGUNS AUTORES

“A elaboração escrita da revisão bibliográfica, reunindo as informações atuais sobre o problema, é útil para o pesquisador definir com precisão a sua pesquisa e pode ser indispensável para apresentar o objeto da investigação e a contribuição nova que traz.

O pesquisador deve estar informado dos principais dados que já foram recolhidos sobre o tema que aborda. A assimilação de resultados já alcançados por outros pesquisadores evita repetições desnecessárias, situa a pesquisa no contexto dos trabalhos científicos e auxilia a formulação da própria problemática. Permite, ainda, identificar como os problemas foram postos e conceitualizados, dá acesso às teorias e modelos explicativos que foram propostos e leva a conhecer os paradigmas experimentais que foram utilizados [...]” (CHIZOTTI, 2009, p.40-41).

A intenção de realizar uma pesquisa de Pós-graduação *Stricto Sensu* pautada na oficina de conceitos de Gallo (2012a), adentrando diretamente na questão dos textos filosóficos como parte integradora desse processo é significativamente inovadora na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo, tendo em vista que, numa investigação por alguns Programas de Pós-Graduação, nível de mestrado, não foram encontradas pesquisas que apontassem para a proposta em questão.

O alvo de averiguação dessas pesquisas foi, sobretudo, a Universidade Federal do Espírito Santo, visto que esta compõe-se de diferentes Programas de Pós-Graduação que trabalham os conteúdos de Filosofia, Educação e Ensino.

No que tange ao Campus de Goiabeiras (Vitória/ES), pesquisamos as dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFil), em que não obtivemos resultados sobre o tema em voga. Quanto ao segundo programa, a despeito de tratar de Filosofia, a abordagem se concentra nos conceitos elaborados por diversas correntes filosóficas sem, contudo, haver uma relação acentuada com as questões pedagógicas.

No campus de São Mateus/ES, por sua vez, no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), a pesquisa demonstrou que o binômio filosofia/educação vem sendo discutido, haja vista as publicações de algumas dissertações, a saber: *O ensino de Filosofia em perspectiva interdisciplinar no Complexo Integrado de Educação em Itamaraju, BA*; *O ensino de Filosofia na Pedagogia da Alternância: desafios e perspectivas numa escola do noroeste do Espírito Santo*; *Cartografias do ensino de Filosofia no ensino médio: experiências em escolas públicas estaduais de Aracruz, ES*; *Em busca da infância: experiências filosóficas com crianças numa escola pública municipal de São Mateus, ES*; *Da disciplina castrense à ética do cuidado de si: práticas e experiências do ensino de Filosofia no Colégio da Polícia Militar do município de Teixeira de Freitas-BA*; *Experiências do pensar numa escola pública municipal de Cariacica, ES: invenções e resistências nas práticas de filosofia e ciências sociais no ensino fundamental*. Os trabalhos, entretanto, não reportam especificamente aos textos filosóficos.

Por fim, investigamos o Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC) ofertado pela UFES – Campus Alegre/ES. Nesta pós-graduação também não foram encontrados trabalhos convergentes a esse.

Ampliando, portanto, o horizonte da pesquisa, isto é, utilizando-se de instrumentos mais abrangentes como o *Portal dos Periódicos Capes* e o *Google Acadêmico*, pudemos obter mais propriamente resultados de pesquisas que tratam da temática dos textos filosóficos. A seguir destacaremos alguns deles, que são datados a partir de 2008, ano este utilizado como referência por ter ficado marcado como o período da aprovação da Lei n.º 11.684/2008 que tornou obrigatória a presença da Filosofia como componente curricular nas séries do ensino médio.

Inicialmente trazemos alguns trabalhos organizados pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Nesta instituição de ensino há um olhar voltado para o ensino de Filosofia realizado através dos textos clássicos dessa disciplina coordenado, em sua maioria, pelo NESEF (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia). Há uma unanimidade desse grupo em afirmar os benefícios trazidos pelo ensino com textos filosóficos. Indo ao encontro das ideias pensadas pelos autores que referenciarão essa pesquisa (Sílvio Gallo (2012a), Deleuze e Guattari (1992), Kohan

(2000; 2009) e o próprio Geraldo Horn (2009)), esse grupo do Paraná não reduz a leitura de textos filosóficos a um fim em si mesma (PORTA, 2007), mas, ao contrário, esta deve levar os estudantes à criação de conceitos.

Viera e Horn (2015) esclarecem a importância de se trabalhar a Filosofia no ensino médio utilizando paralelamente os textos filosóficos, uma vez que “o diálogo com a tradição filosófica [...] permite a compreensão da nossa realidade atual” (VIEIRA; HORN, 2015, p.50).

Poderíamos nos questionar: porque não proceder com o ensino da disciplina de Filosofia sem trabalhar com tais textos? Ou então, por que não trabalhar utilizando somente textos de comentadores ou de jornais, revistas, entre outros? Consoante Folscheid e Wunenburger (2006), porque não temos a genial capacidade de reinventar tudo pelas nossas próprias forças, necessitando assim de bases teóricas que nos direcionem para o pensamento.

A perspectiva, porém, refletida pelos autores é a de uma leitura do texto filosófico de maneira pós-estruturalista, isto é, desvencilhando-se de estruturas pesadas e engessadas. O texto deve favorecer a criação, problematização, sendo assim, não se deve “mistificar o texto clássico de filosofia” (VIEIRA; HORN, 2015, p.57). Ademais, o texto ainda que clássico, diz algo para nosso tempo, e desse dizer fazemos a experiência do filosofar, bem como a criação de novos conceitos.

Horn e Valese (2012), por sua vez, trazem uma análise dos textos filosóficos a partir de uma pesquisa feita no estado do Paraná em que o estudo se dá em três campos empíricos, a saber: a proposta curricular do curso de Filosofia da Universidade Federal do Paraná, o texto das *Diretrizes Curriculares de Filosofia* e o *Livro Didático Público*.

Quanto ao primeiro instrumento, infere-se que o curso de Filosofia apresenta em sua matriz curricular matérias como *Seminários de Leitura, Análise e Produção de Textos Filosóficos I* e *Seminários de Leitura, Análise e Produção de Textos Filosóficos II*, voltadas à produção de textos que objetivam contribuir com a formação geral do futuro professor. Em tese, depreende-se que, no curso de Filosofia da referida instituição, o

estudante possui, em sua trajetória, uma formação que o proporciona a leitura e sistematização de um texto de natureza filosófica.

Em seguida, numa investigação às diretrizes curriculares do estado do Paraná, percebe-se que estas sinalizam para a utilização sistemática dos textos filosóficos em meio ao processo de ensino-aprendizagem. Pode-se, em resumo, destacar três sentidos, oriundos desse documento, que se interligam:

- a) Utilização do texto como tecnologia central de uma aula de Filosofia;
- b) O texto enquanto um recurso necessário (este segundo, porém, sem indicações mais esclarecedoras de como tratar um texto filosófico do ponto de vista didático-pedagógico ou filosófico);
- c) O texto enquanto uma referência, sem ser, todavia, um fim em si mesmo;

Finalmente, temos o *Livro Didático Público*. No que se refere a esse instrumento, os autores concluem que os textos filosóficos ora aparecem como citações (breves ou longas), ora como fragmentos. Em tese, “apesar de este sugerir/indicar a presença do texto filosófico, o que se observa é que o mesmo não é central no LDP [...]” (HORN; VALESE, 2012, p.172).

Por fim, a pesquisa voltada a esses três pilares da educação básica (a proposta curricular da UFPR é destinada a profissionais que trabalharão nesse nível de ensino), sugere que o texto filosófico suscite no estudante o desenvolvimento de uma consciência crítica. Nos dizem os autores: “A leitura filosófica deve sugerir não um criticismo especulativo, discursivo e vazio que leva, geralmente, ao ceticismo, mas uma consciência crítica fruto da reflexão da própria experiência vivida em confronto com a cultura [...]” (HORN; VALESE, 2012, p.175).

Na sequência, temos a discussão trazida por Vieira (2013) que foi elaborada sob a orientação do Professor Geraldo Balduino Horn. Num primeiro momento, o autor faz uma contextualização acerca da importância de se ensinar Filosofia tendo em mãos textos clássicos que, embora escritos em outro tempo, trazem proposições a serem ressignificadas, pois toda e qualquer reflexão não pode vir do nada.

Em seguida, são trazidas atividades de integração teórico-práticas desenvolvidas no Colégio Estadual do Paraná. Tais ações fundamentam-se em materiais produzidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) entre os anos de 2003 e 2009. Partindo do texto filosófico como um instrumento que propicia a criação de uma visão racional dos problemas da realidade, o autor narra alguns episódios dentro da sala de aula, em que, por meio da leitura de textos clássicos em consonância com o currículo da rede estadual, são realizadas atividades que têm como meta promover uma análise, discussão, investigação e, por fim uma criação de conceitos acerca da discussão obtida.

Por fim, o autor narra o processo de socialização propiciado pelos professores que participam do *Grupo de Trabalho em Rede (GTR)*. Nesse grupo há a presença de um professor tutor que fornece bases para a atuação dos docentes da disciplina de Filosofia no processo de ensino-aprendizagem. Através de um ambiente virtual, os professores da rede, mediados pelo professor tutor, compartilham metodologias que objetivam transformar-se em produções dentro da sala de aula. Ademais, este ambiente proporciona possibilidades de contínuas avaliações acerca do que se pratica na escola: o que foi ou não satisfatório, o que afetou os estudantes, o que os fez pensar, enfim.

Outro artigo elaborado pela parceria de Vieira e Horn (2015) contém resultados de uma pesquisa feita entre os meses de agosto e dezembro de 2010 com professores da Rede Estadual de Educação que lecionavam a disciplina de Filosofia.

Basicamente, a pesquisa se deu por meio de envio/entrega de questionários para professores que lecionavam à época a disciplina de Filosofia. Foram entregues 1.377 questionários, em que desse total somente 148 retornaram (cerca de 10%). De modo geral, as perguntas versavam acerca de tais questionamentos: perfil e formação dos professores; natureza de seu curso de graduação; uso de materiais didáticos nas aulas de Filosofia, presença de textos clássicos de Filosofia nas aulas; influência da formação na utilização do texto filosófico em meio às aulas; a presença do texto no planejamento; critérios utilizados para a seleção dos textos a serem usados nas aulas; métodos adotados na utilização desses textos; dificuldades apresentadas no trabalho com os textos e resultados pedagógicos visualizados a partir do uso dos textos.

A partir da análise dos questionários devolvidos, conclui-se a existência de avanços e retrocessos no que concerne à temática envolvida. Alguns problemas encontrados foram: dificuldades dos alunos em função de apresentarem déficit quanto à leitura, escrita e interpretação; dificuldade dos professores por não terem formação adequada; carga horária insuficiente; distância do texto filosófico com a realidade do aluno, o que não o causava interesse; texto entendido como muito abstrato.

Em contrapartida, determinados avanços também puderam ser detectados:

Quanto aos “resultados pedagógicos” observados com o uso do texto clássico de filosofia, os professores apontaram que os alunos melhoram o vocabulário, que ocorre uma melhor interpretação e compreensão dos textos; que os alunos se tornam mais críticos quanto à realidade, pensam melhor os problemas sociais; que ocorrem também uma maior autonomia do pensamento e um discurso melhor elaborado, com uma melhor articulação das ideias; de que os alunos conseguem reconstruir conceitos, deixando a mera opinião, e desenvolvem o gosto pelas questões filosóficas [...] (VIEIRA; HORN, 2011, p.89).

Dado o exposto, é inevitável o discurso de pontos que demandam um olhar mais atento às questões que tocam o ensino de Filosofia na Rede Estadual do Paraná, no entanto, passos como a elaboração das Diretrizes Curriculares de Filosofia para o Ensino Médio que contou com a participação de docentes da rede, bem como docentes do ensino superior e pesquisas sistematizadas (como a que trata este artigo) visando o acompanhamento da assimilação de professores no que diz respeito às propostas metodológicas de Filosofia na sala de aula, possibilitaram o estabelecimento de uma perspectiva norteadora de ensino aos professores, o que desencadeou efeitos satisfatórios.

Ainda dentro dessa perspectiva de ensino de Filosofia oriunda das discussões paranaenses, seguimos com uma brevíssima análise da tese de doutorado de Valse (2013).

Partindo da problemática: *de que maneira a leitura de textos filosóficos pode contribuir com uma aprendizagem filosófica significativa?*, o autor realiza uma pesquisa empírica num Colégio Estadual do Paraná, cuja investigação perdura por dois anos e é feita

por meio de uma metodologia bastante específica: a leitura e estudo de textos filosóficos clássicos.

A despeito da deficiência leitora observada na maioria dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como, sua condição de um capital cultural⁶ modesto, o autor infere do referente trabalho que é possível fazer do estudo e leitura de textos clássicos da Filosofia uma alternativa de aprendizagem significativa desse componente curricular em meio aos jovens cursistas da etapa final da educação básica, desde que consista num trabalho planejado e contínuo que permita ver a seu tempo a capacidade de progressão dos estudantes, bem como uma atividade que sinalize para a formação de alunos que venham a atingir a maturidade e autonomia intelectual e acadêmica. Em outras palavras, “[...] para que o aluno aprenda Filosofia por meio do estudo do texto filosófico, este deve ser pensando de forma adequada à etapa da educação que o mesmo se encontra [...]” (VALESE, 2013, p.143).

Partindo para análises complementares em relação às trazidas até então, bem como concorrentes em relação ao eixo central dessa pesquisa (os textos filosóficos), elencamos informações provenientes de Severino (2009). Na condição de um tutorial de como proceder adequadamente a leitura de um texto de Filosofia, o livro sugere que uma leitura eficiente é a analítica, isto é, aquela composta por cinco etapas: análise textual, análise temática, análise interpretativa, problematização, reelaboração reflexiva.

Realizar uma análise textual significa dar o primeiro passo para que se estabeleça uma leitura satisfatória. Delimitar uma unidade de leitura, isto é, fragmentá-la buscando seu melhor entendimento, ir ao contexto da escrita do texto e entender peculiaridades do seu(s) autor(es) estão dentro dessa etapa. A análise temática, por sua vez, caracteriza-se por identificar em meio ao texto o tema a que o autor discorre, “[...] esta é a fase de busca de compreensão, a mais objetiva possível, da mensagem do autor [...] o que ele quer comunicar [...]” (ibidem, p.18).

⁶ *Capital Cultural* é um termo cunhado pelos filósofo e sociólogo Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, respectivamente, em sua importante obra *A reprodução* (1992). Os autores entendem pelo termo um acúmulo cultural, isto é, um agregado de cultura, valores, conhecimentos, títulos, entre outros que determinados educandos são favorecidos e que gera segregação em relação aos estudantes desprovidos de tais elementos numa sala de aula.

Temos ainda a análise interpretativa. Aqui o leitor é convocado a dialogar com o autor, refletindo seu pensamento (pode ser feito a partir de referências externas ao texto) tecendo, inclusive, críticas positivas e negativas a ele (segundo o autor, exige-se grande maturidade intelectual para isso). Na sequência temos a etapa da problematização em que se levantam problemas para serem discutidos. Esses problemas serão objetos de análise tanto da reflexão pessoal quanto da discussão coletiva (um debate ou seminário, por exemplo), “[...] trata-se de transformar o tema em problema, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções [...]” (GALLO, 2012a, p.96). Por fim, Severino sinaliza para a reelaboração reflexiva, etapa esta, em que o leitor promove as primeiras reflexões conclusivas acerca de tal leitura.

Demonstradas as etapas que favorecem uma leitura adequada e fiel de um texto de filosofia, Severino realiza, na parte final de seu livro, um exercício (passo a passo) de como aplicar tal metodologia. Analisando num primeiro momento o texto *A importância do ato de ler*⁷ e, num segundo momento trechos do livro *Discurso do método*⁸ de René Descartes, o autor chama a atenção para que o leitor perceba que, ora vai estar à frente de leituras mais complexas, ora menos complexas.

Sá Junior e Santos (2011) relatam a experiência interdisciplinar desenvolvida no curso técnico em Informática na modalidade Integrado EJA (turma 2) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Campus João Câmara. As informações referem-se aos conteúdos ministrados na disciplina de Filosofia em consonância com as aulas de Português e Literatura no período letivo de 2009. Trabalhando por meio de leitura de textos filosóficos somados à leitura de folhetos de cordel, a iniciativa teve por objetivo contribuir com o aspecto da leitura e

⁷ FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. *In: **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 9 ed. São Paulo: Editora Cortez/Editora Autores Associados, 1985. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. v. 4, p 11-24 (*Trabalho apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981.

⁸ DESCARTES, René. **Discurso do método**. Trad. J. Guinsberg e Bento Prado Jr. Col. “Os Pensadores”, vol. 15. São Paulo: Abril Cultural, 1973, p.54-55.

interpretação, elementos diagnosticados como obstáculos para um filosofar mais efetivo.

O artigo, de maneira geral, contempla a ideia de que a Filosofia deve proporcionar a seus estudantes um posicionamento crítico e autônomo. A escolha de folhetos de cordéis atrelados aos textos mais clássicos da Filosofia se deu com base em Favaretto (2004) quando esse discute que uma atividade cujo centro seja a leitura filosófica não necessariamente exige um contato com obras de autores clássicos, mas pode ser mediante notícias de jornais, cordéis, histórias em quadrinhos, obras de arte. Ademais “[...] pode-se ler textos filosóficos sem filosofar e ler filosoficamente outros textos como jornais, revistas, histórias em quadrinhos, obras de arte [...]” (SÁ JUNIOR; SANTOS, 2011, p.113).

A despeito dos pensamentos acima relacionados, o texto filosófico (clássico) se fez presente juntando-se aos cordéis. Como resultado desse viés interdisciplinar, os alunos produziram seus próprios cordéis com base no que viram descritos nos textos clássicos (por exemplo, a vida de Sócrates narrada pelos diálogos platônicos). Assim, entende-se que os alunos criaram seus próprios conceitos, haja vista que nos textos elaborados por eles foram imprimidas suas próprias características, além de desenvolver uma atitude dialógica em face ao mundo em que se vive.

Dentro dessa perspectiva interdisciplinar, Guimarães (2008) tendo como base suas próprias experiências cotidianas em sala de aula na escola onde atua (Colégio Pedro II, sito à cidade do Rio de Janeiro), apresenta experiências e sugestões acerca do trabalho com os textos filosóficos.

Posicionando-se contra o isolamento percebido na rotina escolar, o texto sugere que existem possibilidades concretas de promover o diálogo entre distintos componentes curriculares e, esse diálogo fortalece um processo de ensino aprendizagem bem-sucedido. As ideias aqui disseminadas utilizam como substrato o Livro Didático Público da Secretaria Estadual do Paraná e o Fórum de Filosofia e Ensino, realizado em 2007, cujo evento contou com a participação de professores de diversas universidades do Rio de Janeiro como a UFRJ, UERJ, UFRRJ (Rural), UNIRIO, PUC, UGF, além do Colégio Pedro II, FAETEC e outras escolas.

No que concerne especificamente ao texto filosófico, faz-se uma particular relação da Filosofia com a Língua Portuguesa, transparecendo que a familiaridade do aluno com a leitura e escrita minimiza os obstáculos para a leitura de textos filosóficos. Ao refletir sobre Romantismo, por exemplo, ou qualquer outra área literária, a Filosofia pode se fazer presente acentuando as ideias estudadas. Ilustrando tal assertiva, o autor traz situações concretas, como por exemplo: a sugestão da leitura do texto “O homem da cabeça de papelão” de João do Rio que pode ser unida a textos filosóficos clássicos como “Apologia de Sócrates” de Platão ou “O que é esclarecimento” de Immanuel Kant.

Belieri (2012), por sua vez, parte da discussão fomentada em face da obrigatoriedade do ensino de Filosofia (lei aprovada em 2008). Diante de dilemas como a discussão de situações-problema cotidianas ou o ensino de um conhecimento já estabelecido (as correntes do pensamento filosófico, por exemplo), o autor sente-se instigado a investigar no presente estudo como a Filosofia pode, efetivamente, promover o desenvolvimento do pensamento dos alunos do Ensino Médio, isto é, levá-los a “[...] recriar os conceitos [...] ou mesmo criar novos conceitos [...]” (GALLO, 2012a, p. 97).

Trilhando um caminho metodológico bibliográfico, documental e de campo, inicialmente o pesquisador debruça-se sobre o entendimento da constituição histórica da Filosofia no Ensino Médio, buscando posteriormente sua legitimação na legislação vigente. Num segundo momento, em busca de uma melhor compreensão de seu objeto de estudo, o mesmo recorre à Teoria Histórico Crítica⁹, para assim ter bases naquilo que deseja aprofundar-se.

Essa teoria vai oferecer subsídios e, através destes, o autor desenvolve uma atividade de campo com turmas de terceiro ano do ensino médio num colégio estadual paranaense. Tal atividade foi permeada por discussões em grupos, leitura de textos clássicos da História da Filosofia, aulas dialogadas, sempre mediadas pelos conceitos

⁹ Entendendo a educação como uma ferramenta de transformação social, a Teoria Histórico-Crítica, em complemento a isso, também enxerga o processo educativo como algo influenciado pela sociedade, isto é, pelo que chamamos de os condicionantes sociais.

filosóficos. Ao término de sua pesquisa, o autor pôde detectar a contribuição desses instrumentos – não isoladamente, “[...] como um fim em si mesmo [...]” (VALESE, 2013, p. 116) - para a aprendizagem dos educandos.

Tomazetti e Teixeira objetivam encontrar possibilidades de se trabalhar com textos filosóficos nessa etapa da educação básica (ensino médio). Para isso, houve a necessidade de investigar também uma concepção de ensino de Filosofia que servisse de base para a metodologia proposta. Autores como Sílvio Gallo, Alejandro Cerletti e Mario Ariel Gonzalez Porta contribuíram nessa fundamentação.

A partir do acompanhamento da realização da atividade, bem como da análise de redações escritas pelos alunos envolvidos na pesquisa, obteve-se como resultado a significativa dificuldade dos alunos com a leitura, de modo geral. Nesse ínterim, no que tange ao texto filosófico, essa dificuldade se intensifica ficando ainda mais evidente dada à complexidade dessa modalidade de leitura.

Ao final de sua pesquisa, os autores afirmam:

“[...] que a conjuntura educacional que vivenciamos necessita de fortes mudanças para um adequado ensino de filosofia na escola. Principalmente em relação à atuação pedagógica dos professores e seu modo de ensino. Dizemos isto porque na situação atual encontramos jovens com carências básicas em sua formação. São significativas as dificuldades de leitura e compreensão, as quais, concomitantemente, refletem-se na escrita (TEIXEIRA, TOMAZETTI, 2012).

Com base nos autores acima elencados, Teixeira e Tomazetti (2012) propõem um ensino de Filosofia que tenha como ponto de partida as peculiaridades encontradas nos perfis dos alunos de hoje, tornando essas particularidades um espaço aberto ao filosofar.

Assim, tem-se por escopo, ao trazermos experiências de ensino de Filosofia alinhadas ao texto filosófico, ampliar os horizontes desses pressupostos, bem como demonstrar que o tema já vem sendo abordado no cenário pedagógico. “[...] A história da Filosofia não implica somente que se avalie a novidade histórica dos conceitos criados por um filósofo, mas a potência de seu devir quando eles passam uns pelos outros” (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p.42).

O olhar salientado por essas pesquisas que sintetizamos mostra-se perpassado por possibilidades, reflexões, surpresas, encontros, mas também retrata as limitações reveladas em falta de espaço para a Filosofia, ausência de familiaridade com seus clássicos e estranheza à proposição de leitura de tais obras. Em suma, a conjuntura a que tratam os relatos nos direciona a pensar que estamos em um longo processo e que esta pesquisa, ora apresentada, se traduz em mais um passo para o fazer filosófico.

A despeito da contribuição singular extraída dos cotidianos mencionados, essa pesquisa se coloca como original, por introduzir a riqueza da mensagem dos textos clássicos na oficina de conceitos de Sílvia Gallo (2012a), o que a torna completa no sentido de haver uma ambientação no que concerne à leitura de tais textos, assim como um desfecho de viés conceitual a partir das provocações mensuradas no ato de ler.

Elucidamos, ao fim deste diálogo com pesquisadores que vêm dedicando-se ao ensino de Filosofia, sobretudo, na sua particular metodologia que engloba a utilização de textos filosóficos como uma alavanca direcionada à natureza reflexiva, que estes trabalhos – tampouco a pesquisa aqui analisada - não representam um esgotamento das discussões acerca da temática. Contrariamente, as reflexões são *devires* (DELUZE; GUATTARI, 1992), isto é, contínuas, partem de várias perspectivas e nascem em permanentes categorias de tempo e espaço.

2 PENSANDO O ENSINO DE FILOSOFIA: BASES CONCEITUAIS E APORTE TEÓRICO

“Os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhe são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los” (NIETZSCHE).

A base teórica que tomamos como sustento para este trabalho provém de autores que muito contribuíram/contribuem para uma análise do processo de ensino-aprendizagem e algumas de suas configurações como problemas advindos dos meios social, cultural e histórico, possibilidade de criação de conceitos e experiências de pensamentos e diálogo com a tradição filosófica. Serão fundamentais para o entendimento dessa pesquisa os teóricos Sílvio Gallo (2012a), Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), Walter Omar Kohan (2000, 2009) e Geraldo Balduino Horn (2009).

2.1 Sílvio Gallo: a Filosofia é uma atividade de criação direcionada a um ensino ativo

“Por essas razões, parece-me promissor e produtivo tomar a Filosofia como atividade de criação conceitual para pensar e experimentar seu ensino. Essa definição nos permite tomar uma posição na Filosofia e uma posição no ensino, uma vez que, se a Filosofia é uma *atividade de criação*, ela nos remete, necessariamente, para a noção de um ensino ativo, que convida para uma experiência no pensamento” (GALLO, 2012a, p. 40, grifo do autor).

“Será o tempo em que vivemos propício ao exercício filosófico?” (GALLO, 2012a, p.22). Com essa provocação, Sílvio Gallo propõe-se a pensar o ensino de Filosofia nos dias atuais como uma prática ativa, ou seja, enquanto elemento que leve os estudantes a uma atividade reflexiva, criadora e não simplesmente a uma reprodução de ideias lançadas num fluxo aceleradíssimo próprio de nossos tempos.

Segundo o autor, superar uma tendência de ensino como metodologia explicativa ou tomar a aprendizagem em seu mistério, não implica, necessariamente, dispensar a figura do mestre. Trata-se, em contrapartida, de assumir nova postura diante do processo de ensino-aprendizagem. Postura esta que não vise tão-somente a transmissão direta de saberes, que seriam assimilados por quem aprende; uma postura que não se incline para um processo de submissão daquele que aprende em detrimento daquele que ensina, enfim, uma postura de abertura ao outro, de aprendizado como encontro. Tudo isso desencadeia na proposta de ensino ativo.

O ensino de Filosofia, em sua perspectiva ativa, inevitavelmente, se coloca resistente a dois princípios fortemente presentes na sociedade atual: a aceleração dos tempos modernos e o império da opinião. Segundo Lipovetsky (2004) vivemos sob a égide dos *tempos hipermodernos*, e essa condição imposta acena para o trabalho em sala de aula, em que podemos nos questionar: onde está o tempo para o exercício da leitura? E para a reflexão do que lemos? Ora, o exercício da criação de conceitos, de fazer experiências de pensamento dentro do processo de ensino-aprendizagem exige um olhar atento ao tempo e, sobretudo, à paciência (FABBRINI, 2005). Portanto, temos, inicialmente, um significativo desafio: o ensino de filosofia dentro de um contexto de pura fluidez.

Todavia, “exercitar o filosofar em nossos dias é, pois, uma forma de resistir a essa aceleração [...] a essa falta de tempo para o conceito. E ensinar o exercício da filosofia é uma forma de militar nessa resistência [...]” (GALLO, 2012a, p. 23).

Ademais, outro desafio contínuo no cotidiano daqueles que debruçam-se a mediar a tarefa do ensino-aprendizagem da Filosofia, é levar os alunos à superação da opinião, em muitos momentos generalizada e construída à base do senso comum. Em Platão, temos uma fundamentação da opinião enquanto um conhecimento não enraizado:

[...] porquanto a potência que nos permite julgar pelas aparências não é senão a opinião [...] Se, na verdade, cada potência tem o seu objeto, e se as duas, a opinião e a ciência, são potências, sendo cada uma dela diversa, como afirmamos, daqui decorre que a mesma coisa não possa ser objetos de conhecimento e de opinião (PLATÃO, 2004, p.175).

Discute-se também, a partir da aprovação da Lei n.º 11.684/2008, os obstáculos travados concernentes à presença da Filosofia no ensino médio. Para isso, Gallo (2012a) vai estabelecer a distinção entre *educação maior* e *educação menor*¹⁰. O desafio mais uma vez presente é superar uma reflexão do ensino da Filosofia meramente enquanto discurso ideológico ou de interesses governamentais e criar as condições para a Filosofia enquanto componente curricular que leve a uma autonomia do estudante em sua tarefa de pensar e não simplesmente ao seu exercício da cidadania, como previa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Sílvio Gallo volta-se, portanto, à tarefa de constituir fundamentos para que a Filosofia se coloque então como uma disciplina que leve o estudante a pensar, isto é, a criar e recriar conceitos. Atento ao desafio de se ensinar a Filosofia no ensino médio, o autor preocupa-se em criar bases para que esse ensino não caia num dogmatismo, em que o docente se apresente como o detentor de uma verdade absoluta, tampouco num relativismo, isto é, numa concepção vaga, sem direção, culminando na premissa do “tudo pode”.

Em suma “[...] isso implica, sem dúvida, a necessidade de se indicar qual é a especificidade do conteúdo filosófico a ser ensinado no nível médio para evitar o risco de se ter uma Filosofia sem fim e um rumo sem direção” (HORN, 2009, p.16).

Para isso, o autor sugere ensaios didáticos – que não têm o objetivo de serem uma verdade absoluta, mas uma orientação – que vão fornecer caminhos para a prática do ensino de Filosofia na sala de aula, ou seja, uma oficina de conceitos atravessada por quatro etapas: sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

A sensibilização é a primeira etapa do ensaio pensado por Gallo (2012a). Busca-se “[...] chamar a atenção para o tema do trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” os estudantes [...]” (GALLO, 2012a, p. 96). O objetivo é que os alunos, realmente, sintam na pele a temática ora proposta para o ensino. Peças

¹⁰ Entende-se, segundo o autor em questão, por educação maior as diretrizes governamentais acerca da educação, as políticas públicas, isto é, a educação pensada pelos órgãos do governo, aquela que se impõe de fora para dentro no que diz respeito ao ensino-aprendizagem. A educação menor, por sua vez, é o processo inverso, ou seja, a que parte da base, do “chão da escola”, da sala de aula diretamente. Em suma, um processo de dentro para fora caracterizado pela militância do professor. Todavia, na perspectiva a que trafega esta pesquisa, podemos entender, indubitavelmente, esses conceitos contrariamente à forma como são expostos: a educação maior sendo justamente esse processo feito dia-a-dia dentro da sala de aula, isto é, as experiências do pensar, as resistências à instabilidade constitucional da Filosofia, enfim, os discursos que visam à criação de conceitos.

de teatro, músicas, história em quadrinhos e filmes são alguns exemplos de ferramentas que podem suscitar nos estudantes essa aproximação ao problema em questão.

A problematização, por sua vez, visa a transformação do tema em problema. Nessa etapa promove-se discussões em torno da temática proposta objetivando, inclusive, que esta seja contemplada por vários ângulos. Neste estágio da oficina de conceitos estimula-se características que são, em tese, essencialmente filosóficas, a saber: o sentido crítico, o questionamento, o viés problematizador.

Na sequência temos a investigação. Nessa etapa – que foi enfatizada no decorrer dessa pesquisa – viaja-se até a história da Filosofia em busca de que as perguntas, ressaltadas na etapa anterior, possam ser iluminadas pelas várias reflexões já discutidas em meio à história da Filosofia. Elencamos que não se remete à mera reprodução do que já fora pensando, mas somente bases para a criação de conceitos inéditos. Além disso Folscheid e Wunenburger (2006, p.06-07) nos alertam: “exceto no caso de um gênio capaz de reinventar tudo pelas próprias forças, a Filosofia não escapa a essa regra comum da cultura que impõe a cada um apoiar-se nos outros para se alimentar e crescer [...]”.

Por fim, temos a conceituação. Aqui os estudantes são levados a criar novos conceitos acerca dos problemas levantados ao longo das outras etapas, bem como recriar as discussões, frutos de posicionamentos de pensadores que habitam a história. Espera-se nessa etapa “[...] que o sentido do ensino de filosofia seja tratado como uma “pedagogia do conceito” [...]” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 191). O trilhar das quatro etapas fica, portanto, justificado nas seguintes palavras:

que fique claro então que a criação (ou recriação) do conceito não é uma tarefa impossível: não se cria nada do vazio [...] são os próprios conceitos da história da Filosofia ou seus elementos constitutivos que nos darão a matéria-prima para nossa atividade de criação ou recriação a partir do nosso próprio problema (GALLO, 2012a, p.98).

Todo o processo da oficina de conceitos preconizada se dá, nas palavras de Silvio Gallo (ibidem), partindo do incômodo gerado pelo problema. Deleuze corrobora a prática de criar conceitos partindo da premissa de um problema, isto é, de uma necessidade que se tenha:

[...] a filosofia também é uma disciplina criadora, tão inventiva quanto qualquer outra disciplina, e ela consiste em criar ou bem inventar conceitos. E os conceitos não existem desde já feitos, numa espécie de céu em que eles esperassem que um filósofo os agarrasse. É necessário fabricar os conceitos. Certamente, não se os fabrica assim, do nada. Não se diz, um dia, “bem vou inventar tal conceito”, como um pintor não diz, um dia, “bem, vou fazer um quadro assim”, ou um cineasta “bem, vou fazer um filme”! É necessário que se tenha uma necessidade, em filosofia ou nos outros casos, senão não haverá nada [...] (DELEUZE apud GALLO, 2012a, p. 79-80).

Gallo, portanto, demonstra muita estima por um filosofar que seja autônomo, isto é, que se crie ou recrie conceitos, em detrimento de aulas de Filosofia que se caracterizam pela simples reprodução dos conceitos já estabelecidos: “[...] aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades; o aprender é o avesso da reprodução do mesmo [...]” (GALLO, 2012b, p. 8).

Definido o método sugerido por Silvio Gallo (2012a), o de se criar conceitos a partir do problema que é o motor da experiência filosófica do pensamento, cabe-nos trazer à tona a utilização dos textos filosóficos como parte integrante dessa proposta pensada por ele. Como destacado acima, uma vez detectado o problema e feita a sensibilização no aluno, recorre-se aos textos filosóficos que são de fundamental importância nesse processo e que têm a seguinte finalidade:

Nessa etapa da investigação, revisitamos a história da filosofia. Ela não é tomada como o centro do currículo, mas como um recurso necessário para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas. Mas, mesmo como referencial, a história da filosofia não é tomada de forma panorâmica, mas de forma interessada. Isto é, revisitamos a história interessados por nosso problema, o que faz com que tenhamos uma visão particular da história da filosofia. Serão as várias revisitas a ela, balizadas por diferentes problemas, que possibilitarão uma visão mais geral e abrangente dela (Gallo, 2012a, p. 97).

Portanto, essa visão do autor sobre a utilização dos textos filosóficos (revisita à história da Filosofia) confirma o tema da pesquisa em questão que se refere aos textos como parte integrante do ensino de Filosofia para as séries do ensino médio. Não pretendemos, no entanto, trabalhar única e exclusivamente por meio dos escritos filosóficos caindo num “[...] reducionismo empobrecedor da ‘onipotência do texto’, que não só faz do trabalho com o texto a modalidade privilegiada da atividade filosófica,

mas que tende também a reduzir a esse trabalho a [e a entender a partir dele] toda outra forma de atividade filosófica [...]” (PORTA, 2007, p. 95).

O papel deste trabalho com textos filosóficos é, na verdade, de investigação tendo em vista sua importância teórica e sua riqueza para uma pesquisa que se queira investigar problemas diversos, visto que “[...] os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos [...]” (CALVINO, 1993, p.16). Assim, a fim de resolvermos problemas, partimos do contato com as palavras dos autores (filósofos) que se debruçaram sobre os mais diversos temas ao longo da história, isto é, indo à raiz do pensamento por meio dos termos genuinamente filosóficos.

2.2 Gilles Deleuze e Félix Guattari – a Filosofia enquanto a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos

“[...] O conceito não é paradigmático, mas *sintagmático*; não é projetivo, mas *conectivo*; não é hierárquico, mas *vicinal*, não é referente, mas *consistente* [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.109).

Deleuze e Guattari são as referências da Filosofia como criação de conceitos, dos quais Gallo vai se basear e, a partir disso, propor o método acima mencionado. Para os autores franceses, a Filosofia não pode ser observada como um instrumento problematizador das ciências e das artes, mas, diferentemente dessa visão, ela encontra-se no mesmo nível dessas duas: todas elas ocupam-se em criar, isto é, são produções de pensamento. Assim discorrem os autores:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. O amigo seria o amigo de suas próprias criações? Ou então é o ato do conceito que remete a potência do amigo, na unidade do criador e de seu duplo? Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. E porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como aquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. Não se pode objetar que a criação se diz antes do sensível e das artes, já que a arte faz existir entidades espirituais, e já que os conceitos filosóficos são também sensibiliza. Para falar a verdade, as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas a filosofia criar conceitos no sentido estrito. Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como

corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.11).

Deleuze e Guattari posicionam-se de maneira bastante definida no que tange a conceituar a Filosofia. Colocando o filósofo como aquele que cria conceitos, eles afirmam categoricamente que esse título só pode ser dado justamente para os criadores e nunca para aqueles que, meramente, contemplam, refletem ou comunicam a respeito de algo.

O filósofo deve criar o conceito e não ocupar-se de problematizar o que os outros já criaram, isso se resumiria em revelação (de algo que estava oculto) e não criação (de algo inédito). Diante disso Deleuze e Guattari (ibidem, p.12) vão nos alertar sobre o que a Filosofia não é:

Vemos ao menos o que a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pode acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente. Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito a filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperam jamais os filósofos para refletirem sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence a sua criação respectiva [...].

Há em Deleuze e Guattari um sistema de relação conceitual, isto é, eles dirigem-se a vários autores para deles extraírem informações que lhe permitem criar conceitos, isto é, fazer Filosofia. Em tese a Filosofia de ambos é o resultado de outras filosofias e até mesmo de outros saberes não filosóficos: “não há conceitos simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto, uma cifra. E uma multiplicidade [...]” (ibidem, p.23).

A partir disso, vê-se que os autores não prendem-se a uma linearidade histórica, ou seja, eles não defendem a ideia de uma evolução na história da Filosofia. Não podemos dizer, por exemplo, numa perspectiva guattari-deleuziana, que o pensamento de Tomás de Aquino é superior ao de Aristóteles, ou que Santo Agostinho corrige erros platônicos. Simplesmente temos de perceber que todos criam os

conceitos, claro que com base em problemas anteriores a si, mas numa perspectiva única.

Temos, portanto, a ideia de colagem, isto é, utilizando-se de vários conceitos já criados, faz-se recortes e colagens e temos a formação de um sistema. Em suma, fazer Filosofia é pegar um conceito e modificá-lo tornando-o único e nunca o reproduzindo, já que “[...] se um conceito é “melhor” que o precedente, é porque ele faz ouvir novas variações e ressonâncias desconhecidas, opera recortes insólitos, suscita um Acontecimento que nos sobrevoa [...]” (ibidem, p.36).

Ademais, os conceitos constituem-se numa uniformidade. Desprovidos de níveis e hierarquias, eles não são paradigmas, mas ligações. E a cada nova conexão atrelada à multiplicidade já existente tem-se um *agenciamento* que é “[...] precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura [...] existem somente linhas [...]” (idem, 1995, p. 17).

Destarte, todo o panorama explanado na Filosofia desses autores aponta para a Filosofia como atividade criadora: “[...] o conceito pertence à Filosofia e só a ela pertence” (ibidem, p.43). Conclui-se, portanto, que criar é inerente ao filosofar.

O filosofar, por sua vez, transcende as fronteiras de posicionamentos banais que criticam, mas não sugerem, que censuram, mas não transformam. A esse tipo de atitude, Deleuze e Guattari (ibidem, p.37) são irredutíveis na construção de duras críticas:

[...] criticar é somente constatar que um conceito se esvanece, perde seus componentes ou adquire outros novos que o transformam, quando é mergulhado em um novo meio. Mas aqueles que criticam sem criar, aqueles que se contentam em defender o que se esvaneceu sem saber dar-lhe forças para retornar à vida, eles são a chaga da filosofia. São animados pelo ressentimento, todos esses discutidores, esses comunicadores. Eles não falam senão deles mesmos, confrontando generalidades vazias. A filosofia tem horror a discussões [...]

Dado o exposto, as ideias propagadas por Gilles Deleuze e Félix Guattari acenam para a criação e não a representação do que fora pensado. Suas reflexões acerca da Filosofia os colocam num patamar acima de simples historiadores, mas de

atualizadores de olhares outrora discutidos. Esses autores não se limitam a falar da Filosofia de algum antecessor, mas falam em seu próprio nome do nome do outro.

2.3 Walter Omar Kohan – a Filosofia é uma atividade fazer experiências de pensamento

“[...] na relação entre ensinante e aprendiz de Filosofia, há tensões que não podem ser evitadas, políticas, éticas, epistemológicas, estéticas. É preciso não desconhecer essas tensões para poder pensar com base nelas um espaço interessante em que se possa aprender e ensinar Filosofia com a maior intensidade e liberdade possíveis [...] não há como evitar essas tensões [...] e pensa-las é uma exigência para um educador interessado em propiciar espaços de pensamento potentes, livres e abertos à transformação de si e dos outros” (KOHAN, 2009, p.10).

Walter Omar Kohan (2000, 2009) vai dizer que a Filosofia é uma experiência de pensamento, isto é, o ensinar e o aprender Filosofia deverão ser exercícios ativos da prática do pensar. Não há, segundo o autor, aprendizagem significativa sem autêntica experiência do pensamento. Em parceria com Sílvio Gallo, assim ele nos diz:

“[...] A palavra *experientia*, no latim, possui em seu radical a ideia de um movimento que atravessa quem a vive; a experiência é sempre transversal à existência, não sendo possível passarmos incólumes por ela [...] 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).

Diante disso, estabelecer um ensino de Filosofia em meio à sala de aula não é tratar de temáticas alheias ao aluno, mas sim refletir a partir daquilo que o rodeia, o afeta e que o faz sentir na pele sua própria existência. (GALLO, 2012a). Não se encontra sentido numa aula de Filosofia que proponha transmissões, análises e aprendizagens de dados filosóficos sem promover um diálogo com a realidade dos estudantes, seu contexto histórico-cultural e suas experiências intra/extraescolares.

Kohan (2009) nos alerta das contínuas tensões perpassadas na relação entre professores e alunos. Essas tensões são do campo ético, político, epistemológico e estético. Não há como proporcionar aos estudantes ambientes potentes para a realização de experiências de pensamento deixando de lado essas tensões que são intrínsecas à sua história.

Ademais, as palavras de Kohan (ibidem) contrastam com uma ideia de ensino restrito à mera opinião, isto é, nas palavras de Gallo (2012a) o *império da opinião*. Escapar das explicações superficiais e corriqueiras buscando o aprofundamento do que é produzido na sala de aula, estando atento aos devires (DELEUZE; GUATTARI, 1992) que permanentemente emergem, levam o professor à noção do que Kohan determina como relação propícia para a experiência do pensamento. Seguem suas palavras;

Quem ensina filosofia dispõe um espaço no pensamento – um campo para pensar – a quem aprende; para fazê-lo, supõe certa concepção do aprender, do ensinar e da relação entre ambos. [...] Assim como ensinar e aprender são atividades ou formas do pensamento (KOHAN, 2009, p. 10-11).

Analisando, portanto, a prerrogativa do autor em estabelecer caminhos para que se chegue efetivamente à experiência de pensamento, conclui-se que o processo não se dá de maneira transmissora, ou seja, na condição de um procedimento em que o professor detenha o poder de gerar as informações. Assim, o mote da Filosofia de Kohan contraria-se a uma ideia de professor explicador. Este, por sua vez, ao contrário de levar o aluno a realizar, de fato, experiências de pensamento, o levará ao *embrutecimento* (RANCIÈRE, 2002).

O termo *embrutecimento* cunhado por Jacques Rancière (2002) em seu livro *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual* refere-se a uma crítica aos ideais pedagógicos que afirmam serem determinantes as explicações para que compreendamos as informações. O embrutecimento vai se configurar justamente quando temos a subordinação de uma inteligência à outra. Esse tipo de ensino é aquele promovido pelo *mestre explicador*, ou seja, o professor detentor e transmissor de conhecimento: o personagem da pedagogia tradicional que, conforme o autor, representa um modelo ultrapassado.

Rancière vai, então, propor a figura do *mestre ignorante* que seria aquele que visa em primeiro lugar a emancipação do estudante, isto é, levá-lo à busca e não, necessariamente, ao resultado, dar-lhe as ferramentas e não o trabalho pronto, demonstrar-lhe o caminho e não trilhá-lo por ele. Para que esse professor, de fato, encaminhe seu aluno à libertação intelectual, ele precisa vivenciar este processo. O mestre ignorante deverá se desvencilhar das amarras da desigualdade intelectual pré-estabelecida e tida como verdadeira dentro do setor pedagógico.

Fazer experiências de pensamento requer fomentar no aluno o desejo de busca, de ir além. Em resumo, o docente deve incomodar o aluno, perturbá-lo tirando-lhe de seu *status quo*, fazendo-o olhar para si próprio e, num processo de purificação, fazê-lo reconhecer sua ignorância construindo conceitos que mirem a verdade, ainda que não seja possível chegar a ela de modo absoluto e inquestionável.

O olhar para si nos remete ao pensar socrático, mais especificamente ao seu método dialógico, em que o interlocutor, ao ser questionado sobre fatos de sua cotidianidade, ou seja, do dia a dia da *pólis* acomoda-se sobre o seu saber limitado, porém ao ser investigado por meio de um jogo de perguntas e respostas – *ironia socrática* – vê-se obrigado a reconhecer sua própria ignorância, buscando ao término do diálogo “dar à luz” novos saberes – *maieutica* - estes mais fundamentados que os primeiros. Kohan (2009, p. 30-31) assim afirma:

Essa é uma questão que pode interessar profundamente a um professor de filosofia, sem importar seu tempo e seu lugar: a filosofia, ao menos à *La Sócrates* não pode não ser educativa; viver uma vida filosófica exige haver-se com o pensamento dos outros e intervir sobre ele. Não há como viver a filosofia de Sócrates sem que, de certa forma, outros a vivam, sem pretender educar o pensamento. Também vale a pena destacar o que Sócrates não ensina: nada que esteja fora de sua vida e de sua forma de vivê-la; não há uma doutrina externa, nem própria nem muito menos a de um terceiro; não há uma instância alheia ao próprio pensamento que seria “baixada” didaticamente. A própria vida é a filosofia e sua didática. Não há nada para ensinar a não ser mostrar certo modo de andar pela vida.

De acordo com Kohan (ibidem, p. 11) importa-nos afirmar uma “política de pensamento que ajude a potencializar a uns e a outros”, isto é, a experiência de pensamento pensada por este autor consiste em proporcionar ao outro o encontro com o pensamento. O ensinar e o aprender, o dialogar, o duvidar, o interessar-se, enfim, tudo isso vai ao encontro da experiência de pensamento.

Destarte, a Filosofia enquanto experiência de pensamento acena para os segmentos da criação e da resistência. A primeira consiste no viés criativo, não se limitando à mera reprodução, à proporção que o segundo elemento nos direciona a resistir “[...] à doxa, à reprodução, à resposta fácil, ao caos da ignorância e dos interesses imediatistas de um mercado global que insiste a nos tragar a todos, opondo a tudo isso um movimento de criação” (GALLO; KOHAN, 2000, p.194).

A experiência de pensamento não contraria, todavia, as bases conceituais oriundas da rica história da Filosofia construída por mais de dois mil e quinhentos anos: “[...] se a criação conceitual deve ser feita sobre o vivido, ela não pode deixar de lado as reflexões já produzidas sobre ele [...]” (ibidem). Naturalmente, essa remissão à história da Filosofia não deverá significar um retorno ao mesmo, mas precisará ser recapitulada criativamente.

Em resumo, Kohan-Gallo (2000) e Kohan (2009) salientam a necessidade de se refletir a vida do aluno, seus acontecimentos, enfim, aquilo que encontra-se por trás de sua realidade escolar. Nesse sentido, é que se torna relevante a ideia já elencada anteriormente de que, a leitura de textos filosóficos proposta nessa pesquisa não deve ser um trabalho reduzido em si mesmo, fechado a possibilidades, mas, pelo contrário, deve trazer a sensibilização e problematização (GALLO, 2012a), para que, partindo de problemas a que os estudantes estão rodeados possam buscar nos textos as bases para, ulteriormente, (re)criarem conceitos e realizarem experiências de pensamento.

2.4 Geraldo Balduino Horn – O diálogo com a tradição filosófica permite a indagação, a reflexão e a compreensão de nossa realidade atual.

“[...] a Filosofia contribui para a resignificação da experiência do aluno em duplo sentido, tanto de seu posicionamento e intervenção no meio social enquanto cidadão que participa da construção do processo histórico, quanto da constituição de uma visão crítica sobre a realidade, interpretando-a e ajuizando-a [...]” (HORN, 2009, p.101-102).

Geraldo Balduino Horn tem refletido em suas publicações acerca da importância dos textos filosóficos como componentes de um processo de ensino-aprendizagem que

direciona os alunos a uma indagação, reflexão e compreensão da realidade cultural em que se insere.

Como o próprio autor diz,

“[...] o ensino de Filosofia no ensino médio não pode ser visto como se se tratasse apenas de instruir os alunos numa suposta habilidade técnica nem de levá-los a se apropriarem de um acervo de informações eruditas. Trata-se, ao contrário, de instaurar, de desenvolver e de amadurecer um estilo de reflexão [...]” (HORN, 2009, p. 10).

Esse processo de reflexão proposta não somente pela Filosofia, mas, sobretudo, por ela, é complexo, principalmente pelo público envolvido: em sua maioria adolescentes que cursam o grau médio da educação. Nem sempre estes estudantes estarão dispostos a problematizarem as questões discutindo caminhos em relação a ela, no entanto, segundo Horn (2009) isso não nos dá o direito de nos atermos tão somente aos conhecimentos pré-estabelecidos, ou seja, ao que está pronto, ao já produzido. Se agimos assim contribuimos diretamente para o enfraquecimento da formação desses discentes.

Em contrapartida, é importante que o professor saiba encontrar o equilíbrio nessa relação presente no ensino de Filosofia. Transcender as barreiras do que já está posto não significa, entretanto, cair num “[...] espontaneísmo pedagógico, isto é, pelo simples fato de o aluno participar das aulas, imaginar que a aprendizagem foi efetivada satisfatoriamente” (ibidem, p.87).

Naturalmente, não é tarefa fácil estabelecer uma metodologia de ensino para o lecionamento da disciplina de Filosofia. Contudo, é preciso superar o *ecletismo* ou *conteudismo imbuído* (ibidem), isto é, no primeiro caso um programa de conteúdos desordenado, que inclui qualquer tema indiscriminadamente. Segundo Gallo (2012a, p.38), “[...] a não escolha clara de uma perspectiva filosófica pode levar a um perigoso ecletismo. No qual se juntam as mais diversas perspectivas e se acaba chegando a resultado algum [...]”.

O conteudismo, por sua vez, refere-se a uma tentativa de reprodução e inculcação das inúmeras discussões feitas ao longo da história da Filosofia. Numa visão progressista, consiste no ato de transmitir conhecimentos colocando os estudantes como meros receptores, subordinados e passivos a essas informações. Em outras palavras, tais ações remetem-se ao *embrutecimento* (RANCIÈRE, 2002).

Em face desse posicionamento de Horn (2009), estabelece-se a necessidade de se ter os textos filosóficos como contínuas ferramentas para o desenvolvimento dos educandos em sala de aula: “[...] a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos [...]” (CALVINO, 1993, p.13). O autor, no entanto, não realiza apologia a um ensino doutrinador em que o texto torna-se um elemento dogmático. Pelo contrário, ele o analisa de maneira pós-estruturalista, não engessando-o, não tomando-o com um componente que se basta.

Na perspectiva estruturalista, “[...] o texto filosófico é reduzido a uma abordagem filológica, puramente exegética, assim a obra filosófica é tratada como “um ser”, algo apartado do mundo, e o trabalho do leitor filósofo seria a de adentrar na obra pela análise textual [...]” (VIEIRA; HORN, 2015, p. 59).

Na perspectiva convergente àquela defendida pelo autor em questão, essa ideia estruturalista não se sustenta. Não se tem a intenção de mistificar o texto filosófico, entendendo-o como a palavra final, mas este deve levar a um autêntico processo de reflexão.

Destarte, o posicionamento de Horn é categórico: o texto filosófico é essencial no processo de reflexão das atividades filosóficas. Por outro lado, esse autor é flexível no que tange ao modo de utilização desses textos. Essa maleabilidade é vista em sua afirmação: “[...] não é necessário partir do texto filosófico, mas é preciso – de um jeito ou de outro – chegar a ele” (HORN, 2009, p.97).

Essa premissa estabelecida pelo autor revela a preocupação em adaptar o ensino de Filosofia para as distintas demandas emergentes no ambiente escolar. Se o caminho para uma (re)criação de conceitos perpassa por temáticas vivenciadas pelos alunos, não há problemas em utilizar como suporte músicas, jornais, poesias, enfim, instrumentos que revelem verdadeiramente o universo social e cultural dos estudantes. O que não se pode é eximir-se de dialogar com a tradição filosófica depois de dada a partida nas aulas de Filosofia.

Por fim, inferimos que o processo de ensino-aprendizagem mediado pelo diálogo com a história da Filosofia não deve, segundo Horn (2012) levar meramente a um criticismo especulativo, discursivo e vazio desencadeando num ceticismo pedagógico: “[...] a discussão pela discussão remete-nos ao reino da *doxa* [...]” (GALLO; KOHAN, 2000,

p. 193, grifo do autor). Ao contrário, essa metodologia necessita fomentar uma consciência crítica capaz de refletir e de confrontar com a cultura, que por sua vez, transformar-se-á numa experiência, de fato, compreendida.

3 CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS: ESTRATÉGIAS DE EXECUÇÃO DA PESQUISA

“Para que não haja ambiguidade, uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida” (THIOLENT, 2011, p.21).

Trataremos a seguir da modalidade de pesquisa em que esta investigação se encaixa, bem como os instrumentos que utilizaremos para a produção de dados acerca da experiência realizada. Abordaremos ainda algumas tipificações da escola-alvo em questão, bem como o contato com a equipe gestora da instituição propositivo a delinear uma pesquisa com alunos de ensino médio.

3.1 Tipo de pesquisa a ser realizada e seus respectivos instrumentos

Realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Armando Barbosa Quitiba, essa pesquisa insere-se dentro das particularidades da pesquisa-ação. Antes, porém, de adentrarmos, especificamente, nas minúcias dessa abordagem metodológica, esclarecemos que se trata de um trabalho de cunho qualitativo, a saber “[...] a pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário como ocorre com a ditadura do método ou a demissão teórica que imagina dados evidentes [...]” (DEMO, 2009, p.152).

Ademais,

as ideias centrais que orientam a pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada dos métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p.23).

Visto dessa forma, o viés qualitativo converge diretamente para o teor da pesquisa-ação, cujas características vamos abordar. Conforme Thiollent (2011, p.20)

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Assim, quando o autor salienta a respeito de um problema coletivo, percebemos a pertinência dessa abordagem metodológica, uma vez que, trabalhar os textos filosóficos com vistas a avanços no desempenho de tarefas como leitura e interpretação de texto é promover a tentativa de solução para um problema da coletividade detectado em meio ao ambiente escolar da referida instituição.

Segundo Severino, a pesquisa-ação tende a contribuir com o aprimoramento das práticas visualizadas na pesquisa, já que

[...] além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (SEVERINO, 2007, p. 120).

Portanto, fica perceptível que nesse tipo de investigação, os pesquisadores desempenham papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados (THIOLLENT, 2011). Indubitavelmente, a pesquisa-ação exige um cenário de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo.

Diante disso, é possível enxergar a pesquisa-ação como uma abordagem que vai além de uma mera burocracia em que se objetiva extrair alguns dados e deles fazer inferência. Com a execução desse tipo de pesquisa “[...] os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (ibidem, p.22).

Naturalmente, consoante o envolvimento proposto por essa ordem metodológica, o pesquisador, de modo algum, se encontra numa postura neutra, visto que uma postura assim “[...] é incompatível com a da pesquisa-ação, sempre pressupondo participação e ação efetiva dos interessados [...]” (ibidem, p.25). Entretanto, há que se ter certo cuidado: a ausência de neutralidade não deve “[...] ‘fazer agitação’ ou ‘propaganda’ a favor de soluções preestabelecidas que, na maioria das vezes, revelam-se ilusórias [...]” (ibidem, p.9). Isto é, a pesquisa não pode ser forçosamente direcionada a ter como desfecho um resultado hipoteticamente esperado.

Os instrumentos, por sua vez, utilizados para a produção de dados em meio à experiência realizada são permanentes registros em diário de bordo, observação participante, diálogos formais e informais com a comunidade escolar e questionários abertos visando o não engessamento das questões e, conseqüentemente, das respostas a serem obtidas.

Os diários de bordo, utilizados permanentemente no decorrer da pesquisa, narram as ações diárias favorecendo o (re)pensar da prática realizada no contexto pedagógico. Dentro de uma proposta em que cada detalhe pode tornar-se determinante para conclusões da pesquisa, esse instrumento auxilia na ação imediata de ver o fato e já registrá-lo evitando seu extravio. Porlán e Martín (1997, p. 52) afirmam que “o diário deixa de ser exclusivamente um registro do processo reflexivo, para converter-se progressivamente em organizador de uma autêntica investigação profissional”.

Além disso, nos aponta Falkembach (1987) que este instrumento vai criar meios de observação, descrição e reflexão dos acontecimentos emergentes na pesquisa. A autora chama atenção ainda para o fato de que as experiências devem ser registradas no diário o quanto antes após o observado para garantir a fidedignidade daquilo que se observa.

A observação participante - outro instrumento utilizado no cotidiano da investigação – também converge para o enunciado da pesquisa-ação pois esta ocorre “[...] quando o observador, deliberadamente, se envolve deixa-se envolver com o objeto da pesquisa, passando a fazer parte dele (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p.31).

Ademais, trata-se de uma observação participante natural que se dá quando “[...] o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga” (LAKATOS; MARCONI, 2006, p.91).

Os diálogos formais e informais se fizeram, em conjunto com os outros instrumentos lembrados, peças-chave para a apreensão de informações que se tornaram o cerne dessa pesquisa. Voltadas ao corpo discente, docente, gestão administrativa e pedagógica, essas conversas, quer numa orientação mais formal, quer num momento mais descontraído, ajudaram a dar corpo a essa pesquisa, revelando facetas acerca do ensino de Filosofia.

Finalmente, temos o questionário (APÊNDICE A). Ainda que se trate de uma pesquisa qualitativa o questionário aberto se mostrou bastante eficiente tendo em vista o número de estudantes envolvidos na pesquisa. Inicialmente, pensamos em utilizar paralelamente às observações, diálogos formais informais e diário de bordo uma entrevista semiestruturada pois ficaria mais coerente com o diálogo qualitativo. No entanto, diante das circunstâncias ficou perceptível que não seria possível a execução e conclusão dessa ferramenta de produção de dados em virtude da falta de tempo revelada nos aspectos da pequena carga horária da disciplina de Filosofia e da impossibilidade de encontros extraescolares.

Entretanto, o questionário teve um papel bastante importante e eficaz na direção de alcançar conclusões acerca da atividade envolvendo os textos filosóficos. É sabido que “[...] um questionário deve obedecer algumas regras básicas onde a principal é que possua uma lógica interna na representação exata dos objetivos e na estrutura de aplicação, tabulação e interpretação [...]” (MANZATO; SANTOS, 2012, p. 10). Cumpri, naturalmente, essa regra, porém, dando liberdade aos discentes em seu processo de resolução, ficando, inclusive, aberto para eventuais questionamentos e dúvidas que, de fato, aconteceram.

Ademais este instrumento foi aplicado de forma anônima, ficando preservada a identidade dos alunos que o responderam. Sabemos que “o anonimato habitual garantido aos interrogados mostra-se uma [...] vantagem [...], pois pode facilitar a tarefa deles: um empregado poderá melhor dar parte de suas queixas, sentindo-se ao abrigo de eventuais represálias [...]” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 185). Uma

desvantagem, no entanto, a que corremos o risco é que “[...] esse anonimato não pode garantir a sinceridade das respostas obtidas” (ibidem).

Nos apoiamos ainda na análise proposta por Franco (2018) a fim de estabelecermos uma fecunda discussão dos dados empíricos com a teoria que sustenta essa pesquisa. Dentro da perspectiva dessa autora, aderimos ao processo de categorização para, assim, chegarmos a possibilidades de discussão. A saber:

[...] A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos [...] Esse longo processo na maioria dos casos implica constantes idas e vindas da teoria, ao material de análise, do material de análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico [...] (ibidem, p. 63-64).

Iniciamos, portanto, nossa pesquisa no dia 11 de setembro de 2017. Enfatizamos que obtivemos a Declaração de Anuência da Superintendência Regional de Linhares (ANEXO A), bem como do diretor da instituição (ANEXO C). Ressaltamos ainda que todo o processo de pesquisa foi precedido da apresentação e de devidos esclarecimentos. Preocupamo-nos também em elaborar os relatórios de autorização conforme as normativas estabelecidas na Resolução 466/2012, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, quais sejam:

- a) Termo de assentimento para alunos menores - (APÊNDICE B);
- b) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os alunos maiores de idade - (APÊNDICE C);
- c) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais dos alunos menores de idade - (APÊNDICE D);
- d) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a coordenação pedagógica da instituição - (APÊNDICE E);
- e) Declaração de uso de imagem direcionada aos alunos maiores de idade - (APÊNDICE F);
- f) Declaração de uso de imagem direcionado aos pais/responsáveis dos alunos menores de idade - (APÊNDICE G);

Começamos, então, o desenvolvimento dos passos propostos pela oficina de conceitos de Sílvio Gallo (2012a). Inicialmente, revivemos os conteúdos abordados até então dentro do ano letivo. Destes, alguns foram selecionados para, então, serem submetidos à metodologia proposta. Em tese, aqueles que afetavam mais diretamente os estudantes no que tange a aspectos culturais, sociais, estudantis, entre outros. Trazendo alguns elementos iluminadores, tais como, peculiaridades do cenário que nos rodeava, partimos à tarefa de fazê-los *sentir na pele*, isto, de serem sensibilizados pela proposta educacional.

Na sequência, após trazidas as impressões de sensibilização, partimos para a etapa da problematização, a qual o nome já revela sua intencionalidade: problematizar, isto é, levantar questões, “incomodar-se” com as premissas trazidas da primeira etapa.

Em seguida, para a execução da investigação, em que se refere ao processo de leitura e interpretação dos textos clássicos de Filosofia, foi utilizado um tempo maior, isto é, foi dada ênfase a esse momento. As turmas participantes da pesquisa foram divididas em 5 grupos e a cada um foi entregue um trecho de um texto clássico de Filosofia¹¹. O texto deveria ser lido em casa (a leitura não foi possível se realizar na própria aula dada a insuficiência da carga horária dentro dessa disciplina) e nas aulas posteriores haveria momentos para a discussão, reflexão e busca de um entendimento mais efetivo do referido texto.

Por fim, à luz da leitura dos textos filosóficos, os estudantes chegariam à quarta e última etapa: a conceituação. Portanto, corroborando nossa perspectiva de não tornar a leitura do texto filosófico um fim em si mesmo, essa última etapa visava criar/recriar conceitos e realizar experiências de pensamento. Cada grupo, a partir daquilo que levantou/problematizou/embasou pôs-se a estabelecer sua (re)criação de conceitos e experiência de pensamento finalizando o processo aqui descrito.

¹¹ Preocupamo-nos que estes textos estivessem em consonância com as orientações curriculares vigentes para aquela série evitando quaisquer prejuízos ao aluno, bem como cumprindo uma das exigências da gestão escolar.

Os instrumentos escolhidos para a produção desses dados foram utilizados, concomitantemente, ao realizar-se da pesquisa, com exceção do questionário que fora aplicado somente ao término das quatro etapas.

A análise desses dados, por sua vez, foi pensada e problematizada tendo como base os autores que compuseram o referencial teórico deste trabalho: Sílvio Gallo (2012a), Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), Walter Omar Kohan (2000; 2009) e Geraldo Balduino Horn (2009).

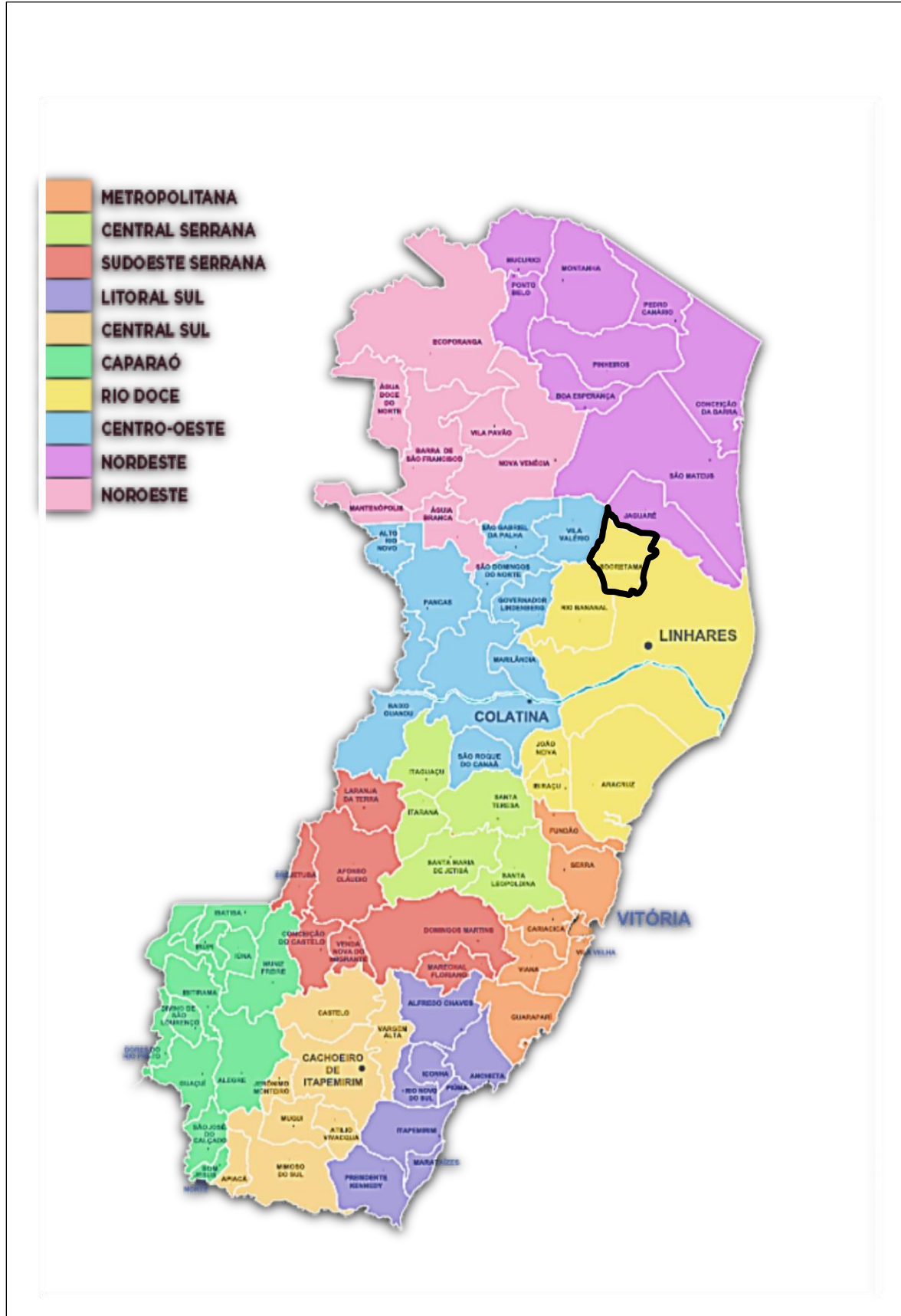
É sabido que “o mais importante na análise e interpretação de dados [...] é a preservação da totalidade da unidade social” (GIL, 2009, p. 141), isto é, que essa análise dedique-se à multiplicidade de questões históricas, comportamentais e culturais emergentes no processo da pesquisa.

3.2 Diagnosticando o cenário de nossa pesquisa: peculiaridades da EEEFM Armando Barbosa Quitiba

“A fase exploratória consiste em descobrir o campo da pesquisa, os interessados e suas expectativas estabelecer um primeiro levantamento da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações [...]” (THIOLLENT, 2011, p.56).

A pesquisa em questão se deu na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Armando Barbosa Quitiba sita no centro da cidade de Sooretama-ES (no mapa abaixo é possível visualizar a localização do município de Sooretama dentro do território espírito-santense – a mesma encontra-se destacada). Com base na Proposta Pedagógica (PP) que data de 2014, traremos uma descrição dessa instituição de ensino, destacando pontos que identificam suas minúcias, tais como: breve histórico, caracterização do corpo discente, bem como da comunidade atendida, funcionamento e perfil da equipe.

Figura 1 - Mapa do Estado do Espírito Santo



Fonte: <<https://www.redegazeta.com.br/a-empresa/o-espírito-santo/>>. Acesso em jan./2018.

Partindo do pressuposto salientado por Thiollent (2011, p.57-58) de que ao se iniciar uma pesquisa “[...] os pesquisadores tentam identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que fazem parte do que é tradicionalmente chamada ‘diagnóstico’ [...]”, e da proposição estabelecida por Franco (2018, p.17) em que esta afirma que “[...] para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens”, seguimos com essas informações que nos ajudam a dar fisionomia à unidade de pesquisa.

3.2.1 Uma síntese histórica

A escola-alvo dessa pesquisa foi a segunda instituição de ensino construída na localidade de Córrego D’Água (hoje Sooretama) e denominou-se Escola Singular Córrego D’Água, sendo mantida à época pelo Governo Municipal de Linhares. Em 1971, porém, esta unidade passou a ser de responsabilidade da esfera estadual, recebendo o nome de Escola Reunida Córrego D’Água, em que foi criado o ensino fundamental.

Em 1975, a escola passa a ser denominada Escola de 1º Grau Córrego D’Água. Em 1980, é construído o prédio atual que iniciou seu funcionamento em 1981. Neste momento a escola passa a vigorar com o nome de Escola de 1º Grau Armando Barbosa Quitiba¹².

¹² Armando Barbosa Quitiba chegou a essa região em 1953 por ocasião de seu pedido de remoção, sendo alocado para trabalhar no Cartório do 3º Ofício da Comarca de Linhares. Tendo uma presença significativamente marcante neste lugar, seu nome foi, já no ano posterior de sua chegada, cogitado para concorrer às eleições objetivando chegar ao poder executivo da cidade de Linhares. Nesse primeiro momento, o mesmo recusou, contudo, numa segunda convocação, agora feita pelo Dr. Emir de Macedo Gomes (atual prefeito), aceitou a proposta e tendo saído vencedor das eleições ocorridas no dia 10 de outubro de 1958, assumiu a prefeitura, onde ficou até 1962.

Enquanto esteve à frente da Prefeitura de Linhares, caracterizou-se sempre com um líder político atuante no então Distrito de Córrego D’Água (hoje Sooretama). Justamente por seu caráter ativo junto às demandas daquela comunidade, esta o homenageou intitulado com seu nome a escola que fora construída em 1980 e que começou a funcionar em 1981. Ficou então denominada Escola de 1º Grau Armando Barbosa Quitiba.

Em 1991, acontece a primeira eleição para diretor e coordenadores de turno (até então os diretores que ocuparam este cargo na referida escola não entraram por esta via), em que famílias, alunos e funcionários votaram pela primeira vez. Podemos identificar este momento como um divisor de águas, tendo em vista que a forma de escolha do gestor escolar passa a se efetivar por intermédio de uma gestão democrática, isto é, de um modelo que preza pela participação, transparência e como o próprio nome já diz, pela democracia. Assim,

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, estrutura e organização e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação. (LIBÂNEO, 2004, p. 102)

Na ocasião, foi eleita à direção a senhora Valdete Marques de Oliveira. Já em 1995 acontece a segunda eleição para diretores tendo novamente a eleição definida pela escolha dos pais, alunos e funcionários. Fica eleita a senhora Eliane Buzetti Pazinni.

Em 1996 é realizada nova eleição e assume o cargo a senhora Izabel Maria Bobbio Resende que foi dispensada em 2009 por motivo de aposentadoria. Neste ano de 96 em que a educação brasileira adquire novos traços pela sanção da Lei n.º 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a vida da escola Armando Barbosa Quitiba também é consideravelmente movimentada com a criação do Ensino Médio, fato que vai gerar novas perspectivas para os jovens ali presentes.

Em 2006, foi criado o Curso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio com Habilitação em Secretaria Escolar que funcionou no período de 14/08/2006 a 23/11/2007. Em 2010, a escola iniciou a oferta de uma turma com quarenta alunos do Curso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio com Habilitação em Administração - Eixo Tecnológico: Gestão e Negócios que se formou em 2011, e no mesmo ano é ofertado o mesmo curso para quarenta novos alunos, que se formaram em 2012. Em 2013, por sua vez, a escola não ofertou este curso, no entanto em 2012 inicia-se o Curso da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio com

Habilitação Técnico em Informática, Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação, com quarenta alunos matriculados.

Esse cenário demonstrado pela adesão aos cursos técnicos realizada sequencialmente pela referida unidade escolar fica entendido quando analisada a informação presente na Proposta Pedagógica (2014) em que esta infere que, de cerca de duzentos a duzentos e cinquenta estudantes que concluem o Ensino Médio a cada ano, grande parte desses não tem acesso às universidades/faculdades públicas e/ou privadas. Esse fator é que instiga a equipe gestora a aderir com tal frequência às propostas de cursos técnicos apresentadas pela Secretaria de Educação. No ano de 2017, por exemplo, período de realização dessa pesquisa, estava funcionando o Curso Técnico Integrado em Informática.

Em 2009 - novamente, no tocante à gestão - sucedendo a senhora Izabel Maria Bobbio Resende, assume a função temporariamente a Pedagoga Zélia Maria Favalessa dos Santos que ficou no cargo até o início de 2010. Em seu lugar entra a senhora Elisângela Marques de Oliveira que permanece até abril de 2013, momento em que assume o senhor Edson Helmer, presente no cargo até os dias atuais, sendo o mesmo o diretor atuante no momento da pesquisa que aqui tratamos, ou seja, o gestor responsável pela autorização e acolhimento (a ser discorrido mais especificamente à frente) dessa pesquisa.

3.2.2 Caracterização do alunado atendido pela escola e da comunidade em que se insere

A EEEFM Armando Barbosa Quitiba é, por ser localizada no centro da cidade de Sooretama, uma escola polo. Tendo próximos à sua localização vários bairros situados à zona urbana (como por exemplo, Vale do Sol, Sayonara, Dalvo Loureiro, Parque São Jorge, Salvador e Córrego Alegre), estes são responsáveis pelo percentual de, aproximadamente, 80% dos alunos da instituição. Os outros 20%, por sua vez, provêm da zona rural (de localidades como comunidade do Lastênio, Córrego João Pedro, Patioba, Comendador Rafael, Agrobora e outros).

A faixa etária dos alunos varia, em média, de quinze a quarenta anos. São adolescentes, jovens e adultos inseridos no Ensino Médio Regular, Curso da Educação Profissional Técnica Integrado ao Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

No que concerne às famílias, grande parte delas são assalariadas, sendo que algumas, inclusive, recebem ajuda de determinados benefícios: Igrejas e Bolsa Família, por exemplo. A economia do município fundamenta-se, principalmente, na agricultura. A população, em sua maioria, exerce funções como de comerciantes, funcionários públicos, meeiros, produtores agrícolas de pequeno, médio e grande porte, trabalhadores autônomos, trabalhadores de construção civil, trabalhadores contratados.

A visível necessidade dos pais em estarem trabalhando, bem como sua incompreensão acerca do acompanhamento sistemático da vida estudantil dos filhos acarreta um desafio para a escola, dado que essa condição, na maioria das vezes, culmina na ausência desses pais em eventos de natureza pedagógica. Em contrapartida, a adaptação da escola aos horários dos pais/responsáveis, assim como o projeto institucional *Dia da Família na Escola*¹³, implementado pela SEDU, vêm, gradativamente, desencadeando novos traços a esse quadro, ainda que a mudança esperada exija um tempo maior para se concretizar.

Ainda dentro das especificidades do corpo discente atendido por essa escola, a Proposta Pedagógica (2014) traz alguns tópicos que complementam essa configuração dos estudantes:

- ✓ 20% dos alunos utilizam transporte escolar, o que gera, durante todo o ano letivo, consequências diversas: chuvas (que impedem os coletivos de

¹³ O Dia da Família na Escola tem como objetivo contribuir com ações educativas que fortaleçam e aprofundem a relação escola e família, aproximando as famílias das ações pedagógicas da escola e buscando o diálogo com a comunidade escolar, definindo limites, possibilidades e responsabilidades de cada um no processo de aprendizagem dos nossos estudantes. Disponível em <<https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/dia-da-familia-na-escola-estudantes-e-familiares-participam-de-atividades-escolares>>. Acesso em 16 de março de 2018.

circularem), falhas mecânicas nos transportes, atrasos, alterações de rotas, longas distâncias;

- ✓ Alunos menores que trabalham para ajudar no sustento da família, vendo-se obrigados a estudarem à noite;
- ✓ Alunos desmotivados devido à falta de incentivo e de tempo das famílias no que se refere à devida orientação;
- ✓ Intensa rotatividade de alunos entre os turnos (matutino, vespertino e noturno);
- ✓ Alunos com dificuldades de aprendizagem nas diversas áreas ofertadas pela escola;
- ✓ O aumento da demanda de matrículas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais;
- ✓ Índice significativo de evasão: alunos, principalmente das 1ª séries do Ensino Médio dos turnos Matutino e Noturno, assim como da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que evadem alegando, sobretudo, motivos de cansaço físico e mental (em virtude de já estarem trabalhando). A maioria desses alunos se direcionam para os exames do ENCCEJA¹⁴/CEEJA¹⁵, vendo nessas modalidades uma alternativa para a conclusão de seus estudos.

¹⁴ O ENCCEJA é uma avaliação voluntária e gratuita, destinada às pessoas que não tiveram oportunidade de concluir os estudos na idade curricular apropriada. Para ter direito à certificação, o candidato precisa ter, no mínimo, 15 anos completos na data de realização do exame. No ato da inscrição, os interessados poderão selecionar uma ou mais áreas de conhecimento para participar. O exame é formado por quatro provas: prova I - língua portuguesa, língua estrangeira moderna (inglês), artes, educação física e redação; prova II - matemática; prova III - história e geografia; e prova IV - ciências naturais. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/encceja>>. Acesso em 16 de março de 2018.

¹⁵ Os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAs) oferecem estudos por meio da metodologia da Instrução Personalizada - por meio de módulos, tendo como referência o livro didático nos níveis do ensino fundamental e ensino médio – sendo exigida a idade mínima de 15 anos completos para o ingresso no ensino fundamental e 18 anos completos para o ensino médio.

Os CEEJAs atualmente funcionam com atendimento de acordo com o calendário da Rede, com liberdade no período da matrícula, não obrigatoriedade de frequência, disponibilidade de professores de todas as áreas do conhecimento para esclarecer dúvidas, adaptando-se à disponibilidade de tempo de cada aluno. Disponível em <<https://sedu.es.gov.br/informacoes-da-eja-ceeja>>. Acesso em 16 de março de 2018.

Algumas dessas características acima citadas fazem-nos pensar: são real e exclusivamente processos significativos de evasão? A que se deve tal rotatividade entre os turnos? E a dificuldade de aprendizagem acompanhada da desmotivação?

Podemos nos indagar, portanto: as informações elencadas no documento escolar não vêm a ser um velado processo de exclusão em meio a um processo de ensino de aprendizagem que se designa a todos, isto é, em que a já citada aqui Lei n.º 9.394/96 prevê em seu artigo 3º que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...]”, a saber: “1 - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”?

A pesquisa, portanto, realizada na EEEFM Armando Barbosa Quitiba não encontra-se alheia a esta realidade. As movimentações do aluno, bem como suas atribuições extraescolares opõem-se à igualdade prevista na LDB/96 ressoando em sala de aula um cansaço físico-mental, uma desmotivação em relação aos assuntos acadêmicos, uma falta de sentido devido ao olhar imediatista de colocação social. Realizar a pesquisa dentro dessas condições apresenta-se ousado e desafiador, porém, fomenta o aparecimento de situações-problemas que darão um rosto particular para a análise dos dados obtidos.

3.2.3 Constituição física

Tendo novamente como referência dados presentes na Proposta Pedagógica da instituição, no que diz respeito à sua estrutura física, a EEEFM Armando Barbosa Quitiba foi construída numa área de 2.250m², possuindo 2 pavimentos.

O primeiro pavimento (térreo) possui em sua estrutura: 5 salas de aula, 1 sala de direção, 1 secretaria, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 auditório, 1 sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), 1 sala de professores, 1 laboratório de química, física e biologia, 1 sala de coordenação de turno, 1 biblioteca, 1 cozinha, 1 almoxarifado (armazenamento de materiais didáticos), 4 banheiros (sendo 2 para professores e 2 para alunos – masculino e feminino). O segundo pavimento, por sua vez, é composto por 7 salas de aula e 1 laboratório de informática.

Apesar da descrição feita acima, é necessário lembrar que o ano de 2017 (ano no qual foi desenvolvida essa pesquisa) foi um período completamente particular e atípico no que diz respeito à utilização do espaço físico da EEEFM Armando Barbosa Quitiba: a unidade passou, simultaneamente ao seu funcionamento, por uma grande reforma com duração de um ano (as fotos abaixo retratam essa condição).

Esse fato teve influência direta no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, bem como, na realização dessa pesquisa de mestrado.

Primeiramente, salientamos o comprometimento de alguns espaços pedagógicos que, ora estavam sendo reformados, ora estavam sendo adaptados tornando-se um ambiente que não o original (podemos citar como exemplo o auditório, que ficou praticamente o ano todo sem ser usado na sua função própria já que serviu de sala de aula durante esse período – figura 1). Assim, de igual maneira, ocorreu com o laboratório de informática, a biblioteca, o pátio, dentre outros.

Além desse aspecto, naturalmente, houve adversidades que também ocasionaram dificuldades por parte de todos que compunham àquele momento a instituição, assim como, transformaram o processo de ensino-aprendizagem em um elemento que demandou adaptações das mais variadas naturezas. Alguns dos problemas podem ser aqui definidos como barulhos intensos e frequentes, poeira, infiltrações, interrupções de aulas para eventuais testes (elétricos, por exemplo), enfim, dentre outras situações que eram inevitáveis à concretização da obra.

Em suma, esse era o contexto da estrutura física da escola onde se deram as aulas de Filosofia e onde se deu, conseqüentemente, a investigação com os alunos acerca dos textos filosóficos. Destarte, cabe-nos trazer à tona este cenário ao qual vivemos, a fim de que, as análises de resultados que traremos sejam interpretadas sob essa ótica.

Figura 2 – Imagem geral do auditório multiuso adaptado como sala de aula



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 3 – Pátio sendo utilizado como depósito de materiais diversos de construção civil



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 4 – Presença de entulhos próximos ao acesso dos estudantes à sala de aula



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 5 - Utilização de andaimes em frente ao portão de acesso à escola



Fonte: Arquivo do autor (2017)

3.2.4 Funcionamento, Corpo discente e Equipe escolar

À data da pesquisa (setembro a dezembro de 2017) a escola funcionava em três turnos, nos horários de 7h às 12h, 13h às 18h e 18h30min às 22h40min. Nos turnos

matutino e vespertino ofertava-se o ensino médio na modalidade de ensino regular (incluindo no matutino o ensino médio integrado ao curso técnico de Informática). No turno noturno funcionavam as modalidades ensino regular (2ª e 3ª séries) e Educação de Jovens e Adultos (EJA - 1ª, 2ª e 3ª séries), ambas referentes ao ensino médio.

No que concerne ao quantitativo, a escola tinha matriculados nesse período 742 alunos divididos da seguinte forma: 546 no ensino regular, 178 na EJA e 18 no Ensino Médio Integrado. Havia um total de 25 turmas, 9 no matutino (8 do ensino regular e 1 uma no ensino médio integrado), 8 no vespertino (todas do ensino regular) e 9 no noturno (7 da EJA e 2 do ensino regular).

A equipe escolar era formada por um corpo docente de 36 professores (14 efetivos e 22 em designação temporária), 1 diretor, 3 coordenadoras pedagógicas, 3 coordenadoras de turno, 3 intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), 1 instrutora de baixa visão, 1 instrutora surda, 5 secretárias, 7 serventes, 2 vigilantes, 8 cuidadores e 3 cozinheiras.

Note-se algumas peculiaridades ao se enumerar a equipe que compõe a EEEFM Armando Barbosa Quitiba. Percebe-se um quantitativo específico de funcionários destinados à educação especial que, como ficou evidenciado, atendia de maneira satisfatória os alunos portadores de deficiência. Ademais, os professores, em sua maioria, eram profissionais em designação temporária. A essa condição relaciona-se a rotatividade desses profissionais, o que desencadeia dificuldades em um processo contínuo de planejamento interno.

3.3 O processo de acolhimento: sendo concomitantemente ator e pesquisador do processo de ensino-aprendizagem

“Enquanto ensino continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Paulo Freire).

Como dito no memorial deste trabalho, iniciei meu exercício profissional nesta instituição de ensino a partir de julho de 2016, quando aconteceu a convocação e nomeação do Concurso Público para provimento de vagas de Professor de Filosofia.

Portanto, antes mesmo de estar na condição de professor/pesquisador responsável por essa pesquisa, já era ator do processo de ensino-aprendizagem, o que me concedia familiaridade com os alunos, professores, equipe gestora e demais funcionários da instituição, além de um conhecimento prévio do funcionamento da escola, isto é, de muitas de suas particularidades.

É sabido que há uma tendência em nossas universidades de se afirmar uma dicotomia entre *pesquisadores filosóficos* e *professores de Filosofia*. Conforme Gallo e Kohan (2000), dissocia-se o ensino da pesquisa como se fosse possível exercer de maneira satisfatória e efetiva o magistério sem pesquisar a própria prática.

Tal forma de pensar deve ser revista, e a experiência aqui descrita é um instrumento de combate a esta visão cerceada. Não somente cabe ao professor de Filosofia o exercício da pesquisa, como é uma atividade determinante para sua prática em sala de aula. Segregar professor de pesquisador “[...] impede a compreensão da lógica intrinsecamente educativa da filosofia, que faz parte dela mesma através de toda sua história, nos seus textos, nas suas práticas (ibidem, p.181).

Destarte, encaminho-me para esse importante ofício de professor/pesquisador sabendo que “[...] a filosofia não é produzida numa parte e ensinada noutra, ela é sempre produzida e ensinada ao mesmo tempo (ibidem, p.182).

Assim, no que concerne à solicitação oficial para proceder com uma pesquisa de Pós-Graduação, nível de mestrado na unidade, esta foi bastante serena e aprovativa. Dirigi-me ao diretor, expliquei o objetivo da Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica ofertada pelo CEUNES (Centro Universitário Norte do Espírito Santo) e, mais propriamente, meu objetivo em trabalhar o ensino de Filosofia naquele ambiente envolvendo alguns dos alunos.

O diretor se posicionou favoravelmente desde o primeiro contato, demonstrando um acolhimento e confiança bastante satisfatórios para comigo e se colocando à disposição para mediar este diálogo junto à Superintendência Regional de Linhares (órgão responsável por jurisdicionar as escolas localizadas ao entorno de sua localização).

Ademais, não houve mais questionamentos por parte do gestor, inclusive pelo fato de que nessa escola já existiam duas professoras efetivas envolvidas nesse processo do mestrado: uma já formada que realizou sua pesquisa com os próprios estudantes da instituição e outra na fase final de sua pesquisa que, apesar de não se remeter à escola como objeto de sua investigação, sua presença já era consolidada ali.

A partir de então, o próximo passo foi tratar das questões burocráticas (requerimentos, ofícios e outros) e organizar o início e desenvolvimento da pesquisa.

4 ENCONTROS COTIDIANOS: APLICAÇÃO DA OFICINA DE CONCEITOS NA EEEFM ARMANDO BARBOSA QUITIBA

“O que é um filósofo? É alguém que pratica a filosofia. Em outras palavras, que se serve da razão para tentar pensar o mundo e sua própria vida, a fim de se aproximar da sabedoria ou da felicidade. E isso se aprende na escola? Pode ser aprendido, pois ninguém nasce filósofo e já que a filosofia é, antes de mais nada, um trabalho. Tanto melhor, se ele começar na escola. O importante é começar, e não parar mais. Nunca é cedo ou tarde demais para filosofar, dizia Epicuro, pois nunca é cedo demais nem tarde demais para ser feliz. Digamos que só é tarde demais quando já não é possível pensar de modo algum. Pode acontecer. Mais um motivo para filosofar sem mais tardar” (COMTE-SPONVILLE, 2003, p.252).

A aplicação da oficina de conceitos com base em Sílvia Gallo (2012a) - cujas etapas são a sensibilização, a problematização, a investigação e a conceitualização - foi executada em três turmas do ensino médio da referida instituição na modalidade de ensino regular: uma da 1ª, uma da 2ª e uma da 3ª série. Trabalhávamos como docente na instituição em outras 15 turmas da mesma modalidade em que a metodologia nelas utilizada também tinha como eixo central a utilização de textos filosóficos em seu cotidiano, porém priorizamos engajar nessa pesquisa de mestrado 3 classes escolares otimizando assim o processo da pesquisa, bem como a análise dos dados.

4.1 Sensibilização: a chamada de atenção para o tema de trabalho

“As escolas devem propiciar ao aluno condições de desenvolver a capacidade de aprender [...], mas com prazer e gosto, tornando suas atividades desafiadoras, atraentes e divertidas. Isso vale tanto para a base nacional comum como para a parte diversificada. Esta última, por estar voltada para aspectos e interesses regionais e locais, pode incluir a abordagem de temas que proporcionem aos estudantes maior compreensão e interesse pela realidade em que vivem” (BRASIL-MEC/SEB, 2013, p. 117).

“Daí a necessidade da sensibilização. Trata-se, em outras palavras, de fazer com que os estudantes vivam, “sintam na pele”, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico [...]” (GALLO, 2012a, p. 96).

A oficina de conceitos proposta por Sílvio Gallo (2012a) em seu livro *Metodologia do Ensino de Filosofia – Uma didática para o ensino médio* tem por finalidade transcender as barreiras da Filosofia enquanto modelo instrumental padronizado em que não se leva em conta as peculiaridades potentes dentro do processo de ensino-aprendizagem, mas revela as situações-problema que os estudantes “sentem na pele”, a fim de que essa conjuntura se torne familiar a eles e seja um motor para a discussão, criação de conceitos e experiência de pensamento.

Trata-se nessa primeira etapa de envolver os alunos, chamando-lhes “[...] a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” os estudantes [...]” (GALLO, 2012a, p. 96). Sabemos que o conceito emerge enquanto enfrentamento de um problema, porém, este só é real se nós o vivenciamos. O aporte cultural vivido pelo estudante se faz problema e esse deve ser ferramenta para um verdadeiro filosofar em sala de aula. Portanto, em meio ao processo da primeira etapa “[...] os conteúdos são apresentados de forma temática, em uma tentativa de torná-los mais próximos da realidade vivida pelos jovens [...]” (idem, 2010, p.164).

Ademais, quando falamos em trabalhar temas que sejam parte integrante do cotidiano dos estudantes estamos também nos referindo a um processo de inculturação, ou seja, adentrar naquilo que a eles é pertencente: “[...] um conhecimento ativo que se vincula diretamente à realidade histórico-existencial vivenciada pelo aluno [...] uma prática da *práxis filosófica* [...]” (HORN, 2009, p.17, grifos do autor).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) ressaltam a necessidade de se trabalhar transversalmente à base comum curricular a parte diversificada, isto é, aquilo que emana do interior cultural desses jovens, aquilo que lhes é próprio de seu tempo e espaço:

A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Perpassa todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. É organizada em temas gerais, em forma de áreas do conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, selecionados pelos sistemas educativos e pela

unidade escolar, colegiadamente, para serem desenvolvidos de forma transversal. A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes (BRASIL-MEC/SEB, 2013, p. 32).

É possível estabelecer uma relação no que concerne à proposta de Sílvio Gallo (2012a) dentro da etapa da sensibilização com a orientação de um ensino que respeite as referências culturais vivenciadas pelos alunos, uma vez que, esta cultura corresponde a problemas que eles efetivamente “sentem na pele”.

No que consiste à aplicação dessa primeira etapa na EEEFM Armando Barbosa Quitiba, devemos esclarecer que este ponto toca um dos objetivos específicos que nos propusemos neste trabalho: *relacionar o Currículo Básico Comum do Ensino Médio da SEDU/ES para disciplina de Filosofia com a etapa de sensibilização proposta por Sílvio Gallo (ibidem).*

Cumprindo uma das exigências feitas pelo órgão que normatiza as ações da instituição de ensino em questão, a saber: a Superintendência Regional de Educação de Linhares/ES, e também pela equipe gestora da própria escola, cuja orientação era não comprometer as orientações curriculares vigentes para as turmas envolvidas na pesquisa, nos propusemos, portanto, a fazer a relação da sensibilização com o que o currículo propunha.

Não obstante essa exigência solicitada pela SRE, não objetivamos restringir o conceito de currículo a um conjunto de conteúdos previamente estabelecidos a serem aplicados na disciplina de Filosofia. É sabido que o currículo é reflexo de identidades, subjetividades, poderes: “[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa subjetividade, na nossa identidade [...]” (SILVA, 2004, p. 15).

Destarte, ao afirmarmos que, seguimos as orientações curriculares vigentes para estas séries – ainda que realinhadas – falamos especificamente sob a ótica de conteúdos, não querendo ter a pretensão de que essas orientações resumam ou esgotem o amplo conceito de *currículo*.

Diante disso, adaptamos, em certos momentos, as propostas de conteúdo realinhando-as a fim de darmos conta de efetivamente cumpri-las, conciliando com a tarefa de realizarmos integralmente a pesquisa dentro de um cenário não muito propício para a concretude de um ensino de Filosofia ativo: a insuficiente carga horária destinada à disciplina de Filosofia.

Outro ponto a ser observado é que o período mais adequado para a realização da pesquisa foi o 3º trimestre que se iniciou em 11 de setembro, dado que nesse tempo já se teriam organizado os trâmites para a realização dessa, além de que, era necessário um tempo hábil para a realização de todas as etapas da mesma. Assim, o terceiro trimestre ficou disponibilizado dentro de um planejamento prévio para a execução da oficina de conceitos.

Antes de trazermos os principais pontos vividos pelas turmas envolvidas na pesquisa, anexamos o currículo vigente no ano de 2017, tencionando demonstrar as concepções de conteúdos pensadas para o ensino de Filosofia na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo. À frente, apontaremos como se deu a relação do currículo com a etapa da sensibilização.

Quadro 1: Matriz curricular referente à disciplina de Filosofia atribuída às 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio das Escolas Públicas da Rede Estadual do Espírito Santo vigente no ano de 2017¹⁶

1ª SÉRIE		
MATRIZ DE CONHECIMENTOS POR TRIMESTRE		
1º TRIMESTRE		
CONHECIMENTOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM (OPERAÇÕES COGNITIVAS ESPERADAS PARA O DESENVOLVIMENTO)	SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS

¹⁶ Cabe esclarecer que, quando colocamos “Matriz curricular referente à disciplina de Filosofia atribuída às 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio das Escolas Públicas da Rede Estadual do Espírito Santo vigente no ano de 2017” especificamos a vigência do ano tendo em vista que esta matriz de conteúdos, apesar de ter sua base no Currículo Básico Comum do Espírito Santo (CBC) de 2009, sofreu alterações no ano de 2014: os conteúdos aqui previstos para 2ª série eram até então aplicados à 3ª série e vice-versa e no ano de 2017: acrescentando ou ocultando algumas propostas até então em vigor.

<ul style="list-style-type: none"> • Origem da filosofia e contexto histórico. • Diferenciar: Filosofia, Mito, Religião, Arte, Estética e Ciência empírica. (Conceitos e exemplos). • Indagação filosófica (Conceito e Exemplos). • Senso comum (consciência ingênua, e fanática). • Senso crítico (Atitude filosófica e consciência crítica). 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a filosofia como um pensar reflexivo-crítico. • Discutir as diferentes concepções acerca do surgimento da Filosofia. • Compreender algumas questões que nortearam o surgimento da Filosofia na Grécia Antiga. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de mapa mental para visualizar o pensamento filosófico ao longo dos séculos e regiões de maior ocorrência. • Ver outros objetos educacionais sobre estes temas no componente curricular: (filosofia) interativo: http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/
2º TRIMESTRE		
<ul style="list-style-type: none"> • Filosofia. • Interpretação. • Ideologia. • Linguagem. • Conhecimento. • Verdade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção das justificativas de poder entrelaçadas nas diversas formas de linguagens. • Possibilitar a descoberta dos modos encobridores de dominação presentes nas diferentes mídias e discursos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de mapa mental para visualizar o pensamento filosófico ao longo dos séculos e regiões em que ele se desenvolveu. • Ver outros objetos educacionais sobre estes temas no componente curricular: (filosofia) interativo: http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/
3º TRIMESTRE		
<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos: • Origens das ciências atuais. • Revolução científica. Método das ciências e seus fundamentos teóricos. • Racionalismo, Método Racional e as Ciências abstratas/sociais. • Empirismo e as Ciências exatas / experimentais. • Iluminismo e o desenvolvimento das técnicas científicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão dos métodos de conhecimentos com seus respectivos resultados. • Possibilitar os primeiros ensaios de iniciação de pesquisa científica 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepções/análise de diferentes mídias sobre os temas em estudo, como música, filmes e produção de vídeos. • Ver outros objetos educacionais sobre estes temas no componente curricular: (filosofia) interativo: http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/
2ª SÉRIE		
MATRIZ DE CONHECIMENTOS POR TRIMESTRE		
1º TRIMESTRE		
CONHECIMENTOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM (OPERAÇÕES COGNITIVAS ESPERADAS PARA O DESENVOLVIMENTO)	SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS

<ul style="list-style-type: none"> • Ser humano e sensibilidade: Percepção. • Dualismo corpo e alma. • Amor. Desejo. Eroticidade. Amizade. • Ódio/violência. • Solidariedade. Caridade. Felicidade. Paz. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de compreensão teórica/prática (consequências existenciais para a vida) das concepções estudadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepções/análise de diferentes mídias sobre os temas em estudo, como música, filmes e produção de vídeos. • Ver outros objetos educacionais sobre estes temas no componente curricular: (filosofia) interativo: http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/
2º TRIMESTRE		
<ul style="list-style-type: none"> • Ser humano, Existência, Temporalidade e Religião. • Trabalho. Sentido. Cotidianidade. Finitude. Natureza humana. Vida e Morte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de compreensão teórica/prática das consequências existenciais para a vida a partir das concepções conceituais estudados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepções/análise de diferentes mídias sobre os temas em estudo, como música, filmes e produção de vídeos. • Ver outros objetos educacionais sobre estes temas no componente curricular: (filosofia) interativo: http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/
3º TRIMESTRE		
<ul style="list-style-type: none"> • Ser humano e Ideologia. • Identidade e Cultura: Subjetividade. • Alteridade. Pessoa. • Multiculturalismo e Racismo no Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de articular, a partir de algumas ideias, outras, das quais surgem possibilidades de entendimento de como os discursos de poder deturpam a ordem dos fatos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ver outros objetos educacionais sobre estes temas no componente curricular: (filosofia) interativo: http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/
3ª SÉRIE		
MATRIZ DE CONHECIMENTOS POR TRIMESTRE		
1º TRIMESTRE		
CONHECIMENTOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM (OPERAÇÕES COGNITIVAS ESPERADAS PARA O DESENVOLVIMENTO)	SUGESTÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS
<ul style="list-style-type: none"> • Ética: Moral, imoral e amoral. • Valor: universalidade e relatividade. • Virtudes. • Vícios. • Normas morais e normas jurídicas. • Liberdade e determinismo. • Teorias morais e Teorias éticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepções/análise de diferentes mídias sobre os temas em estudo, como música, filmes e produção de vídeos.

2º TRIMESTRE		
<ul style="list-style-type: none"> • Política • Poder e força. • Legitimidade. • Hegemonia. • Sociedade civil. Sociedade política. • Estado-nação. • Formas de governo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de conhecimento capacitando o estudante para distinguir os elementos de poder e força nas diversas atividades das quais ele participa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de mapa mental para visualizar o pensamento filosófico ao longo dos séculos e regiões em que ele se desenvolveu. • Ver outros objetos educacionais sobre estes temas no componente curricular: (filosofia) interativo: http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/
3º TRIMESTRE		
<ul style="list-style-type: none"> • Democracia: Conceitos. Origem. Práxis. Democracia direta, participativa, representativa e como valor universal. Fragilidade da democracia. Crise de representação política. • A tradição dos Direitos Humanos, histórico, teoria e práxis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade. 	<p>CURRÍCULO INTERATIVO O Currículo Interativo é uma plataforma de busca que reúne objetos e recursos digitais para apoiar professores e alunos em processos de ensino e de aprendizagem. http://curriculointerativo.sedu.es.gov.br/</p>

Fonte: SEDU (2017)

Em relação à 1ª série, na turma participante da pesquisa, houve um realinhamento no currículo sendo realizado da seguinte forma: o 2º trimestre previa a aplicação dos seguintes conteúdos: *Filosofia; Interpretação; Ideologia; Linguagem; Conhecimento; Verdade*; já o 3º trimestre solicitava a aplicação dos conteúdos que versavam sobre o *conhecimento científico* (conforme nos aponta a matriz curricular acima).

Planejamos unir os conteúdos do 2º e 3º trimestres abordando-os ao longo, exclusivamente, do 2º trimestre nos baseando na premissa de que o conhecimento científico (conteúdo referente ao 3º trimestre) é uma ramificação do conhecimento - em seu sentido lato - (conteúdo referente ao 2º trimestre). Assim, as aulas dentro do 3º trimestre ficariam disponíveis para a aplicação da oficina de conceitos que poderiam versar sobre conteúdos trabalhados até então e que fossem, culturalmente, vividos pelos estudantes.

Como já salientado, buscamos os temas inseridos no aspecto cultural dos estudantes e que, concomitantemente, estivessem contemplados naquilo que fora até então refletido em sala de aula. Na busca de conciliação dessas duas condições, o tema emergente foi a questão política.

Dentro da proposta curricular, a abordagem deste tema se deu enquanto um conteúdo do 1º trimestre no tópico que falava acerca da *origem da filosofia e contexto histórico*. Nessa circunstância, havíamos refletido, logo após estabelecermos o contexto histórico do surgimento da Filosofia, sobre alguns pontos principais do pensamento dos três filósofos clássicos: Sócrates, Platão e Aristóteles, dentre os quais entravam as propostas políticas de Platão e Aristóteles e a morte “política” de Sócrates.

É perceptível a conotação política a que esteve envolvido o surgimento da Filosofia. Sendo berço de um regime democrático - restrito, como sabemos, todavia, avançado para o contexto das civilizações dessa época – a Grécia Antiga promoveu, segundo Vernant (2002), por meio deste cenário político, um intento para a consolidação da Filosofia baseado na discussão, na argumentação, no debate do contraditório, bem como nas demonstrações antitéticas. Tudo isso revela a importância da análise política desse período, ainda que, no que concerne, especificamente, aos três autores citados, em suma, suas visões buscaram demonstrar as limitações da conjuntura política em ascensão.

Já dentro do contexto cultural dos alunos, trouxemos à tona esse tema, dadas a forma e proporção a que as circunstâncias brasileiras haviam ganhado contemporaneamente à realização dessa pesquisa.

Por meio de algumas reportagens – físicas e digitais - selecionadas pelos alunos e professor/pesquisador, com o fim de sensibilizá-los, promovemos a primeira etapa com base em temas emergentes como: um pós-impeachment, discussões de reformas de ordens trabalhista e previdenciária, cenário permanente de escândalos de corrupção, bem como situações de impunidade, entre outros. A leitura das respectivas notícias, seguiu-se comentários e discussões. Tudo isso, seguramente, fez os estudantes “sentirem na pele”, isto é, vivenciarem os problemas “[...] a partir das indagações da vida cotidiana [...]” (HORN, 2009, p.49).

A 2ª série, por sua vez, passou por um procedimento significativamente semelhante ao da 1ª série, em que houve também o realinhamento visando a disponibilidade dentro do 3º trimestre para a concretização da pesquisa. Aqui nos sustentamos, para

a realização do realinhamento, partindo do seguinte pressuposto: no 2º trimestre o currículo colocava como exigência os temas: *ser humano; existência; temporalidade e Religião; trabalho; sentido; cotidianidade; finitude, natureza humana; vida e morte;* o 3º trimestre, por sua vez, contemplava: *ser humano e ideologia; identidade e cultura; subjetividade; alteridade; pessoa; multiculturalismo e racismo no Brasil.*

Entendendo ser a religião e o trabalho aspectos fundantes da cultura, esta última foi trazida ao 2º trimestre e assim ficou fixada agregando-se aos temas citados. Isso possibilitou a execução da oficina de conceitos ao longo do trimestre posterior.

Os temas emergentes, isto é, propostos para a sensibilização desses alunos versaram sobre a religião. A turma é composta por estudantes que, em geral, veem nos aspectos religiosos uma significativa importância por assim terem sido educados. Visivelmente a religião é um componente da vida desse público, sendo inclusive elemento contrastante de algumas propostas nas aulas de Filosofia – o que ficará mais visível na etapa da investigação. Essa crença/relação explica a tônica pela qual o tema foi destacado para a execução da oficina de conceitos.

A exemplo da turma da 1ª série, reportagens disponíveis em meios físicos e virtuais, assim como, fatos do cotidiano dos próprios alunos foram substratos para se iniciar o processo de sensibilização, confirmando a máxima de que “[...] é preciso que o problema seja vivido como um problema para eles” (GALLO, 2012a, p.96).

No que se refere à história da Filosofia, a religião se mostra como uma temática de muita significância. Ora sendo uma abordagem favoravelmente descrita, pelos debates de grandes expoentes da idade média, por exemplo, como Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, ora sendo objeto de discussão enquanto elemento comprometedor da razão e potencialmente alienante, como vemos em Baruch Spinoza, Ludwig Feuerbach, Karl Marx e Friedrich Nietzsche, para darmos alguns exemplos. Destes, alguns aparecerão na parte específica do trato com os textos filosóficos.

Buscamos – tal qual a história da Filosofia que sublinha esse equilíbrio entre as vertentes sobre o sagrado – ter uma visão crítica e, concomitantemente, cuidadosa na leitura e discussão das notícias, bem como na recepção dos relatos trazidos pelos estudantes acerca de certos episódios vividos ou assistidos por eles. A compreensão correta e totalizante, bem como a cautela de uma visão generalista foi uma preocupação do professor/pesquisador em meio ao procedimento tendo em vista a natural capacidade que a religião possui de sensibilizar e provocar divergências.

Finalmente temos a 3ª série. Esta também teve seu conteúdo realinhado de modo a unir conceitos do 2º e 3º trimestres. Relacionando a democracia e os direitos humanos (conceitos e características gerais) à política de forma geral, foi possível reservar o 3º trimestre para que este fosse ocupado pelos passos didáticos que aqui são trabalhados.

A exemplo da 1ª série, os temas trazidos foram relacionados à política, temática esta, que havia sido refletida ao longo de todo o 2º trimestre. Novamente, por meios de informações jornalísticas voltadas ao tema, bem como olhares para cenários políticos próximos (âmbito municipal) e, gradativamente, mais distantes (estadual e federal), em destaque apareceu o horizonte da corrupção que afeta de maneira direta os cidadãos brasileiros.

Paralelo a isso – e tendo também relação com a matéria estudada no 1º trimestre - levantou-se também a questão ética pensada justamente dentro do contexto político: como a ética – ou a falta dela – permeia o cenário político brasileiro? Por fim, de maneira mais sucinta, apareceram situações onde relacionou-se a política com a questão estudantil¹⁷, por exemplo, os programas do governo enquanto caminhos para se dar continuidade aos estudos.

Além da questão política ter uma íntima relação com o surgimento da Filosofia (o que já sublinhamos quando discorríamos acerca da 1ª série), ela perpassa também toda a linearidade histórica a que trafegam as reflexões filosóficas, de modo a podermos

¹⁷ Nesse caso esclarecemos que, na 3ª série, uma situação-problema que envolve diretamente os alunos e é discutida em boa parte do ano letivo é a continuidade dos estudos, isto é, os desejos, os caminhos, as facilidades e as dificuldades em se fazer um curso superior ou um curso técnico subsequente ao ensino médio.

observar posições divergentes e favoráveis em meio aos períodos antigo, medieval, moderno e contemporâneo. Autores como Platão, Aristóteles, Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, por meio de suas célebres obras, auxiliaram-nos a dar corpos a essas provocações que nos propusemos a realizar com esses educandos.

Destacamos dessa análise acerca dos aspectos políticos o paradoxo de que, parecemos lidar com a questão política como sendo algo distante e, por vezes, até alheio. Em contrapartida, quando analisamos desdobramentos de certas ações governamentais como sendo impactantes diretamente em nossa vida pessoal, social, profissional, educacional, entre outros aspectos, realçamos nosso olhar para o elemento político enquanto algo intrínseco no cotidiano. Ademais, fica perceptível o diagnóstico de que, ao nos negarmos ao entendimento da máquina pública, nos negligenciamos quanto à sua função primeira: os direitos de soberania do povo.

Em suma, a etapa da sensibilização foi desenvolvida conforme o caminho descrito acima. Além de buscar familiarizar os estudantes aos temas que tornar-se-iam problemas, foi também “[...] possível desenvolver exercícios de alargamento dos horizontes culturais” [...] (ibidem, p.96), já que temas como os acima abordados – política e religião – por vezes adentram nossas salas de aula carregados de pré-conceitos, de visões superficiais e de certezas cristalizadas.

4.2 Problematização: a transformação do tema em problema

Do ponto de vista da terra quem gira é o sol
Do ponto de vista da mãe todo filho é bonito
Do ponto de vista do ponto o círculo é infinito
Do ponto de vista do cego sirene é farol

Do ponto de vista do mar quem balança é a praia
Do ponto de vista da vida um dia é pouco
Guardado no bolso do louco
Há sempre um pedaço de deus
Respeite meus pontos de vista
Que eu respeito os teus

Às vezes o ponto de vista tem certa miopia,
Pois enxerga diferente do que a gente gostaria
Não é preciso por lente nem óculos de grau

Tampouco que exista somente
Um ponto de vista igual

O jeito é manter o respeito e ponto final.
(Casuarina – Música: Ponto de vista)

Partindo para a segunda etapa, esta

[...] trata-se de transformar o *tema* em *problema*, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções [...] nesse segundo momento, tendo a atenção mobilizada pela questão, o objetivo é problematizar vários de seus aspectos, de diferentes perspectivas. (GALLO, 2012a, p.96).

Iniciamos as reflexões com a música *Ponto de vista* da Banda Casuarina que assim discute sobre as particularidades dos pontos de vista. Essa ideia vai diretamente ao encontro do pensamento de Sílvio Gallo quando este afirma que nessa etapa da problematização precisamos “[...] promover discussões em torno do tema em pauta, propondo situações em que ele possa ser visto por diferentes ângulos e problematizando em seus diversos aspectos [...]” (GALLO, 2012a, p.97).

O que se apresenta como primordial neste ponto é a discussão apreciada por diferentes pontos de vista, isto é, direcionam-se novos olhares sobre a prerrogativa do certo, do errado, do justo e do injusto e partem-se a fazer análises das visões que são suscitadas: “Todo ponto de vista é a vista de um ponto [...] a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam [...]” (BOFF, 1997, p. 09-10). Assim há um rompimento com as verdades absolutas e opiniões irrefutáveis de modo a construir dúvidas acerca de determinado objeto de estudo, isto é, sistematizar “[...] a desconfiança em relação às afirmações muito taxativas [...]” (GALLO, 2012a, p. 97).

Essa desconstrução precisa ser evidenciada quando nos encontramos diante de algumas questões ocorridas em sala de aula que revelam exatamente o contrário do proposto acima, ou seja, posturas equivalentes ao senso comum, como por exemplo: a generalização, o olhar voltado exclusivamente a si, a crença desordenada na opinião, a aparência como verdade exclusiva e absoluta. Algumas proposições levantadas na sala de aula por alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries, respectivamente, foram

possíveis de serem relacionadas a esses vícios que assinalamos. Seguem alguns exemplos:

I) *"A política não presta mesmo não!"*

II) *"Ah professor esse negócio de ecumenismo é complicado mesmo."*

III) *"O negócio é que falam que o povo precisa votar direito, mas todos são envolvidos em corrupção".*

Ainda que trabalhamos numa ótica da desconstrução da verdade absoluta, essas afirmações ditas em sala de aula precisaram ser analisadas e comentadas pelo professor objetivando não cair em armadilhas conforme as ditas acima.

No primeiro caso, por exemplo, na afirmação do estudante: *"A política não presta mesmo não!"*, é possível detectar o argumento falacioso da generalização. Sabemos que não se pode atribuir a tudo e todos as mesmas características ainda que estas venham a ser demasiadamente realçadas por certos meios de comunicação, por exemplo. Entendemos, ainda que, afirmações generalistas - como esta que aqui refletimos - por vezes, são frutos de meios tendenciosos preocupados tão somente em favorecer ou prejudicar determinada parcela de um grupo social em detrimento de produzir informações de maneira imparcial.

A segunda assertiva, por sua vez, a saber: *"Ah professor esse negócio de ecumenismo¹⁸ é complicado mesmo."*, envolve, nesse contexto a preponderância da diversidade religiosa. Numa tentativa de derrocada de um pensar absoluto e entendendo que "[...] a filosofia é ela mesma transformadora, seu exercício impede o continuar pensando da forma em que se pensava [...]" (GALLO, KOHAN, 2000, p.189), uma afirmação como esta sinaliza para uma ideia restrita em si mesma que precisa ser posta em discussão levando à amplitude do pensamento: da forma como se pensa e de como sempre se pensou.

¹⁸ Abordamos o termo *ecumenismo* em sala de aula na temática da *Filosofia da Religião* paralelamente ao termo *diálogo inter-religioso*, em que ambos referem-se a uma busca de unidade entre diferentes Igrejas. A visão ecumênica, contudo, relaciona-se mais especificamente a essa interação no eixo das denominações cristãs.

Ademais, vivemos sob um advento da diversidade em que algumas reflexões contemporâneas – sobretudo aquelas advindas do contexto científico-formativo - apontam para o cenário do diferente, da tolerância, do aberto convívio. Tais reflexões materializam a problematização e a fuga das ações irrefletidas.

Por fim, cabe-nos também um olhar mais apurado em relação à terceira afirmação proferida em sala de aula: “*O negócio é que falam que o povo precisa votar direito, mas todos [candidatos/políticos] são envolvidos em corrupção*”. De fato, com o destaque frequente de atos corruptíveis pela mídia de forma geral, inclusive, obscurecendo ações genuinamente politizadas, parece essa ser a única face da conjuntura política do país. No entanto, mais uma vez salientamos o alerta para com a generalização, a crença indiscriminada na opinião e a adesão da aparência como verdade.

Ao falarmos sobre corrupção adentramos num universo vasto e mais abrangente do que parece, de fato, ser. Há que se olhar o mal do corrompimento também por vias próximas a nós. A escola, enquanto instituição que vai propiciar ao jovem a compreensão de conceitos éticos, por exemplo (HORN, 2009), deve demonstrar que a corrupção transcende as fronteiras das ações de uma macro política e acaba interferindo em pequenas ações do nosso cotidiano em que acabamos compartilhando de tais comportamentos em dadas circunstâncias. Isto posto, a corrupção também habita outros territórios que não os distantes e alheios a nós.

Cada um desses contratempos foi visualizado nessa etapa da problematização em que levantaram-se pontos de vista. Enquanto docente e pesquisador, e considerando que “[...] o professor tem a função de mediar essa relação, auxiliando o aluno na problematização e contextualização e oferecendo condições para a construção do conhecimento pelo próprio aprendiz [...]” (ibidem p.16), posicionamo-nos contrário a tais atitudes, demonstrando que a etapa da problematização visa exatamente o oposto de cada um desses comportamentos, isto é, busca um olhar crítico e, conseqüentemente, liberto dessas práticas comumente observadas em determinados ambientes. Esse cuidado vai evitar a queda no criticismo especulativo (ibidem) e/ou na discussão pela discussão, isto é, o desencadeamento da *doxa* (GALLO; KOHAN, 2000).

Buscamos ainda na etapa da problematização, suscitar no estudante a análise do problema levantado, portanto, “ao problematizar, o professor convida o estudante a analisar o problema [...] que pode ser o primeiro passo para possibilitar a experiência filosófica [...]” (PARANÁ, 2008, p. 60). Estimulamos, assim, o aprimoramento do senso crítico e problematizador próprios da atividade filosófica por meio dos exercícios da pergunta, do questionamento, da interrogação. Como nos lembram Gallo e Kohan, “[...] a pergunta é a chave da crítica, e o incômodo frente ao dado é o seu motor [...]” (2000, p.193).

Iniciamos, portanto, a problematização com a turma da 1ª série, traduzindo em forma de perguntas as discussões “sentidas na pele” na etapa anterior. Conforme a orientação dada por Gallo (2012a) em seus planos de aula modelos, convém ao professor iniciar a formulação das questões: “[...] o professor pode elaborar com a turma a seguinte problemática [...] sugiro ao professor centrar nas ações do cotidiano, problematizando então [...]” (ibidem, 100;106)) até para servir de exemplo aos alunos a fim de que, na sequência, eles possam também formular suas indagações.

Tal situação foi concretizada não somente na 1ª série, como também nas outras duas séries: o professor iniciou a formulação das questões. Contudo, a participação das turmas em formular as perguntas foi distinta, sobretudo no comparativo da 1ª série com a 2ª e a 3ª. As turmas, no geral, foram tímidas em contribuir na discussão, porém a de 1º ano foi a mais recatada na construção de questões a serem, posteriormente, investigadas.

Como já salientado, na 1ª série a grande maioria das perguntas foram provocadas pelo professor, em consonância, evidentemente, com a etapa anterior. Eis as questões¹⁹:

- *Qual o sentido da política?*
- *O que é feito da política, por parte daqueles que detêm o poder?*

¹⁹ Fomos formulando as questões e escrevendo no quadro para não nos perdermos e também para facilitar o processo de produção dessas informações por parte do professor/pesquisador. Esse método se repetiu nas outras séries.

- *Vivemos num país democrático, cuja tradução para esse termo é o poder nas mãos do povo. Ao se governar, há, de fato, uma preocupação/consideração com o outro? E se fosse outro regime político, seria melhor?*
- *É possível visualizar aspectos éticos no cenário político?*
- *As coisas ruins da política são culpa do povo também?*
- *É possível visualizar pontos positivos no cenário político brasileiro?*
- *Como deveria ser o governante ideal?*

No que cabe à problematização realizada na 2ª série, esta contou um pouco mais com a participação da turma, em relação à série anterior. Mas foi novamente iniciada pelo professor. Em alguns casos, primeiramente analisamos as perguntas, e foi, inclusive, possível juntar algumas delas, desencadeando em apenas uma questão final. Eis as questões:

- *Qual a importância da religião nos dias atuais?*
- *O que é pecado?*
- *Somos livres para seguir ou não seguir a religião?*
- *Quem acredita em Deus?*
- *Os discursos religiosos são completamente confiáveis?*
- *Por que as coisas envolvendo a religião sempre causam tanta polêmica?*

Por fim, temos a 3ª série. A participação foi considerada regular e também houve o processo de condensação de certos questionamentos transformando-os em perguntas mais objetivas. Seguem as questões:

- *Vivemos num país democrático, cuja tradução para esse termo é o poder nas mãos do povo. Ao se governar, há, de fato, uma preocupação/consideração com o outro? E se fosse outro regime político, seria melhor?*
- *O povo está em primeiro lugar na política?*
- *É possível visualizar aspectos éticos no cenário político?*
- *Como fazer para escolher melhor os governantes? Se os governantes mudarem, a política também muda?*

- O fato de muitos não estarem preocupados com a corrupção atrapalha o país ser melhor?

Em suma, temos essas questões salientadas. Quanto à 1ª e 3ª séries, as indagações e comentários/reflexões discorridos na sala acerca da política revelam um sentimento essencialmente negativo, daí termos chamado a atenção para problemas como o da generalização, por exemplo. A 2ª série, por sua vez, pautou os questionamentos em cima de dúvidas (até polêmicas) e divergências acerca de diversos fenômenos religiosos.

4.3 Investigação: a busca de sustento para se pensar o problema

“[...] ler os textos filosóficos deve representar, para nós, hoje, a busca de um diálogo com aqueles que nos precederam nessa tarefa de desvendar o sentido das coisas, ou daqueles que o fazem hoje, em diferentes lugares” (SEVERINO, 2009, p.06)

Temos, portanto, a terceira etapa desta oficina de conceitos: a investigação. Buscamos, pois, elementos dentro da história da Filosofia que permitam a solução ou, pelo menos, pistas que apontem para a solução dos problemas elencados nas etapas anteriores.

Nesta terceira etapa, “[...] revisitamos a história da Filosofia. Ela não é tomada como o centro do currículo, mas como um recurso necessário para pensar nosso próprio tempo, nossos próprios problemas [...]” (GALLO, 2012a, p.97). Embora a história da Filosofia seja nossa referência, lembramos novamente que segundo Gallo (ibidem), não a tomamos de forma panorâmica, mas de forma interessada. A revisita (ou revisitas) à história da Filosofia tende a levar os investigadores a uma visão mais geral e abrangente dela.

4.3.1 Entendendo as peculiaridades de um texto clássico e seu processo investigativo

Essa terceira etapa, conforme sinaliza o autor, é a adesão aos textos filosóficos, cujos elementos centralizam esta pesquisa acadêmica. O processo de sensibilização tem papel determinante nessa etapa, uma vez que, “[...] sensibilizados pela problemática, os estudantes terão mais abertura para ler o que escreveram os filósofos [...]” (ibidem, p.101).

Segundo Severino (2009, p.09), o “[...] texto é um conjunto de signos linguísticos que codificam uma mensagem”. Cunha (2009, p. 52), por sua vez, vai assim definir o texto:

[...] a composição de significados por meio de entrelaçamento físico de sinais apropriados. Um conjunto de palavras formando uma frase escrita, por exemplo, constitui um texto, pois há composição de significados, formando nomes, verbos, artigos, etc., e entrelaçamento de sinais, letras, traços fisicamente construídos sobre o papel ou sobre a rocha, o mármore, enfim, qualquer outro suporte de escrita ou de inscrições. Mas também consideraremos texto todo objeto portador de mensagem. Assim existem os textos orais, visuais, auditivos.

No que se refere ao texto filosófico, especificamente, o definiremos com base em recortes conceituais de alguns autores que, por meio de suas caracterizações, torna-se possível elencar singularizações de um texto clássico.

Primeiramente, salientamos que o texto filosófico pode ser caracterizado pela busca da universalidade, ou seja, toda obra filosófica ainda que seja singular nunca “[...] deixa de generalizar seu ponto de vista” (COSSUTA, 2001, p. 05 apud VIEIRA; HORN, 2015, p.55), isto é, “[...] todo texto filosófico tenta mediatizar a relação do particular ao universal, e o que torna as filosofias contraditórias é o que as aproxima” (ibidem).

Outra particularidade do texto filosófico, é a racionalidade com que as ideias são conduzidas dentro de um universo conceitual. Conforme Folscheid e Wunenburger (2006, p.14) o texto está “[...] inteiramente redutível a um pensamento racionalmente conduzido, que se move exclusivamente no universo conceitual”.

Porta (2007), por sua vez, nos alerta que não devemos enxergar um texto filosófico como um texto meramente informativo, mas sim como um “[...] objeto de análise [...]” (PORTA, 2007, p.52). Ainda segundo o autor, constata-se que o texto tem como característica central a universalidade, condição esta que o torna sempre atual ainda que carregue o contexto e as marcas de sua época, de quem o construiu.

Por fim, trazemos o ponto de vista do escritor Ítalo Calvino (1993). Segundo este autor, um texto clássico por mais que o tenhamos lido mais de uma vez, nunca tem seus sentidos esgotados, sua leitura é sempre uma releitura. Ademais, a maturidade que atingimos paulatinamente nos permite vislumbrar, a cada novo contato com o texto, elementos que, nas leituras anteriores, permaneceram ocultos: “os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo...’ e nunca ‘Estou lendo...’”(ibidem, p.9).

Ademais, “os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos” (ibidem, p.12).

Calvino (ibidem) faz também um alerta no que diz respeito ao trato com os textos filosóficos, a saber: a substituição de sua leitura por outros livros de natureza interpretativa. Assim ele discorre:

A leitura de um clássico deve oferecer-nos alguma surpresa em relação à imagem que dele tínhamos. Por isso nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações. A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele (ibidem).

Finalmente, entendemos que, em meio à rica e densa história da Filosofia por todos esses séculos, há uma releitura de pensamentos. Podemos dizer que *nada vem do nada*, ou seja, há uma base filosófica de criação que sustenta outras, isso, porém não impede o surgimento de novos clássicos:

Aquilo que distingue o clássico no discurso que estou fazendo talvez seja só um efeito de ressonância que vale tanto para uma obra antiga quanto para uma moderna mas já com um lugar próprio numa continuidade cultural [...] um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas que leu antes os outros clássicos de depois lê aquele, reconhece logo seu lugar na genealogia (ibidem, p.14).

Uma vez entendidas tais características que evidenciam a essência de um texto filosófico, cabe destacar também alguns cuidados enumerados por Horn e Valse (2012) no que tange ao contato com tais leituras. Um deles é a contextualização: naturalmente, uma obra é escrita imersa em um cenário político, social, econômico, cultural, entre outros âmbitos, o que exige do leitor uma atenção e um olhar voltado para esse contexto. Ler um texto filosófico sem ter em vista tais peculiaridades é negar-se ao entendimento mais genuíno do que o autor tem a falar, desencadeando no comprometimento de tal leitura e, conseqüentemente, no desentendimento da obra em questão.

Sublinhamos ainda que, dedicar-se a uma tarefa significativamente complexa de “[...] ler os clássicos parece estar em contradição com nosso ritmo de vida [...]” (CALVINO, 1993, p. 15). O entendimento oriundo de uma obra não se esgota numa primeira vez, mas, ao contrário, requer um retorno, um aprofundamento, a destinação de um tempo adequado à sua mensagem que, por vezes, traduz-se em uma leitura complexa que demanda diferentes e repetidas análises.

Por fim, o texto filosófico, por sua natureza, deve levar à instância reflexiva do pensamento, a qual converge com a intenção dessa pesquisa. Para que o estudante chegue, portanto, a esse nível com vistas à criação de conceitos e/ou experiência de pensamento ele necessita, a priori,

[...] identificar qual o problema apresentado, a tese defendida pelo autor, bem como os argumentos que sustentam a mesma. Verificar a coerência e a consistência dos mesmos. Terminado este passo, é hora de fazer uma síntese crítica do mesmo, buscando verificar o nível de compreensão do texto para quem sabe, uma retomada expositiva do texto por parte do professor. Cumpridos estes passos, o aluno estará em condições de produzir um texto em que ele retomará as ideias discutidas, problematizando-as a partir de sua cotidianidade. Todo este processo deve ser cumprido de maneira dialogada e sem aligeiramento (HORN; VALESE, 2015, p.174, 175).

4.3.2 O uso dos textos filosóficos em sala de aula – organização e distribuição

Diante do que fora levantado nas etapas anteriores, da sensibilização e problematização, o próximo passo seria, então, selecionar os textos filosóficos que, naturalmente, deveriam estar em consonância com o que se discutira até o momento,

uma vez que eles seriam a solução (ou, ao menos, contribuiriam com a amplitude das reflexões elaboradas nas etapas anteriores) dos problemas diagnosticados.

Cabe-nos lembrar algumas peculiaridades presentes no processo desta terceira etapa, a saber: a forma de distribuição dos textos e a opção por trechos dos mesmo em detrimento do livro completo. Os textos foram distribuídos por meio de xerox, ou seja, fizemos uma cópia dos fragmentos a serem lidos e os mesmos foram multiplicados pelos próprios estudantes dentro do prazo acordado.

Quanto à questão de terem sido selecionados trechos dos respectivos textos e não estes em sua totalidade, isso se deve, parcialmente, pelo tempo escasso próprio da distribuição das aulas de Filosofia nesta etapa da educação, já que “[...] o tempo disponível para a leitura também deve ser levado em conta, no sentido de que a leitura não deve ser feita sob muita fragmentação de tempo [...]” (SEVERINO, 2009, p.14), bem como, ao processo de inicialização dos alunos em realizarem tais tipos de leitura, significativamente complexas, se levadas em conta suas experiências com relação à Filosofia.

Como já destacado aqui, as três turmas participantes dessa pesquisa foram divididas em cinco grupos (grupos de quatro a oito alunos – esta organização variou de uma sala para outra)²⁰, que enumeramos de 1 a 5, ficando cada um com um trecho do texto filosófico selecionado pelo docente a partir das demandas emergentes nas etapas anteriores. Pediu-se que os textos fossem lidos em casa e na escola seriam disponibilizados espaços para a discussão das informações destacadas em cada obra (conforme aparece nas fotos a seguir), bem como para uma orientação mais personalizada do docente.

Ademais, foi solicitado aos estudantes de cada grupo que fizessem um fichamento dessa leitura e confeccionassem slides com essas informações para, posteriormente,

²⁰ Alguns grupos ficaram relativamente grandes, porém, não foi possível extrapolar o número de cinco por turma, dada, novamente, a insuficiência de tempo para a realização de todo o processo. Salientamos, no entanto, que isso não gerou contratempos em torno da realização da pesquisa. Destacamos ainda que, a despeito de os grupos terem sido formados nessa variável de 4 a 8 pessoas, os grupos 1 e 5 da 2ª série (conforme figuras 23, 24, 34 e 35) iniciaram com esse número de integrantes, porém no meio do processo houve uma queda nesse número devido alguns alunos dessa série terem sido selecionados pelo Programa Menor Aprendiz, o que forçou seu remanejamento de turno.

apresentarem aos outros grupos as principais informações extraídas na leitura do texto filosófico (também é possível visualizar este procedimento nas fotos que seguem).

Essa estratégia metodológica seguiu uma das opções dadas por Gallo (2012a, p.103) quando este afirma que

[...] os textos filosóficos [...] podem ser lidos individualmente, fora da aula, e o professor retomar a leitura em sala de aula. Pode-se dividir a turma em grupos e cada grupo ler um dos textos, apresentando depois para o restante da classe seus pontos principais. Enfim, não importa a estratégia de leitura que o professor adote; o importante é que ela se adapte àquela turma específica e funcione bem. E que se cumpra o duplo objetivo de conhecer o texto do filósofo (exercitando a capacidade de leitura de textos filosóficos) e de encontrar subsídios teóricos-conceituais para pensar a problemática proposta.

A distribuição dos escritos filosóficos se deu conforme a descrição a seguir:

- 1ª série:

Na 1ª série, um dos textos selecionados foi a *Apologia de Sócrates*, o clássico diálogo escrito por Platão acerca dos últimos momentos de seu mestre. Foram selecionadas deste escrito as 2ª e 3ª partes em que *Sócrates é condenado e sugere a sua sentença* e a que *Sócrates se despede do tribunal*, respectivamente. Este texto foi direcionado ao grupo 1. Segue um trecho que corrobora essas duas partes a que nos referimos:

A verdade, atenienses, é esta: quando a gente toma uma posição, seja por a considerar a melhor, seja porque tal foi a ordem do comandante, aí, na minha opinião, deve permanecer diante dos perigos, sem pesar o risco de morte ou qualquer outro, salvo o da desonra [...] Quem segue melhor rumo, se eu, se vós, é segredo para todos, menos para a divindade (PLATÃO, 1980, p.14;27).

Nesta mesma série, para outro grupo (2) foi indicado o livro *O Banquete*. Tratando-se também de um diálogo escrito por Platão, desta obra foi sugerida a leitura da primeira parte em que os personagens presentes colocam-se a discursarem e definirem a representação do deus Eros, isto é, o amor/amizade. O convite ao debate acerca da temática é marcado pela citação que segue:

[...] Assim, não só eu desejo apresentar-lhe a minha quota e satisfazê-lo como ao mesmo tempo, parece-me que nos convém, aqui presentes, venerar o deus. Se então também a vós vos parece assim, poderíamos muito bem entreter nosso tempo em discursos; acho que cada um de nós, da esquerda para a direita, deve fazer um discurso de louvor ao Amor, o mais belo que puder, e que Fedro deve começar primeiro, já que está na ponta e é o pai da ideia (PLATÃO, 2001, p. 4) .

Em seguida, para o grupo 3 foi solicitada a leitura da obra escrita por Aristóteles: *Ética a Nicômaco*. Restringimo-nos à leitura do Livro II que trata das virtudes morais. Alcançamos a virtude, segundo o dizer aristotélico, quando nossa ação remete ao meio-termo, isto é, quando abandonamos os extremos do excesso e da falta. Além disso, o que faz homens virtuosos é o *hábito*, ou seja, a prática costumeira que vai descortinar nossas disposições de caráter. A seguir, temos, nas palavras de Aristóteles, as definições acerca de falta e excesso

[...] Tanto a deficiência como o excesso de exercício destroem a força [...] O mesmo acontece com a temperança, a coragem e as outras virtudes, pois o homem que a tudo teme e de tudo foge, não fazendo frente a nada, torna-se um covarde, e o homem que não teme absolutamente nada, mas vai ao encontro de todos os perigos, torna-se temerário; e, analogamente, o que se entrega a todos os prazeres e não se abstém de nenhum torna-se intemperante, enquanto o que evita todos os prazeres, como fazem os rústicos, se torna de certo modo insensível [...] (ARISTÓTELES, 1984, p.68).

Outro texto abordado dentro da etapa da investigação na 1ª série foi o livro *Política*, também do autor clássico Aristóteles. Este foi destinado ao grupo 4. Reservamos à leitura os capítulos de 1 a 5 do livro terceiro. Tal trecho discorre, sobretudo, acerca dos critérios de ser um bom cidadão e, conseqüentemente, um bom governante, bem como sobre as formas boas e corrompidas de governo e suas respectivas razões. Eis um breve trecho acerca do assunto:

Entre os Estados dá-se comumente o nome de realza àquele que tem por objetivo o interesse geral; e o governo de um reduzido número de homens, ou de vários, contanto que não seja de um só, chama-se aristocracia [...] Finalmente, quando a multidão governa no sentido de um interesse geral, dá-se a esse governo o nome de república, que é comum a todos os governos [...] Os governos viciados são: a tirania, a oligarquia, para a demagogia, para a república [...] (idem, 2006, p.84).

Finalmente para o último grupo (5) foi destinado o texto *A República*. Escrito por Platão, este diálogo é, indubitavelmente, umas das obras mais marcantes do filósofo clássico. Deste texto foi solicitada a leitura do Livro VII em que aparece o célebre *Mito da Caverna* e na sequência são descritos os requisitos para aquele que irá chegar ao grau mais alto dentro da cidade: o governo, conforme vemos nas palavras adiante:

[...] Quando tiverem cinquenta anos, os que sobreviverem e se tiverem evidenciado, em tudo e de toda a maneira, no trabalho e na ciência, deverão ser levados até ao limite, e forçados a inclinar a luz radiosa da alma para a contemplação do Ser que dá luz a todas as coisas. Depois de terem visto o bem em si, usá-lo-ão como paradigma, para ordenar a cidade [...] porém, quando chegar a vez deles aguentarão os embates da política, e assumirão cada um deles a chefia do governo, por amor à cidade, fazendo assim, não porque é bonito, mas porque é necessário [...] (PLATÃO, 2000, p. 237-238).

- 2ª série:

Partindo para a 2ª série, onde seguimos o mesmo método de divisão grupal, designamos aos grupos 1 e 2 a leitura do livro *O livre-arbítrio* do pensador Santo Agostinho de Hipona. Ao primeiro grupo coube a leitura da Introdução do Livro I intitulada *O problema do mal* composta pelos 6 primeiros capítulos da obra. No geral, esta primeira parte dedica-se à comprovação da ideia de que o mal provém do livre-arbítrio. Já ao grupo 2 foi designada a leitura da parte 3 do livro 3, capítulos 17 a 23. Tratando de problemas diversos, uma temática forte nessa parte do escrito é a que discorre acerca da causa primeira do pecado (elemento este, lembrado nas etapas da sensibilização e problematização pelos alunos). As referidas temáticas são resumidamente trazidas nos seguintes trechos:

Nada é tão evidente. Vejo já não ser mais preciso longos discursos para me convenceres do mesmo a respeito do homicídio, do sacrilégio e, enfim, de todos os outros pecados. Com efeito, é claro que em todas as espécies de ações más é a paixão que domina (SANTO AGOSTINHO, 1995, p. 32).

Mas enfim, anteriormente à vontade, qual poderia ser a causa determinante da vontade? Realmente, ou bem é a vontade ela mesma, e não se sai dessa raiz da vontade; ou bem não é a vontade, e então não há pecado algum. Logo, ou a vontade é a causa primeira do pecado, e nenhum pecado será causa primeira do pecado, e a nada se pode imputar o pecado senão ao próprio pecador. Logo, não se pode imputar justamente o pecado a não ser a quem seja dono da vontade. Ou, afinal, a vontade não será mais a causa do

pecado e, assim, não haverá mais pecado algum. (SANTO AGOSTINHO, 1995, p. 207).

Há que se destacar que essas proposições de leitura da obra de Santo Agostinho para ambos os grupos estão intimamente ligadas uma vez que, referem-se à centralidade do livro deste autor, ou seja, o livre arbítrio.

Outro texto trazido foi o livro *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, de autoria de Karl Marx. Direcionado ao grupo 3, selecionamos da presente obra a Introdução (apêndice) que traz a conhecida e polêmica frase do filósofo alemão “A religião é o ópio do povo”. Diante de questões que foram levantadas nas etapas anteriores dessa oficina de conceitos, fez-se importante refletir sobre tal afirmação quebrando amarras próprias do senso comum. Segue uma pequena parte do texto:

A miséria *religiosa* constitui ao mesmo tempo a *expressão* da miséria real e o *protesto* contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração, assim como o espírito de estados de coisas embrutecidos. Ela é o *ópio* do povo. (MARX, 2010, p. 145).

Continuando, temos aqui o texto que dispomos ao quarto grupo desta série: *A essência do cristianismo* de Ludwig Feuerbach. Notadamente polêmico e contundente em relação ao seu conteúdo, deste livro foi pedido que os estudantes debruçassem-se sobre o capítulo II da Introdução intitulado *A essência da religião em geral*. Temos aqui já as primeiras reflexões acerca do binômio de Feuerbach, a saber: teologia e antropologia. O filósofo alemão do século XIX é categórico ao confiar papel divino ao homem:

A religião, pelo menos a cristã, é o relacionamento do homem consigo mesmo ou, mais corretamente: com a sua essência; mas o relacionamento com a sua essência como uma outra essência. A essência divina não é nada mais do que a essência humana, ou melhor, a essência do homem abstraída das limitações do homem individual, isto é, real, corporal, objetivada, contemplada e adorada como uma outra essência própria, diversa dele – por isso todas as qualidades da essência divina são qualidades da essência humana (FEUERBACH, 1988, p. 57).

Por fim, chegando ao grupo 5, temos outro autor que tece algumas críticas ao pensamento religioso. Trata-se do livro *O Anticristo* do filósofo alemão Friedrich Nietzsche. Lendo e analisando os primeiros 15 capítulos do texto, os alunos puderam entender pontos marcantes da visão nietzschiana como a transmutação (genealogia) dos valores, o cristianismo enquanto disseminador de uma *moral do rebanho* e análises racionalizadas sobre o que é o real. A citação a seguir sintetiza a proposta de leitura trazida para este grupo:

O que é bom? – Tudo o que aumenta o sentimento de poder, a vontade de poder, o próprio poder no homem. O que é mau? – Tudo o que brota da fraqueza. (NIETZSCHE, 2012, p. 24).

- 3 série:

Sugerimos ao grupo 1 a leitura do texto *A República*. A parte destinada à leitura foi a mesma orientada para o grupo 5 da 1ª série²¹. Ao grupo 2 foi reservado o livro *Política*, de Aristóteles. Selecionamos a mesma parte a que foi destinada à 1ª série, grupo 4²².

O grupo 3, por sua vez, responsabilizou-se pela leitura do livro *Leviatã* do filósofo inglês Thomas Hobbes. Voltando-se à parte que o autor reflete sobre o estado, os alunos leram do capítulo XVII ao XIX, partes estas que descrevem as causas, geração e definição de um estado, os direitos dos soberanos por instituição e as diversas espécies de governo por instituição e da sucessão do poder soberano, conforme as palavras do próprio autor:

Diz-se que um Estado foi instituído quando uma multidão de homens concorda, cada um com cada um, que a qualquer homem ou assembleia de homens a quem seja atribuído pela maioria o direito de representar a pessoa de todos eles, ou seja, de ser o seu representante [...] tanto os que votaram a favor dele como os que votaram contra ele, deverão autorizar todos os atos e decisões [...] tal como fossem os seus próprios atos e decisões [...] (HOBBS, 2005, p. 103-104).

²¹ Aqui temos a mesma orientação para as duas séries, porém não se trata de mesmo conteúdo ou mera repetição de plano de aula. Esclarecemos que para a 1ª série este livro entrou no conteúdo *Origem da Filosofia e contexto histórico*, quando destacamos pontos importantes das políticas platônica e aristotélica. A 3ª série, por sua vez, foi contemplada com esta leitura por essa dizer respeito aos conteúdos *Política e formas de governo*.

²² Idem.

Na sequência, temos o grupo 4. Designamos o texto *Segundo Tratado sobre o governo civil* de John Locke. Foram priorizados para a leitura os capítulos VIII e IX que discorrem, respectivamente, acerca da iniciação das sociedades políticas e dos fins da sociedade política e do governo, tal qual exprime a passagem que segue:

O maior e principal objetivo, portanto, dos homens se reunirem em comunidades, aceitando um governo comum, é a preservação da propriedade. De fato, no estado de natureza faltam muitas condições para tanto (LOCKE, 2002, p.84).

Finalizando, portanto, este procedimento, passemos ao grupo 5. Os alunos em questão dedicaram-se à leitura de Jean-Jacques Rousseau, mais especificamente seu livro *O contrato social*. Foi dada ênfase no livro I aos capítulos de VI a IX e ao livro II aos capítulos I a IV. No geral, as indicações refletem sobre particularidades do pacto social, tais como: o estado civil, a figura do soberano e a soberania: condições e limites em meio ao estado político. Tudo isso revelando, conforme Rousseau, o princípio da vontade geral:

A primeira e mais importante consequência dos princípios estabelecidos é que somente a vontade geral pode dirigir as forças do Estado segundo o fim de sua Instituição, que é o bem comum, pois, se a oposição dos interesses particulares tornou necessário o estabelecimento das sociedades, foi a conciliação desses mesmos interesses que a tornou possível. (ROUSSEAU, 2008, p. 42).

4.3.3 Desdobramentos acerca da leitura dos textos clássicos e exposição de suas impressões – situações-problema nas experiências cotidianas

A seguir, abordaremos como se deu a leitura, assim como as impressões desta em relação aos grupos das séries participantes dessa pesquisa. Utilizamos como critério pontos similares relatados pelos grupos para assim teorizarmos e discutirmos as particularidades deste momento, o que significa que não falaremos das séries em separado, mas de determinadas categorias identificadas pelo pesquisador.

Um primeiro movimento observado em sala de aula foi a **dificuldade de entendimento da leitura**, tendo por base, principalmente a ausência de familiaridade com o vocabulário e a escrita do texto distinta da coloquial a que estão mais acostumados alguns estudantes. Essa inferência foi revelada por três grupos da 1ª série (grupos 2, 3 e 4), por 2 grupos da 2ª série (1 e 2) e por dois grupos da 3ª série (3 e 5). As impressões traduziram a dificuldade em si da leitura, a ausência de contato, até então, com textos com tal complexidade e a caracterização de uma leitura que, a princípio, não se fez atraente.

É sabido “[...] que a ciência e a filosofia são modalidades diferenciadas de conhecimento, usando termos e conceitos em níveis diferentes dos que são usados na linguagem coloquial e na literatura” (SEVERINO, 2009 p.13). Além disso, houve uma colocação mais acentuada desse cenário da dificuldade na 1ª série, o que pode ser explicado pela ausência da Filosofia nos anos anteriores (ensino fundamental) levando esses alunos a um estranhamento quando se vê num primeiro contato com a disciplina e, conseqüentemente, com um trabalho dessa natureza. Apesar da carga horária restrita destinada a esse componente curricular, as outras duas séries já possuíam um pouco mais de experiência no trato com os elementos filosóficos.

Ademais, “[...] os textos científicos e filosóficos demandam alguns recursos próprios, diferentes daqueles que usamos na leitura dos textos literários, jornalísticos ou coloquiais [...]” (ibidem). Essa prerrogativa também justifica a dificuldade detectada pelos estudantes. Salientamos, por fim, que, não obstante a complexidade diagnosticada, tais grupos não se omitiram na realização integral da tarefa.

Outro cenário interessante encontrado foi a **ausência de dificuldade** sublinhada por um grupo da 1ª série (grupo 1)²³ e seu respectivo argumento: por mais que se tratasse de um texto escrito diretamente por um filósofo tão renomado (Platão – Apologia de Sócrates), era um texto que tinha começo, meio e fim, caracterizando uma narrativa, o que minimizou as dificuldades de leitura.

²³ O grupo 1 – que pode ser visto nas figuras 6 e 7 - iria apresentar suas impressões de leitura ao restante da turma seguindo a orientação dada pelo professor, a saber a elaboração de slides como recurso audiovisual, entretanto, a apresentação não contou com tal recurso (conforme vemos na figura 7) dado que houve incompatibilidade de reconhecimento do aparelho de *data show* com relação ao programa *Microsoft Power Point* trazido pelos alunos.

Nos lembra Severino (ibidem) que existe uma modalidade mais tradicional de leitura, aquela que fazemos quando lemos um romance, por exemplo, ou seja, uma leitura com começo, meio e fim. Por essa modalidade de leitura entende-se que o leitor apreende a mensagem global da unidade de leitura. Essa linearidade (começo, meio e fim) expressa pelos alunos como um elemento facilitador da leitura, a despeito de a obra não ser, necessariamente, um romance, levou aqueles que leram a terem uma visão da integralidade do raciocínio desenvolvido pelo autor, gerando uma capacidade de compreensão e interpretação da mensagem.

Lembramos ainda que, conforme Vieira (2013) os textos filosóficos aparecem transcritos em diferentes estilos como, por exemplo, diálogo, tratado, resumo, ensaio, poema, aforismo, confissão, carta, entre outros. No presente caso, Platão desenvolve suas ideias de forma dialógica. Ainda que cada tendência venha carregada por uma particularidade, há um lugar comum nos textos filosóficos que toca à sua universalidade, isto é, a peculiaridade que torna o texto sempre atual. Se bem entendida essa proposta, pode-se também fazer disso um elemento facilitador da leitura e interpretação.

Além do grupo da 1ª série, dois grupos da 3ª série (grupos 1 e 4) também afirmaram não terem sentido dificuldades. Esses estudantes demonstraram, além de uma homogeneidade em seus pensamentos, também muita tranquilidade em todo o decorrer do processo, isto é, desde a solicitação da leitura até a explanação de seu conteúdo. Essa facilidade é positiva, por um lado, pois retrata a disponibilidade e receptividade que esses alunos tiveram em relação ao texto filosófico. Porém, com base em Calvino (1993), nos indagamos: não teriam esses leitores tido um encontro superficial com os clássicos, devido, dentre outras coisas, a falta de experiência e distração a que lhes são características? Vejamos as palavras do autor:

De fato, as leituras da juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida. [...] Relendo o livro na idade madura, acontece reencontrar aquelas constantes que já fazem parte de nossos mecanismos interiores e cuja origem havíamos esquecido. Existe uma força particular da obra que consegue fazer-se esquecer enquanto tal, mas que deixa sua semente (ibidem, p.10).

Elencamos também a **necessidade de contextualização de um texto filosófico** ao se fazer sua leitura. É de fundamental importância considerar na estrutura de um texto filosófico o diálogo entre o que se quer comunicar e o contexto histórico social no qual este texto está imerso, bem como as condições de subjetividade de quem busca sua apropriação, seja o aluno ou até mesmo o professor (HORN, 2002).

Neste íterim, destacamos o grupo 5 da 2ª série que teve a responsabilidade de ler, interpretar e expor as ideias de Nietzsche. Houve uma extrema resistência em executar os procedimentos solicitados. Essa objeção não se deu devido à falta de interesse ou compromisso com os estudos, propriamente, mas por ocasião de suas opções religiosas (todos do grupo frequentavam assiduamente determinadas denominações religiosas), sentindo-se incomodados em relatarmos as ideias trazidas no trecho do livro selecionado.

No dia destinado à discussão, o grupo revelou ter feito a leitura do livro, porém, dizia não concordar com as ideias expostas. Coube-nos como professor, novamente (uma vez que já havíamos feito essa exposição), explicar a diferença que havia nas reflexões feitas em sala de aula com a vida pessoal de cada um deles, visto que, conforme nos aponta Gallo (2012a, p.101), “[...] é desejável que o professor faça uma contextualização do autor, seu pensamento, seu livro, demarcando, ainda que de modo bastante introdutório, os passos dados para se chegar às ponderações feitas no livro [...]”.

Depois de muita conversa, ficou acordado que apresentariam conforme fora pedido. Todavia, no dia da apresentação os mesmos não vieram preparados, repetindo, de maneira menos intensa, o discurso já proferido na aula anterior. Novamente, precisamos dialogar para buscar um consenso. Colocamo-nos flexíveis, diante da proporção que a situação havia tomado, dizendo, então, que não precisariam explicar já que a atividade os incomodara tanto. O grupo seria responsabilizado em entregar somente uma síntese do respectivo conteúdo. E assim ficou tratado.

Para a minha surpresa como docente/pesquisador, na aula posterior, o grupo pôs-se a explicar o trabalho, conforme a primeira orientação realizada. Houve, finalmente, a apresentação que foi perpassada por certo tumulto (no que tange a equipamentos), além da postura desconcertada dos integrantes do grupo em falar tais informações,

sobretudo, uma integrante, em específico. A apresentação foi exitosa, a despeito dos contratempos mencionados.

Fica evidenciada, diante da narração envolvendo este grupo de trabalho, a interferência religiosa no processo pedagógico. Naturalmente, o homem não se configura somente sob vieses cognitivos, sociais, culturais, mas também religioso, contudo, essa adesão ao sagrado parece refletir de maneira acentuada na receptividade de algumas informações – de caráter acadêmico – na escola.

À proporção que se tem um estado laico que não deve tomar partido, tampouco estabelecer relações de interdependência com a Igreja, espera-se também dos alunos, adeptos dos mais variados credos, um discernimento para estarem aptos a participarem do ensino de forma integral, usufruindo assim daquilo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) coloca como princípios em seu artigo 3º, incisos II, III e IX, sobretudo. Ei-los:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IX - garantia de padrão de qualidade;

A liberdade de se pregar a cultura, o pensamento, a arte, o saber, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas desencadeando, assim, em um ensino que assegure um padrão de qualidade necessita ser amplamente valorizado como legado de uma luta que afirmou novamente os preceitos democráticos após anos de ocultação da liberdade e massacre à tolerância.

Além do mais, tratar, no ambiente da escola, de temáticas que suscitem o pensamento, a análise, a saída do “mesmo”, apresentando aos estudantes visões de mundo que confrontem com seus universos experimentados significa ampliar os horizontes, apontar para o novo, aumentar as bases de construção do conhecimento. À medida que se aumentam as possibilidades, tem-se a aproximação direta ao padrão de qualidade a que almeja a LDB.

Ainda dentro desse aspecto da contextualização, em que cabe ao professor, no decorrer de suas aulas, situar os alunos para o ulterior contato com o livro clássico (ibidem), lembramos mais dois fatos presentes também na segunda série com os grupos 2 e 4. Estes utilizaram em seu processo de leitura, bem como na exposição do fichamento, informações que foram refletidas em sala de aula.

Destacamos do primeiro grupo a retomada da consideração feita em sala a respeito da quebra do “mito” de que a Filosofia tem uma vinculação direta com o ateísmo²⁴. Falando sobre a temática da Filosofia da Religião e, mais especificamente, sobre Santo Agostinho, por exemplo, foi possível compreender que a Filosofia não é composta em sua história por correntes tão somente ateístas, mas também por autores que, em dadas circunstâncias, fizeram apologia ao pensamento religioso.

Sobre o grupo 4, destacamos em seu depoimento a relação feita com as exposições colocadas em sala de aula (em sua maioria pelo professor), cuja associação facilitou o processo de leitura, interpretação e, finalmente, da explanação das ideias do autor (que nesse caso, em específico, era Ludwig Feuerbach).

Na sequência, apresentamos uma **postura de criatividade** de outro grupo participante da oficina, o grupo 2 da 1ª série. A realização da atividade a partir de novos olhares transcendeu, inclusive, as dificuldades relatadas pelo mesmo, as quais já lembramos anteriormente.

O episódio se deu no momento da apresentação do fichamento para os demais estudantes. O referido grupo fugiu da informação pré-estabelecida e trouxe algo novo; quando questionado se elaboraram os slides, conforme orientação passada nas aulas anteriores, os alunos disseram que pensaram uma forma diferente de apresentar: o fariam de maneira mais fiel ao texto.

Assim, dispuseram as carteiras de modo a formar uma grande mesa e se colocaram como se estivessem, realmente, em um banquete (figura 9 – cf. item 4.3.4). Após o

²⁴ Salientamos essa problemática no decorrer das aulas de Filosofia (principalmente as que versavam sobre a Filosofia da Religião), tendo em vista a grande frequência com que éramos perguntados acerca de nossa opção religiosa. A intensidade dos questionamentos era revelada tendo em vista a formação em Filosofia. Destarte, era comum a relação não fundamentada, partindo de boa parte dos estudantes, da nossa formação filosófica com a adesão ao ateísmo no que se refere ao assunto “Religião”. Podemos dar o exemplo de uma frase ouvida seguidas vezes: “Professor, dizem que quem faz Filosofia é ateu. O senhor é ateu?”.

posicionamento e uma breve contextualização para os colegas de turma, puseram-se a declamar as diversas definições do amor presente no texto filosófico.

A atitude do grupo foi bastante marcada nesse processo de investigação. O grupo se posicionou de modo criativo, o que, segundo Gallo e Kohan (2000), exprime de maneira singular o espírito do filósofo:

[...] a filosofia, como experiência de pensamento, aponta para a *criação* e para a *resistência*. O pensamento filosófico é em si mesmo criativo, pois não se limita a reproduzir o real, mas é ele mesmo um vetor de criação da realidade. [...] Sendo criativo, o pensamento filosófico é também resistente; resiste à *doxa*, resiste à reprodução, resiste à resposta fácil, resiste ao caos da ignorância e dos interesses imediatistas de um mercado global que insiste em nos tragar a todos, opondo a tudo isso um movimento de criação (GALLO; KOHAN, 2000, p. 194, grifo do autor).

Defronte à atitude do grupo, torna-se salutar a interrogação proposta por Deleuze e Guattari (1992, p. 12) quando eles assim dizem: “[...] que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos?” O posicionamento resistente ao embrutecimento (RANCIÈRE, 2002), de fato, surpreende pelo combate ao pronto, ao posto, ao determinado.

Na continuidade, no que se refere a outros dois grupos, um da 1ª série (grupo 5) e outro da 3ª série (grupo 2), pudemos presenciar posicionamentos contrários à execução do procedimento, ou seja, **negação de realização da metodologia proposta**.

Estes grupos posicionaram-se extremamente resistentes à atividade proposta. Essa resistência não se deu no sentido de discordar da metodologia solicitada pelo professor, mas no sentido de não desejarem executar o que foi pedido. Destarte, num primeiro momento, não houve a realização da leitura. Dialogando com os grupos sobre as razões para isso, assumiram a dificuldade, porém, também a indiferença para com o compromisso assumido no dia da organização da tarefa.

Quanto ao grupo da 1ª série, esse cenário da indiferença para com as atividades propostas já tinha vindo à tona em outros momentos do ano letivo. O comportamento

do grupo exigiu novo planejamento de calendário, visto que, na data prevista a apresentação não ocorreu. Houve, portanto, um comprometimento do grupo em fazer a atividade na aula seguinte em que ocorreria a apresentação.

Uma semana depois, isto é, na aula de Filosofia subsequente àquela prevista para apresentação do fichamento, houve, finalmente, a apresentação do grupo. Entretanto, os slides confeccionados e a própria exposição dos integrantes denunciavam a ausência do procedimento didático conforme orientações prévias. O grupo buscou em fontes não especializadas algo próximo às ideias do autor em questão, fizeram um pequeno resumo e discutiram sobre essas informações. Em suma, não houve a realização da atividade (leitura e discussão das informações) por este grupo.

Quanto ao grupo da 3ª série, este apresentou reações razoavelmente próximas as do grupo anterior, com algumas especificidades, entretanto. Primeiramente, houve resistência à realização da leitura, de modo que, quando chegamos (professor) para averiguar as impressões de leitura, a mesma não havia sido efetivada. Conversando sobre as razões do não cumprimento da atividade ficou perceptível o desinteresse em cumpri-la. Estabelecemos nova data para que, após a leitura, houvesse a discussão das informações.

Na nova data marcada (que era a aula posterior) tivemos o mesmo cenário: a não execução da leitura. Questionados sobre o fato pelo professor, disseram não terem tido vontade de realizar a tarefa. Diante das circunstâncias, houve significativa necessidade de recorrer ao setor pedagógico da unidade escolar. Dialogando sobre os últimos acontecimentos e as justificativas não plausíveis dadas pelos estudantes, houve a orientação da coordenadora pedagógica que, depois de dialogar com professor e alunos, estes comprometeram-se em realizar a atividade.

Nessa nova estruturação de calendário, houve, enfim, a apresentação (que se deu na aula de Filosofia posterior à conversa com o departamento pedagógico). Contudo, a atividade foi visivelmente extraviada de sua intenção inicial. Visivelmente não houve nem leitura, nem discussão das informações. O fichamento apresentado nos slides, por sua vez, eram trechos de uma resenha denominada “As formas de governo

aristotélicas”, encontrada numa fonte virtual e escrita por Ramiro Marques²⁵. Algumas das informações trazidas, inclusive, nem eram específicas daquela parte a que fora pedido que lessem, comprovando a infidelidade com o trabalho proposto.

Os comportamentos relatados realmente partem de uma perspectiva diferente da esperada. Todavia Vieira (2013), em parceria com Horn, nos direcionam algumas provocações que são pertinentes à realidade vivida nesses dois grupos e nos fazem pensar:

[...] como desenvolver o ‘filosofar’ com os estudantes e não apenas ‘ler’ o texto de filosofia? Como encontrar o equilíbrio no uso do texto de Filosofia e não desenvolver no Ensino Médio uma espécie de propedêutico do curso de graduação em Filosofia? Como desenvolver esta experiência de pensamento, que é a filosofia, sem cair no vazio e ao mesmo tempo não criar em nossos estudantes uma repulsa pela Filosofia? Como não transformar textos de Filosofia que representam uma fonte preciosa, um verdadeiro ‘talismã’, conforme nos diz Calvino (1993), de conhecimento, de teses, conceitos e problemas, em algo torturante, hermético, lacunar? (VIEIRA, 2013, p. 17).

Por tudo isso, o posicionamento adverso em relação ao que se esperava nos faz sair de um lugar cômodo, para ingressarmos num debate acerca do que fazemos com a Filosofia e de que forma o fazemos. Será que levamos, realmente, os estudantes a um posicionamento crítico ou engendramos uma dogmatização ao estabelecermos formas de encontro com o pensar? (ibidem, p.16).

Por fim, elencamos o quadro observado em mais um grupo da 2ª série, o 3. Trata-se da **pesquisa em fontes virtuais** visando uma maior facilidade no entendimento do texto proposto.

A essa situação podemos levantar algumas interrogações que podem, inclusive, traduzir um paradoxo: Primeiramente vemos em Horn (2009) que é necessário chegar ao texto filosófico, sem, necessariamente, partir dele. Pode-se iniciar esse processo lançando mão do universo cultural do jovem – e entendemos que nos novos rumos da sociedade contemporânea, o ambiente virtual caracteriza-se como uma construção

²⁵ Texto disponível no link:

<http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/e_book_ensaios_aristoteles/cap%203%20Sobre%20o%20melhor%20Governo%20em%20Arist%C3%B3teles.pdf>.

cultural desses jovens. Nessa ótica, poderia haver uma legitimidade na tarefa de ter com os textos filosóficos apoiando-se em elementos externos como o aqui citado.

No entanto, Calvino (1993) sugere que se evite, o máximo possível, o direcionamento para bibliografias críticas, comentadores enfim, fontes que promovam interpretações acerca do texto clássico, inclusive os sites, que conforme narraram os estudantes, tiveram justamente esse papel. Tais instrumentos podem incorrer numa ocultação da mensagem original do clássico.

Ainda no que se refere ao meio virtual, e entendendo a inevitabilidade de sua utilização pelos atuantes dessa pesquisa, optamos em sala por nos posicionarmos da seguinte forma: a proposta pode ser válida, entretanto, está condicionada, no mínimo, à escolha de sites confiáveis a fim de que não se fuja da autenticidade da proposta pedagógica.

4.3.4 Discutindo as informações do texto e apresentando as respectivas impressões de leitura – alguns registros fotográficos

Figura 6 - Grupo 1 da 1ª série discutindo as informações do texto.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 7 – Grupo 1 da 1ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 8 - Grupo 2 da 1ª série discutindo as informações do texto.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 9 – Grupo 2 da 1ª série encenando e declamando as definições do amor, segundo o texto.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 10 - Grupo 3 da 1ª série discutindo as informações do texto.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 11 – Grupo 3 da 1ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 12 - Grupo 4 da 1ª série discutindo as informações do texto.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 13 – Grupo 4 da 1ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 14 - Grupo 5 da 1ª série iniciando a leitura do texto filosófico.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 15 – Grupo 5 da 1ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 16 - Grupo 1 da 2ª série discutindo as informações do texto.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 17 – Grupo 1 da 2ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 18 - Grupo 2 da 2ª série retomando as informações do texto.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 19 – Grupo 2 da 2ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 20 - Grupo 3 da 2ª série discutindo as informações do texto.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 21 – Grupo 3 da 2ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 22 - Grupo 4 da 2ª série discutindo as informações do texto.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 23 – Grupo 4 da 2ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 24 - Grupo 5 da 2ª série discutindo as informações do texto.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 25 – Grupo 5 da 2ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 26 - Grupo 1 da 3ª série discutindo as informações do texto.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 27 – Grupo 1 da 3ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 28 - Grupo 2 da 3ª série anotando as orientações acerca do texto a ser lido e discutido.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 29 – Grupo 2 da 3ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 30 - Grupo 3 da 3ª série discutindo as informações do texto.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 31 – Grupo 3 da 3ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 32 - Grupo 4 da 3ª série discutindo as informações do texto.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 33 – Grupo 4 da 3ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 34 - Grupo 5 da 3ª série discutindo as informações do texto.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 35 – Grupo 5 da 3ª série apresentando aos colegas suas impressões de leitura.



Fonte: Arquivo do autor (2017)

4.4 Conceituação: a criação/recriação dos conceitos

“[...] a filosofia não é produzida numa parte e ensinada noutra, ela é sempre produzida e ensinada ao mesmo tempo. A filosofia não pode ser ensinada no sentido de ser transmitida, pela mesma razão pela qual ela não pode ser escrita [...] porque ela depende de **uma atitude tão vivencial e ativa do sujeito** que aquele que se situa como sujeito transmissor da filosofia se coloca num lugar não-filosófico” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 182, grifo nosso).

A última etapa da oficina de conceitos é a *conceituação*. Consiste na recriação de conceitos encontrados na tradição filosófica que visem equacionar nossos problemas, ou mesmo na criação de novos conceitos, partindo de elementos encontrados na história da Filosofia, que otimizem esse processo.

Segundo Sílvio Gallo (2012a), em suas análises das discussões feitas por Nietzsche e Deleuze e Guattari, há graus de parentescos entre os conceitos, ou seja, um simples deslocamento de um conceito do contexto em que ele foi elaborado para um outro contexto – o nosso, por exemplo – já caracteriza uma recriação do conceito, tendo em vista que, ao participar dessa transposição, ele já não é mais o mesmo.

Por outro lado, se não são encontrados conceitos que propiciem esta migração, certamente serão encontrados componentes que possibilitarão a criação de conceitos, isto é, a elaboração de formulações inéditas dado o vasto instrumental presente nos textos clássicos.

Sabemos, portanto, que a história da Filosofia, isto é, seus elementos constitutivos nos dão a “matéria-prima” (GALLO, 2012a, p.98) para a atividade de criação de conceito, no entanto, essa deve ser somente um agente fomentador para que, o filósofo transcenda esse *status quo*, buscando o entendimento da(os) realidade/acontecimentos emergente(s) à sua época. Deleuze e Guattari (1992, p.42) assim relatam:

[...] O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento que está por vir. Os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno direito à filosofia, porque é ela que os cria e não cessa de criá-los. O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com estado de coisas no qual se encarna. Destacar sempre um acontecimento das coisas e dos seres é a tarefa da filosofia quando cria conceitos, entidades. Erigir o novo evento das coisas e dos seres, dar-lhes sempre um novo acontecimento: o espaço, o tempo, a matéria, o pensamento, o possível como acontecimentos...

Esta pesquisa trabalha esse tema da (re)criação de conceitos vinculada ao conceito da experiência de pensamento debatido por Gallo-Kohan (2000) e Kohan (2009) uma vez que “[...] conceituar, produzir conceitos sobre os acontecimentos é uma experiência de pensamento [...]” (GALLO; KOHAN, p. 191). Dessa forma há um elemento intrínseco em ambas as definições de forma a torná-las transversais: a vivência dos estudantes. Afinal “[...] não é essa uma sensação comum a todos os que se dedicam à filosofia? Ela não nos atravessa vitalmente, fazendo com que já não mais sejamos os mesmos, depois de experimentá-la?” (ibidem, p.191-192).

Ademais, vivemos sob a égide da história, assim, é possível afirmar que os problemas são dinâmicos e transformados com o tempo. Segundo Gallo-Kohan (ibidem, p.192) “[...] a Filosofia é uma atividade de fazer experiências de pensamento, transversalmente atravessando o vivido e construindo sentidos para esses acontecimentos [...]”. Portanto, a criação/recriação de conceitos é a busca de solução para os problemas ora vivenciados.

Em geral, promover um ensino que aponte para a realização de experiências de pensamento é contribuir para que o jovem

possa desenvolver essas experiências, aprendendo a reconhecer e a produzir, em seu nível, conceitos, a fazer experiência da crítica e da radicalidade sobre a sua própria vida, a desenvolver uma atitude dialógica

frente ao outro e ao mundo e, fundamentalmente, possa aprender uma atitude interrogativa frente ao mundo e a si mesmo (ibidem, p. 195).

Portanto, é possível notar que a experiência de pensamento apresenta um viés abrangente utilizando-se de alguns elementos que são muito destacados na Filosofia. Gallo-Kohan (ibidem) indicam alguns caminhos que revelam esses elementos:

- a) Transversalidade entre o discutido e o vivido;
- b) Pensamento conceitual;
- c) Caráter dialógico;
- d) Crítica radical;
- e) Remissão à história da Filosofia;
- f) Criação e resistência;
- g) Atitude interrogativa

À vista disso, fica clara a importância da conceituação em detrimento de mera revelação de algo já produzido ou simplória leitura dos textos filosóficos sem a conexão com o pensar autônomo. Desta maneira, passamos a discutir as produções realizadas pelos estudantes da EEEFM Armando Barbosa Quitiba, que levaram ou não às concepções de criação refletidas no referencial teórico, a partir das problemáticas levantadas (problematização), bem como, iluminadas pela tradição filosófica (investigação).

O procedimento nesta quarta etapa foi executado, a exemplo da terceira, de maneira grupal. Foi o momento de colocar em comum todas as reflexões produzidas configurando-se ou não em conceitos (re)criados. Os níveis da discussão oscilaram, ora sendo mais aprofundados, ora sendo mais óbvios, provocando ou não aquilo que se esperava para tal estágio, a saber, a relação com o problema em questão:

O essencial, nessa finalização do processo, é que os estudantes efetivamente manejem os conceitos como ferramentas, aplicando-os à problemática em questão. Nessa etapa, se o estudante for capaz de *aplicar* o conceito de um determinado filósofo ao pensar o problema e questão, isso significa que ele está conceituando. Ele não precisa *criar* um novo conceito. Basta apropriar-se de *conceitos* já criados. Mas isso não significa que não possa acontecer de um ou vários alunos serem capazes de conceituar por si mesmos, construindo novos conceitos para enfrentar o problema de outras maneiras. Uma vez mais: um conceito elaborado, criado por um aluno, não

precisa possuir a “grandeza” que o fará durar séculos. Basta que seja apropriado para pensar o problema em questão (GALLO, 2012a, p.104).

Conforme já demonstrado nessa pesquisa, essa etapa da conceituação dedica-se a responder/refletir os problemas levantados na etapa da *problematização*.

A exemplo da etapa anterior, em que, para tratarmos das análises textuais, estabelecemos categorias diversas, o faremos também agora, elencando momentos distintos aos quais diagnosticamos se encaixarem os discursos proferidos pelos participantes da pesquisa, quais sejam: *ausência de (re)criação de conceitos e/ou experiência de pensamento; realização de experiência de pensamento; realização de experiência de pensamento e (re)criação de conceitos*.

4.4.1 Ausência de (re)criação de conceitos e/ou experiência de pensamento

À luz do que já fora trazido na etapa da investigação, isto é, as peculiaridades a que se encaixaram os grupos dessa pesquisa, as formulações trazidas neste tópico confirmam-nas e nesta etapa não caracterizam as teorias elencadas: (re)criação de conceitos e/ou experiência de pensamento.

O grupo 3 da 1ª série, analisando os aspectos éticos defendidos por Aristóteles (também aqui temos a temática emergente na problematização que aponta para o respeito e consideração para com o outro), apresentou a seguinte formulação:

Da Ética Aristotélica para a Ética na Sociedade Brasileira Atual diz respeito a um estudo reflexivo das transformações na conduta humana no campo ético, seja no âmbito empresarial, profissional ou do senso comum. Traz referências aos conceitos e aos pensamentos de Aristóteles sobre o tema relacionando-os com o cenário brasileiro atual. Objetiva transparecer as mudanças vistas na ética e na moral em dois momentos da história. Chegando a considerar por fim que o conceito de ética no pensamento filosófico de Aristóteles leva a contextualização descritiva do que é ética, na sociedade contemporânea, neste cenário se justifica a criação de códigos éticos para a conduta social, profissional e empresarial em prol de uma convivência mais harmônica, justa e livre. Porém, se faz necessário que os valores éticos e morais sejam impregnados na essência humana do cidadão brasileiro, e que as decisões, em qualquer instância, sejam de bom-senso sem ferir o outro ou a coletividade.

Por sua vez, o grupo 5 também da 1ª série trouxe sua conclusão, contudo, imerso no cenário descrito na etapa anterior: resistência e desinteresse em realizar, efetivamente, a atividade proposta. Eis sua inferência:

A educação platônica é alvo de críticas, não só pela sua postura idealista, como também pelo caráter elitista. Desta forma, a relação sobre poder, fundamentalmente, estabelece, sem dúvida alguma, uma conexão com o processo de uma escola excludente e os fundamentos de exclusão social.

Esses dois grupos apresentam como lugar-comum uma contradição das suas formulações em relação ao comportamento manifestado no decorrer da pesquisa: relatos de dificuldade e desinteresse pela atividade, respectivamente.

No tocante ao grupo 3, tendo em vista a dificuldade que sentiram (relatada na terceira etapa da oficina), o padrão da escrita do texto clássico selecionado, composto por vocabulários que comumente os proporciona dificuldades de entendimento em determinadas aulas, e ainda o comparativo com outras produções de textos elaborados pelos integrantes desse grupo no decorrer do ano letivo, inferimos não ter havido uma criação, de fato, como se pensara ao longo deste processo. Parece-nos mais evidente ter sido o trecho apresentado copiado de alguma fonte que elaborara essa relação: aspectos da ética aristotélica e aspectos da ética brasileira nos dias atuais.

Nos encontramos diante de um paradoxo moral: um texto clássico que elenca provocações no campo da ética, sendo interpretado de uma forma inautêntica, não sendo fiel às ideias do grupo, mas, pelo contrário, sendo traduzidas por meio de fontes terceiras.

Quanto ao grupo 5, a discussão, naturalmente, tem um viés político, bem como encontra-se em consonância com a leitura de “A República” de Platão. Entretanto, cabe nesta análise os mesmos elementos trazidos acerca do grupo três, a saber: a dificuldade, a complexidade de vocabulário, a comparação com outras atividades e o desinteresse demonstrados são incoerentes com tal conceituação. Ademais, os problemas levantados na segunda etapa não convergiam, diretamente, para a educação enquanto instituição.

Ficando visível o recurso a que recorreram esses estudantes, nos posicionamos elencando traços da ética e moral que precisam ser perpetuados em meio ao ambiente de ensino-aprendizagem e, inclusive, para além dele. Tendo como prerrogativa a pesquisa-ação, que prevê justamente essa participação de modo cooperativo entre pesquisador e pesquisados, demonstramos, por meio da metodologia dialógica, como uma sociedade pode ser corrompida com pequenas ações irrefletidas e como essas ações que hoje, pequenas, podem tomar proporções desmedidas.

Numa sociedade marcada por alcance indevido de vantagens, por premissas do tipo “fazemos qualquer negócio”, por ilicitudes travestidas de dignidade, é fundamental que a escola seja um parâmetro que reafirme, segundo Kant (1964), o *imperativo categórico*, isto é, a busca do fazer ético que independa de contextos político, social, econômico, geográfico, religioso, e que tenha um fim deontológico: deve ser feito porque é correto.

Temos na sequência o grupo 4, pertencente à mesma série. Primeiramente, segue a formulação apresentada por seus integrantes:

Falando da democracia e comparando com os dias atuais vemos muitas das características da democracia em nosso país [sic], certos governantes prometem melhorias em determinadas áreas, e o povo no calor da emoção acredita, mas essas promessas nunca se cumprem. Não importa as [sic] vezes que o povo vote querendo melhorias, sempre terá aquele corrupto que vai se sobre sair [sic] em cima daquele que quer realmente fazer o bem.

O texto, como vimos, referia-se a critérios da cidadania e a formas boas e corrompidas de governo e suas respectivas motivações. Entretanto, o grupo, ao trazer as peculiaridades do regime democrático e constituir uma relação com a realidade atual, objetivando responder às perguntas levantadas na etapa da problematização, não se apropria da essência da ideia de democracia que, uma vez contextualizada, explica a crítica feita por Aristóteles a esse regime: a oposição do autor se deve à iminência de tal forma de governo vir a tornar-se uma demagogia, isto é, ter-se um governo que volta-se somente a sua classe em detrimento do bem comum.

Sendo esse o cerne da questão no que se refere à forma democrática de governo – criticada e entendida como corrompida pelo filósofo grego – concluímos não ter havido

por parte deste grupo a (re)criação de conceitos que esperávamos, dada o não aprofundamento a esta ideia central que ressaltamos.

Outra realidade encontrada refere-se ao grupo 2 da 3ª série que, após ter apresentado um comportamento bastante peculiar já relatado na etapa anterior, não apresentou nenhuma formulação em que pudéssemos analisá-la como pertencente ou não a alguma teoria na qual nos fundamentamos.

Temos ainda o grupo 1 da 2ª série que, de modo bem objetivo, assim explanou os desdobramentos de sua leitura:

Se santo agostinho [sic] vivesse até [sic] hoje o pensamento dele seria o mesmo. Em relação ao livre arbítrio, cada um teria sua decisão. (bem ou mal).

Na verdade, vemos aparecerem as questões problematizadas, tais como, o livre-arbítrio (possibilidade de escolha) e a existência do mal (pecado) no mundo, enquanto elementos vivenciados pelo homem, entretanto, não há uma criação ou mesmo recriação dessas ideias tencionando solucionar os problemas emergentes na etapa anterior, bem como elementos que se encaixem nas possibilidades da experiência de pensamento.

Por fim, sublinhamos as análises do grupo 4, também da 2ª série. Este posicionou-se da seguinte forma:

Feuebach [sic] nunca negou a existência de Deus, ele afirmava que o homem é Deus e Deus é homem transformando ele em que chamamos de agnóstico. Mas devido aos avanços científicos, a manifestação de novos filósofos, físicos e afins ele acabaria tornando-se ateuísta.

O grupo trabalhou a leitura do autor e discutiu as respectivas informações tendo como pano de fundo a problemática sobre a existência de Deus. O que chamou atenção em sua conceituação foi a presença dos termos “ateu” e “agnóstico”. Pedimos, então, aos integrantes deste que definissem melhor os significados das expressões. Um dos integrantes do grupo então afirmou: “o ateu é aquele que não acredita em Deus e um agnóstico é o que acredita não nesse Deus nosso, mas em coisas que podem se tornar Deus [...]” (GRUPO 4 DA 2ª SÉRIE).

A despeito da conclusão e do esclarecimento estabelecido pelo grupo, há uma distorção da proposta de solução dos problemas outrora elaborados. Não se buscou as premissas da experiência ou (re)criação de conceitos, mas formulou-se tão somente uma definição acerca de como se encaixariam as reflexões preconizadas por Ludwig Feuerbach, o que não corresponde a fornecer pistas para a problemática levantada.

4.4.2 Realização de experiência de pensamento

Para essa categoria de análise trazemos a experiência vivenciada pelo grupo 2 da 1ª série. Conforme já lembrado tal grupo fez a explanação dos conteúdos dos textos filosóficos, bem como de sua formulação conceitual diferindo-se do que propunha o professor/pesquisador: em vez da utilização do programa *Microsoft Power Point*, optaram por uma encenação para, assim, cumprirem a tarefa proposta.

Elencamos na etapa anterior o cenário criativo estabelecido por esse grupo. Esse movimento de criação sinaliza para o que Gallo e Kohan (2000) e Kohan (2009) entendem caracterizar a experiência de pensamento, já que esta refere-se, dentre outras questões, ao ser criativo e inventivo, dado que “[...] o pensamento filosófico é em si mesmo criativo, pois não se limita a reproduzir o real, mas é ele mesmo um vetor de criação da realidade [...]” (GALLO; KOHAN, 2000, p.194).

Ademais, “[...] em seu ensino, a filosofia radica antes em uma posição aberta em relação a um método, do que na fixação deste ou daquele método [...]” (KOHAN, 2009, p. 81).

Destarte, é possível detectar a vivência de uma experiência de pensamento pelo grupo a que discorreremos, contudo, não ocorre uma (re)criação de conceitos conforme nos orienta a teoria presente na oficina de conceitos (GALLO, 2012a). Vejamos a reflexão feita pelo grupo:

No Banquete dos filósofos eles tinham uma visão do amor totalmente diferente de hoje em dia, pois hoje em dia o amor não é valorizado como antigamente, antigamente o amor era visto como um deus de tão importante que ele era visto.

Hoje em dia o amor não passa de troca de interesses onde tem que dar para receber, ultimamente falam que amam, ou seja, tudo ilusão ninguém se preocupa como vai ficar o psicológico de ninguém.

O grupo ressalta uma diferença de conotação do amor se comparado à época em que se efetiva o embate filosófico presente no texto com relação à contemporaneidade. Entretanto, o mesmo não se utiliza das bases conceituais presentes no diálogo platônico para (re)criar conceitos buscando aludir ao que fora problematizado na segunda etapa desta oficina.

Em outros termos, o grupo destaca processos distintos de valorização do amor nos dois momentos históricos, porém, não é trazida, mais minuciosamente, a caracterização do sentimento segundo a ótica do autor clássico, fazendo valer à solução dos problemas propostos, como por exemplo, as distintas naturezas de manifestação do amor, a noção de belo e de bem, os parâmetros e relação para com o outro, bem como a busca pela sua concretização.

4.4.3 Realização de experiência de pensamento e (re)criação de conceitos

Neste último momento apresentamos os demais grupos que entendemos terem feito, concomitantemente, experiência de pensamento, bem como (re)criação de conceitos em seu processo de leitura, interpretação e conceituação.

O grupo 1 da 1ª série trouxe a seguinte formulação acerca dos problemas discutidos e do livro investigado:

Na atualidade, podemos fazer um modelo comparativo com os políticos, estes, se mantivessem suas promessas eleitorais, como base de sua ética moral, não infligindo [sic] os valores e compromissos, mantendo sua palavra como soberana e incorrupta, sem perde seus valores, não existiria um país [sic] tão incrédulo com a política.

Sócrates manteve sua filosofia, sempre com suas conclusões, sem dúvidas, até por isso que o modelo socrático tem tanta ênfase em nosso meio, Sócrates não se abalava com críticas ou acusações, tanto que se despede do tribunal, dando várias argumentações, criando uma dúvida ou culpa para todos que estavam participando.

Esse grupo destacou a postura de Sócrates de manter-se fiel ao que pregara em sua vida em detrimento de negar seus posicionamentos e obter alguma vantagem com isso. Relacionou a atitude do filósofo ateniense com a falta de atitude dos governantes de hoje em não permanecerem firmes aos discursos que outrora faziam quando aspiravam ao cargo de representante do povo.

O grupo 2, da 2ª série que buscou em Santo Agostinho iluminações para as questões problematizadoras, revelou a seguinte inferência:

Na visão de santo Agostinho: "O livre-arbítrio" é a possibilidade que o homem, por intermédio da graça divina, que faz com que o livre-arbítrio queira e realize o bem, possui de escolher de acordo com a sua vontade como viver, que caminho seguir: o da retidão ou o do pecado".

Com os dias atuais nós ainda temos essa liberdade de que caminho seguir. seguimos o caminho de Deus ou o de cometer pecados esperando o julgamento de Deus sobre nós.

Inicialmente, eles fundamentam sua análise com a definição de *livre-arbítrio*. Na sequência, eles trazem uma construção conceitual afirmando que o homem, ao fazer suas escolhas, estabelece os caminhos para si.

O grupo 4 da 3ª série, por sua vez, buscou soluções para os problemas propostos em John Locke, discorrendo, ao término da leitura e interpretação da seguinte forma:

A forma de pensar de John Locke é aplicada na atualidade, pois a uma lei estabelecida, o poder para proteger e suportar (apesar de haver corrupção) e um juiz indiferente (o juiz não pode jogar se tiver alguma relação com o réu). [sic].

O home [sic] já deu várias demonstrações de que necessita viver em sociedade, pois se não estiver em local que possua uma lei estabelecida ocasionalmente haveria desordem, além disso o homem tende a se desenvolver melhor quando se encontra em sociedade se relaciona com as pessoas. [sic].

O grupo posiciona-se favorável à visão do filósofo inglês, relacionando seu pensamento à atualidade no que se refere a aspectos como: leis estabelecidas (porque diante da inexistência de regras comuns haveria a desordem), a imparcialidade dos juízes, bem como, a diferença do desenvolvimento do homem

enquanto um ser no *estado natural*²⁶ e na *sociedade politizada*²⁷: segundo o grupo, haveria um desenvolvimento mais acentuado do homem quando este passasse a se relacionar com o meio social.

Finalmente, temos o quinto grupo desta mesma série e sua respectiva reflexão:

Se hoje no Brasil, houvesse o pacto social, e a soberania fosse o povo, talvez assim poderíamos dizer que o nosso país é realmente um país democrático. Mas, diferente do que foi proposto por Rousseau, mesmo o Brasil sendo democrático, o povo não tem participação ativa, ao que se refere ao “andamento do país”. E mais, o povo é mandado, e recebe ordens de um sujeito que lá na Presidência da República representa a “vontade geral”, talvez seja por isso que o Brasil hoje, se encontra em uma situação política deplorável.

O grupo 5, também da 3ª série apresenta-se favorável ao modo político defendido por Jean-Jacques Rousseau, no entanto, seus integrantes são unânimes em afirmar uma distância entre o ideal democrático do autor em relação às particularidades da democracia brasileira no momento atual vivido por todos nós, ou seja, não há um reflexo direto na forma de governar com a legítima vontade do povo.

O posicionamento deste grupo, de fato, é bem peculiar e nos permite fazer um exercício de pensamento no qual nos descobrimos desprovidos dessa soberania, isto é, golpeados por uma pseudo-representação que encontra-se longe de concretizar princípios básicos como da o da isonomia e isegoria, por exemplo.

Gramsci (2000a) afirma que o processo educativo deve não somente cuidar da qualificação de seus estudantes, como deve agir para que cada um deles se torne *governante* e que a sociedade o coloque, ainda que de maneira abstrata, nas condições gerais de poder fazê-lo. Destarte, a visão política, de modo a identificar a ilegitimidade em um poder – como bem fez este grupo – e fomentar uma identidade autogovernativa deve ser construída em paralelo às expectativas acadêmicas e a leitura dos textos clássicos como o do autor em questão (Rousseau) deve ser uma

²⁶ Estado natural é aquela condição em que não há leis, juízes, tribunais, governo, enfim, nenhuma forma de hierarquia ou autoridade. O homem dependeria, exclusivamente de sua própria força, poder e consciência para sobreviver diante de um grau extremo de liberdade.

²⁷ A sociedade politizada é a sociedade posterior ao estado natural, isto é, uma vez abolido aquela *status quo* de liberdade plena, criar-se-ia um contrato social delimitando regras que deveriam ser acatadas por ambas as partes pactuadas visando uma maior organização social.

metodologia constante dada sua capacidade de iluminar o obscurantismo que, por vezes, parece nos cegar.

Esses quatro grupos recriaram, portanto, seus conceitos a fim de propor soluções para os vários problemas levantados em outros momentos dessa pesquisa. Reiteramos as palavras de Sílvio Gallo acerca da etapa da conceituação, corroborando, assim, o processo de recriação citado. Assim nos afirma o autor: “[...] o mero deslocamento de um conceito do contexto em ele foi criado para um outro contexto – o nosso próprio – é uma recriação do conceito, pois ele já não é mais o mesmo” (GALLO, 2012a, p.98).

Ademais, partindo do pressuposto de que essa transposição conceitual acena para a conceituação que aqui buscamos, este processo também designa uma experiência de pensamento a partir das perspectivas que versam sobre a *transversalidade entre o discutido e o vivido* e o *pensamento conceitual*. Sobre esses pontos Gallo e Kohan (2000, p.192-193 grifo do autor) descrevem:

[...] O pensamento filosófico é aquele que busca compreender o vivido em suas raízes, percebendo as inter-relações que se estabelecem e podendo agir sobre elas [...] Não é qualquer pensamento que é filosófico, mas fundamentalmente um *pensamento conceitual*. Aqui concordamos com Deleuze e Guattari quando afirmam que o próprio da filosofia é a criação do conceito, isto é, uma apreensão, a configuração de um acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas. O conceito destaca o acontecimento das coisas para circunscrevê-lo [...].

Ainda no viés da recriação, vinculada à experiência de pensamento, seguimos com outros grupos que, ao executarem a metodologia proposta atingiram este fim.

O grupo 3, pertencente à 2ª série, buscando em Karl Marx as respostas das indagações outrora realizadas, assim concluíram:

Se Marx vivesse hoje e assistisse aos cultos de algumas igrejas mudaria de conceito. Ele não chamaria a religião de ópio do povo, mas de cocaína do povo, porque essas igrejas fazem a chamada “teologia da prosperidade”. Os fiéis são instigados a buscar os bens materiais.

Naturalmente, causou certo espanto e curiosidade a expressão trazida pelo grupo: “cocaína”. Ao término de suas exposições, indagados pelo professor o que queriam dizer com a palavra, assim esclareceram: “[...] o ópio tinha um poder anestésico,

segundo Marx, a cocaína dá uma adrenalina no começo, o mesmo que algumas igrejas fazem (nesse caso, as que promovem a teologia da prosperidade) [...]” (GRUPO 3 DA 2ª SÉRIE).

Continuando o diálogo para assim buscar entender de maneira mais completa a intenção do grupo, pudemos, finalmente, concluir: algumas Igrejas prometem que as pessoas serão bem-sucedidas, assim elas ficam cheias de expectativas (adrenalina). Toda essa reflexão emanou da problemática da religião enquanto instituição que pode levar à alienação.

O olhar crítico e investigador propiciado pela leitura desta obra de Marx nos surpreendeu de maneira muito positiva. Somos perpassados por uma cultura do instantaneísmo que revela uma busca desenfreada daquilo que atende nossas aspirações imediatas. Assim sendo, as instituições religiosas que assim se colocam na postura de sanar essa necessidade emergencial de maneira arbitrária atraem adeptos que, visualizando somente “sombras²⁸” que acreditam ser a realidade, creem inocentemente nos discursos que ali são pregados.

A busca desordenada pelas resoluções dos problemas, que são das mais variadas naturezas, acaba por comprometer um processo racional/reflexivo que tenderia a levar a uma visão mais coerente da realidade ali discutida. Portanto, muitas vezes a retórica transcende a reflexão ao passo que impaciência por solução supera a racionalidade, resultando na armadilha da alienação.

Dentro desta mesma série, agora concernente ao grupo 5, trazemos sua contribuição. Como já tratamos, este grupo foi o que sentiu-se incomodado com a leitura e mensagens presentes nas ideias nietzschianas. Eis sua conclusão:

Dá pra ser bom estando também dentro da religião. É possível ser habilidoso exercendo uma função religiosa.

²⁸ Fazemos aqui uma alusão ao *Mito da caverna* da célebre obra platônica “A República”. Segundo a narração, homens encontravam-se acorrentados no interior de uma caverna de costas para a sua entrada tendo somente a visão de sombras que eram projetadas na parede da cavidade. Após um deles conseguir se desvencilhar, este acessa a parte exterior e dá-se conta, enfim, da realidade que, até então, encontrava-se oculta a seus olhos.

A visão do grupo se deu em cima da transmutação dos valores destacada pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche, em que a religião teria transformado os valores de *bom* e *mau* segundo critérios próprios que não revelavam a essência do homem - sua vontade natural - de modo que tais características passavam a ganhar novas roupagens segundo os preceitos cristãos.

Visualizando os adeptos da religião como pertencentes a uma *moral de rebanho*, isto é, pessoas que pautavam sua vida em sentimentos como bondade, humildade e piedade que faziam enfraquecer a essência humana, degenerando-a e tornando-a refém de uma moral, Nietzsche exaltava, ao contrário, aqueles que pertenciam à *moral dos senhores*, ou seja, que diziam sim à vida, sendo fortes, conquistadores de seus objetivos. Nesse sentido, é que o grupo se posiciona: segundo seus integrantes é possível dizer sim à vida e afirmar-se forte/habilidoso também na condição de pertencente a uma religião.

Na sequência, temos o grupo 1 da 3ª série. Como já salientado, as discussões e problemas emergentes giraram, sobretudo, em torno da temática *Política*, tendo sido esta uma das ramificações de sua matriz curricular. Portanto, em respostas às indagações problematizadas, ao grupo 1 confere a seguinte definição:

Concordamos e discordamos [sic]: Por que a forma em que Platão via para ser um bom líder, sim que ele deve ser nobre, másculo e também ter características condizentes com os métodos de ensino, Mas a questão de que para ser um bom líder deve ser formoso, isso não quer dizer nada, por que atualmente um bom líder deve ter bons planejamentos para o futuro, deve estar constantemente ligado aos seus liderados, na política por exemplo o presidente ou prefeitos ou entre outros líderes [sic] devem estar diariamente com suas atenções voltadas para a necessidade da população, fazendo o máximo possível para supri-las.

Temos um posicionamento interessantíssimo conceituado pelos alunos desse grupo: a atitude de, concomitantemente, concordar e discordar da proposta da política platônica.

Destarte, por um lado, pudemos ver a concordância do grupo em afirmar que, segundo Platão, um bom líder deve estar voltado às necessidades do povo e, por outro, ficou perceptível que o grupo se posicionou contrário à fala do autor em que este afirma ser

a *formosura* um dos requisitos de um líder. Essa passagem encontra-se assim descrita: “De toda a maneira, quero que penses que devem ser essas naturezas que têm de se escolher; devem preferir-se os mais firmes e corajosos e, até onde for possível, os mais formosos [...] (PLATÃO, 2004, p.232).

Por fim, também nesta série temos o grupo 3 que, a partir da leitura de Thomas Hobbes, apresentou antes da conceituação, propriamente dita, uma indagação aos estudantes para ouvir também deles suas impressões acerca da política hobbesiana. Eis a pergunta: “Na sua opinião como seria o nosso País [sic] de acordo com a política de Thomas Hobbes? Justifique.”

Alguns alunos da classe emitiram, brevemente, suas opiniões acerca da pergunta. Na sequência, então, o grupo trouxe sua conceituação sobre a temática:

Uma parte do grupo afirma que apoiariam a política de Thomas Hobbes em nosso país [sic], pois teria mais segurança e talvez menos corrupção, uma outra parte do grupo disse que não apoiariam essa política pois seria como uma ditadura, sem direito de liberdade de expressão e escolha pois em sua política as decisões não tem o consentimento da população.

A divisão do grupo, no que tange à análise do pensamento de Hobbes, demonstrou a autenticidade do grupo, bem como a maturidade em expor suas visões acerca do autor: ora favoráveis, ora contrárias. Traduziu-se aqui o mesmo cenário já vislumbrado no grupo 1: a discordância de algumas ideias defendidas pelo autor, isto é, “a criação dos alunos, por si mesmos” (GALLO, 2012a, p. 104).

Portanto, além da fundamentação teórica já ressaltada que confirma as conclusões desses últimos quatro grupos como reais conceituações, destacamos também seu posicionamento frente a certas especificidades presentes nos textos clássicos. Isso vai ao encontro da orientação dada por Gallo (2012a, p.104), quando ele assim fala: “[...] mas isso não significa que não possa acontecer de um ou vários alunos serem capazes de conceituar por si mesmos, construindo novos conceitos para enfrentar o problema de outras maneiras [...]”.

Ou seja, segundo Sílvia Gallo (ibidem), haverá momentos em que os alunos farão uma adequação dos conceitos outrora criados encaixando-os à sua realidade, contudo,

haverá momentos em que os mesmos sentirão necessidade de rechaçar os conceitos anteriormente formulados, a fim de dar mais coerência à sua realidade.

Paralelamente a esta autenticidade sublinhada por Gallo (2012a), temos também o contexto do posicionamento crítico como elemento constituinte da experiência de pensamento pensada por Gallo e Kohan (2000, p.193, grifos do autor). Segundo os autores:

[...] o pensamento filosófico é marcado pela *crítica radical*. Nascida da necessidade existencial de colocar perguntas, por incomodar-se com o *status quo*, a filosofia incomoda pela crítica que exerce. A pergunta é a chave da crítica, e o incômodo frente ao dado é o seu motor. Sendo pensamento desviante, que não se contenta com o dado, que não se satisfaz com mera opinião, a experiência filosófica deve ser radical [...] é também o pensamento que, não satisfeito com o estado das coisas, age sobre elas produzindo conceitos críticos que são essencialmente transformadores. Assim, a filosofia parte de um incômodo existencial para tornar-se, ela mesma, um incômodo para a sociedade estabelecida.

5 DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA: ALGUMAS INFERÊNCIAS ORIUNDAS DO QUESTIONÁRIO

“Todo questionário deve ter natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra” (CERVO; BERVIAN, 2007, p. 53).

Sob a ótica de Gallo e Kohan (2000, p. 192),

[...] uma vez atravessados pela filosofia, é como se nossas retinas já não fossem mais as mesmas, e para onde quer que olhemos vemos nossas nuances, sombras antes não reveladas, cores anteriormente insuspeitas. As experiências de pensamento que fazemos com a filosofia nos recolocam no mundo, numa outra perspectiva.

A pesquisa aqui descrita, de fato, caracterizou-se como uma proposta inovadora em meio a estudantes de ensino médio de uma escola pública estadual, a saber, a utilização de textos filosóficos como parte integradora de uma metodologia, confirmando que “a forma de se trabalhar Filosofia no ensino [...] médio precisa ser dinâmica, viva, problematizante e nunca estática [...]” (HORN, 2009, p.94). Contudo, participaram da experiência alunos de 1ª, 2ª e 3ª séries, isto é, educandos que, seja naquele ano ou em anos anteriores, já haviam tido contato com a Filosofia, seu conceito, bem como refletido acerca da importância de seu ensino.

Em outras palavras, esse público-alvo não realizou uma metodologia de oficina de conceitos dotado de imparcialidade/neutralidade, mas o fez já atravessado pela essência do fazer filosófico.

Respondido por um total de 79 estudantes das três séries acima arroladas, as perguntas foram direcionadas de forma aberta e respondidas de maneira anônima. Ao passo que as discussões do capítulo 4 – as etapas da oficina de conceitos – contaram com os instrumentos diário e bordo, observação participante e diálogos formais e informais, este capítulo 5 em que sintetizamos as respostas obtidas por esse questionário, contou com o que aluno trouxe diretamente em sua forma de pensar,

não tendo, de maneira mais aprofundada, a subjetividade que tivemos no capítulo anterior.

Trazemos abaixo as oito perguntas que, para uma melhor organização deste trabalho, foram agrupadas em 5 tópicos visando, assim, otimizar a relação com o referencial teórico.

5.1 Sobre o entendimento conceitual da Filosofia, bem como a importância de seu estudo

“Perguntar-se filosoficamente pelo sentido do ensino da filosofia é retomar uma questão muito, muito antiga... Desde suas origens a filosofia interroga-se a si mesma e todo filósofo, num ou outro momento, coloca-se a questão? Que é a filosofia? Que é isso que faço?” (GALLO; KOHAN, 2000, p. 191).

Uma primeira indagação que se faz pertinente e que abre os trabalhos neste questionário é: *O que você entende por Filosofia?* É possível perceber olhares múltiplos e reflexivos quanto ao entendimento desses estudantes de Filosofia acerca da interrogação, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1 - Respostas referentes à questão: "O que você entende por Filosofia?"

RESPOSTAS PRODUZIDAS PELOS ESTUDANTES	Nº DE ESTUDANTES
Razão	13
Sabedoria	12
Matéria explicativa/conteudista	21
Religião	6
Sabedoria que leva a uma visão totalizante	2
Argumentação	1
Aquilo que nasce do espanto	1
Crítica	2
Estudo sobre mitos e verdades	1
Saber aprofundado	3
Estudo das Filosofias	1
Visão acerca da realidade	5
Raciocínio	1
Um meio de abrir a mente	1
Busca da verdade	1
Ciência	1

Estudo que retrata democracia, política e ética	1
Estudo de opiniões e fatos	1
Ciência que estuda o passado comparando ao presente	1
Ciência que auxilia na construção do ser humano	1
Não souberam/ não responderam	3

Visualizando, portanto, as respostas obtidas, a despeito da amplitude conceitual, ficam visíveis algumas voltadas a elementos comumente citados nas próprias aulas de Filosofia e que perpassam o cenário filosófico como assertivas essenciais em sua construção, como por exemplo: *razão, sabedoria, argumentação, espanto, crítica, saber aprofundado, visão acerca da realidade, raciocínio, busca da verdade, modo de abrir a mente, ciência*. Há que se perguntar, todavia, sobre a radicalidade de tais respostas como sinais, de fato, pertencentes ao fazer filosófico ou como constituições de um mero espontaneísmo pedagógico (HORN, 2009).

Ressaltamos ainda respostas que remeteram-se a uma parte do conhecimento filosófico, o que se designa ao que fora estudado em sala de aula, por exemplo: *estudo sobre mitos e verdades e reflexão sobre democracia, política e ética* (conteúdos referentes à 1ª e 3ª séries, respectivamente). Há que se ter um cuidado nessa fala, visto que “se tratarmos a problemática do ensino de filosofia exclusivamente no plano pedagógico [...] perdemos o âmbito filosófico da questão e ela fica ‘manca’ [...]” (GALLO; KOHAN, 2000, p.191). Ou seja, entender a Filosofia como uma ciência responsável em estudar partes de um todo, acaba por podá-la de sua característica totalizante.

Há um grupo, por sua vez, que emitiu respostas de caráter mais reflexivos, diferindo-se de uma conceituação mais simplória ou refletida rotineiramente. É o caso das respostas: *Estudos das Filosofias* (elencase que tal resposta não tem por escopo a afirmação de uma Filosofia única em si mesma, mas de Filosofias que podem construir-se de maneiras distintas; *estudo de opiniões e fatos* e *ciência que estuda o passado comparando ao presente*. Tais resposta, podemos observar, fugiram de uma obviedade muito comum no que se refere a conceituar a Filosofia.

Por fim, além daqueles que não responderam ou não souberam, aparecem duas falas a serem analisadas: a primeira a Filosofia como *Matéria explicativa/conteudista*, o que

faz-nos concluir a ausência de um entendimento propriamente reflexivo acerca do assunto em voga em detrimento de uma lente dogmática do mesmo. Ademais, temos o entendimento da Filosofia como *religião*, o que também sempre foi muito comum ouvirmos em meio à sala de aula, a saber, a estreita relação entre o conhecimento filosófico e o conhecimento religioso. Quanto a essa premissa, já discutimos no capítulo anterior.

Eis algumas das respostas – no que toca à interrogação *O que você entende por Filosofia?* - que correspondem a esse compilado descrito acima:

- 1) Tudo que se baseia no conhecimento e na racionalidade humana.
- 2) Filosofia se trata com a filosofia, a democracia, com a política, ética.
- 3) Ciência que estuda o passado comparando com o presente.
- 4) Seriamente eu não entendo nada e [sic] um pouco complicado mais tentamos se esforçar.
- 5) Uma matéria escolar que estuda os filósofos.
- 6) Eu entendo que filosofia fala sobre religiões.

Na sequência, temos a segunda interrogação, a qual pode ser vislumbrada como também uma provocação aos estudantes participantes da pesquisa. Ei-la: *qual a sua opinião sobre o estudo da Filosofia?* Há, em sua análise, uma similaridade com a questão anterior, visto que as respostas concentram-se em elementos constitutivos do saber filosófico, em conteúdos parciais, em pensamento mais reflexivos e, complementarmente, na sinceridade da opinião.

Tabela 2 - Respostas referentes à questão: "Qual sua opinião sobre o estudo da Filosofia?"

RESPOSTAS PRODUZIDAS PELOS ESTUDANTES	NÚMERO DE ESTUDANTES REFERENTE À RESPOSTA
Conhecer o todo	4
Entender nossos pensamentos e pensamentos antigos	7

É uma matéria que ensina a respeitar a opinião do outro	3
Contribui para o aperfeiçoamento dos saberes	23
Não é importante	4
Para orientar nossas escolhas	1
Nos fazer pensar de maneira mais aberta	6
Nos levar a um pensamento crítico	6
Para conhecermos sobre mitos e políticas	1
Para aprendermos a ser éticos	1
Para compreendermos pensamentos dos filósofos	10
É importante, mas complicado	1
Entender o comportamento da sociedade	5
Para contribuir com o desempenho social e político na sociedade	1
Boa de certa forma, porém cansativa	1
Não souberam/ não responderam	5

Quando citamos que, detectamos respostas baseadas em elementos constitutivos da Filosofia, podemos trazer à tona – como já sublinhado na questão anterior – conceitos/expressões como: *conhecer o todo; respeito à opinião do outro; compreender os pensamentos; pensar de maneira mais aberta; aperfeiçoamento dos saberes; pensamento crítico; comportamento da sociedade; desempenho social e político; orientar nossas escolhas*. Reiteramos, tratam-se de elementos intrínsecos à tarefa do filosofar, isto é, pontos que ao falarmos de Filosofia, vão, espontaneamente, emergindo nas discussões.

Entendemos respostas também voltadas a conteúdos parciais: *para conhecermos sobre mitos e políticas e para aprendermos a ser éticos*. Naturalmente, a Filosofia, por sua natureza totalizante, não visa esgotar a importância de seu estudo em parcelas conteudistas, mas busca o olhar ao todo, com vistas a buscar nele luzes e abrangências para os questionamentos. Por outro lado, é perceptível nessas respostas geradas pelos estudantes, conceitos que são, naturalmente, iluminadores na disciplina de Filosofia.

Um terceiro ponto observado – que também já havia se manifestado na pergunta anterior – é a presença do eixo conteudista da Filosofia. Podemos nos ater à resposta: *Para compreendermos pensamentos dos filósofos*. É fato que tal resposta pode compor-se de certa reflexão. Mas a mesma evidencia tratar de um determinado

assunto (o pensamento dos filósofos) ficando a Filosofia num patamar dogmático, podendo vir a empobrecer-se em seus vieses crítico, totalizante e radical.

Nesse ínterim, sabemos que tratar do pensamento dos filósofos é parte central neste trabalho, mas o passo além é fundamental na tarefa de criar conceitos “[...] se a Filosofia é uma *atividade de criação*, ela nos remete, necessariamente, para a noção de um ensino ativo [...]” (GALLO, 2012a, p.40).

Por fim, foram produzidas mais duas categorias de respostas. São elas: *não souberam*, *não responderam* e *não é importante*. Quanto à segunda resposta, cabe-nos um exercício de paciência (FABBRINI, 2005) sobre ele. Onde estariam os olhares acerca da importância da Filosofia, mesmo depois de realizada a oficina de conceitos? Em que sentido centra-se a noção de importância de alguns estudantes acerca de um componente curricular, tal qual a Filosofia? Estaria a centralidade dessa importância atravessada pelo viés utilitarista? Diante de tais respostas vê-se a necessidade de se abordar a Filosofia como uma “[...] resistência singular de si mesma contra um mundo de finalidades generalizadas [...]” (GALLO, 2012a, p.22).

Portanto esse primeiro momento nos toca, no sentido de observarmos a oficina que se segue tendo luzes para questionamentos das seguintes naturezas: Quem eram os sujeitos da pesquisa: o que entendiam ser a Filosofia? Um elemento de cunho mais reflexivo? Um componente curricular similar aos demais com viés conteudista? Um elemento baseado em senso comum? E sobre a importância do seu estudo? Seria para fazer pensar? Para contribuir na formação cidadã dos jovens? Para responder a apelos utilitaristas? Ou para ocupar um espaço curricular passível de ser substituído devido à ausência de importância?

5.2 Sobre o conceito de textos filosóficos, seu papel no processo de ensino-aprendizagem e o processo de investigação

“Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas da leitura que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)” (CALVINO, 1993, p.11).

As questões que seguem objetivam detectar nos estudantes sua visão acerca dos textos filosóficos, sua importância como ferramenta para o ensino-aprendizagem de Filosofia e seu entendimento sobre o trabalho com o texto na condição de processo investigação, respectivamente.

Portanto, dentro desse tópico em que discorreremos sobre os textos clássicos, trazemos a primeira pergunta presente no questionário: *o que é texto filosófico?* As respostas obtidas para tal questionamento encontram-se categorizadas na tabela abaixo:

Tabela 3 - Respostas referentes à questão: "O que é texto filosófico?"

RESPOSTAS PRODUZIDAS PELOS ESTUDANTES	NÚMERO DE ESTUDANTES REFERENTE À RESPOSTA
Um texto em que o autor expressa acontecimentos	8
São textos antigos escritos por escritores, filósofos, que passam uma ideia/opinião	33
São textos que buscam ir à raiz dos fatos	1
Texto que explica toda a Filosofia	11
Não souberam/não responderam	9
Texto que tem por objetivo instruir sobre determinado assunto	9
Texto escrito para desmentir a mentira do mundo	1
Textos que relatam crítica discutindo sobre a razão	3
Textos que filósofo faz contando o que ele pensa sobre a religião.	1
Textos sobre estudos científicos	1
Texto bem completo e formal que você tem que ler bastante para entender	2

Para entendermos e pontuarmos uma análise acerca de tais respostas convém compilarmos essas respostas demonstrando algumas peculiaridades provenientes delas.

Uma primeira inferência que nos chama atenção é a relação feita pelos estudantes dos textos com temas que são centrais na Filosofia e que foram abordados ao longo do(s) ano(s). Por exemplo, ligaram os textos clássicos com as premissas da radicalidade, demonstração da realidade, ferramenta de instrução, instrumento de "desmentir a mentira", senso crítico, conhecimento científico.

Portanto, quando os alunos vinculam os textos clássicos com características preponderantemente filosóficas que são rotineiramente lembradas nas aulas de

Filosofia há uma confirmação de que “os textos filosóficos são essenciais para a compreensão do mundo no qual estamos inseridos [...]” (VIEIRA. HORN, 2015, p.52).

Ademais, essa relação estabelecida entre as questões desse questionário e temas corriqueiros do pensar filosófico – como os sublinhados acima – foi visualizada também nas perguntas do tópico anterior que versavam sobre conceito e importância da disciplina de Filosofia. Infere-se, portanto, como ficou potente a familiaridade das aulas de Filosofia com tais termos, isto é, uma relação intrínseca entre a reflexão filosófica e algumas temáticas integralmente presentes.

Contudo, elencamos novamente o conceito trabalhado por Horn (2009) acerca do *espontaneísmo pedagógico*. Ou seja, estariam ficando, de fato, entendidos esses conceitos, ou as falas dos estudantes estão impregnadas de senso comum, num hábito de mera repetição de termos “clichês” trabalhados nas aulas? Haveria, realmente, um entendimento desses termos, desencadeando na compreensão deste mundo que vivemos?

Na sequência, vemos o viés conteudista – também emergente nas respostas do tópico anterior. A partir das categorias: *um texto em que o autor expressa acontecimentos; são textos antigos escritos por escritores, filósofos, que passam uma ideia/opinião; texto que explica toda a Filosofia*.

Ao aparecer as alusões à transmissão de conteúdos, explicação do que vem a ser Filosofia, ideias de autores/filósofos, fica-nos entendível a ideia de repasse de conteúdos. Realmente, o cenário da educação nos segmentos de avaliação, resultados, metas, controles, faz tornar-se comum o aparecimento da visão da Filosofia como qualquer outra disciplina, isto é, que trabalha em cima desses elementos, a despeito da orientação nos dada por Gallo e Kohan (2000) acerca da forma substantiva a que deve ser lecionada a disciplina de Filosofia.

Outra resposta que destacamos é a definição do texto filosófico como aquele que remete ao pensamento religioso. Trata-se, novamente de uma relação que já apareceu em outros momentos e que insiste em ser refletida, quer seja no decorrer das aulas, nas atividades proposta ou até mesmo nas respostas desse questionário. A ligação feita entre Filosofia e religião – ainda que nessa pergunta tenha sido

lembrada por apenas um estudante – é sempre apontada acentuadamente no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, para além daqueles que não souberam/não responderam, aparece a conclusão de um *texto bem completo e formal que você tem que ler bastante para entender*. Nas entrelinhas dessa categoria de resposta há a presença da dificuldade encontrada por esses alunos. Sobre essa dificuldade que refere-se a vocabulário interpretação, ausência de familiaridade/hábito com um texto clássico, já evidenciamos bastante, sobretudo, no capítulo anterior onde tal situação foi colocada por alguns grupos. Tratando-se de uma ciência que demanda recursos próprios, diferentes dos usuais (SEVERINO, 2009), essa dificuldade tende a ficar evidente num trabalho este.

Ainda dentro deste tópico partimos com a próxima pergunta direcionada aos alunos: *O que você acha sobre a utilização dos textos filosóficos como ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem?* Abaixo segue a organização categorizada das respostas.

Tabela 4 - Respostas referentes à questão: "O que você acha sobre a utilização dos textos filosóficos como ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem?"

RESPOSTAS PRODUZIDAS PELOS ESTUDANTES	NÚMERO DE ESTUDANTES REFERENTE À RESPOSTA
Uma ferramenta para aprimorar a leitura	4
Um pouco confuso, mas permite entender a ideia do autor	6
Muito complicado de entender, deveriam ser atualizados	1
Importante/bom	6
Necessário para nos dar novos conhecimentos	34
Bom para não ficarmos alienados	1
Foi bom pelo contato com textos diferentes, pois nós alunos estamos acostumados com um tipo de leitura e é bom desenvolver também esse tipo de texto.	3
Interessante, pois se pode comparar esses textos à realidade.	4
Não souberam/ não responderam	4
Complicado, sem o auxílio do professor	2
Ajuda na interpretação	2
Interessante, pois possibilita ao aluno o conhecimento de novos argumentos	5

Acho que é uma boa ferramenta pois conseguimos extrair conhecimentos diretamente da fonte	2
Nós aprendemos a criticar as coisas, desde as críticas sejam construtivas	1
A gente aprende novas palavras (vocabulário)	1
É bom pois desperta a curiosidade	1
Desnecessário	1
Complicado	1

As respostas extraídas dessa interrogação trazem algumas categorias bastante específicas. A inserção da leitura e interpretação de textos clássicos visto ser uma proposta nova e diferente das demais metodologias utilizadas até então com os estudantes do ensino médio, provoca novas sensações, novos olhares, fá-los transitarem por novos territórios e, naturalmente, emana daí uma noção de dificuldade por parte dos envolvidos em tal projeto. Assim, é possível perceber que muitos estudantes (ainda que em categorias distintas) citam a dificuldade que encontraram ao lerem o texto e executarem a tarefa ora proposta.

Todavia, alguns desses estudantes que revelam a complexidade com que foram surpreendidos, afirmam tratar-se de uma leitura um pouco confusa, mas que permite entender a ideia do autor. Outros, por sua vez, compartilhando essa premissa dos textos enquanto elementos complexos apontam para a importância de se trazer também este tipo de leitura para a sala de aula transcendendo as fronteiras daquilo que já é corriqueiro, do que está posto, isto é, uma visão profícua acerca da descoberta e desenvolvimento de um novo tipo de leitura. Essa ideia corrobora a proposição de Gallo-Kohan (2000, p. 186) de que “[...] toda filosofia, que mereça o nome, tem esta marca. Ela estará preferindo morrer várias vezes a aceitar, legitimar ou deixar de questionar o dado”.

Outro posicionamento elencado foi a importância dada pelos estudantes no tangível aos textos filosóficos. Essas percepções dos textos como ferramentas auxiliaadoras do processo de ensino-aprendizagem foram manifestadas através de algumas afirmações, a legitimar a importância dos mesmo, por exemplo, para: *aprimorar a leitura, tirar da alienação, fornecer novos conhecimentos, comparar o texto à realidade, contribuir na interpretação, adquirir novos argumentos, extrair*

conhecimentos da própria fonte, despertar curiosidade e aguçar o senso crítico. Tais assertivas vão ao encontro das palavras de Horn e Valesse (2012, p.175) quando afirmam que

A leitura e a análise do texto filosófico devem ser entendidas com elementos da mediação praxiológica dos conteúdos, oferecendo-se ao aluno condições teóricas básicas, possibilitando-lhe a superação da consciência passiva ingênua e, em contraposição, suscitando-lhe o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Pudemos notar ainda outra pontuação importante no tocante à execução da utilização dos textos filosóficos, a emergência da figura do professor, quando aparece a resposta que categorizamos em: *complicado, sem o auxílio do professor.* Indubitavelmente, essa lembrança trazida por esses alunos reflete um ensino-aprendizagem ainda demasiadamente dependente do professor, enquanto sujeito explicador, a despeito de a referência teórica desta pesquisa sinalizar para uma conjuntura de professor mediador, que propõe o caminho, mas não o faz pelo estudante. Abordaremos mais especificamente a postura do professor frente ao desenvolvimento dessa oficina nas reflexões das perguntas a seguir.

Finalmente, foram trazidas mais duas categorias de respostas. Uma primeira sublinhando a utilização dos textos filosóficos em sala de aula como desnecessária. Essa resposta, entretanto, não conta com a justificativa. Fatores como a própria dificuldade de entendimento do texto, a falta de atratividade do mesmo ou a proposta de uma outra metodologia em meio às aulas de Filosofia podem ter motivado tal resposta. Por fim, detectamos também estudantes que não souberam/não responderam à questão direcionada no questionário.

Finalizando este tópico, passemos a interpretar algumas minúcias provenientes das repostas da seguinte questão: *Você entendeu o trabalho realizado com os textos filosóficos como um processo de investigação, segundo a perspectiva do autor?* Segue a tabela com o compilado de respostas.

Tabela 5 - Respostas referentes à questão "Você entendeu o trabalho realizado com os textos filosóficos como um processo de investigação, segundo a perspectiva do autor?"

RESPOSTAS PRODUZIDAS PELOS ESTUDANTES	NÚMERO DE ESTUDANTES REFERENTE À RESPOSTA
Não responderam/ não souberam	8
Sim, pois os textos eram de grande riqueza de conteúdos	1
Sim	24
Sim, pois deu para entender e até criar uma crítica/opinião em relação à sua ideia	2
Sim, pois permitiu comparar o que o filósofo disse com a realidade	2
Não	4
Sim, pois fizemos investigação para entender o texto	4
Sim, pois o trabalho permitiu entender bem o texto.	1
Sim, pois contribuiu com o aprendizado (de forma geral e em relação aos autores)	14
Sim, pois relatam as ideias dos filósofos	10
Sim, pois investigar é descobrir pensamentos novos	1
Não, pois nem tudo o que está escrito condiz com a realidade	1
Sim, mesmo o texto sendo complicado	2
Sim, em partes, pois tiveram alguns pontos que deixaram dúvidas	3
Não, porque foi muito complicado ler e estudar o texto	1
Sim, pois me proporcionou o descobrimento de várias ideias que me identifiquei.	1

O processo de investigação proposto por Gallo (2012a, p.97) é “[...] um recurso necessário para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas [...]”. Ao abordarmos essa questão para os alunos responderem e, posteriormente, ao analisarmos as respostas dos mesmos sobre o processo investigativo, colhemos opiniões não tão divergentes, porém com justificativas bastante variadas, conforme vemos na tabela acima.

Para exemplificar podemos trazer uma primeira opinião dos estudantes, isto é, a constatação de que eles, de fato, entenderam a leitura dos clássicos como um processo de investigação. As justificativas dadas por eles englobam premissas como: riqueza de conteúdos, estabelecimento do senso crítico, entendimento do texto, contribuição para o aprendizado, contato com as ideias dos filósofos, descoberta de novos pensamentos, bem como identificação de ideias que puderam relacionar-se

com o próprio pensamento dos estudantes. Por tudo isso, “[...] o trabalho com o texto filosófico clássico, pois, caracteriza-se como atividade fundamental para o exercício de sua própria experiência filosófica” (VIEIRA, 2013, p.8).

Por outro lado, também houve os alunos que não entenderam a leitura do texto como um real processo de investigação. A essas respostas tivemos como explicações a dificuldade de ler e estudar o texto e o entendimento de que, o que fora observado no texto não estabelecia conexão com a realidade.

Quanto a essa segunda resposta, apesar de não estar necessariamente integrada à complexidade elencada, passa-nos uma impressão de que houve também certa dificuldade, uma vez que, todo o trabalho com textos filosóficos preocupou-se em ter por escopo um elo com a realidade, tendo em vista que os mesmos podem ser buscados na intencionalidade de trazerem pistas para a solução de problemas, como por exemplo nos cenários social e político, conforme nos afirmam Horn e Valesse (2012, p. 167):

A leitura e sistematização de textos filosóficos para além da inteligibilidade têm ainda outra função: a de permitir com que o estudante possa posicionar-se frente às polêmicas existenciais e problemas sociais e políticos que o cotidiano se lhes apresenta.

Finalmente, além dos que concordaram e discordaram da pergunta direcionada, sem, entretanto, dar justificativa e também dos que não souberam ou não responderam, houve também uma perspectiva de resposta que nos chamou atenção: *Sim, pois fizemos investigação para entender o texto*. Na verdade, estes estudantes não entenderam a investigação como sendo a própria leitura do texto, mas sim como uma condição de facilitação dessa leitura por meio de um instrumento como um site ou um texto de comentador, por exemplo.

Nesse caso, como já salientamos quando discorríamos especificamente sobre a terceira etapa da oficina de conceitos, conforme Calvino (1993), há um risco de se distorcer a mensagem original do autor por meio desse processo intermediário.

5.3 Sobre a carga horária da disciplina de Filosofia na Rede Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo

“Se os conceitos não estão prontos, sua criação demanda **muita energia, tempo e dedicação**. Os conceitos não são criados do nada, mas são fruto de um intenso trabalho do pensamento. Partindo de um problema que o afeta diretamente, o filósofo dialoga com a tradição filosófica e consigo mesmo, para que o conceito possa emergir. Isso exige certa reclusão, e imensa dose de paciência” (GALLO, 2012a, p. 155, grifo nosso).

No decorrer da descrição das etapas da oficina ficou latente a dificuldade envolvendo a questão do tempo no tocante à carga horária deste componente curricular. Todo o processo precisou ser pensando tendo em vista esse tempo, restrito, que gerou dificuldades no desenvolvimento da oficina de conceitos: desde a solicitação da leitura em casa (e não na própria escola), passando pelos intervalos inadequados e longos de uma aula para outra, desencadeando, inclusive na solicitação de aulas emprestadas para outros docentes na tentativa de promover a pesquisa de maneira bem-sucedida.

Desta forma, elencamos no questionário a seguinte interrogação: *qual sua opinião sobre a carga horária semanal da disciplina de filosofia nas séries do ensino médio para a realização de um processo de ensino-aprendizagem satisfatório?*

Quanto às respostas pudemos perceber a grande maioria delas convergindo para esta dificuldade que aqui trazemos e que já fora salientada em vários momentos do texto.

Eis a organização das respostas:

Tabela 6 - Respostas referentes à questão: "Qual sua opinião sobre a carga horária semanal da disciplina de filosofia nas séries do ensino médio para a realização de um processo de ensino-aprendizagem satisfatório?"

RESPOSTAS PRODUZIDAS PELOS ESTUDANTES	NÚMERO DE ESTUDANTES REFERENTE À RESPOSTA
Deveria ser um pouco mais estendida	63
Acho bom como está	14
Sendo uma ou duas aulas, em ambos os casos estaria bom	1

Não precisa ficar pegando aula emprestado, porque assim como ele os outros professores precisam das aulas	1
---	---

As respostas que propõem e reivindicam uma extensão na carga horária da disciplina gerando, conseqüentemente, maiores possibilidades para a leitura dos textos filosóficos apontam para a ideia defendida por Severino (2009, p. 14) em que este diz: “[...] o tempo disponível para a leitura também deve ser levado em conta, no sentido de que a leitura não deve ser feita sob muita fragmentação do tempo, evitando-se intervalos muito grandes entre uma etapa e outra [...]”.

Ademais, conforme Calvino (1993), ler os clássicos sugere contradizer a fluidez de nossos tempos, já que em meio a um ritmo alucinante de vida, o discurso de tais textos parece não ter espaço num processo de ensino-aprendizagem em que não se destina tempo para a natureza reflexiva. Somente com o aumento da carga horária de Filosofia poderia se buscar transcender a celeridade dos momentos objetivando verdadeiros encontros com aquilo que os clássicos têm a nos dizer.

Nas respostas abaixo proferidas pelos alunos é possível perceber justamente os aspectos que reiteramos nessa pesquisa acerca da insuficiência da carga horária, a saber: dificuldade para o aprendizado, para o entendimento da filosofia e suas questões, falta de tempo para o cumprimento das tarefas propostas e a necessidade de solicitar aulas de outros docentes²⁹. Seguem as respostas que confirmam tais situações:

- 1) Acho um pouco complicado, pois temos apenas uma aula por semana e isso dificulta o aprendizado.
- 2) Acho pouca aula para entende [sic] mais a filosofia tinha que ter mais aulas na semanas.
- 3) Horrível, agente [sic] só tem uma aula e as vezes nem da realizar tudo que tem que ser feito.

²⁹ Esta questão de solicitar aulas de outro professor é um fato bastante complexo. Primeiramente, existem os casos de não se conseguir as aulas pedidas. Ademais, o professor cedente também é possuidor de um plano de aula, logo, quando ele empresta uma aula no intuito de ajudar, seu processo de ensino-aprendizagem fica também afetado gerando transtornos nas aulas posteriores. É perceptível ainda que, em dados momentos, é complicado para o professor conceder uma aula e por ele, talvez, não o faria, mas tendo em vista uma realidade mais ampla, por exemplo, os valores de uma equipe, este acaba promovendo a solidariedade mediante a necessidade do colega do trabalho.

- 4) Eu acho pouco, pois nem sempre dá para o professor explicar todo conteúdo, e muitas vezes tem que pegar aula de outro professor.

Em contrapartida, tivemos também respostas que dispuseram-se em categorias distintas da exposta anteriormente. São elas: *acho bom como está; sendo uma ou duas aulas, em ambos os casos estaria bom e não precisa ficar pegando aula emprestado, porque assim como ele os outros professores precisam das aulas*. Tais respostas categorizadas nessas assertivas sinalizam para uma realidade do ensino de Filosofia entendida como satisfatória no que concerne à distribuição da carga horária pela Rede Estadual de Ensino.

Essas ideias perpassam por alguns fatos específicos – que são comprovados nas respostas que seguem abaixo – como por exemplo, o fato de já ter no ensino médio um número grande de disciplinas, a proposição de a escola ser somente uma instituição orientadora que fornece o básico e o restante deve ser buscado pelo próprio aluno com seu tempo e recursos, a ausência de relação da Filosofia com o cotidiano e, finalmente, a completa falta de necessidade e importância da disciplina dentro do processo de ensino-aprendizagem. Seguem as respostas confirmando essas teses:

- 1) Olha, eu acho que está correto. Uma semana para 11 disciplinas.
- 2) A carga horária é suficiente para ensinar os alunos o básico da filosofia. Cabe os alunos em [sic] sua própria casa, nas horas de lazer, buscar estudar e se aprofundar um pouco mais na matéria, para ganharem um melhor raciocínio e conhecimento.
- 3) Acho bom, pois no meu modo de pensar não precisamos tanto da filosofia no nosso dia a dia.
- 4) Desculpe, mas essa matéria não deveria existir.

Em suma, a despeito de termos posições divergentes no que se refere à carga horária da disciplina de Filosofia, é possível visualizar uma grande maioria dos estudantes colocando-se contrários a uma carga tão pequena como a atual. De fato, esse cenário dificultador – legitimado pela opinião de grande parte dos estudantes – provoca alguns questionamentos. Teria a atual carga horária afetado no desenvolvimento da oficina por parte de alguns grupos? O longo intervalo entre as aulas interferiu na dificuldade,

no desinteresse e na resistência de alguns estudantes em relação ao trabalho proposto? É possível a esses alunos, diante dessa realidade, fazê-los pensar levando-os à (re)criação de conceitos e experiência de pensamento?

5.4 Sobre o posicionamento do professor frente às aulas de Filosofia, bem como em relação à aplicação da oficina de conceitos

“Ensinar é, necessariamente, uma tomada de posição. O problema está em não esclarecer que se trata de *uma* posição e não a única possível” (GALLO, 2012a, p.39, grifo do autor).

Outro diagnóstico buscado por esse questionário diz respeito à postura do professor quanto à forma como conduziu a disciplina de Filosofia ao longo do ano de 2018 – esse questionamento tornou-se pertinente de ser feito já que a atuação do docente ao longo do ano, antes da realização da oficina de conceitos interferiu diretamente no processo e resultado dessa metodologia – bem como referente a sua conduta nos procedimentos especificamente voltados a esse trabalho acerca dos textos filosóficos.

Eis a interrogação proposta no questionário: *qual sua opinião sobre a forma com que o professor leciona a disciplina? E qual sua visão sobre a forma como foi conduzida especificamente esta atividade (desde a orientação, o desenvolvimento, passando pela apresentação até o encaminhamento deste questionário)?*

Dispusemos a organização das respostas em duas tabelas, conforme visualizadas abaixo: uma primeira contendo notadamente as respostas referentes à atuação do docente à frente da disciplina de Filosofia e a segunda abrangendo as opiniões dos estudantes sobre a postura do professor face à orientação do trabalho até chegar ao preenchimento desse próprio questionário.

As respostas foram organizadas em categorias ficando assim colocadas:

Tabela 7 - Respostas referentes à questão: "Qual sua opinião sobre a forma com que o professor leciona a disciplina?"

RESPOSTAS PRODUZIDAS PELOS ESTUDANTES	NÚMERO DE ESTUDANTES
---------------------------------------	----------------------

	REFERENTE À RESPOSTA
Atento às necessidades dos alunos	1
Explica bem/com clareza	30
Aulas satisfatórias/com organização	29
Eficiente/esclarece as dúvidas	5
Não é muito bom, porque não compreendo muito bem a Filosofia	1
Explica bem, mas tem que passar mais atividade	1
Normal, como todo professor	1
Busca render o tempo	2
Uma forma mais rígida, mas uma forma boa	1
Não souberam/não responderam	3
Bom porque também leva em conta o comportamento	1
Explica bem, mas fala mais do que tempo indicado	2
O professor lida bem com situações boas ou ruins	1
Boa postura, porém, atrapalha um pouco a maneira como alguns veem a disciplina	1

Tabela 8 - Respostas referentes à questão: "E qual sua visão sobre a forma como foi conduzida especificamente esta atividade (desde a orientação, o desenvolvimento, passando pela apresentação até o encaminhamento deste questionário)?"

RESPOSTAS PRODUZIDAS PELOS ESTUDANTES	NÚMERO DE ESTUDANTES REFERENTE À RESPOSTA
Não responderam/ não souberam	17
Auxiliou na preparação/apresentação dos trabalhos	28
Houve dedicação por parte do professor	2
O trabalho foi bem organizado por parte do professor	9
Boa/satisfatória (a postura do professor)	12
Faltou um pouco de orientação	1
Houve clareza em relação ao que deveria ser feito	2
Tirou dúvidas e administrou bem o tempo em relação à preparação das etapas	3
Foi boa a forma como os conteúdos foram selecionados	1
Houve paciência por parte do professor	1
Prestativo tirando dúvidas	3

No que se refere à figura do docente, nos baseamos nessa pesquisa em figurarmos dentro de uma perspectiva pautada por Ranciére (2002), em que esse vai propor a postura de um docente *mestre ignorante* em detrimento de um docente *mestre*

explicador, uma vez que “contra a lógica da explicação no ensino, Rancière coloca a lógica da ignorância na aprendizagem [...]” (GALLO, 2012a, p.50).

Entretanto, o questionário, em ambas as questões – seja em relação à postura do professor no lecionamento da disciplina, seja na orientação específica do trabalho – aponta para o vértice contrário à proposta teórica traçada para a pesquisa. Pode-se inferir que as questões que aparecem mais pontuadas pelos estudantes são: *explica bem/com clareza; aulas satisfatórias/com organização; eficiente/esclarece as dúvidas; auxiliou na preparação/apresentação dos trabalhos; o trabalho foi bem organizado por parte do professor; boa/satisfatória (a postura do professor)*.

Destarte, as respostas mais elencadas pelos estudantes são as que direcionaram para a figura do *mestre explicador*, isto é, aquele que tira dúvida, que organiza as aulas satisfatoriamente, que é eficiente nos esclarecimentos, que auxilia na preparação/apresentação dos trabalhos delineando assim, na visão dos educandos, uma postura boa e satisfatória. Eis algumas respostas que confirmam essas ideias:

- 1) De uma boa forma nos dando explicações bastante explícitas, de forma que entendemos melhor o conteúdo. A atividade foi muito boa com as xerox com os fragmentos dos livros sobre os filósofos antigos nos explicando quando tínhamos dúvidas.
- 2) O professor leciona bem [...] foi boa a condução do trabalho.
- 3) O professor leciona a disciplina com organização [...]
- 4) Boa, apesar do pouco tempo faz o possível para aproveitar bem a aula, ótima sempre tirava nossas dúvidas, que eram muitas.
- 5) Boa e tranquila.
- 6) Bem. Foi bem explicado como seria feito e bem detalhado.

Ainda que, segundo Rancière, essa postura de explicação ceifa a fecundidade do ensino de Filosofia, parece haver um longo caminho para se chegar a uma autonomia

por parte dos estudantes de ensino médio em que esses dispensem a lei da explicação e optem por metodologia de mediação e libertação intelectual.

Por outro lado, cabe também um autoquestionamento a fim de se entender algumas peculiaridades do professor/pesquisador envolvido nesse processo. Será que houve, por parte do professor/pesquisador postura, de fato, significativa que levasse o estudante a um processo de protagonismo e independência libertando-se do anseio pela explicação? A pesquisa viria a se concretizar caso o professor/pesquisador se posicionasse categoricamente firme conforme a premissa do *mestre ignorante*? Estariam os alunos envolvidos numa ideologia explicativa muito maior que um movimento de pesquisa acadêmica em sala de aula? Seriam necessárias mobilizações a nível de uma *educação maior* (GALLO, 2012a) para uma adesão a um processo de ensino-aprendizagem com vistas à autonomia intelectual? Até que ponto o viés explicativo já teria tomado conta das ações rotineiras do professor no tocante ao ensino-aprendizagem da Filosofia?

Nossos ambientes educacionais parecem não favorecer a lógica da Filosofia de Rancière, tendo em vista o cenário proposto pela *educação maior*, que impõe condições para o trabalho que deem visibilidade a um processo de ensino-aprendizagem por vezes não condizente com a realidade: tem-se um dualismo no que se refere a números, por exemplo, em relação a uma realidade de excelência acadêmica. Essa espécie de manipulação a que sujeitamo-nos tende a dar ênfase a um cenário inverso ao da libertação intelectual e à prática do pensamento.

5.5 Sobre as conclusões dos alunos acerca da metodologia vivenciada

“O aprendizado não pode ser circunscrito aos limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro; ele ultrapassa todas essas fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades. E o que é o processo do filosofar, senão essa busca dos horizontes para questioná-los uma vez e outras mais, para descobrir que não há horizontes?” (GALLO, 2012a, p. 47).

Por fim, trazemos algumas questões passíveis de discussão advindas das respostas da seguinte interrogação: *Relate aqui com suas palavras como foi fazer o trabalho – desde as discussões em sala de aula até a apresentação que incluiu as informações do texto (investigação), bem como, a conceituação (criação de conceitos e experiência do pensamento). Por exemplo: sentiu dificuldades? Foi um trabalho cansativo/ enfadonho? Contribuiu para você extrair algum aprendizado? De que forma? Contribuiu para um aprimoramento da leitura e interpretação? Fez com que você notasse em si mesmo alguma dificuldade ou potencialidade com a leitura de tais textos?*

Assim ficaram as categorias de respostas expressadas pelos alunos:

Tabela 9 - Respostas referentes à questão: "Relate aqui com suas palavras como foi fazer o trabalho – desde as discussões em sala de aula até a apresentação que incluiu as informações do texto (investigação), bem como, a conceituação."

Não responderam/ não souberam	3
Contribuiu para o aprendizado, mas foi meio difícil e cansativo, sobretudo, o início, a parte de interpretação e por se tratar de um texto clássico (isto é, escrito originalmente por um filósofo)	20
Foi bom e proveitoso, não senti dificuldade	10
Contribuiu para o aprendizado, não foi muito difícil devido a ajuda dada pelo professor	8
Foi complicado, a internet me ajudou a entender melhor o texto e interpretá-lo.	1
Foi complicado, mas contribuiu para formarmos nosso ponto de vista (a partir da opinião de autores, criar nossa própria opinião).	3
Contribuiu para o aprendizado, apesar de nosso começo termos levado na brincadeira	2
Foi um trabalho bem difícil, que foi se esclarecendo aos poucos com o desenrolar do processo.	7
Foi uma experiência valorosa que esclareceu bastante sobre a filosofia e o assunto (no caso o assunto em questão).	4
Foi um trabalho complicado e cansativo principalmente pelo vocabulário utilizado nesses textos.	5
Contribuiu para o aprendizado.	3
Não senti tanta dificuldade, exceto em algumas palavras (em que, pesquisando na internet, pude entender).	4
No começo muito difícil por serem textos difíceis e enfadonhos, porém houve um final satisfatório	2
Foi um trabalho bem difícil e cansativo, não consegui entender o texto.	3
Contribuiu muito para o aprendizado, apesar da carga horária pequena.	1
Não foi tão complicado, porém foi difícil selecionar as informações mais importantes para explicar.	1
O trabalho em si já foi bem difícil e a dificuldade de entendimento dentro do grupo tornou as coisas mais difíceis ainda	2

Diante da tabela é possível visualizar várias respostas referente às conclusões obtidas pelos vários estudantes, tentaremos condensá-las de modo a trazer pontos que são fundamentais para a discussão.

Num primeiro momento destacamos o grande número de estudantes que afirmaram ter o trabalho contribuído para seu aprendizado, seja no aprofundamento do assunto em questão ou da própria Filosofia em si, ou mesmo na formulação de seus pontos de vistas.

Ainda que a tarefa tenha destoado daquilo que os estudantes estejam habituados a ter contato em suas metodologias escolares, é satisfatório colher o diagnóstico de que o trabalho se deu de maneira proveitosa, ainda que permeado por algumas dificuldades que falaremos a seguir.

A contribuição dada pela leitura de textos clássicos corrobora o pensamento de Calvino (1993, p. 10) em que este afirma: “dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los”.

Além disso, segundo Vieira e Horn (2015, p. 57) “[...] é pela leitura dos clássicos que entramos em contato com os diferentes problemas filosóficos e as diferentes maneiras encontradas pelos filósofos para tratar esses problemas”. Assim, os problemas outrora formulados nesta oficina de conceitos, bem como aqueles que surgem no cotidiano podem vir a ser iluminados pelas pistas traçadas pelos autores em seus clássicos que resistem à história.

Outro fator que foi bastante lembrado nas respostas - e que havia já sido detectado no capítulo anterior – foi a questão da dificuldade. A dificuldade, lembrada até mesmo por estudantes que destacaram a contribuição dos textos em sua formação, perpassou por questões como, vocabulário difícil e distinto, trabalho enfadonho, dificuldade de síntese das informações textuais, bem como ausência de entendimento entre os próprios integrantes de alguns grupos nos momentos de execução das tarefas.

Conforme nos atenta Severino (2009) a Filosofia difere-se em termos de conhecimento, utilizando-se de termos distintos daqueles da linguagem coloquial. Isso explica e fundamenta parte das dificuldades colocadas pelos alunos no que tange à realização da oficina.

Lembramos ainda dois caminhos utilizados pelos alunos para minimizar essas dificuldades encontradas. Tratam-se de aspectos que também já contaram com certa discussão, a saber, a figura do professor como facilitador, assim como a utilização dos meios virtuais para favorecer a interpretação dos textos e seus procedimentos posteriores. Quanto ao professor, foi possível pensar certas conclusões a respeito de sua figura no tópico anterior. Já sobre o segundo ponto, vimos, inclusive, quando relatávamos as etapas da investigação e conceituação os problemas advindos dos grupos que optaram em utilizar a internet e dela fizeram um uso indiscriminado.

Por fim, um outro aspecto que surgiu e que vale a pena destacar é a carga horária. Confirmando as conclusões da pergunta do questionário que versava sobre a carga horária da disciplina de Filosofia, esta conclusão afirma ter sido satisfatório o trabalho a despeito da carga horária pequena.

Em suma, infere-se desta afirmação que, ainda que o trabalho tenha surtido bons efeitos se o tempo fosse mais extenso, haveria mais sucesso em torno das questões propostas.

Por tudo isso, no que concerne à análise das respostas dos estudantes obtidas por meio desse questionário, percebemos algumas conclusões que corroboram algumas das descritas no capítulo anterior, além de uma peculiaridade que fica evidente no texto: uma repetição de respostas ainda que para perguntas diferentes.

Essas repetições aparecem em quesitos como elementos próprios da Filosofia, dificuldade nos procedimentos, carga horária insuficiente e aprendizados, quer na forma mais autônoma, quer na forma mais conteudista.

Abaixo seguem as fotos dos momentos em que as turmas da 1^a, 2^a e 3^a séries respondiam ao questionário:

Figura 36 - Alunos da 1ª série respondendo ao questionário



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 37 - Alunos da 2ª série respondendo ao questionário



Fonte: Arquivo do autor (2017)

Figura 38 - Alunos da 3ª série respondendo ao questionário



Fonte: Arquivo do autor (2017)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar metodologias que tenham por objetivo contribuir de maneira efetiva com o êxito do processo de ensino-aprendizagem é um desafio bastante contundente em meio às peculiaridades da educação brasileira atual.

Ao se falar na disciplina de Filosofia e tendo como público-alvo jovens de ensino médio, esse desafio tende a aumentar ainda mais, pois é necessária a superação de obstáculos tais como: o teor de novidade que incide sobre o saber filosófico na matriz curricular da escola pública e, ao mesmo tempo, a instabilidade no que tange à consolidação da Filosofia como disciplina obrigatória na educação básica, devido a interesses sócio-políticos, a negligências em se estabelecer um programa estudantil que contribua para níveis apurados de reflexão, bem como de libertação e autonomia intelectual e, por fim, à manutenção de um olhar cristalizado e restrito em relação aos distanciamentos críticos, éticos, morais e políticos a que caminhamos.

Caracterizam dificuldades ainda, a insuficiência de aulas de Filosofia em cada umas das turmas da última etapa da educação básica – e neste ponto essa pesquisa pôde mostrar os desdobramentos dessa ausência de tempo adequado - bem como a resistência sofrida pelo professor em trabalhar algo que não está preocupado em suprir as lacunas do utilitarismo, condição esta, vislumbrada por muitos estudantes pertencentes ao nosso programa de ensino.

Mediante esse cenário, torna-se também embaraçoso aplicar uma metodologia e priorizar, em meio ao seu processo, a utilização de textos filosóficos, tendo em vista os fatores acima lembrados além de incluir as condições que justificaram a realização dessa pesquisa: as frequentes dificuldades encontradas na leitura e interpretação de textos diversos. Em suma, foi um trabalho provocador.

No que se refere à pergunta norteadora deste trabalho: *quais desdobramentos são provocados pela aplicação da oficina de conceitos firmada por Sílvio Gallo (2012a) – com ênfase à etapa investigativa - com relação a estudantes de Filosofia do ensino médio na EEEFM Armando Barbosa Quitiba?* percebemos alguns olhares significativamente peculiares que traçamos nestas considerações finais.

A cada umas das etapas constituídas houve o acompanhamento muito de perto do docente em relação aos alunos. Alguns grupos agiram de maneira mais autônoma, enquanto outros necessitaram de repetidas orientações e até certa insistência acerca dos procedimentos a serem realizados.

Aos grupos mais autônomos, estes podem ser subdivididos: alguns agiram autonomamente, porém sendo orientados diante das necessidades, outros agiram autonomamente na maior parte do trabalho não tirando, sequer, dúvidas. A cada indagação do docente direcionada ao grupo, este permanecia fiel à sua postura.

Por sua vez, aos que não foi possível enxergar uma autonomia tão significativa, encontram-se aqueles que apresentaram muita dificuldade no decorrer da oficina e os que negaram-se à realização da proposta, desencadeando, posteriormente, na sua realização de maneira inadequada em relação ao passo a passo de como elaborá-la.

Destacamos, por fim, dualismos presentes em relação às turmas participantes da pesquisa. Por um lado, surpresas nas reflexões, no interesse da leitura, na busca pelo vocabulário, na elaboração das formulações e na tarefa de conceituar a despeito das dificuldades já ressaltadas.

Por outro lado, presenciou-se também uma resistência em abrir-se ao novo, a uma nova proposta, até mesmo para desacorrentar-se de normas e conceitos pré-estabelecidos a fim de promover o exercício da reflexão, investigação e criação de conceitos, que não é uma produção conclusiva, mas instigadora de novas interrogações (GALLO, 2012a).

Portanto, reitero a inferência de ter sido este trabalho uma experiência extremamente reflexiva, desafiadora, nova e promissora, indubitavelmente, direcionada a dar bons resultados e contribuir diretamente para o bom êxito do ensino-aprendizagem da disciplina de Filosofia no tocante às suas peculiaridades muitas vezes ressaltadas neste trabalho, como por exemplo: a busca da radicalidade, o posicionamento crítico, a dialogicidade, o pensamento conceitual, entre outros lembrados pelos próprios estudantes no decorrer desse frutuoso processo.

A riqueza desta experiência cotidiana permitiu-nos o amadurecimento de uma nova metodologia que não se caracteriza como “[...] um mapa de que caminhos seguir, mas

uma bússola que possa auxiliá-lo [o estudante] a construir seus próprios caminhos, sem se perder na imensidão do horizonte” (GALLO, 2012a, p.17).

Nisso faz avançar o conhecimento filosófico visto que, investir em novas formas de aplicação desse conhecimento, visando dinamizar tal processo, potencializa-se o caminho do jovem à realidade filosófica. Partindo de uma premissa, em muitos casos, de que consta uma rejeição dos estudantes para com a Filosofia, traçar uma rota em que se inicia no processo de sensibilização desse estudante – seu fazer histórico – chegando num desfecho em que ele próprio enuncia sua reflexão acerca do trajeto realizado, significa tornar a Filosofia parte integrante da sua compreensão, não somente cognitivo-intelectual, como da socioeconômica, política, educacional e militante.

Esse caminho transcorrido também se soma, mais especificamente, ao ensino de Filosofia na educação básica da Rede Estadual de Educação, o que, inclusive, nos faz refletir na seguinte contradição: instaura-se uma nova roupagem em se ensinar a Filosofia através da oficina de conceitos aqui narrada, que produz progressões de ordens como as acima citadas, além de tornar possível e afetar diretamente nos resultados de aprendizagem que contribuem para que o Estado figure em índices significativos nesse quesito. No entanto, presencia-se uma ausência de incentivo à pesquisa por essa instituição ao se estabelecer dificuldades na cessão de licenças com/sem vencimentos para que o investigador possa debruçar-se a analisar as descobertas de seu estudo. Uma flexibilização dessa conjuntura desencadearia em abordagens ainda mais significativas para a excelência acadêmica.

Por fim, fica evidenciada, por meio da teoria, da vivência, dos avanços, das superações e dos aprendizados, a importância dos textos clássicos na construção filosófica. Entretanto, há que tornar esse princípio metodológico algo pertencente à cultura dos estudantes. Os entraves destacados refletem a ausência de naturalidade e familiaridade para com os escritos gerando resistência e obscuridades no trato com os mesmos. Assim, a sistematização concernente à utilização dos textos faz-se uma solução para o alcance do movimento filosófico que é, por sua natureza, reflexivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Santo. **O livre-arbítrio**. São Paulo: Paulus, 1995.

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio – ambigüidades e contradições na LDB**. 1ed.; 1.reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ANTISERI, Dario; REALE, Giovanni. **História da Filosofia**. Vol I – Antiguidade e Idade Média. São Paulo: Paulus, 1990.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Valandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. **A política**. Tradução Nestor Silveira Chaves. São Paulo: Escala Educacional, 2006.

BELIERE, Cleder Mariano. **Aprendizagem de conceitos filosóficos no ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2012.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. 14. Ed. Rio de Janeiro. Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Filosofia, Geografia, História e Sociologia.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em jan/2019.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 466/12. Trata de pesquisas em seres humanos e atualiza a resolução 196. [Internet]. Diário Oficial da União. 12 dez. 2012 Disponível: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 01 de abril de 2017.

_____. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em 13 de março de 2018.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm>. Acesso em 13 de março de 2018.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 20 de agosto de 2016.

_____. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em 20 de agosto de 2016.

_____. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em 13 de março de 2018.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e sociais**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, J. A. **Iniciação à investigação filosófica: um convite ao filosofar**. Campinas: Alínea, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. 1.ed.7.reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO ARMANDO BARBOSA QUITIBA. **Proposta pedagógica**. Sooretama, 2014.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Secretaria de Educação. **Ensino Médio: área de Ciências Humanas (Currículo Básico Escola Estadual)**. Vol.03. Vitória: SEDU 2009.

_____. Secretaria de Educação. **PAEBES - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo**. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/paebes>>. Acesso em 06 de junho de 2017.

FABBRINI, Ricardo Nascimento. **O Ensino de Filosofia: A Leitura e o Acontecimento**. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v28n1/29404.pdf>>. Acesso em maio de 2018.

FALKEMBACH, Elza M. F. **Diário de Campo: um instrumento de reflexão**. Contexto e Educação. Universidade de Ijuí. ano 2. nº 7, julho /set 1987.p. 19-24.

FAVARETTO, Celso. **Filosofia, ensino e cultura**. In: KOHAN, Walter O. Filosofia: caminhos para seu Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-53.

FEUERBACH, Ludwig. **A essência do Cristianismo**. Campinas: Papirus, 1988.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre, Artmed, 2009.

FOLSCHIED, D.; WUNENBURGER, J.J. **Metodologia Filosófica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5.ed.Campinas: editora Autores Associados, 2018.

GALLO, Sílvio. Avaliação e materiais didáticos. In: Brasil. **Filosofia: Ensino Médio**. Brasília: MEC, SEB, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, vol. 14).

_____. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papirus, 2012a.

_____. **As múltiplas dimensões do aprender...** In: Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo. FE – Unicamp, 2012b.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GHEDIN, E. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Ed.4^o. São Paulo: Atlas, 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, v. 2 — Antonio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Ed. e trad. de Carlos N, Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a.

GUIMARÃES, Marcelo Senna. **Filosofia no Ensino Médio**. In: Seminário “Desafios do Ensino Médio – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2008.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. Trad. Heloisa da Graça Burati. 1. Ed. São Paulo: Rideel, 2005.

HORN, Geraldo Balduino. **Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense**. São Paulo: FEUSP, 2002. Tese de doutorado.

_____. **Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Ed, Unijuí, 2009.

HORN, Geraldo Balduino; VALESE, Rui. O texto filosófico nas aulas de Filosofia do Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense. **Filosofia e Educação**, Campinas – ISSN 1984-9605 – v. 4, nº 1, abril-setembro de 2012. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635442>>. Acesso em 15 de abril de 2017.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução: Antônio Pinto de Carvalho. Lisboa: Companhia Editora Nacional, 1964.

KOHAN. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar.** Coleção Ensino de filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber.** Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J.C. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos.** São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOCKE, John (1632-1704). **Segundo tratado sobre o governo.** Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MANZATO, Antonio José. SANTOS, Adriana Barobosa. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa.** Departamento de Ciência de Computação e Estatística – IBILCE – UNESP, 2012. Disponível em <http://www.inf.ufsc.br/~verav/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2016.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel.** Tradução de Rubens Ederle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. **O Anticristo.** São Paulo: Martin Claret, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Filosofia.** Paraná, 2008.

PLATÃO. **A República.** Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Editora Martin Claret Ltda, 2000.

_____. **Defesa de Sócrates.** In: *Sócrates*. Seleção de textos. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Col. Os Pensadores).

_____. **O Banquete.** Disponível em <file:///C:/site/livros_gratis/o_banquete.htm>. [28/06/2001]. Acesso em agosto de 2017.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor: um recurso para investigación em el aula.** Díada: Sevilla, 1997.

PORTA, M. A. G. **A filosofia a partir de seus problemas.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O contrato social.** Trad. Ciro Mioranza. São Paulo: Escala, 2008.

SÁ JUNIOR, L. A. de; SANTOS, J.M. Experiências de ensino no proeja: práticas de leitura e escrita que vão do cordel á filosofia. **Holos**, Natal, vol. 2, ano 27, 111-120, 2011. Disponível em <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/483>>. Acesso em 15 de abril de 2017.

SEVERINO A. J. O ensino da Filosofia: entre a estrutura e o evento. In: GALLO; S.; DANELON, M.; CORNELLI, G., (Org.). **Ensino de Filosofia:** teoria e prática. Ijuí: Unijuí, 2004.

_____. **Como ler um texto de filosofia.** 2. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

_____. **Metodologia do trabalho científico.** 23.ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortêz, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade.** 2.ed.7 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TEIXERA, Jerônimo Valdez; TOMAZETTI, Elisete M. **O texto de filosofia na sala de aula do ensino médio**. In: XVII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão; XV Mostra de Iniciação Científica e X Mostra de Extensão “Ciência, Reflexividade e (in) Certezas”, realizado pela Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ (RS), Cruz Alta, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VALESE, Rui. **Aprendizagem filosófica através do uso de textos filosóficos nas aulas de filosofia no ensino médio**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Paraná, p.183, 2013.

VERNANT, J. **As origens do pensamento grego**. Trad. Ísis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

VIEIRA, Wilson José. O Ensino de Filosofia e o uso do texto filosófico no ensino médio. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional, 2013 – Curitiba: SEED – Pr., 2016. V.1. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_port_pdp_mirian_izabel_tullio.pdf>. Acesso em 15 de março de 2017. ISBN 978-85-8015-076-6.

VIEIRA, Wilson José; HORN, Geraldo Balduino. O sentido e o lugar do texto filosófico nas aulas de filosofia do Ensino Médio. **Revista Digital de ensino de Filosofia**, Santa Maria, vol.1., n.2, 2448-0857, jul./dez. 2015. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/20912>>. Acesso em 10 de novembro de 2017.

_____. Retrato atual do ensino de filosofia e do uso do texto clássico de filosofia nas escolas públicas do Paraná. **Dialogia**, São Paulo, n. 13, p. 73-98, 1983-9294, 2011. Disponível em <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/view/2751/2106>> Acesso em 10 de novembro de 2017.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
Mestrado em Ensino na Educação Básica

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Prezado(a) aluno,

O presente questionário tem como objetivo produzir dados acerca do ensino de filosofia para uma pesquisa de dissertação de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do CEUNES/ UFES, São Mateus, ES.

A pesquisa consistirá em compreender práticas e experiências do ensino de Filosofia no Ensino Médio em Sooretama-ES, voltadas, sobretudo, às etapas da sensibilização, problematização, investigação e conceituação propostas por Sílvia Gallo

Mestrando: Gleidson Roberto Margotto

Orientador: Franklin Noel dos Santos

Centro Universitário Norte do Espírito Santo / CEUNES – UFES

Série: _____

- 1) O que você entende por filosofia?
- 2) Qual sua opinião sobre o estudo da Filosofia?
- 3) O que é texto filosófico?
- 4) O que você acha sobre a utilização dos textos filosóficos como ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem?
- 5) Você entendeu o trabalho realizado com os textos filosóficos com um processo de investigação, segundo a perspectiva do autor?
- 6) Qual sua opinião sobre a carga horária semanal da disciplina de filosofia nas séries do ensino médio para a realização de um processo de ensino-aprendizagem satisfatório?
- 7) Qual sua opinião sobre a forma com que o professor leciona a disciplina? E qual sua visão sobre a forma como foi conduzida especificamente esta atividade (desde a orientação, o desenvolvimento, passando pela apresentação até o encaminhamento deste questionário)?
- 8) Relate aqui com suas palavras como foi fazer o trabalho – desde as discussões em sala de aula até a apresentação que incluiu as informações do texto (investigação), bem como, a conceituação (criação de conceitos e experiência do pensamento). *Por exemplo: sentiu dificuldades? Foi um trabalho cansativo/ enfadonho? Contribuiu para você extrair algum aprendizado? De que forma? Contribuiu para um aprimoramento da leitura e interpretação? Fez com que você notasse em si mesmo alguma dificuldade ou potencialidade com a leitura de tais textos?*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
Mestrado em Ensino na Educação Básica

APÊNDICE B

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE QUESTIONÁRIO E OFICINA COM ALUNOS MENORES DE IDADE DE 1ª, 2ª E 3ª SÉRIES DO ENSINO MÉDIO

Identificação do responsável pela execução da pesquisa:

Título provisório da pesquisa: “Textos filosóficos no ensino de filosofia: uma abordagem na rede pública do estado do Espírito Santo”

Pesquisador responsável: Gleidson Roberto Margotto

Orientador responsável: Franklin Noel dos Santos

Contato com pesquisadores responsáveis:

Endereço: Rodovia BR 101 Norte, km 60, Litorâneo, São Mateus, ES

Telefones: (27) 99834-2643 / e-mail: gleidson_gm@hotmail.com

Prezado aluno (menor de idade)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**Textos filosóficos no ensino de filosofia: um estudo de caso na rede pública do estado do Espírito Santo**”. Neste estudo pretendemos, como o próprio nome já adianta, fazer uma análise do uso de textos filosóficos dentro da disciplina de filosofia, investigando como estes podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem neste componente curricular. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a importância desses textos como instrumentos colaborativos na aprendizagem e na formação de sujeitos críticos e autônomos.

Este estudo em nada difere do que já se faz no cotidiano da escola nas aulas de filosofia. Trata-se de uma atividade de cunho avaliativo como qualquer outra em que vocês já estão habituados a fazerem, portanto, não provocará fugas do plano de ensino da referente disciplina ou quaisquer outras formas de prejuízos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de modo geral. A única diferença é que, neste caso, o trabalho será registrado numa dissertação de mestrado a ser escrita no decorrer do ano de 2018 e que, uma vez aprovada, ficará disponível na internet sendo possível acessá-la através do site do CEUNES/UFES. Lembramos que, se assim for necessário para o bom êxito da pesquisa, as imagens dos alunos realizando as atividades também poderão ser aproveitadas. Você foi escolhido para participar desse processo por pertencer a uma das séries que foram selecionadas para o referido trabalho (séries do ensino médio).

Benefícios da pesquisa:

Essa pesquisa apresenta significativa relevância para o ensino de filosofia no ensino médio, tendo perspectiva que gere frutuosas problematizações afetando corpo discente, corpo docente, equipe gestora, órgãos responsáveis pelas políticas públicas, entre outros grupos que poderão vir a ser atravessados por esse trabalho.

Dentre desse debate, que como já salientado, vem se intensificando no que tange ao ensino de Filosofia, a presente pesquisa não se posta aqui com pretensões de fornecer respostas fechadas ao seu término, mas realmente provocações, pistas e propostas que tenham como escopo sua disseminação nos vários departamentos a que chega o ensino de Filosofia, seja numa educação maior (educação das políticas públicas, vindas dos órgãos do governo como diretrizes e/ou normativas), seja numa educação menor (a educação da sala de aula, que acontece no diálogo frontal entre professores e alunos).

Riscos da pesquisa:

Conforme a Resolução nº 466/2012, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, toda pesquisa é passível de riscos. Nossa pesquisa, como já lembrado no campo da metodologia, utilizará recursos diversos como registros em diários de bordo, observações sistemáticas, diálogos formais e informais com a comunidade escolar (a qual já faço parte) e questionários abertos.

Ademais, dentro das informações que quero aproveitar da pesquisa em si e dos alunos naquilo que eles produzirem, argumentarem ou expressarem, pretendo utilizar, mediante autorização prévia, uso da imagem dos estudantes que contribuirão para um enriquecimento da exposição dos resultados dessa pesquisa. Diante disso, o presente trabalho aponta para a possibilidade de risco: a utilização e disponibilidade das imagens dos envolvidos em ambiente virtual (a partir do momento em que a dissertação encontrar-se pronta e aprovada, esta será disponibilizada no site da instituição), bem como a dimensão aberta e pública que tomarão as falas, conclusões e desempenho dos estudantes que participarão da pesquisa.

Em contrapartida, os participantes estarão, a todo tempo, inteiramente cientes da condição voluntária da pesquisa assim como da liberdade que possuem em recusar tal participação (mesmo depois que os trabalhos já tiverem sido iniciados). Naturalmente, o responsável da pesquisa respaldar-se-á tendo em mãos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos pais (ou responsáveis) dos estudantes – tendo em vista que a grande maioria dos envolvidos não possuem maioridade na forma da lei – ou por eles próprios (naqueles casos que já possuem 18 anos). Além disso, a chefia da instituição, por meio da assinatura do termo de autorização da pesquisa, encontra-se ciente, tendo, inclusive, já concedido a autorização para que a pesquisa possa se efetivar.

Pensamos, por fim, em relatar os resultados e discussões da pesquisa no texto final utilizando-se de nomes fictícios no que tange aos alunos envolvidos (ou outros membros da comunidade escolar), resguardando sua identidade e assegurando sua privacidade.

Conforme Resolução 466/2012, o pesquisador se compromete à devida indenização referente à cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Você será esclarecido em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou não em tal projeto (inclusive depois de iniciado). Para isso, você deverá autorizar e assinar este termo de assentimento, bem como seus pais ou responsáveis deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que a eles será enviado.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome, material ou imagem do estudante não serão liberados sem que essa permissão seja assinada pelo senhor. A escrita da dissertação será a partir de nomes fictícios, tanto de alunos, como de gestores que, eventualmente, vierem a aparecer no texto.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é o professor efetivo de Filosofia Gleidson Roberto Margotto, aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo e com ele você poderá manter contato no decorrer do ano letivo na EEEFM Armando Barbosa Quitiba, em dias de segundas e quintas-feiras, das 07:00 às 18:00.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Assentimento e tenho ciência que posso esclarecer quaisquer informações deste termo no local e horário definido pelo professor.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre desejo em participar da referida pesquisa estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Sooretama, _____ de _____ de _____.

Assinatura do aluno menor de idade

Assinatura do Professor/Pesquisador
Gleidson Roberto Margotto



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
Mestrado em Ensino na Educação Básica

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA REALIZAÇÃO DE QUESTIONÁRIO E OFICINA COM ALUNOS MAIORES DE IDADE DE 1ª, 2ª E 3ª SÉRIES DO ENSINO MÉDIO

Identificação do responsável pela execução da pesquisa:

Título provisório da pesquisa: “Textos filosóficos no ensino de filosofia: uma abordagem na rede pública do estado do Espírito Santo”

Pesquisador responsável: Gleidson Roberto Margotto

Orientador responsável: Franklin Noel dos Santos

Contato com pesquisadores responsáveis:

Endereço: Rodovia BR 101 Norte, km 60, Litorâneo, São Mateus, ES

Telefones: (27) 99834-2643 / e-mail: gleidson_gm@hotmail.com

Prezado aluno (maior de idade)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**Textos filosóficos no ensino de filosofia: um estudo de caso na rede pública do estado do Espírito Santo**”. Neste estudo pretendemos, como o próprio nome já adianta, fazer uma análise do uso de textos filosóficos dentro da disciplina de filosofia, investigando como estes podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem neste componente curricular. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a importância desses textos como instrumentos colaborativos na aprendizagem e na formação de sujeitos críticos e autônomos.

Este estudo em nada difere do que já se faz no cotidiano da escola nas aulas de filosofia. Trata-se de uma atividade de cunho avaliativo como qualquer outra em que vocês já estão habituados a fazerem, portanto, não provocará fugas do plano de ensino da referente disciplina ou quaisquer outras formas de prejuízos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de modo geral. A única diferença é que, neste caso, o trabalho será registrado numa dissertação de mestrado a ser escrita no decorrer do ano de 2018 e que, uma vez aprovada, ficará disponível na internet sendo possível acessá-la através do site do CEUNES/UFES. Lembramos que, se assim for necessário para o bom êxito da pesquisa, as imagens dos alunos realizando as atividades também poderão ser aproveitadas. Você foi escolhido para participar desse processo por pertencer a uma das séries que foram selecionadas para o referido trabalho (séries do ensino médio).

Benefícios da pesquisa:

Essa pesquisa apresenta significativa relevância para o ensino de filosofia no ensino médio, tendo perspectiva que gere frutuosas problematizações afetando corpo discente, corpo docente, equipe gestora, órgãos responsáveis pelas políticas públicas, entre outros grupos que poderão vir a ser atravessados por esse trabalho.

Dentre desse debate, que como já salientado, vem se intensificando no que tange ao ensino de Filosofia, a presente pesquisa não se posta aqui com pretensões de fornecer respostas fechadas ao seu término, mas realmente provocações, pistas e propostas que tenham como escopo sua disseminação nos vários departamentos a que chega o ensino de Filosofia, seja numa educação maior (educação das políticas públicas, vindas dos órgãos do governo como diretrizes e/ou normativas), seja numa educação menor (a educação da sala de aula, que acontece no diálogo frontal entre professores e alunos).

Riscos da pesquisa:

Conforme a Resolução nº 466/2012, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, toda pesquisa é passível de riscos. Nossa pesquisa, como já lembrado no campo da metodologia, utilizará recursos diversos como registros em diários de bordo, observações sistemáticas, diálogos formais e informais com a comunidade escolar (a qual já faço parte) e questionários abertos.

Ademais, dentro das informações que quero aproveitar da pesquisa em si e dos alunos naquilo que eles produzirem, argumentarem ou expressarem, pretendo utilizar, mediante autorização prévia, uso da imagem dos estudantes que contribuirão para um enriquecimento da exposição dos resultados dessa pesquisa. Diante disso, o presente trabalho aponta para a possibilidade de risco: a utilização e disponibilidade das imagens dos envolvidos em ambiente virtual (a partir do momento em que a dissertação encontrar-se pronta e aprovada, esta será disponibilizada no site da instituição), bem como a dimensão aberta e pública que tomarão as falas, conclusões e desempenho dos estudantes que participarão da pesquisa.

Em contrapartida, os participantes estarão, a todo tempo, inteiramente cientes da condição voluntária da pesquisa assim como da liberdade que possuem em recusar tal participação (mesmo depois que os trabalhos já tiverem sido iniciados). Naturalmente, o responsável da pesquisa respaldar-se-á tendo em mãos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos pais (ou responsáveis) dos estudantes – tendo em vista que a grande maioria dos envolvidos não possuem maioridade na forma da lei – ou por eles próprios (naqueles casos que já possuem 18 anos). Além disso, a chefia da instituição, por meio da assinatura do termo de autorização da pesquisa, encontra-se ciente, tendo, inclusive, já concedido a autorização para que a pesquisa possa se efetivar.

Pensamos em relatar os resultados e discussões da pesquisa no texto final utilizando-se de nomes fictícios no que tange aos alunos envolvidos (ou outros membros da comunidade escolar), resguardando sua identidade e assegurando sua privacidade.

Conforme Resolução 466/2012, o pesquisador se compromete à devida indenização referente à cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Você será esclarecido em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou não em tal projeto (inclusive depois de iniciado). Para isso, o senhor deverá autorizar e assinar este termo de consentimento.

Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição quando finalizada. O material ou imagem do estudante não serão liberados sem que essa permissão seja assinada pelo senhor. A escrita da dissertação será a partir de nomes fictícios, tanto de alunos, como de gestores que, eventualmente, vierem a aparecer no texto.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é o professor efetivo de Filosofia Gleidson Roberto Margotto, aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo e com ele você poderá manter contato no decorrer do ano letivo na EEEFM Armando Barbosa Quitiba, em dias de segundas e quintas-feiras, das 07:00 às 18:00.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tenho ciência que posso esclarecer quaisquer informações deste termo no local e horário definido pelo professor.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar da referida pesquisa estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Sooretama, _____ de _____ de _____.

Assinatura do aluno maior de idade

Assinatura do Professor/Pesquisador
Gleidson Roberto Margotto



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
Mestrado em Ensino na Educação Básica

APÊNDICE D

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA REALIZAÇÃO DE
 QUESTIONÁRIO E OFICINA COM ALUNOS DE 1ª, 2ª E 3ª SÉRIES DO ENSINO MÉDIO
 DIRECIONADO AOS PAIS DOS ESTUDANTES MENORES**

Identificação do responsável pela execução da pesquisa:

Título provisório da pesquisa: “Textos filosóficos no ensino de filosofia: uma abordagem na rede pública do estado do Espírito Santo”

Pesquisador responsável: Gleidson Roberto Margotto

Orientador responsável: Franklin Noel dos Santos

Contato com pesquisadores responsáveis:

Endereço: Rodovia BR 101 Norte, km 60, Litorâneo, São Mateus, ES

Telefones: (27) 99834-2643 / e-mail: gleidson_grm@hotmail.com

Prezado pai ou responsável,

Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**Textos filosóficos no ensino de filosofia: um estudo de caso na rede pública do estado do Espírito Santo**”. Neste estudo pretendemos, como o próprio nome já adianta, fazer uma análise do uso de textos filosóficos dentro da disciplina de filosofia, investigando como estes podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem neste componente curricular. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a importância desses textos como instrumentos colaborativos na aprendizagem e na formação de sujeitos críticos e autônomos.

Este estudo em nada difere do que já se faz no cotidiano da escola nas aulas de filosofia. Trata-se de uma atividade de cunho avaliativo como qualquer outra em que os alunos já estão habituados a fazerem, portanto, não provocará fugas do plano de ensino da referente disciplina ou quaisquer outras formas de prejuízos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de modo geral. A única diferença é que, neste caso, o trabalho será registrado numa dissertação de mestrado a ser escrita no decorrer do ano de 2018 e que, uma vez aprovada, ficará disponível na internet sendo possível acessá-la através do site do CEUNES/UFES. Lembramos que, se assim for necessário para o bom êxito da pesquisa, as imagens dos alunos realizando as atividades também poderão ser aproveitadas. Seu filho foi escolhido para participar desse processo por pertencer a uma das séries que foram selecionadas para o referido trabalho (séries do ensino médio).

Benefícios da pesquisa:

Essa pesquisa apresenta significativa relevância para o ensino de filosofia no ensino médio, tendo perspectiva que gere frutuosas problematizações afetando corpo discente, corpo docente, equipe gestora, órgãos responsáveis pelas políticas públicas, entre outros grupos que poderão vir a ser atravessados por esse trabalho.

Dentre desse debate, que como já salientado, vem se intensificando no que tange ao ensino de Filosofia, a presente pesquisa não se posta aqui com pretensões de fornecer respostas fechadas ao seu término, mas realmente provocações, pistas e propostas que tenham como escopo sua disseminação nos vários departamentos a que chega o ensino de Filosofia, seja numa educação maior (educação das políticas públicas, vindas dos órgãos do governo como diretrizes e/ou normativas), seja numa educação menor (a educação da sala de aula, que acontece no diálogo frontal entre professores e alunos).

Riscos da pesquisa:

Conforme a Resolução nº 466/2012, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, toda pesquisa é passível de riscos. Nossa pesquisa, como já lembrado no campo da metodologia, utilizará recursos diversos como registros em diários de bordo, observações sistemáticas, diálogos formais e informais com a comunidade escolar (a qual já faço parte) e questionários abertos.

Ademais, dentro das informações que quero aproveitar da pesquisa em si e dos alunos naquilo que eles produzirem, argumentarem ou expressarem, pretendo utilizar, mediante autorização prévia, uso da imagem dos estudantes que contribuirão para um enriquecimento da exposição dos resultados dessa pesquisa. Diante disso, o presente trabalho aponta para a possibilidade de risco: a utilização e disponibilidade das imagens dos envolvidos em ambiente virtual (a partir do momento em que a dissertação encontrar-se pronta e aprovada, esta será disponibilizada no site da instituição), bem como a dimensão aberta e pública que tomarão as falas, conclusões e desempenho dos estudantes que participarão da pesquisa.

Em contrapartida, os participantes estarão, a todo tempo, inteiramente cientes da condição voluntária da pesquisa assim como da liberdade que possuem em recusar tal participação (mesmo depois que os trabalhos já tiverem sido iniciados). Naturalmente, o responsável da pesquisa respaldar-se-á tendo em mãos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos pais (ou responsáveis) dos estudantes – tendo em vista que a grande maioria dos envolvidos não possuem maioridade na forma da lei – ou por eles próprios (naqueles casos que já possuem 18 anos). Além disso, a chefia da instituição, por meio da assinatura do termo de autorização da pesquisa, encontra-se ciente, tendo, inclusive, já concedido a autorização para que a pesquisa possa se efetivar.

Pensamos em relatar os resultados e discussões da pesquisa no texto final utilizando-se de nomes fictícios no que tange aos alunos envolvidos (ou outros membros da comunidade escolar), resguardando sua identidade e assegurando sua privacidade.

Conforme Resolução 466/2012, o pesquisador se compromete à devida indenização referente à cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Vocês serão esclarecidos (menor e responsável legal) em qualquer aspecto que desejarem e estarão livres para permitirem a participação ou recusa de seu filho em tal projeto (inclusive depois de iniciado). Para isso, o senhor deverá autorizar e assinar este termo de consentimento.

Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição quando finalizada. O material ou imagem do estudante não serão liberados sem que essa permissão seja assinada pelo senhor. A escrita da dissertação será a partir de nomes fictícios, tanto de alunos, como de gestores que, eventualmente, vierem a aparecer no texto.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é o professor efetivo de Filosofia Gleidson Roberto Margotto, aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo e com ele você poderá manter contato no decorrer do ano letivo na EEEFM Armando Barbosa Quitiba, em dias de segundas e quintas-feiras, das 07:00 às 18:00.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tenho ciência que posso esclarecer quaisquer informações deste termo no local e horário definido pelo professor.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em autorizar o aluno

_____ a
participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Sooretama, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável pelo
participante da pesquisa

Assinatura do Professor/Pesquisador
Gleidson Roberto Margotto



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
Mestrado em Ensino na Educação Básica

APÊNDICE E

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA REALIZAÇÃO DE
 QUESTIONÁRIO E OFICINA COM ALUNOS DE 1ª, 2ª E 3ª SÉRIES DO ENSINO MÉDIO
 DIRECIONADO À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Identificação do responsável pela execução da pesquisa:

Título provisório da pesquisa: “Textos filosóficos no ensino de filosofia: uma abordagem na rede pública do estado do Espírito Santo”

Pesquisador responsável: Gleidson Roberto Margotto

Orientador responsável: Franklin Noel dos Santos

Contato com pesquisadores responsáveis:

Endereço: Rodovia BR 101 Norte, km 60, Litorâneo, São Mateus, ES

Telefone: (27) 99834-2643 / e-mail: gleidson_grm@hotmail.com

Prezada coordenadora pedagógica

Você está sendo convidada a participar da pesquisa de mestrado intitulada “**Textos filosóficos no ensino de filosofia: um estudo de caso na rede pública do estado do Espírito Santo**”. Neste estudo pretendemos, como o próprio nome já adianta, fazer uma análise do uso de textos filosóficos dentro da disciplina de filosofia, investigando como estes podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem neste componente curricular. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a importância desses textos como instrumentos colaborativos na aprendizagem e na formação de sujeitos críticos e autônomos.

Este estudo em nada difere do que já se faz no cotidiano da escola nas aulas de filosofia. Trata-se de uma atividade de cunho avaliativo como qualquer outra em que os alunos já estão habituados a fazerem, portanto, não provocará fugas do plano de ensino da referente disciplina ou quaisquer outras formas de prejuízos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de modo geral. A única diferença é que, neste caso, o trabalho será registrado numa dissertação de mestrado a ser escrita no decorrer do ano de 2018 e que, uma vez aprovada, ficará disponível na internet sendo possível acessá-la através do site do CEUNES/UFES. Lembramos que, se assim for necessário para o bom êxito da pesquisa, as imagens dos alunos realizando as atividades também poderão ser aproveitadas, bem como falas e orientações provenientes da coordenação pedagógica em meio à aplicação do método proposto por Sívio Gallo.

Benefícios da pesquisa:

Essa pesquisa apresenta significativa relevância para o ensino de filosofia no ensino médio, tendo perspectiva que gere frutuosas problematizações afetando corpo discente, corpo docente, equipe gestora, órgãos responsáveis pelas políticas públicas, entre outros grupos que poderão vir a ser atravessados por esse trabalho.

Dentre desse debate, que como já salientado, vem se intensificando no que tange ao ensino de Filosofia, a presente pesquisa não se posta aqui com pretensões de fornecer respostas fechadas ao seu término, mas realmente provocações, pistas e propostas que tenham como escopo sua disseminação nos vários departamentos a que chega o ensino de Filosofia, seja numa educação maior (educação das políticas públicas, vindas dos órgãos do governo como diretrizes e/ou normativas), seja numa educação menor (a educação da sala de aula, que acontece no diálogo frontal entre professores e alunos).

Riscos da pesquisa:

Conforme a Resolução nº 466/2012, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, toda pesquisa é passível de riscos. Nossa pesquisa, como já lembrado no campo da metodologia, utilizará recursos diversos como registros em diários de bordo, observações sistemáticas, diálogos formais e informais com a comunidade escolar (a qual já faço parte) e questionários abertos.

Ademais, dentro das informações que quero aproveitar da pesquisa em si e dos alunos naquilo que eles produzirem, argumentarem ou expressarem, pretendo utilizar, mediante autorização prévia, uso da imagem dos estudantes que contribuirão para um enriquecimento da exposição dos resultados dessa pesquisa. Diante disso, o presente trabalho aponta para a possibilidade de risco: a utilização e disponibilidade das imagens dos envolvidos em ambiente virtual (a partir do momento em que a dissertação encontrar-se pronta e aprovada, esta será disponibilizada no site da instituição), bem como a dimensão aberta e pública que tomarão as falas, conclusões e desempenho dos estudantes que participarão da pesquisa.

Em contrapartida, os participantes estarão, a todo tempo, inteiramente cientes da condição voluntária da pesquisa assim como da liberdade que possuem em recusar tal participação (mesmo depois que os trabalhos já tiverem sido iniciados). Naturalmente, o responsável da pesquisa respaldar-se-á tendo em mãos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos pais (ou responsáveis) dos estudantes – tendo em vista que a grande maioria dos envolvidos não possuem maioridade na forma da lei – ou por eles próprios (naqueles casos que já possuem 18 anos). Além disso, a chefia da instituição, por meio da assinatura do termo de autorização da pesquisa, encontra-se ciente, tendo, inclusive, já concedido a autorização para que a pesquisa possa se efetivar.

Pensamos em relatar os resultados e discussões da pesquisa no texto final utilizando-se de nomes fictícios no que tange aos envolvidos resguardando sua identidade e assegurando sua privacidade.

Conforme Resolução 466/2012, o pesquisador se compromete à devida indenização referente à cobertura material para reparação a dano, eventualmente causado ao participante da pesquisa.

Você será esclarecida em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou não em tal projeto (inclusive depois de iniciado). Para isso, a senhora deverá autorizar e assinar este termo de consentimento.

Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição quando finalizada. O material ou imagem não serão liberados sem que essa permissão seja assinada pela senhora. A escrita da dissertação será a partir de nomes fictícios, tanto de alunos, como de gestores que, eventualmente, vierem a aparecer no texto.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é o professor efetivo de Filosofia Gleidson Roberto Margotto, aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo e com ele você poderá manter contato no decorrer do ano letivo na EEEFM Armando Barbosa Quitiba, em dias de segundas e quintas-feiras, das 07:00 às 18:00.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tenho ciência que posso esclarecer quaisquer informações deste termo no local e horário definido pelo professor.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em autorizar minhas falas, orientações ou demais participações dentro do processo da pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, envolvendo minha participação.

Sooretama, _____ de _____ de _____

Assinatura da coordenação pedagógica

Assinatura do Professor/Pesquisador
Gleidson Roberto Margotto



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
Mestrado em Ensino na Educação Básica**

APÊNDICE F

**DECLARAÇÃO DE USO DE IMAGEM DIRECIONADO AOS
ALUNOS MAIORES DE IDADE**

Neste ato, eu _____,
nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de
identidade RG nº. _____ - inscrito no CPF/MF sob nº
_____, AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e
qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada na pesquisa de Mestrado
intitulada "Textos filosóficos no ensino de filosofia: uma abordagem na rede pública do estado
do Espírito Santo" executada pelo aluno regular e pesquisador do Programa de Pós-
Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo –
CEUNES da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, CPF 128.328.727-78, orientado
pelo Drº Franklin Noel dos Santos para fins de estudo e pesquisa. Por esta ser a expressão
da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser
reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Sooretama, _____ de _____ de _____.

(assinatura)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
Mestrado em Ensino na Educação Básica

APÊNDICE G

**DECLARAÇÃO DE USO DE IMAGEM DIRECIONADO AOS
 PAIS/RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS MENORES DE IDADE**

Neste ato, eu _____,
 nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de
 identidade RG nº. _____ - inscrito no CPF/MF sob nº
 _____, AUTORIZO o uso da imagem do meu filho em todo
 e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada na pesquisa de Mestrado
 intitulada "Textos filosóficos no ensino de filosofia: uma abordagem na rede pública do estado
 do Espírito Santo" executada pelo aluno regular e pesquisador do Programa de Pós-
 Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo –
 CEUNES da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, CPF 128.328.727-78, orientado
 pelo Drº Franklin Noel dos Santos para fins de estudo e pesquisa. Por esta ser a expressão
 da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser
 reclamado a título de direitos conexos à imagem ou a qualquer outro.

Sooretama, _____ de _____ de _____.

 (assinatura)

ANEXOS

ANEXO A**Carta de anuência da Superintendência Regional de Educação de Linhares**

**GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO / SEDU - ES
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO LINHARES**

OF/SRE/Nº. 447/2017

Linhares-ES, 26 de Outubro de 2017.

Senhor Diretor,

Em atendimento ao OF/EEEFMABQ/nº 42/2017, autorizamos o professor Gleidson Roberto Margotto a realizar sua pesquisa de mestrado, desde que não haja comprometimento da carga horária a ser cumprida pelo referido Servidor, tendo em vista que possui vínculo efetivo nesta unidade escolar.

Atenciosamente,



Maria da Penha Valani Giuriato
Superintendente da SRE Linhares
Nº. Func. 307698
Port. Nº. 001-S - de 05/01/15
Publicado DO de 06/01/15

À EEEFM Armando Barbosa Quitiba.
Srº Diretor Edson Helmer

ANEXO B

**Pedido de solicitação de pesquisa à Superintendente Regional de
Educação de Linhares**



GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
EEEFM ARMANDO BARBOSA QUITIBA

EEEFM ARMANDO BARBOSA QUITIBA
 Governo do Estado do Espírito Santo
 R. Vitório Bobbio, Nº 412 Sooretama - ES
 Cep: 29.927-000 Tel: (27) 3273-1310
 Email: escolaarmandobarbosa@sedu.es.gov.br
 Ato de Criação: Portaria - E nº 403
 Aplicação: D.O 01/10/70
 Ato de Aprovação: Res. CEE
 75 Publicação: D.O 28/11/75

Sooretama, 18 de outubro de 2017.

OF/EEEFM ABQ 42/2017

DA: Direção da EEEFM Armando Barbosa Quitiba.

A: Superintendência Regional de Educação de Linhares

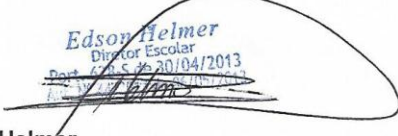
Eu, EDSON HELMER, Número funcional 2650916 Vínculo 13 diretor da EEEFM Armando Barbosa Quitiba, solicito à essa Superintendência Regional autorização para que o professor de filosofia Gleidson Roberto Margotto, CPF 128.328.727-78, número funcional 3323072, vínculo 8, efetivo, aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/CEUNES) possa realizar sua pesquisa de mestrado nesta instituição, cujo título provisório é: "Textos filosóficos no ensino de filosofia: um estudo de caso na rede pública do estado do Espírito Santo".

A pesquisa consistirá em investigar aspectos de sua própria prática docente no ensino de filosofia com três turmas pertencentes à etapa do ensino médio: uma de 1º ano, uma de 2º e uma de 3º ano. Para atingir tal objetivo, são previstas estratégias metodológicas de observações e registros sistemáticos de aspectos relevantes à temática da pesquisa, solicitação de atividade voltada à leitura de textos filosóficos (sem fugir às diretrizes curriculares vigentes) aplicação de questionários destinados aos envolvidos e registro dos resultados ao término da execução da pesquisa.

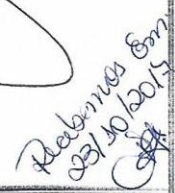
Os estudantes envolvidos terão a liberdade de participarem ou não da pesquisa, assinando assim, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assim como serão observadas as exigências da Resolução 466/2012-CONEP-CNS-MS que prevê a proteção dos participantes quanto a aspectos éticos e de dignidade humana.

Agradecemos desde já a colaboração, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,


Edson Helmer
 Diretor Escolar

Rua Vitório Bobbio, Nº 412, Centro, Sooretama-ES – CEP: 29927-000.
 Fone: (27) 3273-1310 / (27) 99886-5074

Recebido em
 09/10/2017


ANEXO C

Autorização da EEEFM Armando Barbosa Quitiba



EEEFM ARMANDO BARBOSA QUITIBA
 Governo do Estado do Espírito Santo
 R. Vitória Bobbio, Nº 412 Sooretama - ES
 Cep: 29.927-000 Tel: (27) 3273-1310
 Email: escolaarmandobarbosa@sedu.es.gov.br
 Ato de Criação: Portaria - E nº 403
 Publicação: D.O 01/10/70
 Ato de Aprovação: Res. CEE
 Publicação: D.O 28/11/75

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

EEEFM ARMANDO BARBOSA QUITIBA

AUTORIZAÇÃO

Eu, Edson Helmer, número funcional 2650916, CPF nº 087.856.397-02, Carteira de Identidade nº 1.542.706, diretor da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Armando Barbosa Quitiba, localizada na Rua Vitória Bobbio, 412, Centro – Sooretama-ES, CEP 29.927-000, autorizo o aluno/pesquisador Gleidson Roberto Margotto a divulgar os dados educacionais da mencionada Unidade de Ensino, para fins acadêmicos de estudo e pesquisa do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES/UFES a ser realizada a partir de sua própria prática na sala de aula na disciplina de Filosofia com turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. O pesquisador se responsabiliza, no decorrer de sua pesquisa, em não comprometer: as orientações curriculares vigentes para as séries envolvidas e o exercício de seu trabalho (já que essa é sua escola de atuação como professor efetivo da referida disciplina). Ademais há consentimento por parte do pesquisador em prestar eventuais esclarecimentos acerca da pesquisa, se necessário.

Edson Helmer
 Diretor Escolar
 Port. 628-S de 30/04/2013
 Aut. 1741/2013 de 06/05/2013

Edson Helmer
 Diretor escolar (assinatura e carimbo)

Gleidson Roberto Margotto
 Gleidson Roberto Margotto
 Aluno/Pesquisador

Sooretama/ES, 17 de julho de 2017.

EEEFM ARMANDO BARBOSA QUITIBA
 RUA VITORIO BOBBIO, Nº 412 – CENTRO SOORETAMA – ES
 TEL.: (27) 3273-1310 // (27) 98886-5074 // E-MAIL: escolaarmandobarbosa@sedu.es.gov.br