

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

YVISSON GOMES DOS SANTOS

**O ENSINO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO ANALISADO
ATRAVÉS DE RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE MACEIÓ/AL**

Maceió
2015

YVISSON GOMES DOS SANTOS

**O ENSINO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO ANALISADO
ATRAVÉS DE RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS EM UMA ESCOLA
PÚBLICA DE MACEIÓ/AL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Walter Matias Lima

**Maceió
2015**

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

S237e Santos, Yvisson Gomes dos
O ensino da disciplina de filosofia no ensino médio analisado através de relatos de experiências de alunos em uma escola pública de Maceió-AL / Yvisson Gomes dos Santos. – 2015.
86 f. : il.

Orientador: Walter Matias Lima
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2015.

Bibliografia: f. 62-64.
Anexos: f. 65-86.

1. Deleuze, Gilles, 1925-1995. 2. Filosofia – Conceito. 3. Filosofia – Estudo e ensino. 4. Educação – Filosofia. I. Título.

CDU: 37.01

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

O ensino da disciplina de filosofia no ensino médio analisado através de relatos de experiências de alunos em uma escola pública de Maceió/AL.

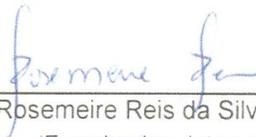
YVISSON GOMES DOS SANTOS

Dissertação de mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 06 de novembro de 2015.

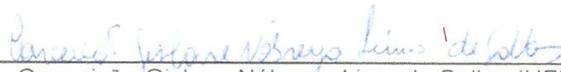
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Walter Matias Lima (PPGE/UFAL)
(Orientador)



Profa. Dra. Rosemeire Reis da Silva (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles (UFPE)
(Examinadora Externa)

A Vicente (*In memoriam*) e Margarida

AGRADECIMENTOS

Ao professor/orientador Dr. Walter Matias Lima pelas cuidadosas orientações nesta pesquisa e incentivo;

A professora Dra. Rosemeire Reis da Silva pelas boas interlocuções nas disciplinas do Mestrado, bem como na qualificação e dissertação;

A professora Dra. Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles pelo compromisso profissional com a minha pesquisa de Dissertação desde a qualificação;

Aos meus amigos e amigas pelo afeto e carinho a mim dispensados;

A CAPES/CNPq pelo apoio a esta pesquisa;

“Precisamos permitir que o pensamento seja violentado. Precisamos garantir o encontro, o qual por si só é sempre problemático, para que o pensamento possa ser criado”

(Rodrigo Gelamo)

RESUMO

A presente dissertação enuncia o pensamento filosófico como aquele que deve ser inerente ao aluno do ensino médio. Este pensar passa por desdobramentos através da criticidade, da cidadania, da emancipação e da autonomia intelectual dos sujeitos da educação – professor e aluno. Elucidou-se como ponto nevrálgico dessa dissertação de que é possível fazer com que alunos do ensino médio sejam criadores de conceitos. A criação de conceitos (DELEUZE 1992; 2003; 2011) é uma ferramenta na qual o filósofo se utiliza para ser efetivamente um filósofo. Esta experiência de criação conceitual é possível em alunos do ensino médio, mas deve ser fomentado através do professor na perspectiva de que graças a problematização em suas diversas etapas (GALLO 2000; 2008; 2012; 2013; 2014) o discente possa criar epistemologias filosóficas. A perspectiva de que não se ensina a filosofia, mas a filosofar, de I. Kant (1992), torna-se necessária para a efetivação do saber/fazer filosófico. A construção dessa filosofia necessária e inquietante teve no Brasil um percurso particular. De um período colonial ao federativo o pensar desta disciplina ganhou contornos diversos, feições próprias a cada época historiográfica. Com a obrigatoriedade da mesma nos currículos escolares pôde-se verificar que o dever da importância desta disciplina no Brasil está se concretizando paulatinamente. A partir dos documentos oficiais do MEC, dando enfoque principal a LDB 9394/96, a trajetória da filosofia ganhou autonomia e espaço nas escolas públicas do Brasil. Pesquisou-se, através da observação participante, uma escola estadual do estado de Alagoas com a finalidade de verificar como se mostra a filosofia nesse espaço educativo pesquisado. Bem como de perceber como a interação dialética entre professor e aluno, aluno e escola se estabelecem no construto pedagógico. Uma das hipóteses levantadas (frisa-se) é a proposta de que um aluno do ensino médio pode ser ou tornar-se um filósofo, e isto se dará com o questionar-se, inquirir-se, inquietar-se, tendo como ápice a crítica/crise. A filosofia promove a não-conformação com as estruturas sociais estabelecidas, vindo a reintegrar o discente no âmbito da sua singularidade racional, onde o lugar dessa singularidade é o articular teórico e a concatenação entre a problematização através da ensinabilidade da filosofia no ensino médio como instrumento cognitivo e pedagógico imprescindíveis. A filosofia sendo no sentido grego, aquela que promove o desvelamento, trata de promover a passagem de um mundo cosmogônico (mítico) para um mundo de estatuto antropológico. E dentro da educação as articulações vivenciais do mestre e do aprendiz dentro da sala de aula transformam-se frequentemente, colocando uma possível ortodoxia pedagógica em variações que rumam a um ensino de filosofia concentrado na maioria intelectual dos alunos como promoção da didática do professor, ou como a intenção precípua deste em fomentar em seus alunos um diálogo pertinente, a saber, o diálogo filosófico.

Palavras-chave: Filosofia, Ensino, Educação, Conceito.

ABSTRACT

This dissertation sets out the philosophical as one that should be inherent in the high school student. This thinking goes through developments by criticality, of citizenship, of emancipation and of intellectual autonomy of the subject of education-teacher and student. Elucidated as nerve point of this dissertation that is possible to make high school students to be creators of concepts. The creation of concepts (DELEUZE 1992; 2003; 2011) is a tool in which the philosopher is used to effectively be a philosopher. This conceptual creation experience is possible in high school students, but it must be fostered through teacher's view that thanks to questioning in its various stages (GALLO 2000; 2008; 2013 2014 2012) the students can create philosophical epistemologies. The prospect that can't teach philosophy, but to philosophize, i. Kant (1992), it becomes necessary for the execution of the knowing/doing philosophical. The construction of the necessary and unsettling philosophy had on a particular Brazil. Colonial period to the Federal thinking this discipline won various outlines features specific to each historical era. With the requirement of the same school curricula could verify that the future the importance of this subject in Brazil is slowly becoming real. From the official documents of the MEC, giving main focus the LDB 9394/96, the trajectory of philosophy won autonomy and space in public schools in Brazil. Researched, through participant observation, a State School of the State of Alagoas in order to verify as the philosophy in this educational area searched. Well as to understand how the dialectic interaction between teacher and pupil, pupil and school established in pedagogical construct. One of the assumptions (stresses) is the proposal that a high school student can be or become a philosopher, and it will be with the question, inquire, fuss, with the apex the criticism/crisis. The philosophy promotes the non-complying with the established social structures, coming to reinstate the students under their rational singularity, where the place of this singularity is the theoretical joint and the link between the questioning through the ensinabilidade of philosophy in high school as cognitive and pedagogical tool. The philosophy being towards Greek, one that promotes the unveiling, comes to promote passage of a world Cosmology (mythical) to a world of anthropological status. And within the joint education of master and apprentice lived inside the classroom often become, putting a possible pedagogical orthodoxy in variations that roam to a teaching philosophy focused on students ' intellectual maturity as a teaching professor, promotion or as the main intention of this in foster in his students a relevant dialogue, namely philosophical dialogue.

KEYWORDS: Philosophy, Teaching, Education, Concept.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Sexo -----	66
GRÁFICO 2 – Série do Ensino Médio -----	68
GRÁFICO 3 - Idade -----	69
GRÁFICO 4 – Etnia -----	70
GRÁFICO 5 – Estado Civil -----	71
GRÁFICO 6 – Membros da família residentes em domicílio -----	72
GRÁFICO 7 – Trabalho -----	73
GRÁFICO 8- Cargos exercidos pelos alunos que trabalham -----	73
GRÁFICO 9 - Responsável pelo sustento da família -----	74
GRÁFICO 10 – Alunos residem atualmente com -----	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	4
1º CAPÍTULO: HISTORICIZAÇÃO DO ENSINO E DO CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO BRASIL	10
1.1 – A disciplina de filosofia no Brasil desde os padres jesuítas até a LDB nº 9394/96	10
1.2 - Os documentos oficiais sobre a disciplina de filosofia no ensino médio: uma análise teórica	23
2º CAPÍTULO: A CONSTRUÇÃO DO PENSAR FILOSÓFICO OU O ENSINO DE FILOSOFIA COMO DEVEDOR DESSA CONSTRUÇÃO.....	34
2.1 A modernidade e o pensar filosófico: ou o iluminismo kantiano do tutelamento.....	34
2.2 O Ensino da disciplina de filosofia visando à construção do pensar filosófico	40
2.3. A construção do pensar filosófico através das problematizações: é possível esse encontro?	47
3º CAPÍTULO - RELAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA COM O PENSAR FILOSÓFICO: O QUE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO PENSAM SOBRE ESSA RELAÇÃO?.....	62
3.1 – A escola pública pesquisada: observações acerca da infraestrutura dessa instituição de ensino.....	63
3.2 - A escola pesquisada: uma análise quali-quantitativa e caracterológica dos alunos pesquisados.....	67
3.3 - Considerações sobre o pensar filosófico e a disciplina de filosofia através da ótica de alunos do ensino médio.	79
3.3.1. Respostas a pergunta 1: ou a criação de conceitos inerente aos alunos pesquisados	83
3.3.2. Respostas as perguntas 1 e 2: ou como os alunos percebem a atuação pedagógica do professor de filosofia	94
3.3.3 – Ensinar filosofia e aprender a filosofar: explicações sobre a didática do professor de filosofia da escola pesquisada –uma ilustração	96
4- CONCLUSÃO	103
REFERÊNCIAS	105
ANEXO (1)	112
ANEXO (2)	115

INTRODUÇÃO

Nas palavras de Fernando Pessoa¹ temos a concepção de que “navegar é preciso”, e pensamos que além de navegar, conhecer outros mares e buscá-los para nosso pertencimento de maturidade faz-se necessário. Filosofar é preciso, e pensar filosoficamente produz naquele que se aproxima dos textos e pensadores da filosofia a possibilidade de se inquietar, de produzir críticas que advêm da palavra grega *Krisis*, promovendo rupturas, dilaceramentos oportunos na mente de quem se incursa a tal aventura.

Desde a filosofia antiga a ideia de *amizade a sabedoria* como fonte etimológica a tal palavra ganhou contornos diversos. Essa sabedoria que margeia caminhos múltiplos, o saber que conhece o metafísico, o saber que advoga com as representações imaginárias do mito e que dá sentido, nome, discurso para se fazer estatuto de ciência, traduziu a iminência filosófica da passagem do mundo cosmogônico ao mundo antropológico.

A educação grega, na *paideia*, remonta a necessidade de se observar que o ensino da filosofia passa invariavelmente pela sabedoria. E esse saber ganha adjacências que nos mostram através dos desdobramentos dos mesmos, no qual assim são inscritos: na razão, na emancipação, na cidadania e na autonomia intelectual dos sujeitos que se aproximam da filosofia.

Na educação do ensino médio, o discurso do professor-filósofo promove, ou deve promover, estes desdobramentos no saber/conhecer em seu aluno. A crítica/crise e a emancipação intelectual perfazem esse itinerário. Possivelmente, o jogo metafórico do ensinar e aprender aferra-se quando se existe motivação para a execução e a propagação da sabedoria.

O professor de filosofia no ensino médio se depara com uma imposição/posição que o coloca no traçado daquele que não somente transmite o conhecimento ou o conteúdo, mas daquele que junto com seu discente promove uma contradança filosófica, com os jogos teóricos da filosofia, fazendo reacender a inquietação, a dúvida cartesiana, e o fim de uma longa jornada de tutela (pensando em Kant) em que o aluno se encontra(va) no âmbito da escola. Esse reacender é o marco da possibilidade de o aluno sair de um estágio tutelado para um estágio em que não mais precise desse “cabresto intransigente” que é a tutela.

¹ PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Organização de Maria Aliete Galhoz. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004

Não se pode dizer que essa contradança seja sempre fiel em passos simétricos, mas que algumas vezes hajam deslocamentos assimétricos, insegurança, passos largos de um dançante que se contrapõem a passos menores e tímidos do outro.

Estamos falando de uma dança dialética. Essa dialética fala-nos de que há duas pessoas ou dois sujeitos envolvidos. E que o campo ou o espaço onde essa dança se dará será no reduto escolar, e mais especificamente, na sala de aula.

Desde a LDB 9394/96, o ensino da filosofia e da sociologia no Brasil tornaram-se obrigatórios. Várias discussões acadêmicas e políticas submergiram dessa necessidade de franquear aos alunos os elementos do pensar-filosofando. Sabe-se que se pode pensar nas outras disciplinas do ensino médio, entretanto as categorizações que a filosofia propõe são instadas nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNS), diante naquilo que se coloca como a finalidade de tal disciplina em promover:

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** (PCNS, 1999, p. 47, grifo do autor).

A *Aletheia* filosófica é desvelamento, baixar o véu da ignorância e expandir a natureza reflexiva dos sujeitos. Tornar isto possível é um fato contumaz para a díade professor-aluno. É talvez um expediente que requeira comprometimento audacioso, loquaz, que promova uma ação-reflexiva, em que não esteja subjugada aos grilhões do dogmatismo. Falamos de uma filosofia que EXISTE enquanto campo teórico, mas que essa existência está amparada sob Resoluções Constitucionais que tornaram-se realidade na construção histórica da filosofia no Brasil, desde os padres Jesuítas a mais recente LDB 9394/96.

Não podemos dizer que mesmo em campo teórico, ela não deixa de promover a articulação da cidadania dos sujeitos como exemplarmente é listada na LDB 9394/96, em seu “Artigo 36, § 1º: constando “o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao **exercício da cidadania** (inciso III)” (grifo nosso).

E o caráter de uma posição teórica da filosofia à promoção da cidadania se dará pelas vias do: “elucidar o homem em seu ser total, consciente do fundamento único de sua existência, e portanto capacitado a desmascarar todos os pseudo-absolutos que encontra”

(OLIVEIRA, 1989, p 172). Ou de que “ela é um arauto da liberdade, por que a filosofia só terá cumprido a sua tarefa quando a liberdade for o seu objeto e sua alma (*Ibidem*, p.172).

Entender a filosofia como disciplina do ensino médio nos faz compreender que a obscuridade que incidia nas salas de aula em períodos diversos de nossa história brasileira, desfez-se, como uma hipótese desta dissertação, pelo desvelamento que esta disciplina propôs no tocante a fazer-conhecer-saber as filigranas das mais antigas inquietações humanas, na qual a razão, instrumento cognitivo do sujeito, fora empreendida e articulada pelos filósofos extemporâneos e contemporâneos brasileiros e estrangeiros.

Não se sabe de tudo, e essa pretensão não é filosófica, mas se pode questionar, arguir, inquietar-se, criticar, colocar em jugo quaisquer temas se sejam possíveis de alcance da filosofia. Irmanar-se a ela, faz-nos sujeitos até certo ponto mais coesos e lógicos. A filosofia tem endereços certos, e ela sendo uma disciplina do ensino médio, direciona seus convidados para a *doxa* (opinião) das questões mais elementais, as mais sofisticadas. Como já perguntaria Kant: O que posso saber? o que devo eu fazer? o que é permitido esperar? O que é o homem? (2009, p. 56-57).

Propósito desta dissertação

A presente dissertação que se encontra na área de pesquisa Processos Educativos – Filosofia e Educação/ Ensino de Filosofia, tem como finalidade de estudar os teóricos da filosofia da educação, buscando a articulação do ensino da filosofia através da atuação do professor que poderá proporcionar ao seu aluno o “fazer-nascer filósofos”, na acepção deleuziana, no ensino médio.

É uma proposta defendida nesta dissertação que encontra ancoradouro em alguns pesquisadores desta área, a saber: Gallo (2000; 2008; 2012; 2013; 2014); Deleuze (1992; 2003; 2011); Lima (2001; 2010); Rodrigo (2004; 2007); Saviane (2000); Severino (2009); Aspis (2004). Horn (2000); Kant (1992), dentre outros.

Temos como propósito estudar a filosofia de Deleuze & Guattari sobre a criação de conceitos em sua obra de maturidade *O que é a filosofia?* (1992). E aventar sobre essa criação de conceitos como o ponto axial ser-do-filósofo.

Listamos as seguintes hipóteses desta dissertação:

1. É possível no ensino médio de que alunos possam, com as experiências filosóficas, produzir conceitos?

2. Os conceitos, sendo eminentemente circunscritos aos filósofos segundo Deleuze, podem ser problematizados, escrutinados a ponto de fazer-criar novos conceitos na relação dual professor e aluno?

O Objetivo Geral desta dissertação tem como função precípua de analisar o ensino de filosofia através de relatos de experiências com alunos do ensino médio de uma escola pública de Maceió/AL. Os desdobramentos que advêm deste objetivo articulam-se com a ideia de perpetrar uma historicização do ensino da filosofia no Brasil, desde o período colonial até a atualidade (LDB 9394/96), enfocando o ensino desta disciplina em seus aspectos epistemológicos e práticos. Não se deixará de identificar os documentos oficiais em torno da disciplina de filosofia na atualidade que reforçam a sua relevância dentro do ensino da educação brasileira.

Outra articulação é de propor um diálogo entre o pensar filosófico kantiano com o pensar filosófico deleuziano no âmbito do ensino médio e elaborar dados quali-quantitativos a partir da experiência com alunos do ensino médio da disciplina de filosofia de uma escola pública de Maceió/AL. Outro foco central é de analisar se os alunos do ensino médio na escola pesquisada conseguiram criar ou recriar conceitos ao modo deleuziano. Para isto se fará uma investigação com os sujeitos pesquisados, bem como com um plano de aula do professor de filosofia para se corroborar a criação de conceitos em seus discentes.

Metodologia

Foi feito um acompanhamento de uma escola estadual de ensino médio de Maceió/AL, fazendo um levantamento quali-quantitativo em forma de questionários aos alunos do ensino médio desta escola pesquisada, objetivando analisar relatos de experiências destes alunos frente a disciplina filosofia. Utilizou-se a metodologia da observação participante, entendendo-a “como um processo pelo qual se mantém a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (SCHWARTZ & SCHWARTZ *apud* GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 194).

A pesquisa quali-quantitativa observa a integralidade dos sujeitos ou objetos pesquisados em sua amplitude. Buscou-se nessa pesquisa avaliar os alunos pesquisados em seus diversos matizes caracterológicos. Pretendemos comentar os resultados percentuais para melhor definir quem é esse discente que estuda a filosofia como disciplina do ensino médio

para depois fazer elo com os teóricos da educação e os filósofos nas questões qualitativas. A amostragem foi casual simples (VIEIRA, 2003) com perguntas abertas e fechadas aos alunos do terceiro ano B da escola pesquisada.

A ideia principal é de uma pesquisa não invasiva, feita com um questionário (Anexo 1) com perguntas abertas e fechadas tendo como foco principal identificar quem são os alunos que estudam a disciplina de filosofia, e como eles percebem essa disciplina e a atuação do professor da mesma. Valendo frisar que tanto a escola, quanto o professor e alunos permanecerão no anonimato nesta pesquisa. Nomes não serão listados e nem mencionados.

Etapas da dissertação

O primeiro capítulo versa sobre a **Historicização do currículo e da disciplina de filosofia**. Far-se-á um apanhado histórico desta disciplina desde os jesuítas e até a LDB 9.394/96. Ao mesmo tempo irá ser proposto uma leitura teórica sobre as resoluções do MEC que anteparam a disciplina de filosofia no ensino médio, a saber, dos PCNS, OCNS e documentos diversos do MEC.

O segundo capítulo é: **A construção do pensar filosófico ou o ensino de filosofia como devedor dessa construção**. Tratar-se-á neste capítulo sobre o pensar filosófico, utilizando-se de comentadores da filosofia da educação com o objetivo de propor uma real discussão se o aluno pode ser um filósofo no âmbito do ensino médio e quais os instrumentos teóricos para essa efetivação.

Autores como Kant (1992), Deleuze & Guattari (1992), Silvio Galo (2000; 2008; 2012; 2013; 2014), Lima (2001; 2010) dentre outros, promoverão a discussão em torno do saber/fazer da filosofia no ensino médio, e de que como esse saber se engendrará na relação professor-aluno através do processo de ensino-aprendizagem.

O terceiro e último capítulo: **Relação do ensino de filosofia com o pensar filosófico: o que alunos de uma escola pública de ensino médio pensam sobre essa relação?** Far-se-á uma articulação dos teóricos estudados com as respostas dos alunos que objetivam o entendimento do ensino de filosofia com o pensar filosófico. Entendendo o pensar filosófico como racional, conceitual, argumentativo, crítico, emancipado em que os alunos de modo coloquial responderão ao questionário, nos quais os elementos do questionário servirão para compreender ou não as teorias elencadas nos capítulos anteriores desta dissertação. Levantar-se-á dados quali-quantitativos do questionário, bem como far-se-á um retrato da escola pesquisada tanto através dos alunos e professor (relação ensino-aprendizagem), bem como da

realidade desta escola estadual com respeito a sua infraestrutura e, também, de documentos do MEC (IDEB/2013) sobre a escola pública pesquisada.

Pretende-se subdividi-lo nos seguintes subcapítulos, a saber: **3.1** – A escola pública pesquisada: observações acerca da infraestrutura dessa instituição de ensino. **3.2** – A escola pesquisada: uma análise quali-quantitativa e caracterológica dos alunos pesquisados. **3.3** - Considerações sobre o pensar filosófico e a disciplina de filosofia através da ótica de alunos do ensino médio. **3.3.1** - Respostas as perguntas 1 e 2: ou como os alunos percebem a atuação pedagógica do professor de filosofia. **3.3.1.** Respostas pergunta 1a: ou a criação de conceitos inerente aos alunos pesquisados **3.3.2** Respostas as perguntas 1 e 2: ou como os alunos percebem a atuação pedagógica do professor de filosofia. **3.3.3** – Ensinar filosofia e aprender a filosofar: explicações sobre a didática do professor de filosofia da escola pesquisada.

1º CAPÍTULO: HISTORICIZAÇÃO DO ENSINO E DO CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO BRASIL

1.1 – A disciplina de filosofia no Brasil desde os padres jesuítas até a LDB nº 9394/96

Pretende-se nesse tópico caracterizar a história da filosofia no Brasil, especialmente a que está circunscrita ao ensino médio, pois se tem como fundamento de investigação a ideia de que para se descrever a história do ensino da filosofia devem-se conhecer os dados sincrônicos e anacrônicos que perfizeram a mesma. Objetiva-se falar sobre a importância dos diversos momentos em que a disciplina de filosofia teve aqui no Brasil, e destacar que o seu passado colonial, monárquico e republicano formam instâncias decisivas para compreendê-la, na atualidade, as suas tipologias historiográficas. Outro objetivo é de situar no Brasil as diversas modificações legislativas e pedagógicas que a disciplina de filosofia passou no transcurso da sua história.

Não se pode pesquisar um objeto de estudo sem que se tenha, no mínimo, uma contextualização histórica do objeto. E nossa investigação parte desse pressuposto. As periodizações, a incursão da filosofia no Brasil, com épocas distintas e conjunturas sociais e políticas perfazem o presente subcapítulo. Qual a origem da filosofia no Brasil? Como foi concretizado seu ensino nos períodos históricos desde a colônia até a LDB nº 9394/96? Houve avanços ou retrocessos nesta dilatação espaço-temporal? Se houve, quais os avanços e quais os retrocessos?

Tem-se como hipótese de que o percurso da filosofia no ensino médio no Brasil, dentro de suas involuções e evoluções, trouxe-nos efetivamente um olhar dinâmico da extemporaneidade e contemporaneidade da mesma, no qual se observou que seu percurso foi traçado por avanços significativos através das modificações políticas e educacionais no Brasil. A história da filosofia e de seu currículo traduziram, ao nosso olhar, os devires do pensamento filosófico no Brasil, de forma pontual e historiográfica. Sabemos que o tema não se esgotará. Conseguiu-se pesquisar de forma panorâmica aquilo que se queria investigar, a saber: a historicização do currículo e do ensino da disciplina de filosofia, tendo como metodologia a pesquisa documental e bibliográfica com intento de investigar a filosofia desde a colônia até os dias atuais, objetivando demonstrar as facetas do saber/fazer filosófico no Brasil, enquanto disciplina educacional. Desta feita, perguntam-se: de onde se parte a filosofia no Brasil? Qual sua origem? E por quais caminhos ela será traçada no Brasil?

A Filosofia inicia a sua odisseia pelo Brasil, em 1553, período em que o país era colônia de Portugal, de onde reproduzia todo modelo educacional e político. Neste período foi atribuída aos padres da Companhia de Jesus, ordem religiosa da Igreja Católica, a responsabilidade de conduzir as ações educacionais na Colônia. A principal função dos Jesuítas era catequizar e instruir os índios, os negros e os colonos degredados que mais tarde seriam a classe dominante da colônia (PAIM, 1984).

Sendo assim, foi transplantada para o Brasil a mesma proposta pedagógica da Companhia de Jesus: o *Ratio Studiorum*,² “que sintetizava a experiência pedagógica dos Jesuítas, regulando os cursos, programas, métodos e disciplinas das escolas da companhia” (PAIM, 1984, p.210). Neste contexto, a Filosofia é dada nos cursos de nível superior (*studia superiora*), correspondentes aos cursos de Teologia e Filosofia.

A duração do curso de Filosofia era apenas de dois anos e estudava-se principalmente as ideias do pensador Aristóteles, como também alguns filósofos que versavam sobre a moral tais como Cícero, Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino. No entanto, neste período não se estudava toda e qualquer filosofia, somente os filósofos que enfatizavam a ideologia da Igreja Católica, que se encontrava extremamente abalada pela reforma protestante e pelo movimento renascentista que ganhava força na Europa. As leituras eram rigorosamente selecionadas, assim como os professores eram monitorados, desta forma eles não poderiam colocar ideias entendidas como “perniciosas” nas mentes de seus alunos, o que poderia colocar em risco as estruturas dos dogmas católicos. Para exemplificar esta vigilância rigorosa, a 15ª regra da *Ratio studiorum* prescreve “[...] se alguns forem amigos de novidade ou de espírito demasiado livre, devem ser afastados sem hesitação do serviço docente” (PAIM, 1984, p.210).

Naquela época, a Igreja Católica estava perdendo seus fiéis para a burguesia adepta ao protestantismo, que questionava os seus dogmas e para o movimento renascentista, que exaltava as criações humanas, como nas artes (a música e as pinturas) e nas ciências (medicina, física e astrologia).

[...] a Companhia de Jesus é fundada exatamente na época em que se afirmava o movimento da reforma tridentina, visando, seja o fortalecimento moral da Igreja

² “Conjunto de normas didáticas para os professores da ordem, criadas entre os anos de 1560 e 1599, que tinham o objetivo de transportar o estudante para um ambiente diferente daquele em que nascera, levando-o a imergir, inclusive fazendo-o utilizar sistematicamente o latim, em uma cultura depurada da Antigüidade clássica, de modo a moldar o “bom cristão”, preparando-o para a vida em sociedade e para o sacerdócio ao mesmo tempo” (VAINFAS *apud* BARBOSA, 2005, p.23).

contra a influência da mentalidade renascentista, seja o restabelecimento do espírito de autoridade abalado pela reforma protestante (ALVES, 2002, p.11).

Temendo a influência que as ideias “perniciosas” do pensamento moderno pudessem exercer sobre a Colônia, a Cia. de Jesus passou a restringir leituras de alguns pensadores como Rousseau, Locke e Hobbes, Espinosa e Voltaire, dentre outros (HORN, 2000).

Os cursos eram oferecidos apenas aos “homens de bem” da colônia, ou seja, senhores ricos, fazendeiros e proprietários de terras. Brancos pobres, negros e índios eram excluídos em sua grande maioria, sendo que apenas alguns poucos possuíam acessos à educação e, mesmo assim, apenas aos cursos elementares (ler e escrever) e aos de humanidade (curso de letras, filosofia e latim). “Os cursos que permitiam um grau mais elevado de cultura, formação e profissionalização, os studia superiora, que compreendiam os cursos de Filosofia e Teologia, estavam reservados aos filhos dos senhores ricos e proprietários da colônia” (ALVES, 2002, p. 12).

No que tange à metodologia de ensino, esta entendida como os processos didáticos que eram adotados para transmitir conhecimentos e as motivações pedagógicas utilizadas para assegurar o êxito do esforço educativo, pode-se destacar dois aspectos principais que caracterizam a metodologia no Brasil Colônia (RIBEIRO apud BARBOSA, 2005). Quando da organização do ensino nos cursos acima mencionados — humanidades, filosofia e teologia, o *Ratio* preconizava que:

[...] a preleção do professor deveria ser o centro de gravidade do sistema didático. O segundo aspecto enfatizado era o exercício da memória, onde a competição era incentivada com o intuito de hierarquização da classe e a premiação ocupava lugar de destaque. Aliados a esses dois aspectos, o ensino e a vivência da religião deviam ser o corolário de todo esse processo (RIBEIRO apud BARBOSA, 2005, p.25).

Percebe-se que nesta época, a Filosofia possuía somente um caráter propedêutico e livresco, servindo exclusivamente aos interesses da classe dominante, assumindo, outrossim, um caráter diverso do realmente afeto à Filosofia, qual seja, tornar o pensamento humano autônomo incentivar a reflexão crítica.

Como Portugal havia se afastado do pensamento moderno europeu devido ao temor da difusão das ideias iluministas que ameaçavam os dogmas católicos, o reino lusitano teve que se adaptar às mudanças políticas e econômicas ocorridas na Europa para não ficar atrás. No século XVIII a Metrópole portuguesa passava por uma profunda crise econômica e dependia

financeiramente da Inglaterra. Tendo em vista esta situação, Portugal iniciou um conjunto de reformas para retirar o país da dependência inglesa (PAIM, 1984).

Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal (1750) foi o homem escolhido para retirar o reino lusitano desta crise. Iniciando um conjunto de reformas, começou por aproximar o reino com a ideologia iluminista e liberal que dominava a Europa. Com isso, Pombal expulsou a Companhia de Jesus de Portugal e de suas colônias, para assim iniciar as reformas no campo educacional para implantar as ideias iluministas e, que conseqüentemente seriam copiadas por todas as colônias do reino português. A Universidade de Coimbra (1772), talvez tenha sido sua reforma mais conhecida, e também foram criadas universidades de Matemática e Filosofia (PAIM, 1984).

A Filosofia nestas universidades mantinha ainda o caráter propedêutico, “nos cursos de medicina, teologia, direito e cânones, porém, assumiu um outro, o do ensino das ciências naturais como um fim em si mesmo” (CUNHA apud ALVES, 2002, p.14).

Com os olhos voltados para produção, a filosofia é compreendida como ciência natural, possuindo um caráter prático e utilitário implantado pela ideologia burguesa, isto é:

[...] passou a demandar a educação que tivesse domínio da natureza pela ciência, no sentido de que ‘a observação e a experimentação’ são recursos para produção de conhecimento e instrumentos, mediações essenciais para intensificação do domínio do homem sobre a natureza (ALVES apud ALVES, 2002, p.14).

Com isso, tanto Portugal como suas colônias intensificaram o processo de produção com a criação de indústrias e novas tecnologias, e também na preparação de uma mão-de-obra qualificada voltada para produção e para ideologia da época.

Com relação ao ensino de filosofia, a faculdade deveria ser cursada em quatro anos obedecendo às cadeiras na seguinte ordem: 1- Filosofia racional e moral; 2- História natural; 3- Física experimental; 4- Química teórica e prática. Além de se cursar Geometria elementar na faculdade de Matemática nos últimos anos. Tendo em vista que as ideias pombalinas se contrapunham às da Cia. de Jesus, os jesuítas foram expulsos do Brasil e todas as estruturas educacionais organizadas por eles foram destruídas. Entretanto, o Marquês cometeu um enorme erro em não preparar uma estrutura alternativa para o ensino para receber as novas ideias. Com este desmonte da estrutura pedagógica jesuítica (escolas, professores, material didático, etc.) e sem nenhuma base para suprir esta falta, isto é, uma estrutura alternativa de ensino, estas reformas foram mais prejudiciais à educação do que positivas (BARROS, 1997). Esclarecedora, neste sentido, a lição de Cunha (apud ALVES, 2002, p.15):

Se antes, havia nos colégios dos padres jesuítas um plano sistematizado e seriado de estudos, organizados segundo uma pedagogia consistente, a *Ratio Studiorum*, a reação contra eles, baseada no enciclopedismo, não conseguia erigir um edifício cultural alternativo, ao menos na esfera do ensino.

Os novos cursos deveriam ocorrer através das chamadas “Aulas Régias”, ou seja, aulas avulsas e isoladas que necessariamente não dependiam da existência de escolas para ministrarem os cursos, o que contribuiu ainda mais para a baixa qualidade do ensino. “Mesmo com a expulsão dos jesuítas no final do século XVIII, o ensino de Filosofia continuou parcelado, fragmentário e de baixo nível” (CARTOLANO apud ALVES, 2002, p. 34).

O Bispo Azeredo Coutinho, ainda tentou implantar uma proposta alternativa de educação com a reativação do Seminário de Olinda (1800), que mesmo sendo padre “nunca deixou, contudo, de raciocinar como um burguês” (ALVES, 2002, p.16), voltou seus estudos para um projeto de educação que preparasse homens para descobrir, inventariar as riquezas naturais do reino, ou seja, seu pensamento estava voltado para solução de problemas práticos e econômicos, um raciocínio centrado na “necessidade do domínio material, para que sejam desenvolvidos [...] a indústria, a agricultura e a mineração” (ALVES apud ALVES, 2002, p.17).

Devido à grande extensão da Colônia, era necessário formar filósofos naturalistas, “homens preparados para cumprir estas tarefas, um especialista em ciências naturais, agentes da modernização econômica, aprenderiam a toda sorte conhecimentos úteis à agricultura e à mineração” (ALVES, 2002, p. 18).

No Seminário de Olinda, o curso de Filosofia estava estruturado da seguinte forma: o curso possuía dois anos de duração, no primeiro ano se estudava a lógica, a metafísica e a física experimental, enquanto no segundo ano estudava-se história natural e química (ALVES, 2002).

Durante o Império até meados do período da independência (1808-1822), o ensino escolar no Brasil não passou por grandes transformações em sua estrutura educacional, praticamente permaneceu com a mesma estrutura desde as reformas realizadas pelo Marquês de Pombal. Após a independência, passou a existir dois setores na estrutura escolar desta época: o estatal (secular), e o particular (religioso e secular), cabendo ao Estado organizar somente o ensino estatal que estava sob sua responsabilidade, já o ensino particular seguia o regime do “laissez-faire”. A filosofia esteve sempre presente na escola, no entanto no ensino superior, possuía caráter propedêutico nos cursos de Teologia e Direito (ALVES, 2002).

Segundo Aranha (1998, p. 3), com a criação dos cursos jurídicos no Brasil, na década de 1820, a filosofia torna-se um preceito no ensino médio, “como pré-requisito para o ingresso ao curso superior, reforçando o caráter propedêutico que sempre marcou o secundário”.

Segundo Alves (2004), o sistema escolar do período imperial exigia exames parcelados e preparatórios a fim de que os estudantes pudessem ter acesso aos níveis superiores do ensino. Era uma maneira alternativa para aqueles alunos que desejavam cursar o ensino superior e não concluíram o curso secundário ou que não frequentaram as aulas régias ou avulsas. Realizada a matrícula nos cursos preparatórios, e após ser aprovado nos exames, encaminhava-se esse aluno para frequentar o curso escolhido. Exemplificando, caso este aluno almejasse frequentar o curso de direito, realizava provas de latim e francês, retórica, filosofia racional e moral, aritmética e geometria. Referente à Filosofia, “a Filosofia Racional forneceria ao estudante um meio de pensar, aquilatar o acerto ou o erro das proposições, a Filosofia Moral seria o primeiro degrau para o estudo do direito natural, a base da jurisprudência” (ALVES, 2002, p.22).

No Colégio Pedro II (RJ), único estabelecimento de ensino secundário de referência do Império, predominava no plano de estudos (da escola) os conteúdos literários (literatura clássica), todavia, estavam presentes as disciplinas de matemática, línguas modernas, as ciências e história. Estas disciplinas estavam distribuídas em oito séries, devendo ser cursadas no prazo de oito anos. Desta forma, o aluno era aprovado por série e não por disciplinas isoladas. A Filosofia constava nas 5ª e 6ª séries da escola, juntamente com a retórica e a poética, história, matemática, astronomia e a física (BARROS, 1997).

Em 1841, a escola Pedro II passou por uma reestruturação em seu estatuto, diminuindo para sete anos de estudos, aumentando a presença dos estudos literários. O último ano do curso caracterizava-se por um currículo exclusivamente enciclopedista, com estudos da língua grega, alemã, latina, francesa e inglesa; geografia, matemática, história, retórica e filosofia; desenho e música. Esse quadro melhorou quando, com o regulamento de 1855, a filosofia passou a ser ministrada nos três últimos anos de ensino, tendo como conteúdo programático “filosofia racional e moral”, “sistemas comparados” e “história da filosofia”. Na reforma realizada em 1862, a filosofia ficou reduzida novamente a dois anos, e, posteriormente, com a reforma de 1876, passou para um ano (ALVES, 2002).

No ano de 1883, Sílvio Romero (1851-1914) legou uma importante contribuição publicando um texto onde fazia críticas ao programa de filosofia no ensino secundário, que

era o programa do Colégio Pedro II. Nesse trabalho, que tem por justo título “A filosofia e o ensino secundário”, o autor protesta contra a inclusão da ontologia, da teodiceia, da moral e de outras matérias num curso de filosofia elementar. Em contrapartida, defende que a filosofia no curso secundário deveria reduzir-se ao que chamava de “lógica formal e real”, visando dotar o aluno do “conhecimento prático das leis e regras do raciocínio, a posse dos métodos, e da sua aplicação aos diferentes ramos das ciências” (ROMERO apud BARROS, 1997, p. 95).

No período republicano, as influências positivistas penetraram fortemente no país ao final do século XIX, constituindo a ideologia do movimento republicano. No campo educacional, destaca-se a reforma empreendida por Benjamin Constant, na busca de formar uma nova elite, para o Estado republicano. Neste momento, o Estado assumiu de vez a educação pública escolar, tornando-a laica e sem a intervenção da igreja. Desta forma, Constant garantiria, sem nenhuma interferência, as ideologias do Estado. No tocante à Filosofia, é neste período que ela desaparece pela primeira vez do currículo educacional brasileiro (BARROS, 1997).

O decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890 altera o currículo escolar ao introduzir apenas as disciplinas científicas e colocando a Filosofia no ostracismo. “Benjamin Constant propõe uma redistribuição de disciplinas nas séries, conforme a hierarquia de Augusto Comte: português, latim, grego, [...], matemática, física, [...], história universal, história do Brasil, [...], ginástica, evoluções militares e esgrima e música” (ALVES, 2002, p. 27). Desta forma, pela primeira vez a filosofia fica fora do currículo, iniciando-se a partir daí, um processo de presença e ausência no currículo escolar secundário.

Posteriormente, uma nova reformulação do regulamento do Ginásio Nacional, realizada em 1898, reintroduziu a disciplina sob a forma de história da filosofia, a ser ministrada no 7º ano do curso clássico. Mas já em 1899, durante o governo de Campos Salles, houve uma aproximação muito grande das ideias preconizadas por Silvio Romero em seu trabalho de 1883, quando pelo Decreto nº 3251 de 08 de abril de 1899, impõe-se outro regulamento ao Ginásio Nacional, reduzindo o curso de sete para seis anos, ao mesmo tempo em que substituía a história da filosofia pela lógica (BARROS, 1997).

Em 1901, com a reforma de Epitácio Pessoa, a Filosofia é reincluída no 6º ano do ensino secundário (lógica) e de 1910 a 1914, novamente é retirada do currículo.

No ano de 1915, a Reforma de Carlos Maximiliano consolida o utilitarismo do ensino secundário, definindo a obrigatoriedade das disciplinas como português, francês, história do

Brasil, física e química. A Filosofia foi inserida de forma facultativa ao currículo (ALVES, 2002).

Já em 1925, a Reforma Rocha Vaz³, defendia um ensino secundário que fornecesse uma cultura geral, desprendida da escolha profissional, ou seja, um ensino que preparasse para vida, um ensino mais humanista. O ensino neste período foi dividido em seis séries no qual a filosofia foi incluída nas duas últimas séries sob o eixo da filosofia da história. Porém, não chegou a atender as perspectivas, pois a filosofia foi deslocada “[...] para um conjunto de doutrinas (católicas), noções e conceitos destinados a manter a ordem social vigente e os interesses de grupos minoritários e dominantes políticos” (HORN, 2000, p. 25).

Com o golpe de 1930, no qual as grandes oligarquias foram destituídas e, dada a necessidade de se criar condições para implantação do capitalismo industrial, Vargas efetuou um conjunto de reformas para dar sustentação política e ideológica para seu governo. No que se refere ao campo educacional, podemos destacar aquelas que possuem relação diretamente com o ensino secundário: a reforma Francisco Campos (1932) e a mais importante, a Reforma Gustavo Capanema (Lei orgânica do ensino secundário de 1942). Um dos motivos que nortearam essas reformas se deu pela necessidade de qualificar a mão-de-obra para o segmento industrial (BARROS, 1997).

As medidas mais importantes tomadas durante a reforma Francisco Campos foram: criação de um regime seriado de estudo e a frequência obrigatória. A estrutura dos cursos secundários foi dividida em dois ciclos, quais sejam: Fundamental, em cinco anos, e Complementar, em dois anos. No que tange a filosofia, passou a fazer parte do currículo do ensino complementar, sendo dadas aulas de história da filosofia e lógica.

Durante a reforma Capanema, o ensino manteve o mesmo caráter enciclopedista e elitista da reforma passada, como também, dividida em dois ciclos: o secundário (ginásio) com a duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos, este subdividido em dois cursos paralelos: o clássico, que enfatiza a formação intelectual, e o científico, enfatiza o estudo das ciências. Neste período, a Filosofia tinha lugar obrigatório na 2ª e 3ª séries do curso clássico e no 3º ano do científico.

Tanto no curso clássico como no científico a Filosofia era ensinada com base no programa, tendo apenas maior amplitude no último ano científico. O programa

³ Tornou os currículos escolares seriados, elaborando programas oficiais e restituindo bancas examinadoras para o ensino particular. Decreto n.º 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o Concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências (VALENTE, 2012, online).

subdividia-se em alguns capítulos: introdução, objeto e importância da Filosofia; sua divisão; lógica, estética, psicologia, moral, sociologia e cosmologia. A lógica, a moral e a sociologia tinham espaços privilegiados nas aulas de Filosofia do 3º ano do curso clássico. Mas em 1954, a portaria n.54 reduziu o número de aulas semanais, estabelecendo um mínimo de duas horas por semana nas séries do clássico e uma hora apenas, no científico (HORN, 2000, p. 27).

Após essas reformas, e mais principalmente a Capanema, que representou um avanço para a obrigatoriedade da disciplina filosofia no currículo escolar, surge à lei nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que coloca no currículo escolar um caráter meramente complementar para a disciplina Filosofia, ficando a critério dos Conselhos Estaduais a permanência ou não no currículo escolar, sendo ela dada apenas no colegial. Com esta lei, o ensino de filosofia perdia a obrigatoriedade, tornando-se disciplina complementar, ou seja, incorporada mediante indicação de cada Conselho Estadual de Educação. Apesar de poder figurar como disciplina optativa, tanto no ginásial, quanto no colegial, a filosofia, ainda ausente dos vestibulares, praticamente desapareceu do ensino em detrimento de uma ênfase às disciplinas que eram cobradas nos vestibulares (ALVES, 2002).

Já o Conselho Federal de Educação tornou possível aos estados e às instituições de ensino anexarem disciplinas opcionais ao currículo mínimo estabelecido, representando um avanço em termos de legislação. Porém na prática, “as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes” (ROMANELLI apud BARBOSA, 2005, p.32).

Nesse período, a política educacional continuou enfatizando os princípios liberais e democráticos já estabelecidos na Constituição Federal de 1946. Nessa Constituição, ficou estabelecido no artigo 167 que “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre a iniciativa privada, respeitadas as leis que o regulem” (ROMANELLI, 1978 apud BARBOSA, 2005, p.32). Desta forma, a iniciativa privada possuía direitos garantidos pela própria Constituição. Com fulcro nessa Constituição, teve início uma grande discussão, que perdurou por treze anos e culminou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961 (BARBOSA, 2005).

Durante o Regime Militar, em 1964, complicou-se ainda mais o quadro da filosofia, que desta vez passa a possuir um caráter optativo, sua presença iria depender apenas da boa vontade ou não da direção escolar. Sabemos que, em se tratando de educação no Brasil, o ensino escolar sempre caminhou em cumplicidade com a ordem política e econômica vigente em cada época de nossa história, então, tanto a estrutura, como o papel educacional das

escolas brasileiras estava voltado para reproduzirem a ideologia da atual classe dominante. O governo militar quando assumiu o poder, direcionou a política nacional para atender as necessidades da classe que representava (GHIRALDELLI, 2003).

Para que houvesse justificativa para a retirada da Filosofia, criou-se disciplinas cujos conteúdos supostamente equivalessem aos conteúdos filosóficos (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil - OSPB) e, a nível superior, a disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros (ALVES *apud* ANDRADE, 2008).

No regime militar, segundo Alves (*apud* ANDRADE, 2008), a Filosofia não mais era entendida como uma disciplina sem relevância, e sim como uma disciplina subversiva. Isso fez com que fosse extinta definitivamente no ano de 1968.

O fato novo, inusitado, na atitude dos Governos Militares, é que, enquanto nos períodos anteriores se postulava a retirada da filosofia do currículo por ela ser considerada conservadora e identificada com o ideário clerical, monárquico, contra o qual se fundou a República Brasileira; os Militares a retiravam por ser subversiva, devido ao seu potencial revolucionário, isto é, por insuflar as massas (de estudantes) contra o “Regime” em vigência naquele tempo (ALVES *apud* ANDRADE, 2008, p. 05).

Alves (2004 *apud* ANDRADE, 2008) ressalta que a semelhança entre a Filosofia e essas disciplinas não é factível, mas uma mera justificativa para a existência destas em detrimento da primeira. Vale ressaltar que as “disciplinas correspondentes” eram obrigatórias e a Filosofia optativa, tornando a presença da última mais rara.

Assim começaram diversas reações a favor da Filosofia na educação básica. Segundo Alves (*apud* ANDRADE, 2008, p. 06-07):

Esta atitude, porém, ocasionou, em contrapartida, uma reação inédita na história do ensino de filosofia no Brasil, por parte dos profissionais da área e de educadores, políticos, estudantes etc. Jamais se tinha visto tamanha manifestação a favor da filosofia e de seu ensino tal como nesse período. Foram organizados, nas regiões e em todo território nacional, movimentos de protesto, seminários, congressos, publicações de livros e artigos em jornais, reivindicando a volta da filosofia como disciplina obrigatória no currículo. Fundaram-se, inclusive, associações e sociedades filosóficas com representatividade nacional, a partir dos departamentos de filosofia das universidades.

Entretanto, a Filosofia enquanto disciplina que proporcionava a reflexão dos sujeitos, que ensinava o homem a ter uma autonomia de pensamento, que tem como força direcionamento formar cidadãos com consciência crítica, passou a constituir uma enorme

ameaça a ordem vigente. Um outro motivo que cooperou para o desaparecimento da Filosofia se deveu aos acordos MEC e Usaid (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional). Nestes acordos, o EUA se propôs a “ajudar” a educação brasileira. “Sob o signo do desenvolvimento realizou-se a inclusão das disciplinas técnicas no currículo, o que exigiu a exclusão de outras, a exemplo da filosofia” (HORN, 2000, p.28). Então o país passou a receber auxílio financeiro que acabou resultando nas Leis nº 5.540/68 (ensino universitário) e a nº 5692/71 (HORN, 2000).

A Lei nº 5692/71 foi criada para atender a uma demanda econômica do capital nacional e multinacional, que precisava de mão-de-obra qualificada e especializada, porém, barata para as indústrias, daí o caráter profissionalizante que foi adquirindo o ensino secundário. A filosofia foi substituída por disciplinas como EMC (Educação Moral e Cívica) e OSPB (Organização Social e Política Brasileira), que se vinculavam à ideologia dominante e tinham caráter obrigatório em todas as escolas. Os conteúdos trabalhados por essas disciplinas eram: valores fundados na moral católica, do civismo, a obediência às leis e o respeito à família. E como os conteúdos sobre “a moral” também eram trabalhados pela Filosofia, foi descartada mesmo assim por não ser considerada uma disciplina obrigatória (GHIRALDELLI, 2003).

Três acontecimentos podem ser destacados neste período. O primeiro foi a fundação, no ano de 1975 do Centro de Atividades Filosóficas, que no ano de 1984 foi chamada de Sociedade de Estudos e Atividades Pedagógicas (SEAF); esse acontecimento foi um marco nos movimentos que defendiam que a Filosofia retornasse aos currículos. O SEAF “conferiu um caráter mais articulado a esses movimentos” (ALVES apud ANDRADE, 2008, p. 06).

O segundo acontecimento é o fato de que devido aos protestos contrários à política educacional vigente, no ano de 1980, a Filosofia foi reintroduzida nos currículos do Rio de Janeiro, intitulada “noções de Filosofia”. Nessa reintrodução, o Governo se preocupou em controlar o ensino da disciplina, passando a monitorar os professores, programas e até as fontes bibliográficas (ANDRADE, 2008).

O terceiro e último acontecimento foi estender os procedimentos que foram adotados no estado do Rio de Janeiro para toda a União (ANDRADE, 2008).

No entanto, em nível federal, a volta da Filosofia ao cenário escolar não foi obrigatória. Citando Renê Silveira, Alves (*apud* ANDRADE, 2008) alerta para a existência de novas barreiras a serem transpostas pela disciplina. A decisão de inserir ou não a disciplina no currículo caberia à escola. Isso fez com que ficasse difícil reimplantar a Filosofia, tendo em

vista que ela teria de ser inserida na grade horária regular, que, no entanto, não seria ampliada, ocasionando conseqüentemente resistências por parte de docentes de outras disciplinas que não desejavam que suas cargas-horárias fossem reduzidas para não ter seus salários reduzidos e para não ser necessário distribuírem suas aulas em mais de uma escola. Também, o processo de atribuição de aulas podia ser amplamente manipulado, viabilizando que os diretores das escolas dessem as aulas de Filosofia àqueles professores que melhor lhe conviessem. Não obstante a questão da obrigatoriedade, que se constitui em um problema de legitimidade institucional, havia também o problema das aulas não serem ministradas por professores com licenciatura plena em Filosofia, o que subvertia a especificidade da disciplina.

Com o advento da abertura política, lenta e gradual, aproximadamente no final da década de 70, o quadro político brasileiro começou a se transformar. No ano de 1978, foi constituído o Comitê Brasileiro pela Anistia, que objetivava trazer de volta ao Brasil aqueles que foram exilados no período do regime militar. Apoiando esse movimento, diversas entidades, como por exemplo a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), Comissão de Justiça e Paz da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), manifestaram-se favoráveis à anistia e retorno ao estado de direito no país (BARBOSA, 2005).

No começo dos anos 80, o autoritarismo do regime militar no Brasil já havia se esgotado. Em 1983, a partir da Lei 7044, de 18 de outubro de 1982, as instituições de ensino deixaram de ser obrigadas a oferecer a habilitação profissional, imposição contida na Lei 5692/71 (BARBOSA, 2005)

Apesar das grandes conquistas políticas⁴ observadas nesse período, será a partir da instalação da Assembleia Nacional Constituinte, em 1987, que foi possível assistir a intensos debates no campo da educação.

Após quase dois anos de trabalho da Assembleia, presidida pelo Deputado Ulysses Guimarães, foi promulgada a nova Constituição brasileira, em 05 de outubro de 1988. Ela trouxe o reconhecimento do direito de voto aos analfabetos, do direito de greve, a oficialização do fim da censura e tornou a tortura crime inafiançável, entre muitas outras mudanças. Em relação à educação, incluiu parcialmente os princípios propostos pelo Fórum da Educação na Constituinte. Princípios que indubitavelmente, representaram avanços em relação aos textos constitucionais anteriores.

Com a promulgação de uma nova Constituição, uma nova lei geral para a educação se fez necessária, uma lei que tornasse compatível a Educação com a nova Constituição. Em

⁴ Reforma partidária (1979); eleições diretas para governadores (1982); eleições para deputados e senadores (1986)

1988 foi proposto o Projeto de Lei nº 1258/88, primeiro projeto completo de uma nova Lei de Diretrizes e Bases. A redação desse projeto, datada de 1993, dispunha em seu art. 48 que as disciplinas Filosofia e Sociologia passariam a ser disciplinas obrigatórias no ensino médio — como passou a ser denominado o antigo 2º grau. Assim, “o currículo do ensino médio observará [...] as seguintes diretrizes: [...] IV – serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias” (PL 1258/88 apud BARBOSA, 2005, p.37).

No entanto, como nesse período a obrigatoriedade encontrava-se ainda em forma de projeto, a única possibilidade realmente concreta de inclusão da filosofia no currículo de 2º grau (atual ensino médio) continuava vinculada à parte diversificada permitida pela Lei 5692/71, ainda vigorando naquele momento.

Barbosa (2005, p.37-38) explica que:

Numa espécie de compensação pelos muitos anos de dilapidação oficial, a Portaria nº 399, de 28 de junho de 1989, amplia o campo de atuação dos professores dessa disciplina. Por esta portaria, aos licenciados em filosofia seria concedido registro de professor de “filosofia no 2º grau, psicologia e sociologia no 2º grau e história no 1º e 2º graus”.

Durante seis anos, um difícil processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação envolveu inúmeros segmentos da sociedade brasileira. O texto inicial do Projeto de Lei nº 1258/88 foi emendado muitas vezes, até resultar no projeto final, enviado em 1994 pela Câmara ao Senado (BARBOSA, 2005).

No momento atual, o problema da filosofia reaparece com a nova LDB, Lei nº 9.394/96, que reintroduz a Filosofia no Ensino Médio, porém não caracteriza objetivamente como sendo obrigatória no currículo escolar. O artigo 36, da seção IV, capítulo II, título V, que expõe sobre o currículo do ensino médio, menciona no 1º parágrafo, inciso III: “Os conteúdos e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre [...] domínio dos conhecimentos de filosofia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Desta forma, a lei demonstra seu caráter ambíguo no que se refere ao ensino de filosofia, pois a lei não explicita e nem deixa claro como serão efetivados os “conhecimentos de Filosofia”, se será uma disciplina obrigatória ou apenas como temas transversais em outras disciplinas.

Como se pode notar, desde o Brasil - Colônia, até o momento atual, a Filosofia sempre vem lutando para realmente conquistar seu lugar de destaque no currículo educacional brasileiro, principalmente no que diz respeito ao Ensino Médio. Ela precisa conquistar seu *locus*, tanto no campo político-institucional, como na plena efetivação no currículo. Não deve

esta disciplina, como aconteceu no seu passado, limitar-se apenas a passar e reproduzir pensamentos, ideias e teorias dogmatizando o conhecimento de alguns pensadores como verdades absolutas, inviabilizando que o educando fomente em si um pensamento voltado para reflexão crítica da realidade que o cerca, o seu meio, sua sociedade, sua história e sua cultura.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 não apresentou nenhum parágrafo assegurando a obrigatoriedade do ensino de Filosofia. No entanto, o documento propõe na sessão IV, artigo 36, inciso III que ao final do ensino médio o educando demonstre: “domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). É só em 2008, com a lei n. 11.684 de autoria do deputado federal Ribamar Alves (PSB-MA), que a Filosofia (juntamente com a Sociologia) passa a ser incluída como disciplina obrigatória nos currículos do Ensino Médio, embora essa obrigatoriedade não exista (ainda!) para o Ensino Fundamental.

1.2 - Os documentos oficiais sobre a disciplina de filosofia no ensino médio: uma análise teórica

Em 02 de junho de 2008, foi sancionado pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, o projeto de lei nº 11.684/08 que tornava Filosofia e Sociologia disciplinas obrigatórias na grade curricular das escolas de ensino médio no Brasil (BRASIL, 2008).

Este projeto de lei tinha proposta uma mudança da LDB (Lei nº 9394/96), que em seu artigo 36, em seu parágrafo 1º, inciso III, previa que quando o ensino médio chegasse ao fim, os jovens tivessem domínio acerca das disciplinas de Filosofia e de Sociologia, ao menos os conceitos e aplicações que fossem importantes para o exercício da cidadania. A partir de então, esta nova redação definia que tanto uma disciplina quanto a outra seriam obrigatórias no ensino médio.

Segundo Mendes (2008, p. 54), o fato de a filosofia ser obrigatória enquanto disciplina regular do ensino médio significou o resultado de muitos debates e processos que anteviam esta necessidade.

Ainda segundo o autor, essa aprovação só foi conseguida porque a filosofia possui condições de fornecer autonomia para que os jovens aprendam eficazmente sobre o que é e como se deve exercer e cobrar de seus pares atitudes de cidadania.

A Filosofia é defendida pela nova LDB nº 9394/96, mas neste momento como um conhecimento que deve ser dominado, entretanto sem um currículo específico. Pode-se

verificar no artigo 36: “§ 1º, os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre: **domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania**” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Como mostra Lima (2005), para se formar cidadãos através do ensino de filosofia será necessário certa obstinação do professor para que este possa fazer um trabalho exitoso com seus alunos, no tocante a formação intelecto/cidadã desses sujeitos. A interdisciplinaridade é necessária, como prevê inclusive a Resolução nº 03/98, acerca da importância dos conteúdos a serem ministrados de forma interdisciplinar no ensino médio, inclusive no que tange aos conhecimentos de Filosofia para o exercício da cidadania (frisa-se!).

Na LDB nº 9394/96, a Filosofia diz respeito apenas ao domínio acerca de conhecimentos, sem uma grade curricular específica no ensino médio. Deve-se ressaltar que a Filosofia teve uma história de negação, como se viu no subcapítulo anterior, ela foi vista apenas enquanto um apanhado de epistemologias que não tinha lugar no currículo escolar, tendo sido relegada a segundo plano e sem um currículo apropriado. Isso se modificará com a implantação dos PCNS e OCNS, bem como de documentos diversos do MEC.

Como observa Oliveira (2004), em relação ao caráter interdisciplinar da Filosofia:

Tudo o que é sólido desmancha no ar. É assim que vemos a Filosofia reduzir-se a um dos seus conteúdos e o papel do professor de Filosofia diluir-se entre todos os demais – a natureza interdisciplinar da Filosofia parece mesmo ter sido um bom argumento para um discurso que justifica sua presença em todo e em nenhum lugar, reservando a ela um estilo onipresente. Como um Deus, ela está no meio de nós – mas não podemos vê-la em lado nenhum (p. 47).

Conforme complementa a respeito do tema, Alves (2008, p. 49) diz: “[Com a Filosofia] pretende-se formar indivíduos empreendedores e flexíveis, capazes de se adaptarem às mudanças do mundo moderno”.

Deve-se pontuar que o papel da Filosofia antes da lei que a tornou obrigatória no ensino médio, tinha um sentido de formalizar os conhecimentos filosóficos de acordo com as transformações sociais de cada período educacional no Brasil. A ideia de promover a cidadania dos sujeitos só foi notificada com a LDB atual, mas que com a efetivação legislativa e curricular da mesma, ela nos trouxe outra visão de mundo que chegaria ao seu ápice com a promoção do pensamento reflexivo. Entretanto, aliar os elementos do currículo de Filosofia com a realidade escolar trouxe algumas complicações na práxis educativa, tais como a utilização dos manuais escolares. Campos pontua:

[...] somente parte dos aspectos particulares, também representados pelos conteúdos programáticos nas programações escolares, é que poderão ser motivo de análise ao

longo da trajetória escolar, pelo simples motivo de que não é possível, ao contrário do que os manuais escolares querem nos fazer crer, estudar todos os possíveis conteúdos programáticos que podem fazer parte de uma determinada disciplina escolar (CAMPOS, 2012, p. 27).

Já o MEC tem apresentado propostas de uma orientação curricular voltada para o ensino médio com maior atenção ao ENEM, segundo HUSSAK & RIZO (2009), este necessita ser reformulado. O que é motivo para se pensar que o ENEM no ensino médio não pode ser visto unicamente pelo viés histórico e conteudístico, mas sim como um processo avaliativo no qual os alunos possam vivenciar momentos de reflexão, de amadurecimento intelectual e de prática cidadã. Esse tipo de currículo restrito no ENEM vem ainda a contrariar, em certa medida, o que escrevem os PCNS ao aludirem a ideia de que de nada adiantaria se os saberes não fossem postos em prática naquilo que se assimilou teoricamente.

Uma das saídas a essa crítica é de que o professor de filosofia deva trabalhar os PCNS e OCNS com seus alunos, objetivando adotar uma prática reflexiva, mas sem fugir dos eixos temáticos inerentes a esta disciplina (HUSSAK & RIZO, 2009).

Em outras palavras, seria pertinente que o professor pudesse trabalhar de forma a respeitar as competências propostas pelos PCNS (1999) (*Ler textos filosóficos de modo significativo; Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes; Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais; e, Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica*), mas se lembrando que os eixos temáticos não devem ser esquecidos. Cabe ao aluno fazer uma leitura crítica dos conteúdos filosóficos, tornando-se capaz de analisar as distintas relações que compõem esses conteúdos com a sua realidade social iminente.

Como comenta Mendes (2008), adotar uma metodologia didática sem fugir dos PCNS e das proposições de seus eixos temáticos fez com que na práxis a capacidade do aluno em entender a Filosofia estivesse além da teoria, e isso se torna possível quando o professor desperta em seu aluno potencialidades intelectivas e problematiza-as através das competências e habilidades da Filosofia com um olhar voltado a realidade social, cultural e histórica do discente.

Segundo Gallo (2012, p. 19) é necessário que os alunos sejam capazes de resolver problemas filosóficos através da experiência educativa com a Filosofia, através dos vieses intelectual e humanístico, objetivando a construção do pensamento crítico.

Ainda segundo este autor, o trabalho do professor de filosofia precisa ser harmônico e sincrônico com os PCNS e documentos diversos, assegurando, desta feita, que a Filosofia seja vista como um componente curricular imprescindível no processo educativo, e que os métodos de avaliação (ENEM, vestibulares) possam ser ferramentas em que a Filosofia seja articulada com a teoria e com a prática de forma coerente e dialógica.

Igualmente nos cursos superiores, afirma Gallo (2000, p. 181):

[...] com honrosas exceções, não cultivam os espíritos com vocação de educador e desestimulam a dimensão educacional da Filosofia. Ao mesmo tempo, promovem uma divisão do trabalho, altamente prejudicial para a própria Filosofia: uma seria a natureza lógica da produção do saber filosófico, e outra seria a lógica da circulação do saber filosófico. Tal distinção impede a compreensão da lógica intrinsecamente educativa da Filosofia, que faz parte dela mesma, através de toda sua história, nos seus textos, na sua prática.

Gallo (2000, p. 43) lembra que as dificuldades que o professor de filosofia tem na sala de aula do ensino médio, deve ser dirimida quando o docente trabalhar na forma em que os componentes curriculares do ensino médio sejam apontados como norteadores ao seu ensino.

Pensemos agora sobre os diversos pareceres do MEC que advogam sobre a presença da Filosofia nos documentos oficiais brasileiros.

De acordo com o Parecer CNE/CEB 15/98:

Nesta área (Ciências Humanas) incluir-se-ão também os estudos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do Parágrafo primeiro do artigo 36 (p. 60).

Assim, a Filosofia, mesmo que não de forma exclusiva, deve contribuir para a formação da identidade crítica dos alunos e acima de tudo para a formação de um cidadão ativo.

Já conforme a Resolução CEN/CEB 03/98, Artigo 10, §2º: “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: [...] b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Observa-se a importância das disciplinas como voltadas sempre a cidadania, e se lê no Parecer CEN/CEB 05/97, que foi intitulado: “Propostas de Regulamentação da Lei 9394/96,

no qual diz o seguinte: “Muito provavelmente se pode antecipar a dúvida que será levantada nos sistemas de ensino e nas instituições que os integram, quanto a forma a ser adotada, visando ao ‘domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia’” (item 3.4).

É importante salientar que a LDB atual assevera que o ensino de Filosofia e de Sociologia interage com a base nacional comum e não diversificada, e tantas vezes isso foi salientado pelas DCNEM, levando-se ao entendimento que a inserção desses “conhecimentos” como “disciplinas” da parte diversificada nas escolas do ensino médio são indispensáveis ao processo de aprendizagem (Cf. ROCHA, 2009).

Este autor explicita que existe uma conexão entre o currículo e a formação do sujeito, e que esse elo está fundamentado em um modo científico e cultural das disciplinas escolares. Todas essas disciplinas devem ser capazes de estarem presentes no ensino médio, atendendo algumas finalidades da educação básica, a saber: “(I) prosseguimento nos estudos; (II) preparação para a cidadania e o trabalho; (III) aprimoramento como pessoa humana; (IV) compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos” (DCNEM apud ROCHA, 2009, p. 89).

Assim é possível salientar que a função das disciplinas escolares e de seus currículos promovem os conhecimentos ordenados, rigorosos, aprimorados, lógicos e críticos, de forma que o aluno possa ter domínio dessas metodologias através da interferência importante do currículo escolar.

Deve-se salientar que o professor de Filosofia não pode deixar que seu aluno apenas tenha exclusivamente conhecimentos filosóficos (teóricos), mas que ele seja capaz de articular o que aprendeu (a teoria) com a prática. Cabendo ao aluno argumentar filosoficamente as experiências assimiladas em sala de aula visando à práxis ou a efetivação da teoria em sua realidade social.

Gallo (2000) faz uma interrogação interessante: Por que ensinar Filosofia no ensino médio? Para ele, quando se vai fundo neste assunto, busca-se sempre uma justificativa advinda do pensar filosófico, no qual tal pensar “[...] é aquele que busca compreender o vivido em suas raízes, percebendo as inter-relações que se estabelecem e podendo agir sobre elas” (p. 193).

Gallo (2000) acha importante levar em conta dois aspectos. Primeiramente a questão de garantir que o aluno se torne um cidadão crítico, e em segundo lugar um interlocutor entre a Filosofia e outras disciplinas do ensino médio.

Considerando as justificativas dadas pelo próprio autor, não se pode esquecer que quando se fala em Filosofia, deve-se sempre considerar que a mesma visa como necessária a prática do exercício da cidadania dos sujeitos da educação. É essa cidadania está justificada e presente na Lei nº 9394/96. Para Gallo, nos currículos da Filosofia devem-se observar algumas questões. Ele diz:

Penso que esta seja uma justificativa pertinente para a presença da filosofia nos currículos da educação média: a busca de um equilíbrio entre as potências da arte, da ciência, da filosofia, de modo que os jovens possam ter acesso a estas várias possibilidades de exercício do pensamento criativo, aprendendo a pensar por funções (ciência), mas também por *perceptos e afectos* (arte) e por conceitos (filosofia) (GALLO, 2006, p. 22).

Aliar um currículo do ensino médio com as forças do pensamento conceitual, científico e estético, torna possível aos estudantes a possibilidade de concatenarem esse três aspectos com o intuito fazer com que alunos possam articular os conceitos, funções e afectos dentro de seu processo de ensino-aprendizagem .

Na realidade, apesar da relevância documental, teórica e prática da Filosofia, verifica-se um contexto de contestação e resistência à obrigatoriedade de tal disciplina. Tal como tentativas de se retirar o artigo 36 da LDB 9394/96. Um exemplo atual foi o experimento frustrado do Deputado Federal Izalci do PSDB/DF, através do PL 6003/2013, no qual propôs a retirada do artigo 36 da LDB 9394/96 que ratifica a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio. Felizmente, a referida PL foi arquivada.

Quando se fala em resistência a Filosofia é sempre importante citar, quantas vezes forem necessárias, que a LDB 9.394/96 ratifica na atualidade a importância desta disciplina na Educação Brasileira como instrumento fundamental ao conhecimento humano e cidadão dos sujeitos na Educação (SALLES, 2003).

As OCNS surgiram a partir da Secretaria de Educação Básica do MEC, que convocou as sociedades científicas para diálogo, realizando fóruns, e conseguindo estabelecer uma discussão entre o que havia de mais representativo nas diversas áreas no ensino médio. Pode-se dizer que tal atitude representou um grande avanço na Educação.

Dessa forma, as OCNS analisaram o conteúdo do ensino médio das propostas que estavam sendo discutidas em torno do currículo. Isso em todas as áreas do conhecimento.

As ONCS foram organizadas levando em consideração à própria formação filosófica, priorizando o que se tinha de melhor nas disciplinas como um todo.

Ao se observar as OCNS nas diversas disciplinas, todas elas trazem elementos pertencentes à reflexão filosófica, como, por exemplo, a biologia quando trata de assuntos evolucionistas/criacionistas no qual possibilita a leitura de textos da história da filosofia.

As OCNS pregam ainda o diálogo não apenas entre currículos, mas entre disciplinas. E assim pelo menos onde houver qualidade para se trabalhar, essa possibilidade de diálogo deve ser explorada.

Ao se considerar o texto das OCNS acerca do ensino de filosofia no ensino médio é interessante entender que:

Em suma, a resposta de cada professor de Filosofia do ensino médio à pergunta ‘que Filosofia?’ sempre dependerá da opção por um modo determinado de filosofar que considere justificado. Aliás, é relevante que ele tenha feito uma escolha categorial e axiológica a partir da qual lê o mundo, pensa e ensina (BRASIL, 2006, p. 24).

Estes documentos oficiais mostram a necessidade objetiva do professor de Filosofia de articular o saber com uma sistematização curricular. Dessa forma, o currículo da Filosofia fica conectado a identidade intelectual do professor e do aluno, em conjunto. Assim, o que se preza é que o professor de Filosofia possua um posicionamento crítico em seu trabalho no lidar com a Filosofia enquanto disciplina do ensino médio, bem como o seu aluno apresente habilidades e competências dentro da escola, no intuito de pensar filosoficamente. As habilidades e competências foram descritas no presente texto através dos PCNS.

Em outras palavras, o professor de Filosofia precisa ter uma multiplicidade de linhas filosóficas para enriquecer o seu trabalho e seguir as exigências mínimas dos documentos oficiais. Em contrapartida, ele precisa caminhar em vários ritmos e, de preferência, de forma que aguace em seus alunos a reflexão como atividade primordial do ensino-aprendizagem (GALLO, 2013).

A reflexão, de acordo com o texto das OCN/Filosofia (2006) e de acordo com nossa interpretação, compreende duas extensões bem diferentes. A primeira delas é a busca constante pela reconstrução (racional), quando o julgamento indutivo se volta para as capacidades cognitiva, linguística e, também, de ação. A outra é quando a lógica da teoria do conhecimento se sobrepõe a primeira, nascendo assim o pensamento reflexivo.

Como lembra Santiago (2002), ainda se pautando nas OCNS, a presença da Filosofia enquanto componente curricular do ensino médio é vista como a chave para a formação do senso de cidadania dos sujeitos da educação. As OCNS também levam em conta e de forma

incisiva o fato da importância de não dissociar o ensino de Filosofia da produção filosófica, que deve ser construída através da apreensão do conhecimento.

Vale lembrar que no ano de 1961 esta disciplina deixou de ser obrigatória (Lei nº 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei nº 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial. Na década de 1990 com a Lei nº 9.394/96, a Filosofia passou a ser vista como necessária ao exercício da cidadania (artigo 36), mas neste momento a Filosofia ainda não era vista como disciplina, sendo considerada apenas como um tema transversal (CARVALHO, 2012).

Como alude Santiago (2002), é importante entender que com a obrigatoriedade da Filosofia e a elaboração de documentos oficiais, não se queria que o ensino da mesma fosse dado de forma simplificada ou transversal, mas efetivada para a preparação cidadã do aluno do ensino médio, respeitando, principalmente, os PCNS e as OCNS (documentos atualizados para a efetivação curricular da disciplina Filosofia).

Mais uma vez lembra-nos Santiago (2002) que a disciplina de Filosofia tem no mínimo de duas horas-aulas semanais, e que deve ser ministrada nos três anos do ensino médio.

Em relação ao professor de Filosofia é importante que este siga as OCNS e documentos diversos do MEC objetivando lidar com a teoria e a prática na sua regência em sala de aula (SALLES, 2003).

Salles (2003) vai mais longe, quando parte da premissa de que a Filosofia desenvolve habilidades de raciocínio nos estudantes através da criticidade e do posicionamento ético-reflexivos inerentes à Filosofia.

Pesquisadores como Carvalho (2000) mostram que os problemas que norteiam a sala de aula do ensino médio na disciplina de Filosofia muitas vezes são influenciados pelo não sincronismo entre o que está nos documentos oficiais e a realidade social dos sujeitos da educação.

O mesmo autor ainda se refere a Lei nº 11.684/08, já citada anteriormente, como aquela que dispõe sobre a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio. Tal lei tem um texto notadamente claro que justifica essa obrigatoriedade como sendo necessária ao ensino médio.

A partir dos PCNS a Filosofia possui a tendência de se construir enquanto uma disciplina no currículo escolar, exigindo sempre a qualificação do professor desta disciplina.

Não basta dizer que este professor seja graduado em Filosofia, o que é fundamental, mas acima de tudo que possua habilidades didático-pedagógicas especiais para o ensino de Filosofia no ensino médio (OLIVEIRA, 2004).

O que este autor ainda ressalta é que infelizmente o professor graduado em Filosofia não possui formação aceitável para desempenhar tal atividade, fazendo-a de forma precária, algumas vezes. Um dos motivos dessa precariedade é notificado por Lima (2010), quando afirma que:

Esse fato se deve, em grande parte, à forma como são tratados os conteúdos das disciplinas da licenciatura, muitas vezes panorâmicos. Levando-se em consideração a falta de inter-relação e integração entre os Departamentos de Filosofia e os Centros de Educação, sendo estes últimos os responsáveis, atualmente, pela capacitação dos licenciados. (p 73).

De acordo como pensamento de Lima (2010), a disposição dos cursos de graduação em Filosofia no Brasil ainda corresponde ao Parecer de nº 277/62, que teve como relator Newton Sucupira, no qual coloca um currículo mínimo que compreende tanto as licenciaturas, quanto os bacharelados. Esta maneira como os currículos foram organizados acabou fazendo com que a maior parte das universidades liquefizesse bacharelado e licenciatura em um único período de graduação, cerca de quatro anos. Assim, tendo como eixo a pesquisa, produção intelectual e atividade de docência. Apesar disso, a pesquisa em Filosofia está limitada somente aos poucos cursos de pós-graduação em raríssimas universidades, e dificilmente verifica-se alguma que se preocupe com o ensino médio e formação docente.

Mais uma vez como enseja Lima (2010), é necessário um novo olhar no sentido de buscar a reconstrução na forma de compreender novamente o trabalho do professor de filosofia, considerando o professor como educador que leva em conta sua prática e com o objetivo na reestruturação de suas condições de trabalho, adotando a atividade em sala de aula como prática que realmente faça a diferença.

Já dizia Lipman (*apud* LIMA, 2010, p 74), “que a filosofia no Ensino Médio deve ser implantada como disciplina específica, cooperando para o desenvolvimento de grupos de investigação”.

Lima (2010) acredita “que se reconstrua a compreensão do trabalho do professor de filosofia, levando-se em consideração o professor como educador que pensa sua prática e direciona sua ação para a reestruturação de suas condições de trabalho, assumindo a atividade docente como prática transformadora” (p. 73).

É fundamentalmente importante que se encontre um sentido para lecionar a Filosofia no ensino médio buscando um olhar que leve o próprio educando a mudar sua forma de pensar e de ver o mundo. Jamais o ensino de Filosofia poderá ser dado sem buscar uma reflexão de como o sujeito se encontra e age na sociedade em que está inserido.

Os elementos textuais supracitados acima estão em consonância com o texto da atual LDB, como já informado, em que o exercício da cidadania deve ser articulado pelo ensino da disciplina de Filosofia.

Como lembra Rolla (2009), no que tange à estruturação dos conteúdos, os programas de Filosofia para o ensino médio, de modo geral, costumam ser articulados de acordo com alguns modelos, tais como o seguimento de temáticas que giram em torno do conhecimento, verdade, liberdade, poder, política, justiça, arte, meios de comunicação. Além disso, segue a cultura geral, filosofia antiga, ética, história da filosofia, teoria do conhecimento e política, além de problematizar temas voltados para o ser, o conhecer, o agir, a ciência, dentre outros.

Não se pode esquecer que o ensino médio é a etapa final da Educação Básica (BRASIL, LDB, 2006), e como se pontou no presente texto é imprescindível que o aluno esteja preparado para possíveis avaliações (provas, ENEM, IDEB, etc), mas, principalmente, que este aluno tenha uma formação ética, um desenvolvimento intelectual e o pensamento crítico formados em consonância com as bases científicas e tecnológicas, podendo articular tanto a teoria, quanto a prática no seu processo de aprendizagem (BRASIL, 1996; 1999).

Conforme Gallo (2012, p. 53), os alunos precisam ter o interesse no aprender, mas não se pode esquecer de que é importante que se siga algumas especificidades da própria Filosofia, tais como tratar a Filosofia de forma dialógica, afinal de contas ela é produto do pensamento e jamais se caracteriza como um saber fechado em si mesma, uma verdade dogmática.

Depois da promulgação da LDB/96 que tornou obrigatório o ensino de Filosofia, não se pode deixar de contemplar um currículo que possua como referência as competências e habilidades que tenham o desafio de promover os conhecimentos filosóficos articulados com e para o aluno do ensino médio (MENDES, 2008).

Uma das finalidades dos documentos oficiais (PCNS, por exemplo), vai priorizar a leitura e da escrita no aluno voltados ao conhecimento filosófico, ou seja, ao potencial de argumentação que o discente deverá ter ao se estudar as temáticas filosóficas. E isto se dará com a cavilha do entendimento reflexivo de que é proposto a ele e, além disso, tendo este viés de reflexão na finalidade da busca de um olhar crítico sobre o mundo a sua volta, de forma mais aguda e pontual, ou seja, de forma filosófica.

É de grande valia que seja estabelecida uma contextualização sociocultural, dando total importância não apenas aos conhecimentos filosóficos teóricos, mas também as vertentes sociopolítica, histórica e cultura.

Deve-se frisar que a Filosofia não defende um paradigma acabado, como um vértice hegemônico. Essa forma de pensar filosófico também se espraia no ensino médio. Este não pode ser visto de uma forma unívoca, mas com possibilidades de polissemias teóricas e práticas na construção de uma aprendizagem mais aberta e sem censura (TOMAZETTI, 2002).

Em outras palavras, essa ideia também participa dos próprios documentos oficiais do MEC, que, em síntese, têm o ensino da Filosofia de forma menos dogmática e mais pluralista.

Tomazetti (2002) pede muito cuidado na hora de tratar a Filosofia como disciplina isolada, pois ela é intercambiável e interdisciplinar.

O papel da Filosofia no ensino médio e de acordo com a LDB/96 é de proporcionar o desenvolvimento das já aludidas habilidades e competências no aluno, seguido da atividade conceitual, inerente ao saber/fazer da Filosofia (GALLO, 2006).

Ainda com Gallo (2012), a Filosofia não pode ser vista de forma abstrata ou metafísica, mas imanente, uma vez que a Filosofia só pode ser compreendida a partir da experimentação de problemas através do conhecimento de conceitos ou criação dos mesmos. E o professor deve se ater a essa perspectiva e incitar em seu aluno problematizações com vias a construção conceitual.

Restam-nos algumas questões: o que seria esse conceito pertencente à Filosofia? Como um atuar do professor desta disciplina deve ser articulado para que os alunos possam apreender de fato as habilidades e competências promovidas pelos documentos oficiais do MEC? Vamos tentar responder tais perguntas no próximo capítulo.

2º CAPÍTULO: A CONSTRUÇÃO DO PENSAR FILOSÓFICO OU O ENSINO DE FILOSOFIA COMO DEVEDOR DESSA CONSTRUÇÃO

2.1 A modernidade e o pensar filosófico: ou o iluminismo kantiano do tutelamento

Neste subcapítulo, pretende-se compreender como se deu o desenvolvimento daquilo que chamamos de modernidade através da Filosofia kantiana do tutelamento. Objetiva-se além dessa percepção teórica, compartilhar a ideia de que o Iluminismo desse filósofo trouxe-nos a imagem de como o sujeito, terminologia criada na idade moderna, deve se elevar à sua maioridade, ou ao devir em direção a tal estágio intelectual. Quando se fala de menoridade e de maioridade nos referimos à visão de que na modernidade nascemos para uma nova etapa do conhecimento, livres das amarras da ignorância.

Desta sorte, como se deu na visão do criticismo kantiano as relações de tutela que impossibilitaram a liberdade intelectual dos sujeitos modernos? O que esse filósofo nos apontou para o que seria um estado de menoridade e de maioridade no âmbito do conhecimento?

Como explicita Cassiter (1999), desde a denominada *Era das Revoluções* (1789-1848) o homem inaugurou um novo tempo de descobertas e progresso social inigualáveis, em especial a partir da *Revolução Industrial* e da *Revolução Francesa* no chamado *Século das Luzes*. No período revolucionário banhado pelos ideais de *liberdade, igualdade, e fraternidade* da *Cultura Ilustrada*, as descobertas científicas e as novas teorias sociais “descortinaram o pensamento supersticioso e religioso” revelando verdades antes inimagináveis ao travar uma luta pela emancipação política contra o *Ancien Regime*, contra a sociedade feudal em busca de uma transformação societária radical. No entanto, os ideais que *iluminaram* a criação da nova sociedade, não mais marcada pela condição servil e em busca de liberdade e igualdade entre os homens, não resultou numa verdadeira emancipação da humanidade.

O Iluminismo propaga um lema, apresentado por Kant (1974, p. 100): “*Sapere aude!*” (Ousai saber!). Assim, analisar e debater sobre o esclarecimento (*Aufklärung*) se tornou fundamental para essa corrente filosófica. Num momento em que o pensamento pretendia se desvencilhar-se das trevas e das obscuridades medievais, buscar o esclarecimento deveria ser a teleologia de todos os homens. Eis em que acreditavam os iluministas.

Segundo o pensamento kantiano o *esclarecimento* “[...] é a saída do homem da sua menoridade, do qual ele próprio é culpado” (KANT, 1974, p. 100). Cabe observar que,

segundo esse filósofo prussiano, o esclarecimento não é um estado definitivo, mas um processo.

Ninguém é esclarecido, mas está em processo de esclarecimento. Mesmo que a vida do indivíduo cesse o esclarecimento continuará, como processo, acontecendo na espécie (humanidade).

Contudo, se buscamos o esclarecimento é porque estamos situados num estado privado dele. Kant afirma que esse estado de privação do esclarecimento é a *menoridade*, que “[...] é a incapacidade [do homem] de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 1974, p. 100) Além disso, o filósofo prussiano nos admoestou que o culpado por isso é o próprio homem, pois “a menoridade não se dá pela falta de conhecimento e por problemas cognitivos, mas origina-se na covardia do homem, que teme pensar por conta própria, sem a direção de outrem” (*Ibidem*, 1974, p. 100).

Além disso, se existem pessoas que se encontram na menoridade, então elas precisam ser conduzidas, guiadas. Kant afirma que são os *tutores* – pessoas dedicadas e incumbidas da missão de conduzir tanto o pensamento quanto as ações de outrem – os responsáveis por essa condução, sendo, portanto, os guias daqueles que permanecem em tal estado.

Segundo ainda esse filósofo prussiano, os homens preferem ser guiados por *tutores*, responsáveis pela condução de seu pensamento e de suas ações, pois a menoridade é cômoda, pois se tenho alguém que pense por mim, como um livro de autoajuda que define o que devo fazer, por exemplo, “[...] não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregam em meu lugar dos negócios desagradáveis” (KANT, 1974, p.100-102).

Outrossim, a saída do homem da menoridade, em direção à maioridade é difícil e dolorosa, afirmava Kant (1974). Isso ocorre pois

[...] a imensa maioria da humanidade (inclusive o belo sexo) considera a passagem à maioridade difícil e além do mais perigoso, porque aqueles tutores [*Vormüder*] de bom grado tomaram a seu cargo a supervisão dela. Depois de terem primeiramente embrutecido seu gado doméstico e preservado estas tranqüilas criaturas a fim de não ousarem dar um passo fora do carrinho para aprender a andar, no qual os encerram, mostram-lhe em seguida o perigo que as ameaça se tentarem andar sozinhas (KANT, 1974, p. 102).

Portanto, utilizando-se aqui de uma metáfora (do gado e seu pastor), Kant (1974) afirmou que os tutores (pastores do gado), intencionalmente, tornam os homens (o gado ou “estas tranqüilas criaturas”) dependentes de sua condução, tornando-os incapazes de pensar e agir por si só. Além disso, ainda o advertem – se porventura vierem a tentar tal feito – do

insucesso dessa tentativa. Assim, além de não conseguir pensar por si só o homem ainda tem medo de tentar superar tal situação, pois foi isso que os tutores vos ensinaram.

Ademais, alguns grilhões prendem o homem no estado de menoridade, tornando mais difícil desvencilhar-se desta situação, uma vez que acaba criando um amor por tal situação cômoda. Na medida em que somos guiados por preceitos e fórmulas prontas, determinando e “enlatando” o nosso pensamento, utilizando de forma mecânica tais fórmulas e conhecimentos, dificilmente nos libertaremos do estado de menoridade (KANT, 1974).

Com efeito, o homem no estado de menoridade não consegue superar tal situação, pois acredita não ser capaz de pensar por si só além de nunca ter feito tal tentativa, pois os tutores não deixaram. E mais: o *uso instrumental da razão*, voltado apenas para o raciocínio mecânico, baseado em conceitos pré-estabelecidos pelos tutores, aprisionam o homem no estado de menoridade. Portanto, “são muito poucos aqueles que conseguirão, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura”, afirmou Kant (1974, p. 102).

É muito difícil ao “homem em particular”, isto é, individualmente, sair do estado de menoridade, observou Kant (1974). Por outro lado, coletivamente, os homens poderão sair desse estado. Para que isso aconteça será necessária uma condição fundamental: *liberdade*.

Dada essa condição, o público poderá esclarecer a si mesmo, desvencilhando-se assim dos grilhões que o prendem ao estado de menoridade. Se for dada liberdade será quase inevitável que o público se esclareça, adverte Kant (1974).

Em síntese: para que o homem saia do estado de menoridade, do qual ele próprio é culpado, será preciso superar a preguiça, a covardia, a falta de vontade que lhe impedem de pensar por si só, sem a condução de tutores. Além disso, necessário também um ambiente propício para que isto ocorra, isto é, um ambiente de liberdade para que os homens se libertem coletivamente, enfim, dos grilhões que os prendem ao estado de menoridade.

Kant se dedicou consideravelmente à busca da emancipação do homem. Essa dimensão do esclarecimento também pode ser observada em sua reflexão sobre a ética. Nesse sentido é que a emancipação do homem se relaciona à autonomia e à razão. Com relação à razão, o objetivo de Kant era o estabelecimento de uma ética racional, ou seja, uma ética passível de ser efetivamente implementada e justificada pela razão.

No que tange à autonomia, a ética precisa se desenvolver mediante rejeição de qualquer condição heterônoma que condiciona o pensamento e o agir do homem.

A fim de que o ser humano desenvolva sua emancipação, ou seja, sua capacidade de autodeterminar-se a partir da liberdade, além da autonomia e da razão, Kant entende que é preciso também apontar o princípio de fundamentação que confere validade às normas das ações humanas, pois o homem não pode simplesmente se limitar a obedecer às normas. Ele faz, então, distinção entre normas e princípios e passa a ter consciência de que a tarefa singular da ética é o estabelecimento de princípios. Isso gera a procura pelo princípio-fundante do agir ético onde se decide o caráter normativo das ações. O fim último da ética, em todo esse quadro, é levar o homem a dar razões das motivações de seu agir e não apenas obedeça normas.

A condição fundamental para o esclarecimento é a *liberdade*. No entanto, por todo lado, exclama o filósofo de Königsberg, há a sua limitação, pois os tutores não deixam que isso ocorra. Tais tutores afirmam: “Não pensem, mas apenas obedeçam”. Ou como afirma o próprio filósofo: “Ouço agora, porém, exclamar de todos os lados: *não raciocineis!* O oficial diz: não raciocineis, mas exercitai-vos! O financista exclama: não raciocineis, mas pagai! O sacerdote proclama: não raciocineis, mas crede!” (KANT, 1974, p.104).

Esses exemplos expressam de que maneira a liberdade é limitada. Quando o tutor afirma “não raciocineis!” quer dizer “não pensem por si mesmos!”, isto é, de forma livre e autônoma, eis o que afirmam os tutores ao povo. O oficial do exército diz para não discutir ou avaliar as ordens, mas devemos apenas executá-las. O economista afirma para não pensarmos sobre os fundamentos, a necessidade ou o grau de justiça da cobrança de impostos, porém devemos somente pagar. O padre ou o pastor declaram para não avaliarmos os princípios fundamentais da religião ou da fé, no entanto devemos apenas crer. Atrevemo-nos até a ampliar esse exemplo e afirmar que o médico diz: “Não pensem sobre os fundamentos da terapia apenas a siga”; ou mesmo o advogado ou juiz afirma: “Não pensem sobre os fundamentos, os princípios ou grau de justiça da lei, mas apenas obedeçam a ela”. Ou até mesmo um professor afirma para seus alunos: “Não discutam sobre a maneira de ministrar as aulas, ou sobre as formas de avaliação, apenas aprendam e respondam às provas, sem questionar”.

E para ultrapassar essa limitação da liberdade o filósofo prussiano propunha que fizéssemos o *uso público* da razão, que, de acordo com o pensador, contribuiria imensamente para o fomento do esclarecimento. Ele entendia que o uso *público* da razão é “[...] aquele que qualquer homem, enquanto sábio, faz dela diante de um grande público do *mundo letrado*”.

Assim, por meio do uso público da razão os homens poderiam ultrapassar o estado de menoridade em direção ao esclarecimento (KANT, 1974, p.104).

Com efeito, fazer uso público da razão emergirá a possibilidade de avaliar, questionar, investigar, refletir livremente sobre qualquer assunto, dirigindo essas reflexões para o julgamento e avaliação do público leitor, tornando-as, portanto, públicas, promovendo assim o esclarecimento.

E para realizar essa tarefa, fazendo uso público da razão, o intelectual deveria dirigir-se ao público “[...] por meio de obras escritas, de acordo com seu próprio entendimento”, isto é, a partir de seu pensar livre e autônomo. Ademais, as ideias publicizadas por meios destes escritos pelos intelectuais deveriam ser fundamentadas e bem examinadas, para que pudessem, enfim, se tornar públicas. Operando dessa forma, o intelectual não teria somente o direito mas o dever de tornar conhecida do grande público os resultados de suas reflexões (KANT, 1974, p. 104-106).

Por um lado, o uso privado da razão é aquele que o intelectual faz dentro dos limites impostos pelo cargo público ou função de ocupa no governo (Estado). Por outro lado, “denomina-se uso privado aquele que o sábio pode fazer de sua razão em um certo *cargo público* ou função a ele confiado”, assevera Kant (1974, p. 104). Aqui a razão é limitada, a liberdade cerceada. Só é permitido pensar dentro dos limites estabelecidos pela posição que ocupa. Nesse caso, o seu pensamento não se torna acessível ao grande público leitor, ficando restrito ao meio profissional que o profissional ocupa.

Por outro lado, quando um membro ou funcionário da máquina estatal — que tem o pensar limitado pelo governo ao cargo ou função que ocupa — se reconhece como mais do que um simples funcionário do Estado, ou seja: um cidadão¹² ou membro da comunidade civil, garante o direito e o dever de, como estudioso no tema, discutir publicamente suas ideias, mesmo que o tema em questão sejam os problemas internos do seu próprio meio profissional.

Destarte, enquanto intelectual, o funcionário do Estado poderá pensar livremente sobre qualquer assunto que desejar, até mesmo questões restritas ao seu meio profissional, sem que isso lhe traga algum tipo de sanção por parte do Estado (KANT, 1974).

Destarte, por exemplo, o clérigo “[...] está obrigado a fazer seu sermão aos discípulos do catecismo ou à comunidade, de conformidade com o credo da Igreja a que serve, pois foi admitido com esta condição” (KANT, 1974, p. 106). Contudo, isso não impedirá que, na condição de intelectual, ele possa analisar de maneira profunda, fundamentada e rigorosa os problemas que envolvem a sua própria Igreja, expondo cuidadosamente tais reflexões ao

público, permitindo, inclusive, a melhoria dessa instituição, sem que por isso sofra alguma forma de sanção e nem crie um peso em sua consciência, observava o filósofo prussiano.

Dessa forma, fica garantida a possibilidade dos membros do aparato estatal fazerem o uso público da razão, na condição de intelectuais, pois assim poderão avaliar livre e publicamente qualquer tema, até mesmo os referentes ao seu campo profissional.

Como consequência, os textos escritos pelo intelectual e dirigidos ao público leitor, abrirão amplo debate público na sociedade, podendo dessa forma influenciar, após uma ampla discussão, a mudança dos erros e problemas, denunciados por ele em seus escritos. Um sacerdote, por exemplo, fazendo uso público da razão poderá influenciar até mesmo nas reformas da religião que defende como funcionário público, tornando-a melhor, menos arbitrária. Ou mesmo um advogado ou juiz, procedendo da mesma maneira, poderá influenciar nas mudanças no sistema jurídico qual faz parte.

Contudo, qual é o papel do governo diante do uso público da razão por parte de seus funcionários e demais cidadãos? Segundo o filósofo prussiano, o governo deverá deixar os cidadãos livres para fazer o uso público da razão, sobre qualquer tema, pois se tornará prejudicial ao governante “[...] quando submete à vigilância do seu governo aos escritos nos quais seus súditos procuram deixar claras suas concepções” (KANT, 1974, p. 112). Assim, o governo não deveria censurar o uso público da razão, seja de seus funcionários, seja do cidadão comum, pois somente um governante também esclarecido poderia propiciar aos seus cidadãos a liberdade de fazer uso público da razão.

Portanto, somente um governo também esclarecido poderia compreender a necessidade de instaurar um ambiente de total liberdade para que seus cidadãos possam pensar, avaliar e debater qualquer tema, sem nenhum tipo de censura governamental. Assim sendo, os cidadãos como um todo, incluindo também aqueles que ocupam cargos no governo, poderão esclarecer-se, pois o próprio governo garantirá o ambiente propício para que isso ocorra, isto é, um ambiente de liberdade.

No entanto, Kant (1974) observava que, mesmo havendo liberdade para avaliar qualquer tema, o cidadão deveria também obedecer às leis instituídas – uma vez que estas são também uma condição necessária para o esclarecimento – concretizando uma determinada ordem social. Enfim, é facultada a possibilidade do livre uso da razão, mas é necessário também obedecer às leis vigentes, até que elas possam ser modificadas por meio do uso público da razão, adverte o filósofo prussiano.

Além disso, o filósofo prussiano defendia a ideia de que somente por um processo lento e gradual ocorrerá à saída da menoridade para a maioridade, isto é, o esclarecimento, pois se não for dessa maneira “[...] uma revolução poderá talvez realizar a queda do despotismo pessoal ou da opressão ávida de lucros ou de domínios, porém nunca produzirá a verdadeira reforma do modo de pensar”, não realizando, de fato, o esclarecimento, uma vez que ocorrerá apenas a troca de velhos preconceitos por novos, sem alterar profundamente a forma de pensar, conduzindo novamente “[...] a grande massa destituída de pensamento” (KANT, 1974, p.104).

Portanto, a proposta kantiana de revolução gradual por meio do uso público da razão se apresenta como válida. A mudança, mesmo lenta, das mentalidades poderá ter um efeito revolucionário mais efetivo e duradouro do que a troca de poder por uma revolução feita pelas armas, pela força, pelo derramamento de sangue.

Como percebemos, o projeto Iluminista de esclarecimento passa pela ideia de que sem o debate público não é possível que o esclarecimento ocorra. Por meio do princípio da publicização e do exame crítico do pensamento o processo de esclarecimento se cumprirá. O projeto iluminista defende que o uso público da razão permitirá que os homens se libertem do medo, das superstições, das dúvidas e das angústias. Kant é um porta-voz desse ideal, pois acredita que o esclarecimento é possível e que seus efeitos positivos serão sentidos em todas as esferas da sociedade.

Sob esses fundamentos, a *emancipação* é a pedra-de-toque do Iluminismo e realizá-la deverá ser tarefa de todos, pois dessa maneira os homens se tornarão livres e donos de si. A Ciência e a Filosofia deverão estar a serviço da emancipação, uma vez que elas poderão modificar os homens e a sociedade. Acreditar nos efeitos positivos da emancipação, por meio do esclarecimento, torna-se um dos princípios norteadores dos séculos que se seguem à Época das luzes. Não é à-toa que projetos calcados na Ciência e na razão se espalham por todo lado, e a ideia de emancipação subjacente a esses projetos impulsionam as descobertas científicas e a aplicação de tais conhecimentos na sociedade.

E qual a forma ou expediente para que o sujeito se liberte do tutelamento? É possível isso através de um pensamento racional?

2.2 O Ensino da disciplina de filosofia visando à construção do pensar filosófico

Como foi enunciado acima, a filosofia de Kant pressupõe aos sujeitos da modernidade a percepção de um estado de tutela que deve ser superado com o desenvolvimento intelectual dos indivíduos. Vale salientar que isto se dará com a construção e potencialização da

racionalidade, pois “a razão experimenta naturalmente um interesse especulativo; experimenta-o pelos objetos que são necessariamente submetidos à faculdade de conhecer sob a sua forma superior” (DELEUZE, 2011, p. 12).

Pode-se dizer que o pensar filosófico, mediante a compreensão kantiana, visa a um fim, qual seja: a razão. E com Deleuze visa à criação de conceitos. Uma não se distancia da outra, mas possuem particularidades que serão analisadas nesse instante.

Com Kant em sua *Crítica da Razão Pura*⁵ estabelece-se a distinção entre o conhecimento puro e o conhecimento empírico. Ele se utilizará de termos bem próprios ao seu arcabouço teórico, os conceitos de *a priori* e *a posteriori*. Para o filósofo “será absolutamente *a priori* se não for derivada e se a concebermos, por si mesma, como necessária” (KANT, 2009, p. 14). Ou seja, o pensamento *a priori* é universal e não necessita da experiência para existir. Temos exemplos de Kant quando afirma que “Todos os corpos são extensos”, no qual se pressupõe que analiticamente não foi necessária uma experiência *a posteriori* para se deduzir que os corpos de uma forma geral possuem extensão.

Da mesma forma quando observamos que um triângulo possui três lados, mais uma vez a empiria não necessita ser localizada. Estamos na esfera dos Juízos Analíticos, nos quais “são aqueles em que a conexão do predicado com o sujeito [é] pensada por identidade” (KANT, 2009, p. 18). Esses Juízos são chamados de afirmativos.

Tem-se o Juízo Sintético onde “o predicado B é estranho ao conceito A, mesmo junto dele” (KANT, 2009, p. 18). Como poderemos ilustrar essa relação silogística proposta pelo filósofo?

Todo Juízo Sintético passa pela experiência e é parte integrante dela. Ao nos referirmos de que “Todo corpo é pesado”, ou de que “O mar é azul”, ou mais um pouco de que “Maria é pequena” e “Pedro é grande”, necessariamente precisamos de uma experiência *a posteriori* para definir o peso, a cor, a altura dos sujeitos através de sua predicção.

Ocorre que os Juízos Sintéticos podem também ser *a priori* que se desdobram mais especificamente na matemática, na física e na metafísica. Essas articulações formam o ideário de uma *Razão Pura* que perpassa por uma filosofia transcendental, não transcendente, mas transcendental que “é a ideia [...] para o qual a crítica da razão pura fará o plano total, de um modo arquitetônico, ou seja, por princípios e com a perfeição segura e garantia dos princípios da razão pura” (*Ibidem*, p. 25).

⁵ KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. Martin Claret, 2009.

Com Kant se pode concluir que a razão pura é especulativa, e endereçada pela e com a razão, na qual congrega os elementos da empiria como motivos ao conhecimento através de uma teoria elementar da razão pura a um método transcendental. De acordo com Deleuze (2011, p. 21-22):

Transcendental designa o princípio em virtude do qual a experiência é necessariamente submetida às nossas representações *a priori* [...] ‘Transcendental’ qualifica o princípio de uma submissão necessária dos dados da experiência às representações *a priori* e, correlativamente, de uma aplicação necessária das representações *a priori* à experiência”.

Na concepção kantiana a razão, fruto da sua obra magna *Crítica da Razão Pura*, encontra-se como sujeito e predicado. A razão é o objeto de estudo principal de Kant na aceção transcendental, mas também é predicativa. Ela se manifesta sob a ótica de um conceito que se refere imediatamente a um objeto da experiência que se avolumam em outras experimentações tendo como fonte o entendimento. E essa ideia de conceito perpassa a possibilidade da experiência e que tem a sua fonte na razão (DELEUZE, 2011).

Sabe-se que a razão, esse instrumento inerente às ciências humanas e a outras, para Kant é um instrumento necessário para se observar e analisar nossas experiências enquanto indivíduos, tais experiências dizem respeito tanto àquilo que consigo apreender pelos órgãos dos sentidos, *a posteriori*, quanto ao *a priori*, a saber: o conhecimento que antecede a empiria. A ideia de conceito para a filosofia kantiana passa essencialmente da sensibilidade, ao entendimento e se graça com a razão pura.

Existem algumas diferenças com relação ao termo conceito proposto por Kant e Deleuze. Algo que não precisamos falar para não fazer uma digressão ao estudo proposto. O que vamos observar é que com Deleuze a ideia de conceito ganhará nova interpretação, mas acima de tudo sendo compreendida através da razão. O elemento racional para um filósofo é imprescindível para se compreender as faculdades do juízo propostas por Kant, e caminhar a uma direção mais sofisticada, porém não menos pontual, sobre o conceito. Vamos entrar nesse ínterim, e observar como o filósofo e o professor de filosofia podem se utilizar dessa terminologia deleuziana para permitir ao seu aluno a incursão nas problemáticas conceituais inerente à filosofia.

Deleuze e Guattari, conhecidos como filósofos da multiplicidade buscaram pensar desde a filosofia tradicional até temas e questões do século XX. Tinham uma preocupação em

torno do que significa pensar, na potência do pensamento e o que impede essa potência (GALLO, 2008).

Estes autores afirmam na obra, *O que é a filosofia?*⁶, que “o filósofo é o amigo do conceito, ele é o conceito em potência. [...] a filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos” (1992, p. 11). Tais conceitos como propostos por Deleuze e Guatari não são dados pelos céus como se pensavam os filósofos do platonismo, por exemplo, mas a ideia central é de que o conceito é inventado, criado, fabricado para ser um conceito como tal. Pode-se dizer que o criador-filósofo do conceito está comprometido com esse expediente de fabricação. Nada será dado de uma ordem celestial, pois a filosofia antes vista como amizade a sabedoria, deve ser agora vista como aquela que é criada pelo sujeito. E o que podemos pensar sobre as antigas definições de filosofia, segundo Deleuze e Guatarri? Eles respondem.

Vemos ao menos o que a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda a disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela permite especialmente (1992, p. 12).

A filosofia não é contemplativa como pensavam os gregos com o *mundo das ideias*, por exemplo. De acordo com Deleuze e Guattari, a proximidade da filosofia será estritamente explicada com a de Nietzsche, quando este promove uma ruptura da filosofia moderna com a contemporânea, pois:

Segundo o veredicto nietzschiano, você não conhecerá nada por conceitos se você não os tiver de início criado, isto é, construído numa intuição que lhes é própria: um campo, um plano, um solo, que não se confunde com eles, mas que abriga seus germes e os personagens que os cultivam (*Ibidem*, p. 14).

Neste momento, deve-se pensar sobre o conceito na sua definição. Já soubemos que a filosofia não contempla, mas cria conceitos. E o que é o conceito?

“Não há conceitos simples. Todo conceito tem componentes, e se definem por eles.” (DELEUZE & GUATARRI, 1992, p. 23). Ou seja, qualquer teoria filosófica, seja ela qual for, tem suas multiplicidades. Não há uma teoria considerada filosófica que não tenha seus meandros, suas construções epistemológicas com variáveis a “inseparabilidade das variações no conceito” (*ibidem*, p. 31).

⁶ DELEUZE, G; GUATARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 43, 1992.

Podemos definir o conceito pela “inseparabilidade de um número finito de componentes heterogêneos percorridos por um ponto em sobrevoo absoluto, à velocidade infinita” (*ibidem*, p. 29).

A audaciosa empreitada dos filósofos Deleuze e Guatari desconstrói tudo que se tinha pensado sobre a filosofia até o século XX. Podemos dizer que a função da filosofia é de criação de conceitos, não de contemplação, como se pensava. E que esse conceito é múltiplo e heterogêneo.

Para ilustrar o que Deleuze quer dizer com os conceitos, podemos dizer que o conceito aristotélico do *ente* (tudo é *ente*: uma casa, um corpo, um livro, um homem etc) foi criado através das heterogeneidades do conceito. Este não é simples. Ele é absoluto e relativo. Por que? Porque devido à ideia de *ente* em Aristóteles, caracterizada como absoluta por alguns séculos na filosofia antiga, ela ganhou outro conceito com Tomas de Aquino e sua escolástica. O mesmo conceito de *ente*, com Tomás, foi caracterizado pelas vias do cristianismo. Essa via agregou e condensou a ideia de *ente* fundindo um antigo conceito (aristotélico) em um novo conceito (tomista). E que este conceito tornou-se infinitivo, pois pôde ser desdobrado em outros conceitos sobre o *ente* em momentos históricos diferentes após Aristóteles.

Podemos dizer que a criação de conceitos é um traçar de planos, no qual a filosofia é um “construtivismo, e o construtivismo tem dois aspectos complementares, que diferem em natureza: criar conceitos e traçar um plano” (*ibidem*, p. 45).

O que se pensa sobre construtivismo está estritamente ligado ao processo criador. Onde a imanência é um tipo de plano a ser traçado dentro de uma teoria filosófica, mas que o conceito oscila dentro dessa imanência com velocidades infinitas e tempos finitos. Ora, Aristóteles e sua criação do conceito de *ente* nasceu para ser infinito, quase que absoluto. Entretanto outro filósofo se aproximou deste conceito e lhe deu uma nova roupagem conceitual, finita. E assim por diante.

Para ilustrar mais uma vez a teoria deleuziana podemos dizer que existem ilhotas conceituais que foram criadas no decurso da filosofia e de sua história. Contudo, essas pequenas ilhas podem se encontrar e a partir da *problematização* enfraquecer uma e dotar a outra ilhota de autonomia, de uma novidade conceitual, ou de uma nova teoria criada a partir da anterior. Porém se houver a possibilidade de se criar um novo conceito, este parte de um conceito antigo que foi problematizado, criticado, esquadrihado para se nascer um novo. Aristóteles falou do *ente* e Tomás problematizou este conceito e redefini-o. Nas palavras de Deleuze e Guatari, “os personagens conceituais são pensadores, unicamente pensadores, e

seus traços personalísticos se juntam estritamente aos traços diagramáticos do pensamento e aos traços intensivos dos conceitos” (*Ibidem*, p. 84).

Antes de iniciarmos próximo tópico questionemos: e qual a relação entre a filosofia como criação de conceitos com o ensino desta disciplina? Qual a cavilha que liga tudo aquilo que analisamos acima, desde Kant até Deleuze, com a articulação do pensamento filosófico voltado ao ensino médio?

A filosofia é aquela que versa sobre a criação de conceitos e trama-a mediante o pensamento racional. Podemos dizer que a única forma de franquear os conceitos e possibilitar o mesmo ao aluno do ensino médio seja através da *problematização*. Antes de falarmos sobre esse tema, pontuemos algumas considerações sobre o fazer/saber da filosofia.

De acordo com Gallo (2007, p. 15-16), o professor de filosofia deve está alerta a algumas considerações sobre a disciplina na qual ele leciona. Ele deve ter atenção à *filosofia como um ato/processo*. Essa forma de observar a filosofia é de demonstrá-la de que a mesma necessita ser pensada como viva e ativa, e desta sorte transmitida às novas gerações. Outro tópico em que o professor deverá estar atento é *a atenção à história da filosofia*, pois ensinar a filosofia também é historicizá-la. E o último momento é de que a *criatividade* seja inerente ao professor desta disciplina. A criatividade não se faz sem que se observe que o filosofar caminha em direção a um processo, pois no saber/fazer da filosofia os sujeitos envolvidos, professor-aluno, precisam se desvencilhar de amarras teóricas que enclausuram o processo da criatividade/criação dentro do espaço da sala de aula.

Kant já enunciava que “não se ensina filosofia, mas só é possível aprender a filosofar” (KANT, 2009, p 34). A presente dicotomia kantiana entre ensinar a filosofia e a filosofar é assim explicado:

A dicotomia presente no texto kantiano parece ser de outra ordem: ela dissocia a aprendizagem filosófica como atividade meramente aquisitiva, passiva, produto da faculdade de imitação e a prática da Filosofia enquanto exercício ativo da própria razão, graças à faculdade de invenção. Se essa interpretação é correta, produz-se um deslocamento no aspecto central da questão, que deixa de situar-se no dilema de se estudar ou não o produto da reflexão elaborada pelos filósofos para incidir no modo de se relacionar com tradição filosófica (RODRIGO, 2004, p. 96).

A ideia central é a de que essa dicotomia produziu a proximidade do filósofo ou do estudante de filosofia com o tema da aprendizagem filosófica que não é uma aprendizagem passiva ou imitativa, é além disso. É a recuperação da autonomia intelectual dos sujeitos através da investigação filosófica, e de “aprender a interrogar-se sobre o sentido da realidade, de modo a passar do comportamento ingênuo do senso comum [...] para uma postura indagadora” (*Ibidem*, p. 98).

Essa concepção kantiana trata-se também de um conceito em filosofia, de um pensamento filosófico. E a perspectiva metodológica do professor deverá ser a de propor o pensar filosófico em seus alunos, relacionando-os com o conhecimento. Pois:

Assim sendo, enquanto a realidade, por meio de suas manifestações aparentes, manifestar-se-ia como misteriosa, impenetrável, opaca, oferecendo resistências ao desenvolvimento (desvendar/ des-vendar =tirar o véu). [...] o ato de conhecer, pois, como o ato de elucidar, é o esforço de enfrentar o desafio da realidade, buscando-lhe sentido, a verdade. Essa realidade tanto pode ser um único objeto, como pode ser uma rede deles formando um todo, mesmo porque nenhum objeto se dá isolado. O que importa, para o conhecimento, é tornar essa realidade compreendida, clara, iluminada (LUCKESI & PASSOS, 2012, p. 19).

O conhecimento desvelado é direcionado ao professor de filosofia para que o mesmo possa-o fazer acessível aos seus alunos. A ordem será de promover com esse intendo o próprio ato de filosofar. Mas se sabe que ainda estamos na espreita da criação dos conceitos, e de como fazer com que essa criação seja possível aos alunos. Registramos a terminologia *problematização* para se entender como é possível esse traslado do conceito a efetivação do mesmo no processo criativo dentro do espaço da sala de aula.

Como síntese, podemos dizer que graças a concepção da tutela em Kant e a luta constante em desvencilhar-se dela, os sujeitos da educação (aluno e professor) libertando-se dos grilhões deste tutelamento podem, com a esteira teórica de Deleuze & Guattari, criarem conceitos, pois já se encontram, a partir de então, autônomos intelectualmente. E isso se dará através de qual expediente? pergunta-se. Através das problematizações. Mas antes de qualquer coisa esse traslado kantiano ao deleuziano na e para a Educação:

é a de pensar filosoficamente questões colocadas pelo plano de imanência que atravessa transversalmente o campo de saberes em que se constitui a educação. Mas que entendamos bem: os problemas colocados por tal plano de imanência tendem ao infinito; eles não estão circunscritos apenas à Educação. Isto é, os problemas de que trata a filosofia, suscitados pela educação, não são exclusivamente educacionais, mas muito mais abrangentes; se não fosse assim, teríamos novamente a filosofia da educação como uma 'reflexão sobre a educação'. Desta maneira, o filósofo da educação é, antes de qualquer coisa, filósofo. É um pensador, um criador de conceitos, que dão consistência a acontecimentos no campo educacional, sem perder a infinitude do caos no qual mergulha, já que é esse infinito o que permite a criatividade, que permite que conceitos sempre novos possam brotar no plano de imanência (GALLO, 2000, p. 18).

O plano da imanência eleva os filósofos ou os sujeitos da educação a uma volta reflexiva sobre a filosofia e o modo como ela se desenvolve no plano da criação de conceitos. A possibilidade de uma visão transversal que mergulha nos lugares do pensar filosófico permitem-nos o processo criativo de se fazer filosofia. Esse fazer filosófico só dependerá se o

sujeito estiver livre de sua tutela e disposto a transgredir o pensamento colocando-o a prova através da criação em novos planos que de acordo com Gallo (2000) remetem-nos sempre ao plano da imanência, ou seja, ao plano da experiência do possível ou de tudo que compreende o ser humano, segundo Kant (2009).

2.3. A construção do pensar filosófico através das problematizações: é possível esse encontro?

O sujeito moderno, ou o sujeito do *Penso, logo existo*, lembrando-nos aqui de Descartes, vive em um dilema próprio de seu momento: compreender o que o circunda em meio a uma crise que cria novos paradigmas em questões de instantes. A crise encontra-se na modernidade, no qual coube a filosofia um papel peculiar de:

elucidar o homem em seu ser total, consciente do fundamento único de sua existência, e portanto capacitado a desmascarar todos os pseudo-absolutos que encontra. Ela é um arauto da liberdade, por que a filosofia só terá cumprido a sua tarefa quando a liberdade for o seu objeto e sua alma (OLIVEIRA, 1989, p.172).

Pode-se dizer que a modernidade encontra ancoradouro na “ruptura com a tradição que leva à busca no sujeito pensante, de um novo ponto de partida alternativo para a justificação do conhecimento” (MARCONDES, 1994, p. 20). Com essa perspectiva e, de acordo com o mesmo autor, vivemos um “paradigma subjetivista na epistemologia” (*Ibid*, p. 20). Vivemos em constantes modelos de epistemologias que se modificam, passam a ser demonstráveis ou não, restando ao sujeito rever seus conceitos de mundo pela ótica paradigmática que se apresenta como verificável, ou pelo orbe da falseabilidade.

Desde a criação da Metafísica pelos gregos, indo aos medievos e culminando na época moderna, agora nada é seguro de se afirmar contundentemente (MORIN, 2000), nada é infalível como se pensava ser a Metafísica de outrora, e desta sorte nada na atualidade é circunstanciado em plenitude, mas sim, contingencial e fugidio. De sorte, o sujeito entrou em crise, e a filosofia, sendo aquela que pensa o sujeito (frisa-se!), teve de se superar, de encontrar saídas conceituais para uma *práxis* possível, quer dentro da academia, quer dentro do ensino médio, agora como disciplina obrigatória: “IV- serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (LDB, 2008, p.12).

O que se quer dizer dessa crise (que será ampliada logo mais), especificamente em relação à filosofia é de que através de suas experimentações conceituais e ideológicas, ela

obteve perdas e ganhos consideráveis. Pode-se dizer de perdas, pela incapacidade do indivíduo de considerar a disciplina de filosofia como algo de que ainda possa fazer construto intelectual à vida ordinária do sujeito. Ainda se alega ser a filosofia uma disciplina ideológica, acumulativa de teorias que não tem função prática e objetiva naquilo que dizem ser uma **“disciplina que serve de vetor para aumentar a pregação ideológica da esquerda, que já beira a calamidade nas escolas”** (CARELLI; SALVADOR, 2011, p.92, grifo nosso).

Por outro lado, na vertente dos possíveis ganhos, temos a filosofia como àquela que não somente visa questionar o mundo como parte de uma phisys ou de teorias do conhecimento (epistemologias), mas que busca a autonomia intelectual e cidadã do sujeito. E isso se dará com o pensamento crítico e argumentativo. Salientamos que o que se tem pensado da filosofia no ensino médio atualmente refere-se a uma sistematização e competência desta disciplina como “condições indispensáveis para a formação da cidadania plena” (PCN, 1999, p. 328). Desde quando ela foi adicionada ao currículo das escolas do ensino médio, observou-se também dentro da perspectiva de sua interdisciplinaridade a observação do caráter reflexivo e racional inerentes a mesma.

A filosofia passou de disciplina temida, aviltada pela época da ditadura militar, para continuar sendo uma disciplina que tende a fazer o sujeito pensar, refletir, agora com uma “liberdade” de atuação frente às questões filosóficas que são colocadas no meio das relações humanas, e são essas relações que estabelecem a manutenção ou não de um determinado status quo, questionando-o: articulação inerente ao filósofo ou ao estudante da disciplina de filosofia.

Entra-se com algumas questões: a disciplina de filosofia do ensino médio deve propor aos alunos a filosofar, ou apenas estudar a filosofia? (lembrando-nos aqui de Kant). Outra: é possível essa disciplina no ensino médio engendrar no discente uma construção crítica que vise a uma possível autonomia intelectual do mesmo? Acaso seja afirmativa essa pergunta, de quais vértices se articularão essa construção crítica através do pensar filosófico? Sabendo-se, de saída, que *“la réponse est le malheur de la questions* (BLANCHOT, 1969, p. 15). Vamos, então, tentar respondê-las no transcurso desta dissertação.

Podemos afirmar que a separação entre filosofia e filosofar é perturbadora. Por que então? Esta premissa, na atualidade, é falsa, pois não se devem separar essas duas instâncias do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de filosofia, podendo ocorrer uma cisão dispensável que poderá comprometer a compreensão desta disciplina enquanto articulável,

fluídica, questionadora e, por que não dizer, formadora de opinião. Estamos de acordo com Aspis quando diz:

[...] não é possível desunir filosofia de filosofar pois os dois são uma mesma coisa. O filosofar é uma disciplina no pensamento que ao ser operada vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar. São indissociáveis. A matéria filosofia separada do ato de filosofar é matéria morta, recheio de livro de estante. Para a filosofia ele tem que ser reativada, reoperada, assim reaparecendo a cada vez mais (ASPIS, 2004, p. 77)

Outra questão é a de que a estrutura teórica da filosofia tem como um dos seus pressupostos a crítica e a clareza de argumentos. Não se pode pensar em articular o pensar filosófico sem essa díade. Ora, desde a formação da civilização ocidental já se tentava argumentar sobre o mundo e as coisas que nele existiam. A *physis*, o componente primeiro ou primordial de tudo que circundava o mundo (a água, o fogo, o ar etc), levou o homem a inquirir sobre a cosmologia das coisas existentes, na objetivação de compor argumentos válidos, e claro, de, também, enunciar dúvidas frente ao que se pensava.

Pode-se aferir que a gênese da filosofia enquanto discurso epistemológico teve o seu valor de estatuto de cientificidade por estudar os entremeios do mundo natural. Algo que a física e a matemática fazem com tranquilidade na atualidade (ou seja, os das ciências naturais são devedores diretos dos filósofos pré-socráticos e de toda uma teoria formulada precipuamente através destes, mesmo que em germen). Com a visão antropológica, de Sócrates em diante, o que era especulativo à natureza, tornou-se especulativo ao homem. Essa descida do cosmos ao *ánthropos* deu a filosofia uma especificidade mais abrangente.

Desde esse pontapé inicial, o ser humano tornou-se a questão filosófica principal. Daí, ao ceticismo, estoicismo, epicurismo, à escolástica, ao criticismo, ao pragmatismo, ao existencialismo, dentre outros, o ato de filosofar, na lembrança de Bochenski (1973, p. 15), citando Aristóteles, fora visto pela seguinte vertente, mesmo que a citação seja extemporânea, a ideia é atual, a saber: “ou se deve filosofar, ou não se deve filosofar. Se não se deve filosofar, isto só é em nome de uma filosofia. Portanto, mesmo que não se deva filosofar, deve-se filosofar”. Isso significa dizer que o filosofar é inerente a quem faz uso da filosofia, ela nasceu com essa “responsabilidade” que é de fazer com que o sujeito, utilizando-se dos assuntos inerentes da filosofia, filosofe.

É intrínseco à filosofia o ato de filosofar, não podemos nos apartar dessa relação, pois ela nos é imanente. De acordo com Saviane (2000, p. 23), a filosofia produz crises, que devem ser pensadas e compreendidas, pois elas fazem parte do cerne da história humana. Entretanto, a crise do homem, despertada através da filosofia, é convertida em problema, desperta a

reflexão, isto é, o “ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, vasculhar numa busca constante de significado, pois quando essa reflexão se torna radical, rigorosa e global, nasce a filosofia”. A filosofia nasce deste intento, de gerir um expediente que é o da reflexão.

A reflexão poderá induzir ao ato de pensar filosoficamente, pois ela traduz na estrutura cognitiva do sujeito o voltar-se para si. O pensamento crítico deve ser estimulado aos discentes da disciplina de filosofia, no intuito de colocar em ação o ato de pensar filosoficamente, fazendo assim que os alunos despertem sua consciência crítica e humanizada. Desta feita, estou de acordo com Lagueaux (*apud* LORIERI, 2002, p. 54) quando ele diz:

Ensinar os estudantes a filosofar é convidá-los a pensar por eles mesmos, sugerindo-lhes não esquecer, no momento de fazê-lo, certos dados que os filósofos, os cientistas, os artistas procuraram esclarecer e que dão à questão toda a complexidade como toda a sua dimensão. Ensinar a filosofar não é, então, apenas a tomar consciência das questões fundamentais em toda a sua amplitude, mas é, também, sugerir elementos de solução; é elucidar noções ambíguas; é lembrar de modo pertinente a ‘*démarche*’ de determinado filósofo no momento em que ele encontra uma questão claramente colocada por todos; mas é sempre ajudar o estudante a ver mais claro em sua própria situação.

Ver mais claro sua própria situação, segundo o autor, é também de observar que as questões que são desenvolvidas no entorno da disciplina de filosofia no ensino médio deve, precipuamente, tentar resolver aquilo que muito incomoda e circunda a realidade dos discentes, a saber, que é a compreensão dos mesmos através da leitura de teorias e de práxis (conjugadas) que são reveladas pelos conceitos filosóficos, dando-as a possibilidade de estudar esses conceitos com vias a autonomia intelectual e cidadã desse sujeito. O professor, como facilitador do conhecimento, tem iminente responsabilidade nesse ato do fazer pensar a filosofia aos seus alunos, de ampliá-lo mostrando vertentes desconhecidas no saber/fazer da regência, induzindo, assim, a autonomia intelectual dos mesmos. E como isso se dará? Pelo orbe do questionamento. Pode-se dizer que através dos questionamentos propostos pela filosofia, o posicionamento do discente frente ao seu mundo, que não seja de um mero expectador, mas sim de um sujeito que inquirir e levante apontamentos sobre os conceitos que a disciplina de filosofia:

justifica-se plenamente na formação do adolescente, e sua presença faz-se absolutamente imprescindível no currículo do ensino que lhe é destinado. Essa presença justifica-se em decorrência da própria condição da existência humana, condição que se constrói através de suas mediações históricas, através do desenvolvimento cultural das pessoas (SEVERINO, 2009, p. 17)

Não deixando de ressaltar que a filosofia “é um processo de pensamento, de reflexão, de indagação que busca esclarecer o sentido de todos os objetos de nossa experiência, mesmo

quando já significados pelo senso comum ou pelas ciências” (SEVERINO, 2009, p. 26). Ou seja, aos alunos do ensino médio ela deve produzir inquietação que induz a esclarecimentos, nela o sujeito encontra-se inserido no contexto da indagação, onde o lugar do comezinho, ou das questões rasas são substituídas pelas perguntas de tom mais exigente, sabendo que a origem provém de suspeitas, e é assim que se aprende a filosofar.

A disciplina de filosofia no ensino médio deve propor ao discente certa forma de olhar, uma visão macroscópica, mas não deixando de aludir à microscópica dos conceitos.

Pode-se dizer que os manuais que são utilizados nas salas de ensino têm, a princípio, essa novidade. Qual seja? De propor ao leitor dos mesmos a incursão pela observância da crítica que induz a crise. Não nos esquecendo que a palavra crítica significa antes de qualquer coisa “dizer o que é em vista do que ainda não pode ser” (NOBRE, [s.d], p. 7), ou seja, pela crítica temos uma antevisão do presente, dos seus potenciais com fins a diagnosticar o tempo em devir, e dele se levantar questões necessárias.

Sabemos que existe uma relação etimológica entre as palavras crítica e crise, que vem “do grego *krisis* significando separação, escolher, reparar, julgar, ou seja, situação embaraçosa, crise” (LAROUSSE, 1992, p. 145). Essa crítica-crise deve ser demonstrada como anteparo aos conceitos que orbitam as epistemologias (separando-os, escolhendo-os criticamente), como os da Verdade, do Belo, da Ética, da Política, dentre outros. E isso se dará no sentido de não somente esquadrihar tais temas ao investigador-arqueólogo, mas de preferir compreender que os “enigmas délficos”, propostos pela filosofia, nada mais são que agregados a premissas que se desdobram em sentenças, e que desta feita forma um encadeamento lógico, que por sua vez faz com que o entendimento daqueles temas sejam regidos por uma estrutura lógica através de categorias, de predicados e de silogísticas, assim como pretendia Aristóteles em seu *Órganon* (2010).

O exposto acima é uma fração de muitas que se poderiam conjecturar sobre a apreensão dos conceitos filosóficos. A lógica aristotélica, já citada, imbuída de seus silogismos, mesmo que haja uma reavaliação da mesma por outras vertentes lógicas consideradas contemporâneas (WHITEHEAD, 1947), ainda assim, permanece quase inalterada, que é de propor a investigação dedutiva e/ou indutiva dos conceitos filosóficos. Essa forma de conceber a filosofia é entendida como a teoria da coerência que:

Também utiliza o conceito da conexão necessária do ‘envolvimento’ ou ‘implicação lógica’. A proposição verdadeira ou conjunto coerente de proposições se define em função desses conceitos, e os critérios se expressam nos seguintes termos: 1) cada proposição do conjunto envolver as demais proposições do conjunto; 2) cada

proposição do conjunto que estiver envolvida por uma proposição que pertença ao conjunto pertencer ela mesma ao conjunto. Uma preposição é verdadeira se, e só se pertencer a um conjunto coerente (GILES, 1983, p. 36).

A implicação acima demonstra que a silogística filosófica necessita de coesão e coerência que induz ao raciocínio e sua logicidade. Algo que permeia nas discussões teóricas da filosofia que é a pertença de qualquer objeto estudado através do enquadre em que se prevaleça o *logos*, e que por este o sujeito possa fazer articulações, através de um conjunto coerente, pelo pensamento e seus desdobramentos, a saber: a linguagem, a dedução e indução, as hipóteses, as premissas, proposições verdadeiras ou falsas, dentre outras. Mais uma articulação filosófica que propõe os caminhos do pensar em filosofia aos discentes, desta feita, arquitetado pelo aparato da lógica.

E fazer com que o aluno, nas possibilidades cognitivas do mesmo, consiga reavaliar e reafirmar os conceitos assimilados em sala de aula da disciplina de filosofia, no que se observa a uma estruturação epistêmica e lógica, que ele venha agregar os desafios que devam ser espriados em sala de aula, com aquilo ele vê, lê, observa no tocante a busca de uma criticidade, necessita de uma investigação e/ou reflexão racional das construções teóricas que foram passadas extemporaneamente e contemporaneamente pelo ofício de filósofos que pensaram conceitos, mas não vazios, na lembrança mais uma vez de Kant. Essa necessidade diz que o ensino de filosofia deve se respaldar nos domínios dos conhecimentos que causem problemas, e destes problemas transformações no processo educativo do discente. O ato de filosofar induz ao pensamento. E que tipo de pensamentos é esse? Citando Lima:

Exercer o pensamento como atividade inventiva na ordem dos problemas, das regras e dos conceitos: o pensamento como criação. Esta é umas das possibilidades do ensino da filosofia: experimentar novas relações com os seres, construir novas composições; o pensamento como plano de composição onde as relações e os pensamentos se constroem e se desconstroem [...] a filosofia formula os conceitos adequados à contemplação, à reflexão, à comunicação, onde o conceito impede o pensamento de ser uma simples opinião; o conceito é o que faz pensar em domínios heterogêneos (LIMA, 2000, p. 2001).

Os conceitos nascidos da filosofia, tendo como vetores o pensamento e a reflexão, induzem o sujeito à formulação de problematizações de temas hodiernos. De acordo com o autor acima, essa metodologia de problematizar os conceitos perpassa pela via da criação e pelo processo comunicativo, isso tudo em diversas instâncias pela via dos domínios heterogêneos. Essa heterogeneidade alude, ao nosso entender, a proposição de que a filosofia, enquanto produtora e formadora de questionamentos (de possíveis respostas, em meio as dúvidas), deverá transitar por elementos do senso comum a concatenações filosóficas mais

elaboradas, bem como por diversas disciplinas das ciências humanas, e com essa aproximação deverá fazer interseção, palavra tão bem difundida na atualidade, de epistemologias que ora se aproximam, ora se distanciam, mas que promovem o elemento axial que é o pensar. Pensar filosoficamente requer também interdisciplinaridade.

Chegamos a um momento em que necessitamos compreender os caminhos pelos quais o aluno do ensino médio da disciplina de filosofia terá de caminhar para desvendar o ato abstrato do pensar filosoficamente.

Podemos dizer que o pensamento se encontra na articulação do experimentar, mas que nessa experiência é visada a novidade, o que vem a ser notável, pois “pensar é experimentar, mas a experimentação é sempre o que se está fazendo – o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e são mais exigentes que ela” (DELEUZE; GUATARI *apud* GALLO, 2007, p. 26). As questões que são propostas na filosofia têm uma perspectiva ora linear, ora transversal. A primeira reproduz certa historicização da filosofia, dando enfoques ao construto muitas vezes adotados em antigos manuais escolares discriminados pelas filosofias antiga, medieval, moderna e contemporânea. Já a transversal, de acordo com Gallo, dá conta de um todo, tanto do ponto de vista histórico, mas também do pensamento conceitual, do caráter dialógico e de uma crítica radical (GALLO, 2007).

Busquemos mais detalhes sobre esses três princípios que caracterizam a filosofia aos alunos do ensino médio. Pergunta-se: e como se apresenta o pensamento filosófico ao aluno do ensino médio? Como se pode discriminá-lo didaticamente? De acordo com Gallo existem três categorizações, a saber,

1 – trata-se de um pensamento conceitual: enquanto saber, ela é sempre produto de pensamento, é uma experiência de pensamento. Mas o que caracteriza a filosofia [...] é que ela é uma experiência de pensamento que procede por conceitos, que cria conceitos [...]

2 – apresenta caráter dialógico: ela não caracteriza como um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, mas como um saber que se experimenta [...]

3 – possibilita uma postura crítica radical: a atitude filosófica é a de não-conformação, do questionamento constante, da busca das ideias das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas (*Ibid*, 2007, p.22).

Esses apontamentos acima mostram a complexidade do fazer filosófico, do processo reflexivo que é o de dissolver paradigmas dentro da filosofia, dos traçados dogmáticos, mas como experimentação, e propor uma radicalização que passa mais uma vez pela crítica, sempre na atenção do perigo a respostas prontas ou apressadas, pois o indivíduo deve desconfiar destas.

Observa-se que a crítica proposta pelo autor acima citado retoma um outro questionamento que é a busca de ideias nos quais “o significante ‘crise’ habita o discurso, tanto do senso comum, como dos códigos teórico, político e social” (DAUSTER, 1994, p. 79-80), e por que não dizer do educacional, e indo além do filosófico.

Já que a crise fora anunciada, devemos observar que ela denota cisão com um status quo estabelecido, que sempre cria, a partir dela, novos paradigmas em um encadeamento contínuo. Sendo esses paradigmas produtos das revoluções científicas, tais como a copernicana, e de outras que nasceram através da crise da ciência (KUHN, 1962).

Filosofar é fácil, pois parte-se do princípio de que para entender o mecanismo desse princípio o sujeito deverá colocar em questão dilemas já instituídos na constituição de significantes que possam dá conta da complexidade dos topoi filosóficos. Ora, para isso deve haver uma modificação na estrutura integral do estudante de filosofia naquilo que abrange a independência de pensamento (pensar criticamente), bem como a concatenação entre o teórico que deve estar entrelaçada com o processo intelectual,

que leva o educando daquilo que Heidegger chama de ‘existência inautêntica’ à ‘existência autêntica’, a reconhecer que o próprio saber é resultado de condições, da facticidade histórico-social do seu ser-no-mundo, da existência concreta, pois toda a codificação do saber é portadora de determinada visão do mundo” (DAUSTER, 1994, p. 34).

Deve-se, nesse ínterim, observar que o processo intelectual pode passar por um processo avaliativo da existência no ser-no-mundo heideggeriano (no sentido do mundo em que se é, o quem é no mundo, e o modo de ser em si mesmo), que se traduz em trocas simbólicas, no sentido de abstratas, onde o lugar do aluno neste ser-no-mundo (para ilustrar) se converte de uma posição de um mero expectador para a de um observador/questionador de sua existência.

Por exemplo, pensemos no tema da Verdade, em que o discente deve se sentir livre para pensar esse conceito, no qual se pode objetivar a sua apreensão como, metaforicamente, na lembrança de rendas de bilros, o do trançar tal conceito dando-o forma e escopo filosófico, a tudo isso se deve adotar uma atitude de análise que se deve perpassar por diversos processos, a citar: avaliar, ponderar, pesar, equilibrar, entender, elaborar, presumir a Verdade e seus desdobramentos. Tais expedientes têm a finalidade de compreender qual o papel do aluno no mundo, na sua existência frente ao tema da Verdade, a saber: qual a Verdade que o perscruta? Qual a sua identidade com essa Verdade relacionando-a com a sua existencialidade? Dentre outras questões.

A escansão da palavra filosofia ainda nos remete as suas origens: *filos* (amizade) e *sophia* (sabedoria). O objetivo é ir um pouco além, a de encarar que esse consórcio traduz uma relação de amizade ao saber, e de que este saber se inscreve em uma possível análise filosófica. Parte-se do princípio de que esse analisar (verbo no infinitivo) adita critérios de defectibilidade, que de acordo com Giles (1983, p. 23) busca-se “analisar conceitos tais como causa, número, existência, experiência, que se encontram em todos os ramos do pensamento ou ao menos em extensas regiões dele”.

Cabe ao aluno, juntamente com o professor de filosofia, empreender o expediente de se utilizar de argumentos filosóficos aspirando ao influxo de ideias que deve nascer dessa relação dialética. Possivelmente o aluno requeira respostas (e elas serão bem vindas), mas o que amiúde implicará é a pergunta seguida do argumento e do processo ideativo que, desta feita, se dará, a partir de temas filosóficos, a verdadeira amizade à sabedoria. E como podemos categorizar o saber da filosofia na perspectiva do aluno que aprende a filosofar colocando a criação de conceitos como mecanismo imprescindível a filosofia?

A ideia da filosofia como construção do pensar filosófico remete-nos à imagem do desvelamento. No sentido *etimológico* ela se refere a fazer com que os alunos desvelem-se através dos conhecimentos filosóficos. A palavra é grega: *Aletheia*, que dá origem a palavra verdade. A verdade da filosofia é de tirar o véu, fazer desobstruir os caminhos que obscurecem o pensamento. Falamos de uma verdade em tom grego, mas que incide sobre as funções precípuas do filosofar na modernidade.

Ora, quando pensamos que se pode desvendar o obscuro com a filosofia, queremos dizer que com o questiona-se, o inquietar-se diante do mundo e das relações que se estabelecem com o mesmo, esses mecanismos cognitivos devem despertar no sujeito a amplitude de sua consciência racional. Possivelmente o fator razão, já descrito com Kant e Deleuze, anima a perspectiva de que sendo os sujeitos da educação voltados à racionalização, o pensamento deve ser a mola propulsora para dar escoamento a razão.

A filosofia da educação diz que o pensamento racional tem de ser rigoroso, profundo e crítico (LORIERI, 2002). Como podemos especificar melhor essas adjetivações do pensar filosófico?

As concepções do pensamento deverão ser rigorosas, “isto é, sistemáticas, ‘ordeiras’, ordenadas, ao menos para aquilo que é importante, porque é necessário” (LORIERI, 2002, p. 38). Devem também ser profundas, “isto é, dispostas a não parar na superfície dos fatos, das

coisas, das situações e, por conseguinte, a não parar na superfície das análises relativas a tudo” (*Ibidem*, p. 39).

É importante frisar que essas concepções são críticas:

[...] isto é, capazes de pôr em crise seus ‘achados’. Ahamos muito, mas sabemos pouco. Isso ocorre, em grande parte, porque não nos damos ao trabalho de ‘checar melhor’, pôr em crise, **problematizar o que pensamos**. Temos de pôr em ‘dúvida’ (Descartes) ou tentar ‘falsificar’ (Popper) nossas certezas. Passando por esse crisol, por esse instrumento de depuração, nossos pensamentos podem apresenta-se mais seguros (*Ibidem*, p. 38, grifo nosso).

Problematizar transcorre-se como uma ferramenta fundamental para se verificar o pensamento e colocá-lo sob o crivo da razão. Ainda com a perspectiva deleuziana da filosofia como a criação de conceitos, podemos investigar um pouco como esses conceitos deverão ultrapassar as fronteiras da criação em si, e serem franqueados para o aluno do ensino médio.

Já foi observado no tópico anterior de que o conceito não é simples, mas com multiplicidades de experiências. O que vem a ser essa multiplicidade? Para Deleuze e Guattari:

[...] As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não encontram em nenhuma totalidade e também remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades; a suas relações, que são devires; a seus acontecimentos, que são hecceidades (quer dizer, individualizações sem sujeitos); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres; a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização. (DELEUZE, GUATTARI, 2007, p.8).

Os lugares dos conceitos são múltiplos, povoados de definições e intercambiáveis a outros conceitos, e estes estão sendo refeitos na sua desterritorialização. Pois, na composição dos mesmos há platôs, há vetores “cujas curvaturas variáveis conservam os movimentos infinitos que retornam sobre si na troca incessante, mas também não cessam de liberar outras que se conservam” (DELEUZE & GUATTARI, 2007, p. 53).

O ensino da filosofia deverá necessariamente passar por estas questões. Ele deverá na sua práxis fazer-se envolvido com o conceito e possibilitar a criação dos mesmos no ensino médio. Essa é uma hipótese defendida nessa dissertação. Deleuze (2003, p. 292) já afirmava que “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”.

Podemos notar que não vem do “nada celestial” a criação de conceitos, mas de uma inquietação, de uma necessidade que o filósofo tem para compreender o que ainda não é claro ao mesmo. Daí nascem teorias, formas de pensar o homem e o universo como um todo. Vindos todos eles da inquietação. É necessário elaborar as ideias para que elas possam ensaiar novos conceitos.

Silvio Gallo (2007) nos dá pistas de como o caminho do filósofo deve ser direcionado a produção de conceitos. E estamos falando dos alunos filósofos do ensino médio. A saber, dos alunos que investidos das questões filosóficas demandam suas inquietações na relação dual professor e aluno. Pontuando que “pensar é experimentar” (DELEUZE & GUATARI, 2007, p. 143).

Vamos aos passos estabelecidos por Gallo (2007, p.26). Ele chama de *oficinas de conceitos* os passos que serão dados agora, a saber: a sensibilização, a problematização, a investigação e a conceituação.

Por sensibilização:

Trata-se [...] de chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema ‘afete’ os estudantes. Sabemos que os conceitos só são criados para enfrentar problemas; e que só enfrentamos os problemas que efetivamente vivemos. Ora, de nada adiantaria que o professor indicasse um problema aos alunos; é preciso, para que eles possam fazer o movimento do conceito, que o problema seja vivido como problema para eles (GALLO, 2007, p. 27).

A ideia central é que os alunos sintam que a necessidade de produção de conceito margeie na sua esfera de experiência. Que ele conheça e se inquiete com as problemáticas em que vive na sua *empiria*, e isso requer do professor atenção e obstinação em perceber o cotidiano de seu discente.

Temos outra perspectiva, que consideramos a mais importante, que é a problematização. Recorremos ao autor:

Trata-se de transformar o tema em problema, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções [...]. Podemos, nessa etapa, 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. Nesta etapa, estimulamos o sentido crítico e problematizador da filosofia, exercitamos seu caráter de pergunta, de questionamento, de interrogação. Desenvolvemos também a desconfiança em relação às afirmações muito taxativas, às certezas prontas e às opiniões cristalizadas (*Ibidem*, p. 29).

Já a investigação tem como função solucionar os problemas. Tal expediente se dará com as questões que provieram das problematizações, e que serão estudadas com a história da filosofia, as posições teóricas da mesma, bem como as tentativas de solução às inquietações nascidas das problematizações (GALLO, 2007, p 29-30).

Por fim temos a conceituação que é a função de recriar os conceitos. Que são vistos como ferramentas. A saber:

Os conceitos são ferramentas, e podem ser armas, dependendo do uso que deles fazemos. E claro que as armas não são boas ou más em si mesmas; os conceitos podem ser armas de transformação ou armas de conservação, dependendo das intenções de quem as usa. A aula de filosofia como oficina de conceitos está longe, portanto, de ser um empreendimento ingênuo ou alienado. Pode ser arma de luta; o conceito pode ser ferramenta de engajamento (GALLO, 2007, p. 31).

A conceituação e si é o ápice do desenvolvimento da criação de conceitos ao aluno. Que pode ser considerada uma arma com finalidades diversas. Mas sempre será um conceito. Surge uma nova pergunta: como se dará essa formalização ou criação de conceitos na educação dos alunos de ensino médio? Na lembrança das habilidades e competências dos PCNS temo a leitura e a compreensão de textos filosóficos como uma das habilidades que os alunos do ensino médio precisam ter. E trata-se da mais expressiva, pois partilhar o texto de um autor e compreendê-lo requer todas as etapas citadas acima, e principalmente a problematização para se chegar eficazmente à conceituação.

Um dos recursos para a leitura de textos filosóficos é ensinar o aluno a ler o texto de forma analítica (RODRIGO, 2007, p. 48-49). Existem duas etapas que precisam ser vivenciadas. Temos:

- 1) Esclarecimento semântico e conceitual: buscar a significação dos termos e conceitos desconhecidos, recorrendo a dicionários, enciclopédias e outras obras de referência geral, como os manuais e história da filosofia.
- 2) Estruturação lógica do texto: trata-se de elaborar um esquema apresentando a estrutura redacional do texto mediante a elaboração de uma espécie de índice dos vários tópicos abordados, segundo sua estrutura lógica (RODRIGO, 2007, p. 49).

A ideia principal no exposto é de afinar o leitor de textos filosóficos com os modelos de pesquisa. Deixar fazer evoluir uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão dentro das investigações conceituais, e isto se dará com:

Uma postura indagadora, introduzindo o aluno a cada conhecimento filosófico que, mais do que erudição acadêmica, seja significativo para ele, é preciso partir da realidade, dos seus modos de vivência e apreensão do real e da sua linguagem, de modo que se explicita algo que ele consegue perceber por conta própria, isto é, os nexos entre determinados temas e questões filosóficos e as indagações que podem suscitar suas próprias vivências e representações (RODRIGO, 2009 p. 57).

Uma hipótese principal dessa nossa dissertação é de que se houver uma preparação do professor ao seu aluno no que tange a aquisição deste aos conhecimentos e problematizações da realidade vivada pelo mesmo em seu cotidiano, então esse aluno será capaz de criar conceitos e desta sorte de ser um filósofo.

É-nos inerente que as adversidades podem acontecer, tais como uma má estrutura física de uma escola, impossibilitando o mínimo de conforto ao aluno para apreender as conceituações filosóficas, bem como a falta de preparo acadêmico do professor em lidar com os conteúdos filosóficos. Ou seja, o despreparo didático e pedagógico do mesmo. Mas este último tema pode ser circunstancial, no qual com sua extinção prevalece-se a hipótese principal.

Essa hipótese principal está salvaguardada quando se afirma que “somente o professor capacitado tem condições de articular as várias estratégias para o ensino de filosofia, evitando dogmatismo que muitas vezes é imposto pela utilização equivocada de uma abordagem vinculada com a história da filosofia” (GUIDO, 2000, p. 93).

Temos duas hipóteses secundárias no fragmento acima: (i) a hipótese da história da filosofia e a (ii) hipótese histórica filosófica. A primeira diz respeito a uma má concatenação do professor de filosofia em que o mesmo uni a história de tal disciplina com certo dogmatismo. A segunda faz alusão a evitação de dogmatismo dentro do que chamamos de hipótese histórica filosófica. Ou seja, o professor que facilita ao aluno o conhecimento, que promove à sensibilização, a problematização, a investigação e a conceituação faz com que o aluno interaja no universo teórico da filosofia e possa ser um criador de conceitos. Um contumaz criador de conceitos.

Claro que a criação de conceitos perpassa pelo pensar filosoficamente. E como se dará esse pensar? Filosofando. E compreendendo o conceito através do problema que elide a invariabilidade conceitual, por serem múltiplos, não simples e plurais.

No texto deleuziano tem-se a pedagogia do conceito (DELEUZE & GUATARRI, 2007). O que significa essa pedagogia? Citamos Gallo:

Uma pedagogia do conceito, para a qual não há método possível, sob pena de cair na reconhecimento, na imagem dogmática, na não criação, estaria então baseada nesta dupla atividade: experimentar o problema, produzir conceito, uma não sendo possível senão por intermédio da outra, e seus modos de ação sendo sempre singulares, múltiplos, plurais (2012, p. 81).

Graças a essas singularidades e pluralidades da filosofia do conceito, a pedagogia proposta por Deleuze tem a finalidade de trabalhar o pensamento em várias facetas. De acordo com Bianco (2002, p. 183), “o pensamento quer o verdadeiro. Supõe-se que haja um pensamento natural e uma boa vontade do pensamento (um senso comum e um bom senso)”. A função do pensar filosófico que se utiliza do pensamento como verdadeiro, mas não dogmático “é implícito e universalmente aceito o fato de que o pensamento possui a priori

uma relação de íntima afinidade com a verdade: ao filósofo é suficiente ter uma boa vontade para possuir em ato uma verdade que já possui em potência” (*Ibidem*, p. 183).

E continuando com Bianco, no que se propõe a pedagogia do conceito⁷ que perpassa pelo pensamento,

O pensamento reconhece. Supõe-se que aquilo que o pensamento pensa não seja o objeto de um encontro e de uma descoberta inédita e singular, mas sempre e apenas um re-conhecer. Se o pensamento é por natureza orientado em direção ao verdadeiro e é afim à verdade, isso significa que existe um mundo verídico, idêntico a si, permanente e homogêneo - cujo fiador não pode ser senão uma autoridade transcendente - que se presta às atividades cognitivas do pensamento. Segue-se daí que a representação, a proposição e o conceito são os elementos privilegiados do pensamento. O ato do pensamento se reduz, assim, a uma atividade servil, que encontra um modelo em situações pueris e escolares: *o filósofo-aluno se limita a encontrar as soluções de um problema cujas condições foram já postas pelo mestre* (*Ibidem*, p. 183, grifo nosso).

E finalizando com este autor o *pensamento funda*, ou seja:

Supõe-se que o único modo que a filosofia tem para distinguir-se da doxa, da opinião, seja o de encontrar um início verdadeiro. Esse início implica a eliminação de todo pressuposto implícito e explícito, conceitual e pré-conceitual; há uma hierarquia entre os conceitos que fundam, absolutamente necessários, e os conceitos fundados. Entretanto, a filosofia permanece sempre aparentada com a doxa, uma vez que é impossível para ela começar verdadeiramente e, ao mesmo tempo, possuir um começo que por natureza se desenvolva para além de si mesma (BIANCO, 2002, p. 184).

Para compreender a lógica do pensamento como acima foram expostas através da opinião (*doxa*) vale frisar que “o filósofo-aluno se limita a encontrar as soluções de um problema cujas condições foram já postas pelo mestre” (*Ibidem*, p. 183).

O professor de filosofia com seus alunos deve promover esse pensamento, pois é “necessário maior investimento na problematização, na colaboração dos problemas, do que nas soluções. O produto do pensamento (o conceito) é importante; mas ele será mais significativo se nascido da vivência do problema” (GALLO, 2012, p. 83).

Então a problematização é de fundamental importância para se efetivar uma pedagogia do conceito que é “um aprendizado em torno do ato criativo de um conceito” (GALLO, 2012, p. 95).

⁷ “Pedagogia do conceito que é apresentada por Deleuze e Guattari como a única postura filosófica que permite que o pensamento escape da doxa do discurso pseudo-filosófico das disciplinas da comunicação contra as quais Deleuze tanto lutou em toda sua trajetória filosófica” (BIANCO, 2002, p.180).

Poderemos perguntar o que é um problema filosófico, mediante o que foi considerado nas páginas acima. E teremos uma resposta. Ele é “uma questão filosófica e, portanto, contestável, controversa, e isto é aproveitado por muitos professores que começam seus cursos problematizantes precisamente colocando a própria delimitação e natureza da filosofia como problema” (GALLO & KOHAN, 2000, p. 179).

Em algumas situações da história da filosofia no Brasil ela foi encarada como prática subversiva, decorrentes “do legado indelével das correntes neo-analíticas, neopositivistas e neoconservadoras” (GALLO & KOHAN, 2000, p. 175).

A filosofia tem uma vocação que é de fazer com que o pensamento racional seja orquestrado pela problematização, e isso leva o sujeito da educação a um momento no mínimo inquietante. A problematização é um instrumento cognitivo que tem possibilitado “um patamar de entendimento objetivo que garante, por consequência, uma ação objetiva e eficiente [acarretando aos que se debruçam no fazer-saber filosófico] por sua vez, a autossuficiência, liberdade e autonomia [dos sujeitos professor e aluno]” (LUCKESI & PASSOS, 2012, p. 44).

O legado do professor-problematizador com os seus alunos perfaz o itinerário da verdadeira função filosófica, ou seja, de fomentar, incutir, encadear os conceitos da filosofia em diversos desdobramentos conceituais. Mas para que isso aconteça será necessário que o mestre se confronte com a filosofia e o ensino como um problema filosófico. Ora, o ensino desta disciplina não está imune a ser questionado pelos sujeitos da educação, a saber: qual a finalidade de se filosofar? É a filosofia um algo que já possui uma definição estanque e que não precisa ser questionada, inquirida e, se possível, admoestada pela crítica de quem a estuda? A filosofia, como disciplina do ensino médio, vem a ser o que? Ela tem endereço conceitual dentro da sala de aula? E quais são esses endereços conceituais? Como na *práxis* se dará a formação de um conceito filosófico em alunos do ensino médio?

Ficamos com *empíria* de nossa dissertação em uma escola pública do ensino médio de Maceió/AL. Observando que esta pesquisa que será desmembrada no próximo capítulo não possui um caráter invasivo, mas sim uma observação participante, na qual buscamos ratificar a criação de conceitos ou a fomentação do mesmo na relação professor-aluno.

Pensem isto no próximo capítulo desta dissertação.

3º CAPÍTULO - RELAÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA COM O PENSAR FILOSÓFICO: O QUE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO PENSAM SOBRE ESSA RELAÇÃO?

Para se pensar em uma pedagogia do conceito (BIANCO, 2002; GALLO, 20012) é de extrema necessidade na presente pesquisa demonstrar os dados quali-quantitativos, o perfil caracterológico dos alunos pesquisados e fazer a interlocução filosofia/ensino/filósofos com os dados qualitativos que foram elaborados no questionário através de três perguntas abertas, tudo isto na acepção deleuziana de “raspar os ossos [...], despertar um conceito adormecido, [e] relaná-lo numa nova cena” (DELEUZE, 1992, p. 16). Ou seja, especificamente limpar os entulhos que obscurecem qualquer pesquisa sobre a criação de conceitos, e fazer lançar uma nova cena aos dados da pesquisa que estejam entrelaçados com tal criação pedagógica de conceitos em um dado universo pesquisado: isso que estamos a fazê-lo.

Para frisar, o presente capítulo tem como desdobramentos três instâncias principais, a saber, falar sobre a escola pública pesquisa em sua infraestrutura; traçar o perfil caracterológico dos alunos pesquisados em dados quantitativos; e, finalmente, fazer a interlocução filosofia/ensino/filósofos com os dados qualitativos elaborados no questionário através de três perguntas abertas. Nesse último momento não se deixará de pontuar a participação do professor da disciplina de filosofia na escola pesquisada em alguns planos de aula e atividades de classe que perfizeram nossa investigação nessa dissertação. Não se pode deixar de esquecer que a linha desta pesquisa tem como fundamento a visualização dos conceitos kantianos de criticidade, emancipação intelectual e o pensamento reflexivo, sendo acrescidos com a perspectiva de Deleuze em conceber “a criação de conceitos” como algo particular ao filósofo. O objeto dessa dissertação entende o aluno do ensino médio como aquele que quando bem “guiado” pelo professor pode alcançar exitosamente a alcunha de “criador de conceitos”, e desta sorte, de filósofo.

Em nossas pesquisas quali-quantitativas pudemos observar que alunos do 3º ano B (universo pesquisado), através do questionário, nos deram direções para a alusão de que esses sujeitos da educação, os discentes, fossem partícipes da filosofia como filósofos. Nas respostas dos mesmos, **pinçamos as mais relevantes** para se formar essa hipótese. Não se esquecendo que a aliança professor e aluno erigiu uma dialética que veio se firmando desde o 1º ano do ensino médio até o 3º ano nesta mesma escola.

Devemos pontuar que essa pesquisa teve início em 2011 quando participei como pesquisador/bolsista do PIBID/UFAL, tendo como coordenadora a professora Ruslane Bião e,

também, a professora Elizabete Amorim de Estágio Supervisionado em Filosofia (UFAL). Desde então venho fazendo apontamentos e artigos sobre a escola pesquisada. Adianto que a pesquisa em definitivo veio a culminar com a presente dissertação através de olhares e considerações diversas a partir da minha entrada como mestrando em educação pelo CEDU/PPGE/UFAL, e que esses olhares foram ampliados graças a orientação dessa dissertação.

3.1 – A escola pública pesquisada: observações acerca da infraestrutura dessa instituição de ensino

Devemos entender que a escola é um patrimônio instituído pelo menos desde o século 16 aqui no Brasil. Desde a colonização os jesuítas com seu modo de educar, catequizando, cumpriu uma jornada nos torrões do Brasil. Fazer com que os silvícolas indígenas compreendessem o pensamento tomista ou os credos mais elementares da fé cristã foi uma manobra pragmática dos irmãos inacianos. Em contrapartida estes mesmos irmãos deveriam entender a língua falada pelos habitantes da terra recém-descoberta e confeccionar literatura como gramáticas para manterem contatos linguísticos e assim fazer com a hegemonia litúrgica do cristianismo fosse transmitida. Isso no princípio.

Já tivemos um momento nesta dissertação sobre as evoluções da escola e do ensino de filosofia no Brasil, desde os colonizadores portugueses até a educação atual regida pela LDB 9394/96.

Na escola pesquisada podemos dizer que o modelo educacional que se apresenta na mesma parte do modelo construtivista. De acordo com o professor da disciplina de filosofia *“a escola E.M.S. tem surpreendido as outras escolas estaduais, pois o modelo que usamos reflete a necessidade uma escola atual, sem as máculas do tradicionalismo burocrático de alguns anos atrás”* (A.T).

O que podemos acrescentar é que o modelo político da escola por ser construtivista *“realça a diversidade de interesses e de ideologias [...]”* (LIMA, 2011, p. 19). A ideologia partida de pressupostos piagetianos e sócio históricos caracterizam a escola em questão.

Com a negativa do professor em ir de contra as outras escolas estaduais no âmbito do modelo pedagógico ensinado, mostra um objeto específico: a alusão a se ensinar construindo processos de *assimilação e acomodação* partidas dos pressupostos de Jean Piaget (COLL, 1992).

Falamos sobre a ideologia dessa escola, *a priori*, mas o que vem a nos interessar no momento é sobre a infraestrutura da mesma. Vamos localizá-la nesse aspecto.

A escola está situada na cidade de Maceió no bairro do Farol. Ela possui 2, 6 mil metros quadrados construídos com uma ampla área de lazer, bem como de uma estrutura física organizada (pinturas em cor azul e branca, salas com carteiras novas, banheiros higienizados, dentre outros). Segue abaixo duas fotos tiradas da escola mostrando o espaço físico da mesma, com finalidade a mostrar uma área preservada com árvores, e que vem a ser uma verdade “ágora” para os alunos, tanto para o lazer, bem como para interação dos mesmos com outros discentes no horário do intervalo. Vê-se

Imagem 1 - Área externa da escola pesquisada



Fonte: SANTOS, 2015

Imagem 2 – Área externa da escola pesquisada



Fonte: SANTOS, 2015

Imagem 3 – Área externa da escola pesquisada



Fonte: SANTOS, 2015.

Como não se propôs a mostrar a identidade dessa escola, optamos por mostrar a área externa na mesma e da amplitude da escola quanto a sua infraestrutura.

Em um artigo publicado na Semana de Pedagogia 2013 – Gestão da educação em Alagoas – ameaças e desafios pelo CEDU/UFAL, pontuamos alguns detalhes da escola pesquisada. Vamos a eles logo abaixo:

Para tal expediente, relacionei em forma de tabela alguns quantitativos importantes para a caracterização dos dados da escola em questão. Bem, especificamente, neste estabelecimento de ensino não existe o ensino fundamental I. Como se sugere adiante:

NÍVEL DE ENSINO	NÚMERO DE TURMAS			
	MANHÃ	TARDE	NOITE	TOTAL
Ensino Fundamental I				
Ensino Fundamental II			01	01
Ensino Médio	22	11	10	43
TOTAL	22	11	11	44

Pode-se observar que, com exceção do Ensino Fundamental II que existe uma turma somente no horário noturno, a escola é eminentemente para o Ensino Médio. O horário de minha pesquisa foi pelo período diurno, no qual pude pontuar algumas observações com relação à escola pesquisada. Acredito que uma escola que, a priori, é de Ensino Médio, tem maior competência para avaliar seus alunos e distribuir de uma forma correta as turmas e horários mais adequados. As aulas iniciam às 7 horas da manhã e terminam às 12 horas.

Especificando um pouco mais temos uma nova tabela, que em complemento a anterior, especifica que se tem somente 1(um) 9º ano, e ele é noturno, a saber:

SÉRIE/ANO	MANHÃ	TARDE	NOITE	TOTAL
1º ano				
2º ano				
3º ano				

4° ano				
5° ano				
6° ano				
7° ano				
8° ano				
9° ano			01	01
TOTAL			01	01

A pesquisa quantitativa, na tabela abaixo, nos mostra quantas turmas de Ensino Médio têm-se. Vê-se:

SÉRIE/ANO	MANHÃ	TARDE	NOITE	TOTAL
1° ano	09	05	03	17
2° ano	08	03	03	14
3° ano	05	03	05	13
TOTAL	22	11	11	44

Com relação aos professores e monitores da escola pesquisada, busquei pesquisar todas as disciplinas do Ensino Médio desta escola. Podemos esquematizar desta maneira:

DISCIPLINAS	PROFESSORES EFETIVOS	MONITORES
Matemática	08	5
Português	14	0
Ed. Física	07	0
História	08	1
Geografia	07	0
Química	07	1
Biologia	05	0
Ciências	02	0
Arte	04	2
Sociologia	03	0
Filosofia	02	2
Física	03	1
Inglês	02	0
Espanhol	02	0

Pode-se perceber que se têm dois professores efetivos de filosofia e dois monitores. Para a realidade da escola, acredito que esse quantitativo consegue suprir a demanda escolar. O que se pode dizer que em conversas com o professor de filosofia fiquei sabendo que a escola pesquisada é tida como um estabelecimento de ensino elitizado em comparação as demais escolas públicas de Alagoas. Prossigamos.

Os contingentes de funcionários e número de alunos estão dispostos da seguinte forma:

Professores efetivos	67
Secretário escolar	01
Agente administrativo	10
Auxiliar de serviços gerais	12
Merendeira	09
Professores contratados	12
Número de alunos	1.123

(SANTOS, 2013, p. 5-8)

Como se observou acima, os dados foram esquadrinhados em nossa pesquisa de 2013, graças ao PIBID/UFAL. Esses dados não sofreram alterações até o momento em nossa pesquisa recente (2015). O número de alunos permanece o mesmo de acordo com as informações que nos foram passadas pela direção da escola, bem como o quantitativo de funcionários, disciplinas, professores efetivos e monitores.

3.2 - A escola pesquisada: uma análise quali-quantitativa e caracterológica dos alunos pesquisados

Nesse momento da pesquisa, vamos observar que para se compreender a importância da filosofia no ensino médio, em questão, os dados quali-quantitativos são componentes imprescindíveis para a presente pesquisa, pois para se investigar um objeto pesquisado requerer-se-á conhecer este objeto em seus múltiplos aspectos.

Houve essa necessidade para se saber quem era esse aluno e adentrou-se no universo social dos mesmos, pois não se pode compreender um objeto de pesquisa sem os componentes tanto sociais, e, por que não, pessoais dos sujeitos investigados, pois como afirma GIL (1994, p. 46) “[...] na atualidade a pesquisa quali-quantitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”.

Frisa-se que os dados que seguirão salvaguardam o sigilo quanto aos nomes dos alunos e a escola pesquisada

A priori, de acordo com a pesquisa feita através do questionário, listamos 9 (nove) questões fechadas que tiveram como fundamentação conhecer esse aluno. Alunos do Terceiro Ano B do Ensino Médio da escola pesquisada. Colocamos as questões logo abaixo e verificamos a percentagem de cada questão.

- 1- Qual seu sexo? () Masculino; () Feminino; () outros
- 2- Em que série do ensino médio você estuda? _____
- 3- Qual a sua idade? _____
- 4- Qual a cor que você se considera? () Branca; () Parda; () Negra; () Amarela/Oriental; () indígena; () Outras
- 5- Qual o seu estado civil? () solteiro; () casado; () Desquitado, separado; () viúvo () outros
- 6- Quantos membros de sua família moram com você? () Um () Dois () três () ou mais de três
- 7- Você trabalha? Acaso sim, em que? _____ ou () Não
- 8- Quem sustenta a sua família? () Mãe () Pai () avó/avô () Algum parente () você.
- 9- Com quem você mora atualmente? () pais () parentes () casa de amigos; () sozinho; () outros.

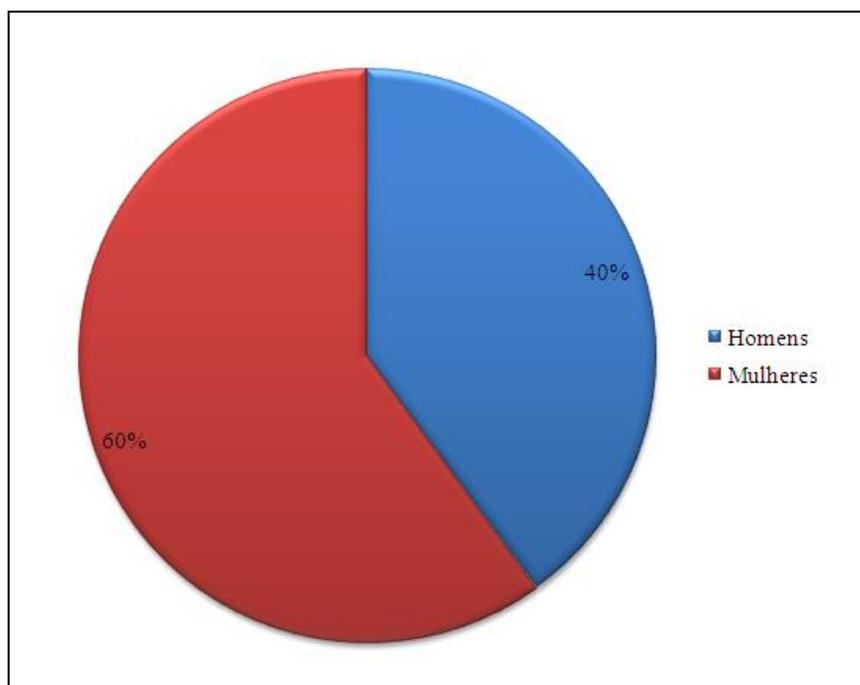
Ao total foram pesquisados 50 alunos (100%). Eles tiveram 40 minutos para responder as questões, tanto as fechadas, quanto as 3 (três) abertas.

Fiquemos com as questões fechadas, por hora. Sabemos que o método quantitativo, unicamente, sofreu algumas interrogações por parte de estudiosos, em sua maioria uma crítica voltada a postura neopositivista que esboça e circunscreve tal método. Consideram-no algumas vezes ineficaz para se entender o complexo dos sujeitos pesquisados (MINAYO & SANCHES,1993; PERRONE, 1977), mas se sabe também da imprescindibilidade desse método quando aliado ao qualitativo – modelo estabelecido nessa pesquisa de dissertação (quali-quantitativa). De acordo com Mauro Serapioni (2000, p. 10):

[...] nas palavras de Cardano (1991), os pesquisadores de tradição quantitativa parecem inspirar-se na produção em série (...) mostrando como os procedimentos adotados se inscrevem em um modelo científico uniforme e amplamente compartilhado (...) Por outro lado, na pesquisa qualitativa prevalece um modelo de argumentação que parece inspirar-se na produção artística. Aqui se propõe um percurso alternativo, que, às figuras míticas do artista solitário e de produção em série, se substitui a produção mais modesta do artesão (grifos do autor)

Fiquemos agora com os dados em porcentagem do universo pesquisado.

Gráfico 1 - Sexo



Fonte: SANTOS, 2015.

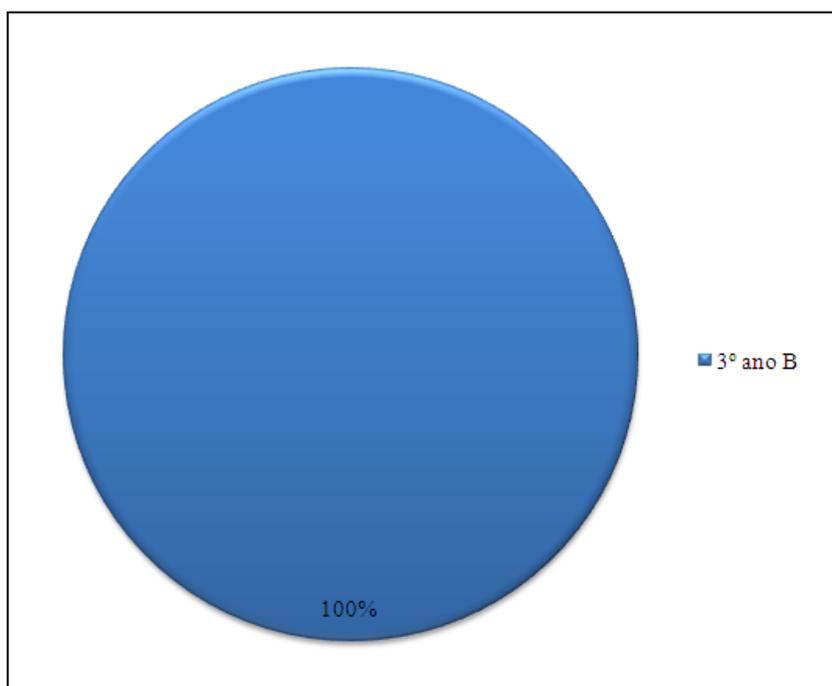
De acordo com os dados acima relacionados, perguntamos sobre o sexo dos alunos e obtivemos no universo de 50 alunos pesquisados, que totaliza quantitativamente um percentual 100% de discentes, os seguintes resultados:

Desdobrando esses dados, conferimos que 30 alunos são do sexo feminino, totalizando 60% do universo pesquisado, enquanto os do sexo masculino são em número de 20 alunos, nos quais totalizam 40% dos pesquisados. Colocamos o item “outros” para se referir a quaisquer gêneros que diverjam do gênero masculino e feminino, entretanto não houve pontuação, ficou-se com 0%. Nota-se então que não haviam estudantes travestis, transexuais ou transgêneros nessa pesquisa.

Percebemos que a prevalência maior é de alunos do sexo feminino, em detrimento do sexo masculino com um percentual de 40%. Mesmo isso, não há uma diferença acentuada entre os sexos dos alunos pesquisados, observando que a diferença é de 20% entre os alunos dos dois sexos.

É de nota que nessa escola, e na série que pesquisamos, o quantitativo de mulheres é o que mais se destaca em outras turmas. Como não pesquisamos outras séries do ensino médio para não dissuadir o foco de nossas investigações, apenas pontuamos essa nossa percepção do contingente estudantil da escola estadual.

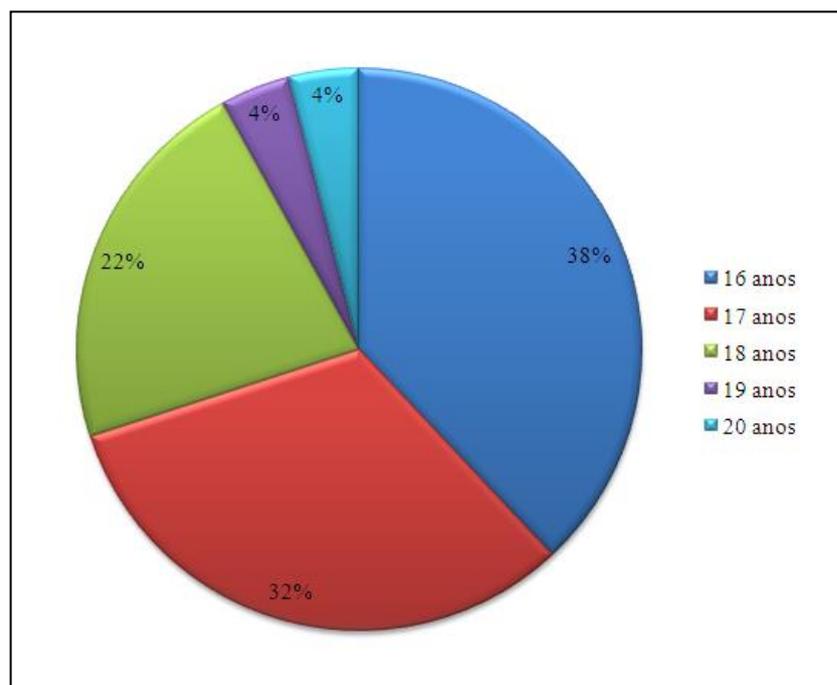
Gráfico 2 – Série do Ensino Médio



Fonte: SANTOS, 2015

Frisamos que todos os alunos pesquisados foram do 3º ano B do ensino médio. Optou-se por essa turma em específico porque já estávamos acompanhando-os desde o 2º ano. A ideia com nossa pesquisa foi de perceber este aluno com suas experiências, conhecimentos, percepções, questionamentos e ensino-aprendizagem sobre a disciplina de filosofia que se transcorreram desde o 2º ano do ensino médio. Sempre é bom salientar que o nascimento desta pesquisa teve seu gérmen quando éramos do PIBID/UFAL e os alunos, bem como a escola, foram os objetos de nossas investigações.

Gráfico 3 – Idade



Fonte: SANTOS, 2015

Neste Gráfico 3, pesquisamos a idade dos alunos nesse universo de 100% (50 alunos).

Em sua maioria os alunos com 16 anos totalizaram 38% - em dados numéricos 19 alunos dos 50 alunos pesquisados. Em seguida, temos os discentes com 17 anos (32%): em quantitativo formam 11 alunos. Os de 18 anos (11 alunos) totalizaram 22% dos pesquisados e os de 19 anos (2 alunos) e 20 anos (2 alunos) pontuaram 4% cada um.

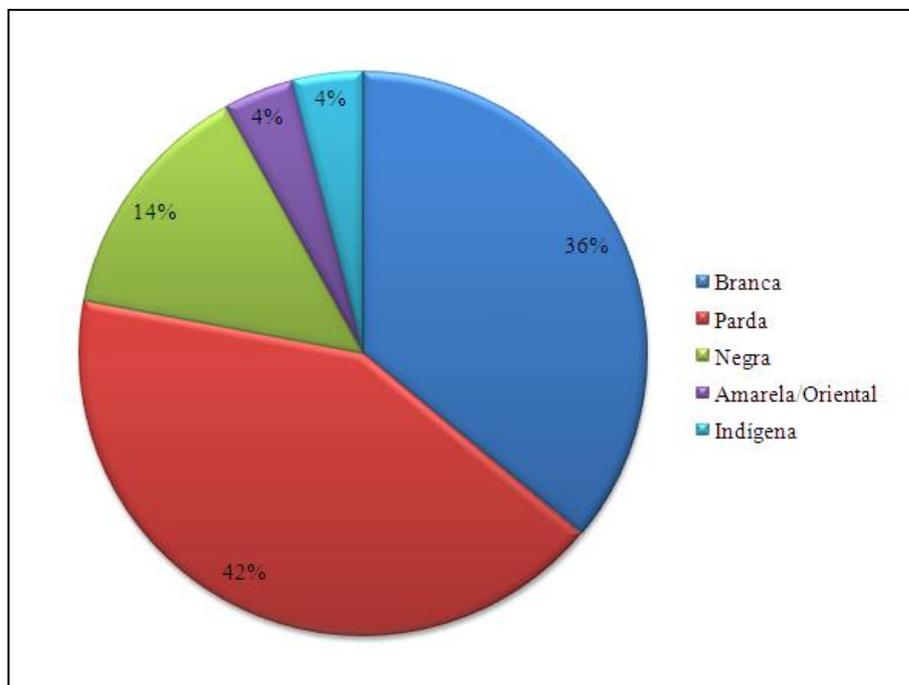
O que podemos observar que a idade escolar adequada dos alunos para estarem no terceiro ano do ensino médio é de 16 anos. Com os dados e seus levantamentos constatamos que 38% estão na idade correta do ensino básico. Em aproximação os de 17 anos totalizando 32% classificam-se como alunos com um ano de reprovação, e assim por diante com os outros discentes até os 20 anos de idade (4%).

Concluimos que estamos em uma turma em que se prevalece percentualmente a idade correta para se concluir o ensino médio (D'ANGELO, 2014). De acordo com o MEC (2011), a escola possui um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) satisfatório (3,8 numa escala de 0 a 10). A média para Alagoas é de 2,7 para o ensino médio, restando dizer que a escola pesquisada está com 1,1 de vantagem com a média local.

Ao conversamos com o professor da disciplina de filosofia a escola é considerada “uma escola modelo para as outras do ensino médio aqui em Alagoas” (A.T.). Os motivos

são uma boa infraestrutura e um programa de ensino pautado no construtivismo piagetiano. Possivelmente, uma forma inovadora a outras escolas do ensino público alagoano.

Gráfico 4 – Etnia



Fonte: SANTOS, 2015

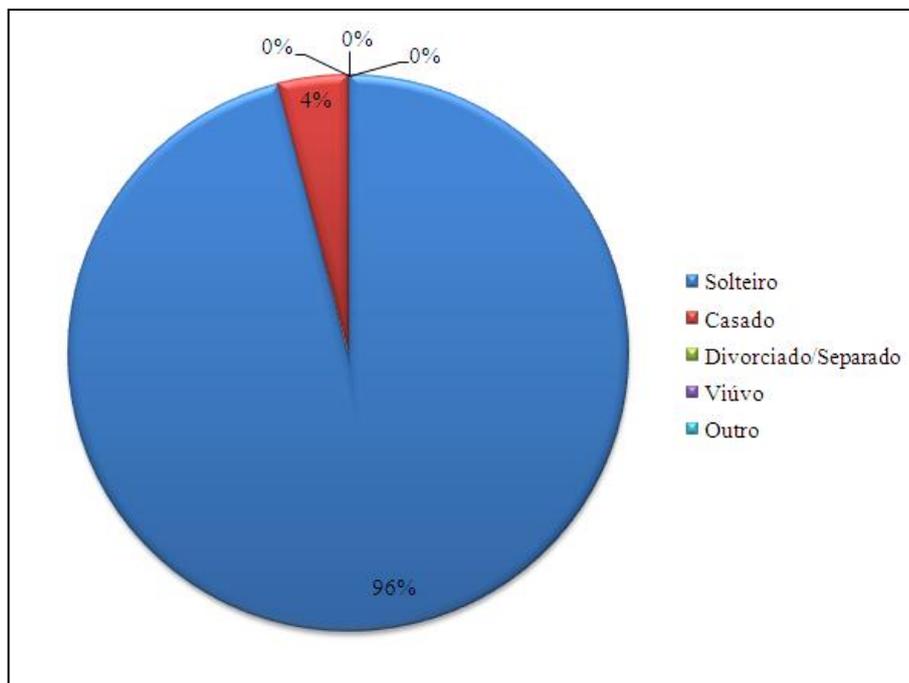
De acordo com o Gráfico 4 que se refere a etnia ou raça dos alunos pesquisamos, observamos os seguintes resultados: dos 50 alunos (100%), 42% são de cor Parda, ou seja, 21 alunos. Os que se consideram de etnia ou raça branca totalizaram 36%, ou seja, (18 alunos), já o de cor negra no contingente de 7 alunos, ficou-se com a percentagem de 14%. Os de etnia amarela e indígena pontuaram 4% cada um, ou seja, 2 alunos de etnia amarela/oriental e 2 alunos de etnia indígena.

Notou-se a prevalência da cor parda, vindo em seguida a cor branca. Podemos aferir que a mistura ou miscigenação é um fato bem marcante nessa série pesquisada do ensino médio. De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) pelo censo de 2010, 91 milhões de brasileiros se consideram brancos, seguido dos negros com 14,5 milhões e os pardos com 82,2 milhões. Já 2 milhões de habitantes se consideram de raça amarela e 817,9 mil indígenas (IBGE, 2010).

O que se pode aferir em comparação aos nossos dados da escola pesquisada que não há diferença discrepante entre esses dados com os do IBGE -2010, no tocante a miscigenação deveras particular ao povo brasileiro através do processo de “democracia racial” (FREYRE,

1999), tema debatido não somente por Freire mas pela escola modernista brasileira (Mario de Andrade) e Roger Bastide (GUIMARÃES, 1999).

Gráfico 5 - Estado Civil

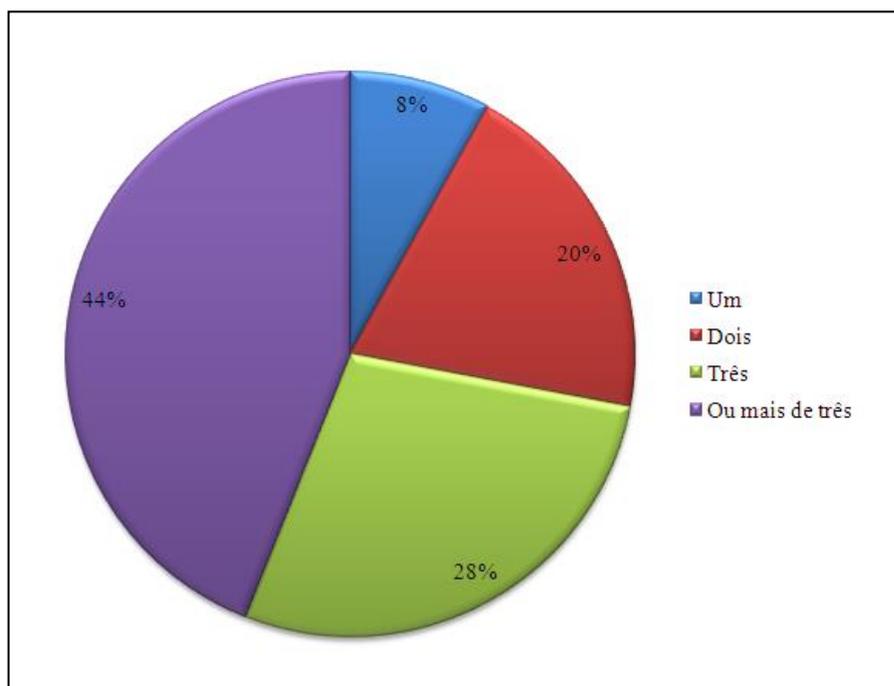


Fonte: SANTOS, 2015

Já no Gráfico 5 que perguntou sobre o estado civil dos alunos dos 100% pesquisados, obtivemos 96% de alunos que são solteiros. O que equivale a dizer que são 48 alunos. Os alunos casados pontuaram 4%, ou seja, apenas 2 alunos. Não pontuaram os “Divorciados/separados”, “viúvo” e “outros”.

Podemos deduzir que a maioria de solteiros prevaleceu nesta pesquisa. Os casados foram aqueles que tinham 20 anos de idade e nos dados quantitativos pontuaram 4% na seção da Faixa Etária (Gráfico 3).

Gráfico 6 – Membros da família residentes no domicílio

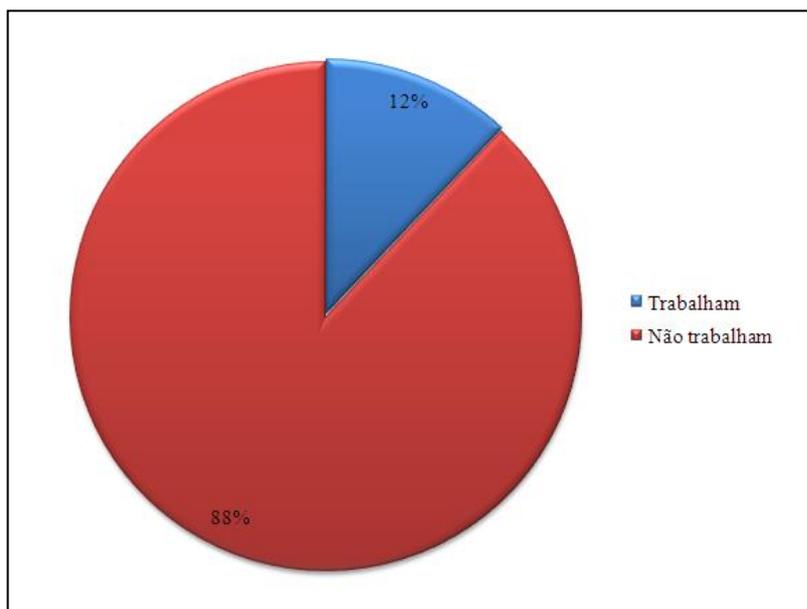


Fonte: SANTOS, 2015.

No presente gráfico, perguntamos sobre os membros que residiam no domicílio e a maioria dos 100% dos entrevistados, 44% disseram residir com “mais de 3 pessoas” na residência, um total de 22 alunos. Sendo seguido de 28% (14 alunos) com três habitantes em domicílio. Os com “dois” moradores ficaram em 20% (10 alunos pesquisados), e com “Um” morador, o aluno e mais um parente, pontuo apenas 4 alunos (8%).

Podemos dizer, *a priori*, que a prevalência da família nuclear se fez presente em sua maioria. Com 28%, ou seja, três moradores, não se foge da ideia de que esse número categoriza a expressão da uma família nuclear, fazendo-nos lembrar da família tradicional composta por pais e filhos unicamente (WAGNER, 2002). Esses dados irão ser ratificados com o Gráfico 9. Comentaremos sobre ele em breve.

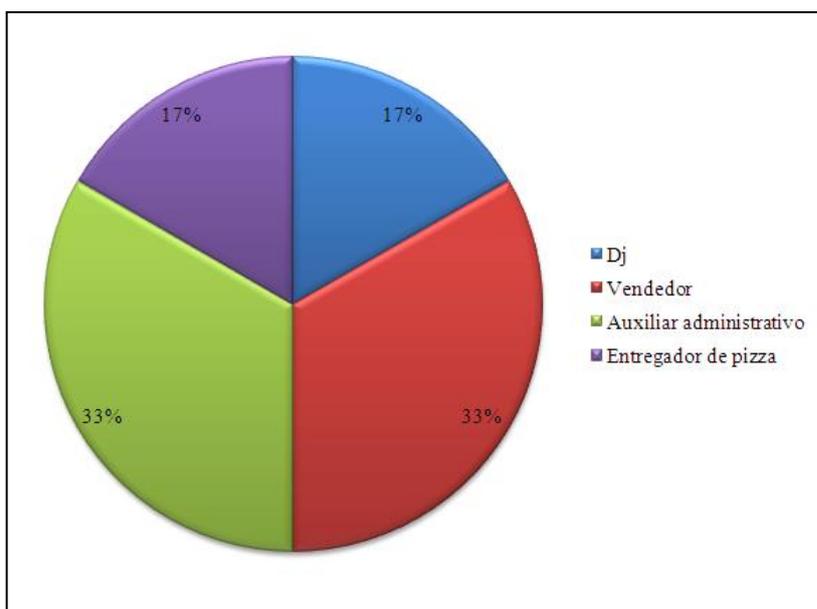
Gráfico 7 – Trabalho



Fonte: SANTOS, 2015.

No quesito dos alunos que trabalham obtivemos os seguintes dados: no universo de 50 alunos pesquisados (100%), 88% dos discentes não trabalham, o que equivale a dizer que foram 44 alunos que disseram não trabalhar. Os que trabalham pontuaram 12% (6 alunos). Destrinchamos nesses 12% o tipo de trabalho desses alunos. Vê-se o Gráfico 8.

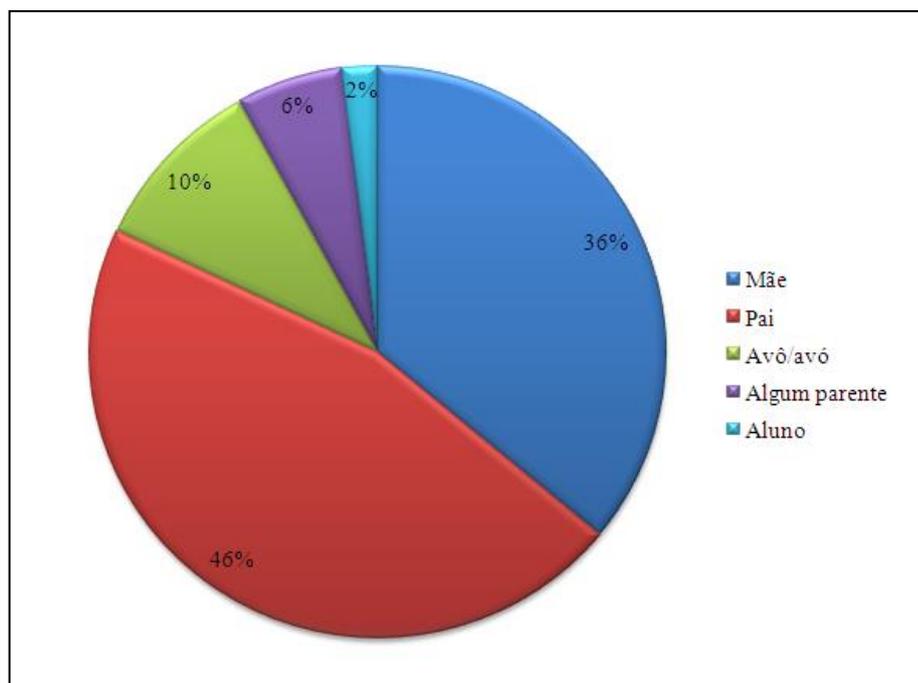
Gráfico 8 – Cargos exercidos pelos alunos que trabalham



Fonte: SANTOS, 2015

Do número de 12% podemos dizer que 33% (2 alunos) são auxiliares administrativos, e também 33% (2 alunos) são vendedores. Apenas 17% é Entregador de Pizza (1 alunos) e 17% DJ (1 aluno). Podemos dizer de acordo com o Gráfico 7 e 8 que há um percentual baixo de alunos que trabalham na escola pesquisada. Considerando isso um fato positivo para que o discente possa usufruir dos estudos e ter tempo para o entretenimento e vida familiar.

Gráfico 9 - Responsável pelo sustento da família



Fonte: SANTOS, 2015

Neste Gráfico, perguntamos quem provia o sustento da família e no universo pesquisado 46% dos alunos disseram ser o pai, ou seja, 23 alunos afirmaram isto. Em seguida com um percentual de 36% os cursistas responderam que era a mãe, ou seja, 18 alunos disseram isto. Chegamos aos percentuais do provedor do lar ser o “Avô/Avó” (10%), ou seja, 5 alunos; “algum parente” não especificado pontuou 6%, a saber, 3 alunos e o próprio aluno como provedor da família 2% (apenas 1 aluno).

Fazendo uma análise desse gráfico pode-se perceber que os principais membros da família que sustentam financeiramente a casa são o pai (46%) e a mãe (36%), respectivamente. Podemos aferir que o estabelecimento do núcleo da família se sobrepõe aos demais dados. Com o Gráfico 7 os alunos que não trabalham pontuaram 88%, ou seja, vivem sob os provedores Pai e Mãe. Podemos dizer que a extensão avô/Avó também formam um

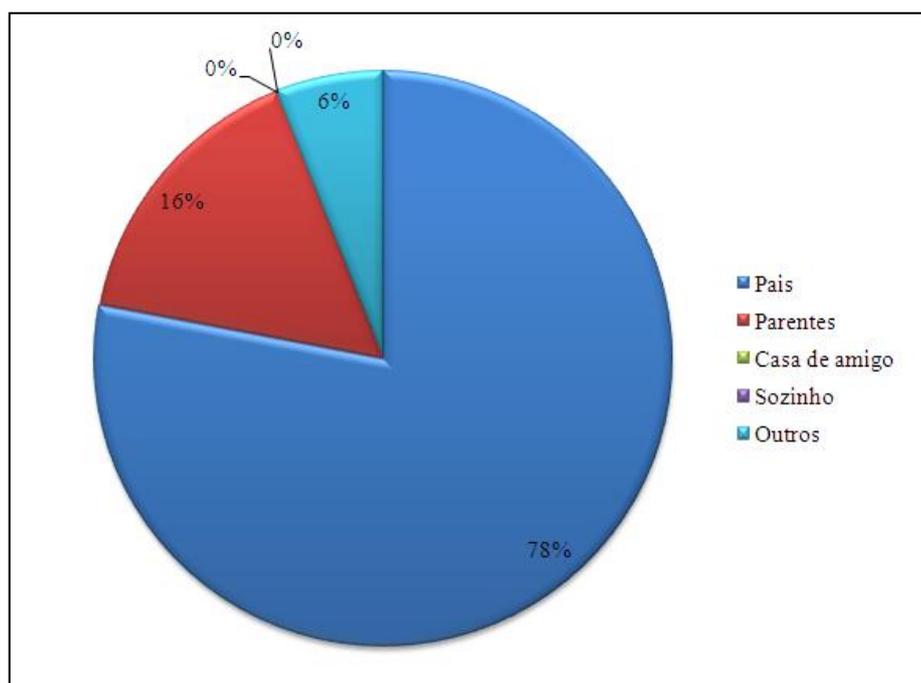
enquadre tradicional de família (10%). Uma outra verificação é a de que estamos lidando de acordo com os dados de uma estrutura patrilinear no tocante ao sustento da família. Sabe-se que esta forma de estrutura família tem sofrido reveses, tais como de uma família monoparental para poliparental, isso demonstra que ainda no universo pesquisado prevalecesse a linhagem patrilinear, e como segundo momento a matrilinear. Em todo caso, devemos considerar que uma família:

[...] matrilinear ou patrilinear, monogâmica ou poligâmica, monoparental ou poliparental, não importa. Importa o lugar que o indivíduo ocupe no seu âmago, se o de pai, se o de mãe, se o de filho; o que importa é pertencer ao seu âmago, é estar naquele idealizado lugar onde é possível integrar sentimentos, esperanças, valores, e se sentir, por isso, a caminho da realização de seu projeto de felicidade pessoal (HIRONAKA,1999, p.2).

A ideia central é de não aferirmos valores pessoais aos dados pesquisados. A construção familiar remonta a uma etapa histórica que nasce da era vitoriana com a família nuclear, mas antes deste período do século 18, a instituição família ganhou diversas nuances para ser uma família. Não queremos entrar nesta questão de viés sociológico, mas pontuamos que estamos de acordo que qualquer tipo de família sendo monoparental, matrilinear, poliparental faz parte de nossa história e da modernidade na qual vivemos.

Passemos ao próximo gráfico.

Gráfico 10– Alunos residem atualmente com



Fonte: SANTOS, 2015

Neste Gráfico 10, listamos com que os alunos residem atualmente. No total pesquisado, 78%, ou seja, 39 alunos residem com seus “pais”. Já 16% (8 alunos) residem com “parentes” não especificados. Nos seguintes itens lê-se: 6% dos alunos especificaram “outros” (3 alunos), e não pontou os itens “Sozinho ou “Casa de amigos”, ambos com 0%.

É de se observar que em sua grande maioria os alunos residem com os pais 78%, fazendo-nos aferir nas discussões com os outros gráficos que estamos lidando com um universo pesquisado de alunos que moram com seus pais em quase sua maioria, e que têm uma estrutura monoparental, se qualificam como parda, no tocante a raça, e que apenas 12% trabalham.

Na *empíria* com o professor da disciplina de filosofia ele disse ser essa escola um modelo para as outras, e perguntamos a ele o porquê disso, eis a resposta:

“A escola E.M.S é uma das mais requisitadas, e todos os alunos que estão nela são considerados bem de vida para os padrões de Alagoas, isso todos nós sabemos pela procura de vagas e também pelo baixo índice de repetição no ensino médio” (A.T).

Sendo assim, nossas aferições corroboram com as do professor de disciplina de filosofia em suas colocações. A escola como um todo deve ser a real via para o aprendizado e a efetivação desse aprendizado através do ensino. Se temos uma escola modelo, podemos dizer que teremos alunos modelos, pelos fatos de estarmos com um número bem superior a alunos no terceiro ano com 16 anos apenas (idade escolar adequada para tal estágio do ensino básico).

Visualizar este fato nos coloca na percepção de que estamos lidando com uma escola que em sua “ideologia construtivista” (de acordo com o discurso do professor de filosofia) traduz os pressupostos anti-tradicionais, vindo a aprimorar as metodologias de ensino no âmbito na rede pública.

Naturalmente uma escola com estrutura física adequada, bem como de estrutura pedagógica (algo que veremos no próximo subcapítulo) tem muito a nos oferecer como pesquisadores da educação no sentido de se pesquisar uma exceção na rede pública de ensino alagoana. Uma escola com avaliação de *Ideb* superior à média alagoana, bem como de alunos que são diferenciados no tocante as estatísticas analisadas, e ao potencial da escola em propor uma metodologia de ensino considerada “adequada” e mais “comum” em escolas das redes privadas do que nas escolas públicas (LEÃO, 1999).

Passemos agora para a relação professor e aluno, e as análises das questões abertas como aquelas que no proporcionaram o fazer/filósofos aos alunos desta escola através dos pressupostos da criticidade, da emancipação, da criação de conceitos e da cidadania.

3.3 - Considerações sobre o pensar filosófico e a disciplina de filosofia através da ótica de alunos do ensino médio.

Primordialmente, o pensar filosófico é um instrumento cognitivo inerente a filosofia. Sabem-se que existem diversas formas particulares de pensamento através das ciências humanas, exatas, biológicas, dentre outras (GHIRALDELLI, 2008). A matemática com seus silogismos deverá partir de um pressuposto de fazer com que o sujeito que pensa venha a inquirir sobre esse pensar de uma forma matematizada e lógica (já encontramos rastros de filosofia nesse tipo de pensamento). Contrariamente a essa forma de pensamento temos os que acreditam ou acreditavam em mitos, em fabulações, discursos alegóricos que nasceram antes do pensamento racional ou filosófico propriamente dito (CHAUI, 2005).

Todo conhecimento/pensamento tem algumas origens definidas. E, inicialmente, essas origens passam pelos vieses do senso comum ao senso crítico. Para nos ajudar nessas duas formas de pensar recorreremos a alguns autores. O que é o senso comum? E o que é o senso crítico?

De acordo com Luckesi & Passos (2012) o senso comum é um sistema que pensamentos seguidos de experiências cotidianas das pessoas. Tem uma função utilitária “devido ao fato de ele dar suporte ao conjunto das ações diárias dos seres humanos em sociedade, sem se perguntar e sem explicar em essência o que elas significam” (p. 36).

Referimo-nos a um pensamento que levita entre o mito, a fábula e credices que não chegaram a ser explicadas pela razão, ou melhor: que quando confrontadas com os fatos e acontecimentos produzem simplesmente uma falseabilidade anedótica e assistemática.

Marilena Chauí revela esse tipo de pensamento como vinculado as mitologias, ao que não se consegue explicar e provar contundentemente se não for pela passagem do *Mythos* (CHAUI, 2005, p.122). Houve um momento da história grega na época dos filósofos da *physis* em que se tentou imprimir objetividade ao mundo através dos elementos da natureza. A água universalizada, o ar idem, o fogo também, a substância indeterminada (*apeiron*), dentre outros. Estamos falando de uma tentativa de descrever o mundo através da natureza e das substâncias inerentes a mesma. Tal período compreende na história da filosofia a dos filósofos

pré-socráticos. O homem ainda não havia sido descoberto em sua acepção epistêmica tal como no período antropológico de Sócrates e de suas investigações nascidas no parto das ideias e, com certeza, do senso crítico e do *logos* (discurso racional).

Ao pensamento crítico e/ou senso crítico, de acordo com os autores Luckesi & Passos (2012), o senso comum é a antítese daqueles, pois agora estamos na esfera do pensamento “intencional, voluntário, e por isso, utiliza-se de um variado recurso lógico-metodológico para apreender a verdade da realidade” (p, 39).

Kant (*apud* DELEUZE, 2011, p. 10) enunciava a importância do pensamento crítico. Esse pensamento que se encontra na lógica e nas faculdades do pensar. De acordo com Kant revisto por Deleuze, em uma frase extraímos o seguinte: “o entendimento julga, mas a razão raciocina” (DELEUZE, 2011, p. 28). Ajuizar o pensamento, dar um sentido lógico deverá ser a missão de um filósofo ou de um professor de filosofia aos seus alunos. A filosofia ainda é a arte do espanto (HEIDEGGER, 2006), e para que exista esse espanto será necessário que o pensamento cumpra sua missão se estivermos olhando-o para o senso crítico, a saber: que o pensar filosófico alcance os sujeitos ou as ideias que expressem esses sujeitos pelo vértice da razão em sua criticidade.

A disciplina de filosofia no Ensino Médio tem alguns deveres (PCNS, 1999) a serem cumpridos, dentre eles o de promover o pensamento crítico nos alunos e, também, através desse pensamento, emancipá-los intelectualmente.

A forma ou o modo como se concebe essa transformação do aluno seguidor do senso comum ao aluno emancipado se estabelece na relação professor e discente através do ensino-aprendizagem. Isso se dará na medida em que esses sujeitos da educação se aliem a uma *razão explicadora*. Essa terminologia vem de Rancière em sua obra “O Mestre Ignorante”⁸, e é assim descrita:

⁸ “O tema central da obra de Rancière é sobre um professor francês que ministra aulas aos seus alunos holandeses. Ele se surpreende com a capacidade dos mesmos em atingir a compreensão da língua francesa, sem que o mestre saiba dessa capacidade de conhecimento dos mesmos. Como pode um mestre ignorante ensinar a outro ignorante?”

A concepção do texto versa sobre a aprendizagem embrutecedora, em que o mestre precisa ensinar alguma coisa a seus alunos e eles necessitam desse mestre para aprender. A articulação proposta pelo autor é de que somos capazes de conhecer e nos emanciparmos intelectualmente da sombra do professor ignorante. A pista nos é dada pela engenhosidade dos alunos holandeses em fazer uma atividade solicitada pelo professor na língua materna daquele, e estes alunos obterem êxito em seu trabalho.

Rancière nos mostra que a capacidade do sujeito se emancipar parte de si mesmo, sendo que ele não necessita de um mestre, a priori, que o dirija, que o elucide, mas que já está ali a possibilidade de emancipação intelectual dos mesmo. O ato de educar necessita dessa liberdade e dessa antevisão do saber que existe em cada um de nós. Observou-se a utilização do ensino universal que diz que podemos alcançar uma igualdade de inteligência quando tomamos atitudes não tuteladas. Para Rancière a maiêutica socrática não tem razão de ser, cabendo ao aluno a descoberta – desbravar seus conhecimentos e se autorizar conhecedores, sem a hegemonia do mestre que dita alguma coisa e que leva o aluno a um caminho esclarecido.

O mestre para a psicanálise parte de um estatuto enganador e problemático. Ele não detém o conhecimento como se fosse possuidor do tesouro dos significantes. O mestre nada mais é que ignorante, no sentido de ignorar as potencialidades do outro, de verificar que na alteridade ali se estabelece as relações de independência. Ora, quando um significante mestre se

A lógica da explicação comporta [...] um princípio de regressão ao infinito: a reduplicação das razões não tem jamais razão de se deter. O que detém a regressão e concede ao sistema seu funcionamento é, simplesmente, que o explicador é o único juiz do ponto em que a explicação está, ela própria, explicada. [...] O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre o aprender e o compreender (2007, p. 18).

Essa lógica é de aprimorar o conhecimento transmitido e apropriar-se dele. O professor instrui o discente e faz com ele mantenha uma dialética constante entre o que se sabe previamente e o que se saberá posteriormente durante o ensino-aprendizagem. E os PCNS são os elementos nos quais se efetivam na forma de um documento oficial a criticidade, a cidadania entre o aprender e o compreender.

As considerações em torno do mestre e do aprendiz tende a estabelecer uma dialética no qual a filosofia, uma “disciplina criadora, tão inventiva quanto qualquer outra disciplina, [...] consiste em criar ou bem inventar conceitos” (DELEUZE, 2001, p. 38). A criação de conceitos não se dará meramente pela reflexão, mas pelo ofício do criador em ver e antever que sua criação nascerá de um ato, de um problema filosófico, e este último transformar-se-á em uma pedagogia dos conceitos: que será a de criar conceitos.

Podemos deixar claro que criação de conceito se dará somente e unicamente no âmbito da filosofia, pois o filósofo é amigo do conceito. Na esteira de Gallo (2012) podemos dizer que essa criação será possível com as problematizações que os sujeitos, aluno e professor, estabelecem no transcurso do ensino-aprendizagem quando afetados e inquietados pelos problemas filosóficos.

Pontua-se que nessa problematização “precisamos permitir que **o pensamento seja violentado**. Precisamos garantir o encontro, o qual por si só é sempre problemático, para que o pensamento possa ser criado” (GELAMO, 2006, p.22, grifo nosso). E é importante salientar de que “a partir do encontro problematizador, o aprendiz de filosofia poderá criar conceitos.

desdobra em outros, não mais sabemos onde isso irá parar, a cadeia é *ad infinitum*, que muitas vezes esgarça-se e se distende na esfera psíquica e intelectual. Esse sujeito sabe sem saber que sabe.

O professor de Rancière se surpreendeu. O Telêmaco era o livro que poderia ajudar na língua francesa aos seus alunos holandeses, mas foi um pretexto para mostrar que o conhecimento intelectual dos mesmos foi além do esperado.

A surpresa do professor pôs por fim o saber hegemônico do mesmo. Os seus discentes construíram concatenações de significantes que desaguiam em mais e mais significantes. A ideia subjacente é que todos nós temos potencialidades intelectuais e que não poderá haver discriminação entre os indivíduos.

Somos alavancados do inominável para o dito e interdito pelo processo da educação. *Educare*, do latim, nos convida a cultivar e também a cuidar. A palavra cultura vem desse verbo, e quando falamos de cultura não queremos aqui nos referir a algo desnaturalizado de nossa relação, de erudição sintomática do academicismo, mas nos referimos ao cultivar o saber e de não sermos indiferentes a proposta de Rancière que é a de uma emancipação intelectual versos a uma cultura embrutecedora, e por que não dizer, arcaica e velha” (SANTOS, Y. G. **Considerações sobre o “Mestre Ignorante” de Jacques Rancière**: ou o saber vacilante. Site do Conselho Regional de Psicologia – CRP/15 (Online). Disponível em

<<http://novo.crp15.org.br/?artigos=consideracoes-sobre-o-mestre-ignorante-de-jacques-ranciere-ou-o-saber-vacilante>>
Acesso em Julho de 2015

No entanto, aprender, aqui, não se refere a capturar algo, a representar algo, mas a um decifrar a partir de uma experimentação, de um tornar-se sensível aos afetos” (*Ibid*, 2006, p.22).

Na presente pesquisa encontramos alunos e professor que se dispuseram a serem “violentados” através de problematizações inerentes ao pensamento crítico. Como fora citado no segundo capítulo o que se entende sobre problematização é “estimularmos o sentido crítico e problematizador da filosofia, [...] seu caráter de pergunta, de questionamento, de interrogação” (GALLO, 2007, p. 99).

E como isso se efetuou na nossa pesquisa de mestrado? Pela observação participante, bem como pela coleta de dados quali-quantitativos. Sempre é bom lembrar de que o que chamamos de observação participante “exige do pesquisador uma postura muito aberta em relação a pesquisa, uma grande capacidade de se ‘descentrar’ para se ‘colocar no lugar do outro’, do interlocutor (BOTERF, 2001, p. 58).

Com as premissas acima anunciadas, vamos, primeiramente, a escrita dos alunos do ensino médio do 3º ano B, da escola pesquisada, na tentativa de verificar se houve a aproximação da criação de conceitos, ao modo deleuziano, no processo de ensino e aprendizagem dos mesmos.

Frisamos que foram 3 (três) perguntas abertas, a saber:

- 1- Para você: o que é a filosofia?
- 2- Você gosta da disciplina de filosofia? Sim ou não. Você acredita que ela tem sua importância tal como as outras disciplinas, a saber: a biologia, a história, a matemática etc?
- 3- O que você pensa sobre a maneira de seu professor de filosofia ensinar? Leve em consideração o seguinte: quais assuntos ele transmite? Se ele transmite bem e por que? E, por fim, o que ele deveria ensinar?

Para organizarmos as respostas escolhidas, focamo-nos nos passos estabelecidos das perguntas abertas, ou seja, duas que tratam sobre a filosofia e sua importância e a última com relação a percepção dos alunos sobre o professor da disciplina de filosofia.

Alude-se que não desconsideramos algumas respostas quando falamos em “respostas escolhidas”, mas, que em um quantitativo de 88% (38 alunos) dos 100% (50 discentes) dos alunos pesquisados do 3º ano B, as respostas foram semelhantes ou estiveram na mesma locução ideativa.

Por exemplo: na “Questão 1 – Para você o que é a filosofia”, 88% disseram ser “amizade a sabedoria” unicamente, enquanto 12% responderam de forma problematizadora a pergunta. E assim sucessivamente com as duas últimas questões: “Questão 2- Você gosta da disciplina de filosofia? Sim ou não. Você acredita que ela tem sua importância tal como as outras disciplinas, a saber: a biologia, a história, a matemática etc?” e a “Questão 3 - O que você pensa sobre a maneira de seu professor de filosofia ensinar? Leve em consideração o seguinte: quais assuntos ele transmite? Se ele transmite bem e por que? E, por fim, o que ele deveria ensinar?” - esse percentual de 88% apenas afirmaram em síntese (2 Questão) “Gostar da filosofia e de ela ser igual as outras disciplinas” e na resposta da terceira questão de que o professor era “bom e trabalhava com os conteúdos de forma acessível”. Esta última questão, a terceira, não destoará das respostas dos 12% (12 alunos) que serão elencados em breve, mas que se diferem dos 88% por estas terem sido mais abrangentes e menos lacônicas. Pois na afirmativa de Gallo (2007) é importante desenvolver “a desconfiança em relação às afirmações muito taxativas, às certezas prontas e às opiniões cristalizadas” (p. 99).

E *a posteriori*, as respostas prontas e as opiniões cristalizadas nos avisavam de que se tratavam de afirmações provindas dos manuais didáticos para o Ensino Médio, de paráfrases de autores desses manuais e/ou das aulas do professor da disciplina (de acordo com nossa percepção em sala de aula), nos quais não nos acrescentariam dados relevantes a nossa pesquisa e tampouco as hipóteses firmadas na *Introdução* desta dissertação. Sempre é bom salientar que o percurso desta pesquisa nasceu em 2011 quando eu era pesquisador/bolsista do PIBID/UFAL, decorrendo desde então 4 anos de investigação na escola pesquisada.

Explicando nossa metodologia, vamos agora as respostas dos alunos.

3.3.1. Respostas a pergunta 1: ou a criação de conceitos inerente aos alunos pesquisados

Começemos com respostas mais simples, contudo as consideramos pontuais:

“Ao meu ver a filosofia é, não somente uma matéria, mas um rompimento panorâmico [sic] do muro que nos detém, que nos impedindo de ver além do que está a nossa frente. É o prazer de descobrir um novo horizonte através de conhecimentos sociais e pessoais que nos permitem alçar voo” (aluno 1)

“É tudo aquilo que reflete [sic] a mente sábia, dando origem ao amor pelos seres e mundo a nossa volta. A filosofia é uma matéria que nos força a pensar integralmente o ser humano. Considero essa matéria uma forte aliada para pensarmos com a razão e fazer desse pensamento uma ferramenta crítica do mundo e das coisas. Somos filosofia no sentido que a música da Timbalada nos diz: Filosofia é a sua terapia a minha a nossa. E que terapia ela tem sido para meu pensamento que pensa com crítica” (aluno 2)

De saída, já podemos observar alguns elementos na escrita dos alunos: a metáfora do muro que nos prendem e o pensamento racional. Ora, já se discute ser a filosofia aquela que vislumbra a razão, amiga diletta da sabedoria, encontrando-se agregada ao saber racional. Ela pode assim ser descrita como “um encontro amoroso com o saber (pode-se convidar a pensar)” (CERLETTI, 2009, p.38). Na escrita do **aluno 1** temos a frase “rompimento panorâmico [sic] do muro que nos detém”. Acreditamos que essa metáfora do aluno seja a ideia de que o muro que nos detém possa ser o muro do obscurantismo, das crendices, dos mitos no qual a filosofia abre “um novo horizonte” para a subjetividade e identidade social que nos caracterizam, fazendo-nos alçar voos - como nos fez pensar o aluno.

Com o **aluno 2** fez-se uma escansão com a música da Timbalada. Utiliza-se o termo “terapia”. E por que não pensarmos em terapia no sentido da etimologia da palavra que vem do grego THERAPEIA, que significa “o ato de curar” ou “ato de reestabelecer” (LAROUSSE, 1992, p. 467). De acordo com o **aluno 2** essa terapia serve para o pensamento crítico. E o que significa a palavra pensamento? Pensar vem de “formar uma ideia” e “pendurar para avaliar o peso de um objeto” (*Ibid*, 1992, p. 521). Ao aliarmos essas duas palavras: Filosofia e terapia, do **aluno 2**, podemos aferir que a filosofia cura ou se reestabelece pelo pensamento, e que o pensamento forma, gera, concebe uma ideia passada por fatos e argumentos com vias a uma determinada conclusão.

Podemos dizer que temos uma abstração que nos incide sobre a filosofia enquanto disciplina nascida da racionalidade. Para se falar da razão precisa-se pensar sobre a razão, o método para se chegar a racionalidade é através do pensamento. A possibilidade do discente afirmar ser uma terapia ajuda-nos a fazer uma inferência artística (a música é uma arte), pois “pensar é ser afetado. Somente quando somos afetados, iniciamos o trabalho de pensamento e sentimos a necessidade de pensar” (GELAMO, 2006, p. 21). Os *afectos*, propostos por Deleuze (2010), vicejam pela arte, no qual “a obra de arte é um bloco de sensações, isto é, um conjunto de *perceptos* e *afectos*” (p.193). Ou indo um pouco adiante:

O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora a gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor (*ibid*, p. 96)

A arte enquanto *affectos* e *perceptos* tem a função transgressora, pois afeta o sujeito e sua criação no ato de pensar, mas não o torna imutável. Com a música da banda baiana *Timbalada* encontramos uma figura de linguagem que nos faz dizer, junto com o aluno pesquisado, de que a filosofia afetou-o tal como uma terapia, encaminhando-o ao pensamento crítico que com Deleuze “o tira de seu natural estupor” (*Ibid*, p 96). Digamos que estamos começando a perceber uma gênese do ato de pensar racionalmente nos fragmentos citados. Continuemos.

Seguiremos agora com as últimas respostas à pergunta 1 que consideramos mais elaboradas e problematizadoras para se observar uma possível criação de conceitos. Seguem:

“Lugar comum, a filosofia é amizade a sabedoria. Até aqui eu entendo-a. Mas acredito ser ela aquela que nos impulsiona a uma inquietação. A existência do ser e do não ser em Parmênides já me cansou o cocuruto. Se posso definir um ser sendo ele o que é em sua existência, o não ser, eu acredito, pode também participar do ser como adormecido. Ora, antes de eu ser eu não era. Não estou falando do NADA [sic] simplesmente. Falo do SER que Não era enquanto ser que agora é. Isso para mim é filosofia” (aluna 3)

De acordo com a resposta da aluna 3 estamos na perspectiva de uma criação de conceitos sobre o filósofo pré-socrático Parmênides. Temos um ideia original.

Ao nosso ver, a referida aluna fez uma interpretação conceitual a partir da teoria de Parmênides. A ideia central é sobre o ser e o não-ser. E para compreendermos o que significa esse conceito de Parmênides explica-se, ele “fixou na verdade do princípio lógico e linguístico ‘o que é é, e o que não é é’ – [...] princípio lógico básico” (GUIRALDELLI, 2008, p. 21-22).

O que é problematizado pela discente é de que “o não ser [...] pode participar do ser como adormecido”, e continuando ela diz: “Falo do SER que Não era enquanto ser que agora é” (essa dedução vai além da filosofia de Parmênides - tem algo de inovação ou de recriação).

Os rastros que seguimos com a afirmação acima nos leva ao que Gallo chamou de *Conceituação*, a saber: “trata-se de recriar os conceitos encontramos de modo que

equacionem novo problema, ou mesmo de *criar* novos conceitos” (GALLO, 2012, p.92, grifo do autor).

No fragmento a resposta “*O que é a filosofia?*” temos passos nítidos característicos da criação de conceitos desta aluna. O ponto central foi de pensar que o não ser participa, está contido no ser mas como adormecido. Temos uma criação de conceito que indica um recurso linguístico bem sucedido da aluna com a “recriação” a partir do problema-pergunta colocado por nós.

“A filosofia não é coisa alguma se não formos pensadores que pensam a filosofia. O que aprendo aqui em sala de aula me diz que se eu for além do que segue o senso comum, eu chego na filosofia. O lance de Descartes de depurar o pensamento até não duvidar mais dele já era. O pensamento morre quando se duvida dele. O que basta pensarmos é que o pensamento está em infinito ou em suspensão. Mas se eu forçar ele em busca de uma dúvida jamais chegarei ao cerne da questão. O pensamento morre quando se pensa nele pois ele é infinito. Eu penso que a solução seja de afirmar que o pensamento É somente. Estando no tempo verbal do infinitivo não será necessário falar mais de pensamentos e pensamentos e mais pensamentos, e sim de um pensamento que toma parte com a humanidade, pois só em pensar eu já existo, sem a necessidade de dúvidas hiperbólicas. Nosso tempo não permite mais duvidar o pensamento mas ter certezas dele, pois vivemos na era do pensar digital e a filosofia tem muito a nos ajudar nesse sentido. Sei que precisamos pensar no além do pensar. A modernidade com suas “quase certezas” acabou. Estamos em suspensão” (aluno 4)

Com o fragmento do aluno 4 encontramos uma crítica ao pensamento cartesiano: o duvidar. O Racionalismo de Descartes fundou o que entendemos por modernidade, pelos simples fato de que nesta modernidade precisamos duvidar do que pensamos para existirmos. Tal discente fez uma subversão desse conceito. Admitiu o pensamento como infinito e em suspensão, colocando-o as certezas como sendo mais necessárias do que a dúvida, pois “*Eu penso que a solução seja de afirmar que o pensamento É somente*”. O aluno sinaliza de que a modernidade com suas ‘quase-certezas acabou’, “*pois vivemos na era do pensar digital e a filosofia tem muito a nos ajudar nesse sentido*”. E o que é esse pensar?

Sabemos que na cibercultura (LEVY, 1999)⁹ as informações são contingenciais e passageiras, e com o fragmento do aluno temos a impressão de que o pensamento tornou-se assim. Pontua-se também a ideia desse discente em afirmar que o pensamento “*toma parte com a humanidade*”. Possivelmente podemos indagar ser um endereçamento a filosofia agostiniana de Deus de uma só certeza. Entretanto é precipitado falar desse modo. A massificação do pensamento atual das redes sociais e da cibercultura como um todo anuncia uma questão filosófica do aluno: a de que estamos em um universo múltiplo, porém massificado. O que nos induz a “pensar no além do pensar”.

Amiúde, vejo essa resposta como problematizadora que nos foi colocada pelo aluno 4, no qual se encontra ainda como uma investigação filosófica na busca de solucionar o problema-pergunta. O aluno na crítica ao pensamento cartesiano cria novos conceitos.

Desta feita, podemos aferir que há uma criação de conceito no discurso do aluno por ele ter sido ser sintagmático, ou seja, conector de diversos elementos de conexão (DELEUZE & GUATTARI, 1992). Ele afirma Descartes, mas é paradoxal em colocar “*pensamentos e pensamentos e mais pensamentos*” em conexões respectivas. E Temos também no texto do discente uma recriação conceitual a partir da filosofia cartesiana (frisa-se) e dos elementos culturais da contemporaneidade (cibercultura), pois “a capacidade de expressão está diretamente relacionada à capacidade de compreensão crítica do mundo, uma vez que essa capacidade, para nós, se alimenta do pensamento criativo” (OLIVEIRA, 2009, p.49)¹⁰.

“Somos proto-filósofos. Essa palavra eu inventei. Mas acho legal de falar sobre ela. Estamos aqui na sala de aula e na matéria de filosofia aguçando, remoendo, quebrando tabus para sermos proto-filósofos. Veja só, ainda estamos no parto das ideias de Sócrates, ainda estamos parindo ideias. O que se chegou até agora sofre influência direta dos gregos. Eles ainda eram proto-filósofos, e nós somos ainda proto-pensadores da filosofia. Tudo que se estudou está para nascer. O mundo dos fisicalistas está pra renascer, o de Sócrates também, o dos modernos ainda muito mais. Veja uma saída: quebrar o valores como diria Nietzsche e transvalorar os valores para sairmos da idade proto-filosófica em que ainda nos encontramos. Acho que estamos no nascer do mundo, ainda como os argonautas” (aluno 5)

⁹ LEVY, P. Cibercultura. São Paulo, Editora 34, 1999.

¹⁰ OLIVEIRA, P.R. Filosofia e Expressão. In: CEPPAS, F. (Org). Ensino de Filosofia: formação e emancipação. Campinas: Editora Alínea, 2009.

Temos uma provocação do aluno 5. Ele alude que estamos para nascer ainda e nesse sentido “*somos proto-filósofos*”. O discente cria um termo e se utiliza da transvaloração dos valores de Nietzsche. Ele nos comunica que a filosofia dos gregos ainda é *proto*, e que não nascemos ainda filosoficamente, estamos em devires, acrescento. Temos uma clara percepção de que com um dado conceito (nietzschiano) buscou-se problematizar e recriar um novo.

Sabemos que o socratismo foi criticado pelo filósofo alemão, mas os fisicalistas não. O extrato do aluno demonstra que todos estamos em uma proto-filosofia. O neologismo nos colocar uma intencionalidade de re-criar um conceito, ou de “reorganizar todas as experiências teóricas e práticas, propondo uma nova divisão normativa que inverte uma ordem intelectual estabelecida e promove novos valores para além dos comuns” (BADIOU *apud* CERLETTI, 2009, p.35).

“Filosofia é sair da caverna com a cabeça erguida. Isso é um pouco platônico, mas é assim. Como é difícil pensar. O pensamento frustra. Na caverna ainda não pensávamos, ainda éramos crianças acéfalas. Fora dela vemos uma luz que nos amedronta. Imagino um bebê nascendo, como ele sofre. Nunca viu a luz, nunca respirou oxigênio. A filosofia nos ensina a respirar. A enxergar a luz da dúvida. Ela de amiga poderia ser inimiga por que tem quem queira ficar na caverna e estar de bem consigo mesmo. No meu bairro tem gente que não coloca a cabeça pra fora da janela por nada. Isso é ruim? Bem, pra ele não. Pensar frustra. Mas tomar banho no rio do esquecimento até que vale a pena nesse tumulto em que vivemos. Será que somos nascidos para a morte? Se descobrimos isto já estamos fora da caverna, não tem retorno mais. Cada um escolhe o que quer” (aluno 6)

Um elemento teórico no discurso do aluno 6 é pontuado: A filosofia de Platão com relação ao mundo sensível e inteligível através da Alegoria da Caverna. O que mais nos impressionou foi a utilização da metáfora platônica para entender a filosofia. O desdobramento de sermos acéfalos quando na caverna; a luz que nos amedronta ao sair da caverna e o pensamento que frustra por saímos da caverna - esses dados nos direcionou a um encadeamento epistemológicos mesmo que utilizado com recursos figurativos.

E também entramos no jogo dialético do aluno de sairmos do conhecimento do senso comum e elevarmo-nos ao conhecimento crítico. A filosofia tem essa função cognitiva. O aluno em questão “fez um retorno reflexivo da elaboração cognitiva [...], passando o próprio conhecimento a se fazer objeto do conhecer” (PRADO JR, 1981, p. 15). O discente colocou

um discurso filosófico e fez uma leitura depurada do mesmo, no qual sistematizou a conceituação platônica.

A relação com a práxis foi-nos importante: alguém que se nega a colocar a cabeça para fora da janela é tal e qual aquele que não ousa sair da caverna. E se isso é valorativamente bom ou ruim, o aluno deixou em suspensão. Pois, “o pensamento reconhece. Supõe-se que aquilo que o pensamento pensa não seja o objeto de um encontro e de uma descoberta inédita e singular, mas sempre e apenas um re-conhecer” (BIANCO, 2002, p. 183). Esse ato de pensar sobre um determinado conceito preexistente e dá-lo uma outra forma de vê-lo também é criação ou re-criação, e desta sorte, podemos dizer ser uma criação de conceito.

“Filosofia é Matrix. Ácido lisérgico para os desavisados. Brincadeira professor kkkk. Bem a filosofia e amiga do discurso racional e esse discurso nos coloca em xeque algumas vezes. Somos guiados para a verdade desde o início dos estudos dessa matéria. E no final não encontramos respostas satisfatórias. Mas o discurso nos ajuda e muito. Dia desses pensei o por que não crio uma nova teoria? E agora penso para que nova teoria? Se pensasse na filosofia diria que ela se quebrou em partes e estamos tentando encontrar ela [sic]. Uma parte racionalista, outra parte humanista etc etc etc. mas ainda não se faz filosofia como antigamente. ‘Pensar nos leva a um vir-a-ser’ - essa frase me deixa de boca aberta [sic]. Filosofia é Matrix e quem experimenta sabe que filosofar é o fio da navalha do mito e ao racional. Mas os loucos podem filosofar? Eu acho que se essa pergunta fosse respondida a filosofia teria muito a receber” (aluno 7).

Temos nesse instante do discurso do aluno uma “fabulação criadora” (DELEUZE & GUATTARI, 2002, p. 202). Retomamos a uma Matriz quase platônica e lisérgica. O uso de elementos culturais como o filme Matrix nos faz pensar que este aluno leva a filosofia ao “fio da navalha”: esse fio está entre o mítico indo ao racional. Mas é fio de navalha, e de acordo com aluno, “Pensar nos leva a um vir-a-ser”. Filosoficamente, temos o *afectos* deleuziano como “devires não humanos do homem” (Ibid, p.200), ou como queiram “Não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, nós nos tornamos, contemplando-o. Tudo é visão, devir” (Ibidem, p.200).

O aluno contemplou metaforicamente o mundo paralelo do Matrix com a filosofia e por final problematizou se os loucos poderiam filosofar. Encontramo-nos em devires e se, por

um acaso, a loucura pensada por Foucault alcançar o pensamento do discente temos novos devires. Uma criação de conceito partida de dois pressupostos: uma a Matrix (Alegoria da caverna, acrescento) e a outra da loucura. Foucault mesmo fazendo um mapeamento histórico da loucura não pensou no corpos de sua obra se loucos poderiam filosofar.

Gallo chamaria este estágio do aluno de *problematizar*, pois “quanto mais completa a problematização, mas intensa será a busca por conceitos que possam nos ajudar a dar conta do problema” (GALLO, 2012, p. 97). Conclui-se que por ser problematizadora, a pergunta lançada do discente já estar incluída em busca de um conceito ou de uma aproximação dele.

“Eu acho que a filosofia seja iniciada pela experiência como o empirismo nos diz. A ideia inatista soa desnecessária. Eu sei por que compreendo o que percebo, e vejo, e sinto, e toco e degusto um alimento. Quando falo do antes da experiência eu acho ser mais mitológico do que real. Eu sinto com os meus sentidos e o meu pensamento também faz parte dos meus sentidos. Talvez ele nasça nos meus sentidos e isso eu percebo como fato. Eu vejo a filosofia dessa forma” (aluno 8).

Há nesse fragmento a exaltação do empirismo em detrimento ao racionalismo cartesiano. O que estar à frente nesse texto é de que “*Eu sinto com os meus sentidos e o meu pensamento também faz parte dos meus sentidos*”. O pensamento segundo o aluno é nascido dos sentidos. E segundo Locke “nada pode existir na mente que não tenha passado antes pelos sentidos” (*apud* CHAUI, 2002, p. 25). Se nada existe antes das sensações, o pensamento também não existirá. Desta feita, as sensações de ideias forma o pensamento. O pensamento crítico do aluno é uma consideração interpretativa do mesmo ao empirismo, ou seja, uma contribuição a essa escola filosófica.

De acordo com Prado Jr “Locke deriva ‘ideias’ de que se constitui o Conhecimento diretamente das sensações que se marcariam na mente como ‘impressões de cera’, não cabendo assim ao pensamento nada mais, com aquele registro das sensações tornadas em ideias, que ‘combinar, comparar e analisar’ essas mesmas ideias” (1981, p. 76).

Na acepção do aluno essa manifestação das sensações fazem nascer os pensamentos e se as ideias são pensamentos corroboram com o empirismo na forma um encadeamento de combinação, comparação e análise. Podemos dizer que o extrato do discente trouxe-nos uma leitura diferenciada a filosofia empirista.

Pensando em Gallo, a etapa do aluno no desenvolvimento e na busca de conceitos está na investigação que segundo o mesmo “na etapa da investigação, vamos em busca da ‘ecologia dos conceitos’, de procurar aqueles que se relacionam com o problema que estamos investigando, identificando seus parentescos, como como eles vão se transformando [...] (GALLO, 2012, p. 98). No enalço do autor, podemos dizer que o aluno está numa prévia em direção ao conceito, ou no que ele chama de ‘ecologia dos conceitos’.

“A filosofia é história como quis Hegel. Nada foge da história. Prefiro ver a filosofia como uma façanha histórica onde tudo que se pensa sobre ela tem datas e limites. Eu li dia desses que estamos em um mundo sem ordem, descrente de razão. Eu prefiro dizer que estamos mais racionais que nunca e essa razão beira ao ilógico. Isso parece uma contradição mais não é. É assim, falo da razão do excesso. Na história da filosofia isso aconteceu sempre. A razão que se vale pela própria razão, e onde fica o delírio? Os filósofos deliravam quando filosofavam? Eu deliro agora? Prefiro utilizar um juízo de valor para ponderar a minha razão: saber o que é bom ou ruim é um caminho. Saber raciocinar com valores ficaria mais fácil, por exemplo: se hoje choveu e se essa chuva foi boa para mim então na minha história pessoal eu a aceitei como boa. Se para outra pessoa a chuva não é boa, então essa é uma história pessoal dessa pessoa. Valorar é uma forma de pensar. Esse pode ser um caminho mais ameno. Mas temos o TALVEZ. Acabou o espaço da folha professor (fim)”. (Aluno 9).

No presente texto a filosofia deverá ser valorativa para não ser racional ao extremo. Uma súpula da fala do aluno. A contribuição do discente é sobre a “razão do excesso” (um conceito). Estamos tão racionais que não verificamos, na releitura que fazemos agora, que estamos sendo ilógicos. Tal como ou loucos? – essa perspectiva do aluno enseja uma nova estratégia de ver a razão e a loucura como aproximadas – um paradoxo. E qual a saída do aluno? Ao juízo de valor como princípio ético, pontuo, para os sujeitos. Essa ideia perpassa a escolha dos sujeitos. “Valorar é uma forma de pensar” - temos uma provocação de cunho conceitual, pois nesse ponto de vista se faz conexão sintagmática de ideias, de acordo com Deleuze e Guattari (1992).

“Bem para mim filosofia é linguagem. O que falo existe naquilo que falo. Se um objeto não

existir na minha linguagem ele não existe em lugar algum. Se desconheço algum ente ele não é ente, ele poderá ser um contra-ente. Ou seja, inexistente. Então a filosofia para mim é amordaçada pela linguagem e se ela não fala o objeto, esse objeto não existirá ou o ente” (aluno 10)

Nesse momento temos uma recriação conceitual da linguagem: a existência de um ente ou objeto, segundo o aluno, só será possível se se falar sobre eles. Somente na linguagem se delimita e nasce um objeto.

O ineditismo do discurso textual do discente mostra-se no termo “contra-ente”. O mesmo o define como inexistente se não houver a linguagem como um elemento cognitivo (pontuamos) para um ente existir. Não havendo um objeto nomeado ele é “contra-ente”.

Percebe-se que há variações de terminologias da filosofia existencialista, mas especificamente a de Heidegger (os gregos também utilizaram desse termo). O aluno tomou emprestado o termo *ente* e o colocou em um patamar em que “resgata uma fecundidade epistemológica” (SEVERINO, 1994, p. 39). Restando-nos dizer ser um texto original.

“A filosofia é existência. Sartre falava disso e muito. Mas existir tem seus limites. De que tipo de existência eu falo? Por que a essência não é tal importante quando a existência? Eu sai dia desses, cai na rua e vi que sou humano pois ralei meu joelho. Isso é existir. E minha essência onde estava? Na ideia de que sou humano e cai na rua. Minha essência nesse sentido é humana. Então existência e essência são co-irmãs, e o accidental é o que precede ou antecede” (aluna 11)

Um problema filosófico está-se a vista. A filosofia sartreana sofreu algumas modificações de conceito na acepção do sujeito pesquisado. A existência se precede a essência no discurso do aluno ficou contingencial e não necessária. Vemos um acréscimo ou modificação na linha de raciocínio do século XX. O aluno cita que elas são “co-irmãs”, ou seja, interdependem-se. Uma ideia foi criada? Respondemos que sim, mas especificamente recriada através de um outro olhar, de um outro vértice. Entendemos que a resposta deste aluno, na análise que fazemos dela, deu atenção aos “atos subjetivos operados diante do problema” (DELEUZE, 2006, p. 235) – a saber, da pergunta-problema.

“A filosofia é poesia puríssima. Mesmo sendo a poesia algo considerado uma arte menor,

ela fala mais filosoficamente aos meus ouvidos. Os gregos cantavam suas poesias homéricas e nasceu dessas canções e façanhas a filosofia. Mas eu vejo que ela sempre se volta para a poesia. Talvez seja como uma mãe que deu luz a um filho, e esse filho necessita do leite materno, dos carinhos para crescer. Ele cresce se liberta da mãe e quando o perguntamos na velhice dele o que ele mais queria ele responderá que era de voltar aos braços da mãe. A poesia é a mãe e a filosofia o filho. Na morte ele quer voltar aos braços da mãe. Passei por isso quando meu avô estava no leito de morte. Chamava a mãe dele até que um dia ele morreu” (aluna 12)

Nesse último extrato a aluna se utiliza de uma linguagem metafórica para falar sobre a filosofia. Ela é filha da poesia, segundo a discente. Para os gregos, já sabemos que antes era o mundo cosmogônico e depois o mundo do cosmos. E a filosofia nasceu das histórias homéricas, dos mitos. Com Marilena Chaui temos três períodos na história da filosofia grega: o período homérico; o da Grécia Clássica e o período Clássico (CHAUI, 2002, p. 16).

A filosofia se formou nesses três momentos históricos e o que veio antes de tudo foi o mito e depois o *logos* (a razão). Fazendo uma inferência: a filosofia-filho foi germinada pela mitologia e quando adulta cresceu e tornou-se filosofia propriamente dita. Seu final foi a morte nos braços maternos-míticos.

O que se pensa é que a aluna nos trouxe um modo estilístico e artístico diferenciado para falar sobre o que é a filosofia. Um recurso filosófico? Deleuze responderá que sim. Se pensarmos de que a escrita da aluna seja de cunho artístico ou semelhante ao artístico. Eis as palavras do francês:

Se a semelhança pode impregnar a obra de arte, é porque a sensação só a seu material; ela é o percepto ou o afecto do material mesmo. [...] E, todavia, a sensação não é idêntica ao material, ao menos de direito. O que se conserva, de direito, não é o material, que constitui somente a condição de fato; mas, enquanto é preenchida esta condição (enquanto a tela, a cor ou a pedra não virem pó), o que se conserva em si é o percepto ou o afecto. (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 216).

Desta feita, a escrita-arte da aluna une-se ao *perceptos* e aos *afectos* em contiguidade de relação, pois o que se conversa não é o material (o texto), mas a relação que é estabelecida pela sensação. Temos uma originalidade na escritura da aluna que nos leva a conjecturar ser uma paráfrase do conceito-teoria sobre o que é filosofia, mas dando-o um re-criar que

segundo Gallo seria um passo a criação através de uma propedêutica rumo ao conceito (2012, p. 95).

Pois bem, finalizamos esse momento do questionário com a pergunta 1. A partir deste instante voltar-nos-emos as duas últimas perguntas, a relembrar:

- 2- Você gosta da disciplina de filosofia? Sim ou não. Você acredita que ela tem sua importância tal como as outras disciplinas, a saber: a biologia, a história, a matemática etc?
- 3- O que você pensa sobre a maneira de seu professor de filosofia ensinar? Leve em consideração o seguinte: quais assuntos ele transmite? Se ele transmite bem e por que? E, por fim, o que ele deveria ensinar?

3.3.2. Respostas as perguntas 1 e 2: ou como os alunos percebem a atuação pedagógica do professor de filosofia

Seguem abaixo as respostas dos alunos as perguntas supracitadas:

<i>Resposta à pergunta 2</i>	<i>Resposta à pergunta 3</i>
<i>Você gosta da disciplina de filosofia? Sim ou não. Você acredita que ela tem sua importância tal como as outras disciplinas, a saber: a biologia, a história, a matemática etc?</i>	<i>O que você pensa sobre a maneira de seu professor de filosofia ensinar? Leve em consideração o seguinte: quais assuntos ele transmite? Se ele transmite bem e por que? E, por fim, o que ele deveria ensinar?</i>
<i>Sim gosto e muito. A filosofia é uma disciplina que posso dizer ser a mãe das outras. O que seria da matemática sem a filosofia? O que seria da história sem a filosofia? Essa boa disciplina nos ajuda compreender o mundo (Aluno1)</i>	<i>O professor A. é excelente. Ele nos faz pensar, nos ajuda a entender as temáticas da filosofia de forma leve mas profunda. A nossa experiência com a aula do Empirismo e Racionalismo foi um sucesso. Que ele continue assim, sendo um excelente professor. (Aluno 1)</i>
<i>Gosto sim, me identifico e quero ser filósofo. Vejo a importância dessa disciplina ou matéria como fundamental na minha vida. (Aluno 2)</i>	<i>O professor de filosofia é magnífico. Aprendi muito com ele. E sei que a disciplina de filosofia me levará a muitos voos.</i>

	<i>Aluno 2)</i>
<i>A filosofia é música aos meus ouvidos, saio das aulas com o pensamento crítico (Aluna 3)</i>	<i>Nada a falar do professor. Se falar são somente coisas boas (Aluna 3)</i>
<i>Gosto sim, por que tenho a impressão de déjà vu, com tudo que estudei até agora. Isso me leva ao mito da caverna. A filosofia é igual as outras disciplinas. Cada uma com seu valor educativo (aluno 4)</i>	<i>O professor é bom e educado. Não tenho nada a acrescentar. As aulas dele são dinâmicas e responsáveis (aluno 4)</i>
<i>Encontrei a possibilidade de pensar a filosofia como forma de pensar o livre-arbítrio. Ela me encanta (aluno5)</i>	<i>O professor de filosofia é competente e estou satisfeito com suas aulas (aluno 5)</i>
<i>Gosto sim. Por que é uma disciplina que me identifico, pois quero ser professor de filosofia (aluno 6)</i>	<i>O A. é um professor que nos faz pensar sobre a filosofia muito além do que eu imaginava. Queria que as aulas dele tivessem mais horas, acho pouco 1 hora somente.</i>
<i>Filosofia, matemática, biologia e história todas tem sua importância. E acho ser a filosofia a mãe de todas elas (aluno 7)</i>	<i>Ele é um bom professor (aluno 7)</i>
<i>A filosofia é importante para nossa formação crítica. Vale a pena estudá-la (Aluno 8)</i>	<i>O professor é da pedagogia, da filosofia e ainda é policial. Precisa de mais nada (Aluno 8)</i>
<i>Gosto dela pois me realizo quando a estudo. Sou um aluno participativo e vejo que tudo nasce da filosofia (aluna 9)</i>	<i>Um exímio professor. Faz o seu papel enquanto docente. Gosto dele (Aluna 9)</i>
<i>A filosofia me dar prazer. É um sentimento hedonista que sinto (Aluno10)</i>	<i>O professor é correto no que faz. Ensina, estimular o aluno a pensar, questiona e não nos dar respostas prontas (aluno 10)</i>
<i>Gosto pelo simples fato de gostar (aluno 11)</i>	<i>Não se pode negar que o professor A. Seja competente. Ele sempre traz música, charges, poesias e isso ajuda ao aluno a gostar mais e mais da disciplina (Aluno 11)</i>

<i>Gosto pelo simples fato de ser amizade a sabedoria, isso para mim já basta (Aluna12)</i>	<i>Não tenho nada a falar sobre o professor negativamente, gostaria que houvesse mais horas para a filosofia (Aluna 12)</i>
---	---

As respostas dos alunos nessas duas últimas questões abertas foram consensuais, tivemos um reconhecimento do trabalho docente e da importância da filosofia no ensino médio na visão dos pesquisados. Após esses dados vamos pensar sobre a didática do professor de filosofia da escola pesquisada como aquela que veio a fomentar a criticidade dos alunos e, por sua vez, fazê-los criadores de conceitos.

3.3.3 – Ensinar filosofia e aprender a filosofar: explicações sobre a didática do professor de filosofia da escola pesquisada – uma ilustração.

Consideramos que filosofia nasceu para um propósito bem definido: de fazer com que os sujeitos que dela façam uso sejam críticos, emancipados intelectualmente e que possam, como vimos até agora, promover a criação de conceitos. Esses endereços partem do pressuposto kantiano de que não se ensina filosofia, mas se ensina a filosofar.

O filósofo alemão em sua tese nos diz que a possibilidade da filosofia é de que tornar os sujeitos capazes de filosofar. E isso se dará com a assertiva metodológica do mestre-professor em possibilitar ao discente-aprendiz a atualização constante da racionalidade tendo o pensamento como caminho privilegiado ao pensar filosoficamente.

A Educação é um instrumento que nasce com a *paideia* grega, ou seja, com a filosofia grega. Podemos assim afirmar sê-la inerente a educação grega. E como é entendido o pensar educativo grego que nós Ocidentais nos debruçamos? Ele é:

Entendido como aspiração ao conhecimento racional, lógico e sistemático da realidade natural e humana, da origem e causas do mundo e de suas transformações, da origem e causas das ações humanas e do próprio pensamento, é um fato tipicamente grego. [...] é um modo de expressar e exprimir os pensamentos que surgiu especificamente com os gregos e que, por razões históricas e políticas, tornou-se depois o modo de pensar e exprimir dominante da chamada cultura europeia (CHAUI, 1994, p. 20)¹¹

A filosofia na qual estamos alinhavados é grega em seu cerne teórico. E o modo de ensinar deverá ter como objetivo o conhecimento racional da natureza humana. Já pensamos

¹¹ CHAUI, M. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1994.

sobre esse pensamento racional que é metódico e sistemático, agora-0] precisamos pensar na ensinabilidade da disciplina de filosofia no ensino médio.

Para isto vamos colocar a prática do professor da escola pesquisada em evidência, fala-se de dois planos de aula que reafirmam que o docente deverá ser aquele que possa fazer dos alunos “seres críticos”.

De acordo com o questionário passado aos alunos tivemos a nítida afirmação de que o professor da escola pesquisada é considerado um bom docente. Fazendo-nos apenas pensar quais os meios que ele se utilizou para se considerado como tal.

É objetivamente claro que o docente da escola pesquisada se utilizou de recursos não filosóficos para unir a teoria com a prática. No caso específico, um educador que atue na área de ensino da filosofia poderá se utilizar de diversas metodologias (recursos não-filosóficos tais como música, filmes, poesias, pesquisas de campo etc) voltadas a ação didática contumaz. Esses recursos deverão ter uma função de integrar a teoria com a prática educativa, tornando-a mais clara e palatável aos alunos sobre diversas epistemologias do âmbito da filosofia. Pois:

A principal vantagem tanto para o professor quanto para o aluno [na didática] é que pelo fato de haver um fio condutor (critério) em torno do qual autores são agrupados, facilita o confronto de pensamentos entre os autores, bem como facilita vinculá-los a uma concepção epistemológica mais ou menos comum, tornando assim a compreensão conceitual mais clara (HORN, 2009, p. 62).

E acrescenta-se que os recursos não-filosóficos não deixará de ser também filosófico, pois é também uma complementação do universo de ensino e aprendizagem inerentes ao educar como experiência ou no universo empírico do cotidiano. Não nos esquecendo que “uma ideia não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que [...] se encontra na experiência” (KANT, 1999, p. 17)¹².

Para exemplificar, temos um plano de aula do professor da escola pesquisada intitulado “**Racionalismo e Empirismo – exercitando os conceitos**” (Anexo 2)¹³, que veio a corroborar com a originalidade das respostas dos discentes sobre a primeira pergunta aberta do questionário desta pesquisa. Respostas estas que recriaram conceitos.

Qual foi a proposta do professor nesse plano de aula? Segundo o texto do mesmo os objetivos foram:

Proporcionar o aprendizado dos temas propostos para os alunos, de forma a conduzi-los a distinguir na prática as teorias do conhecimento na filosofia moderna.
Demonstrar como o ensino das teorias do conhecimento, conhecidas com racionalismo e empirismo, podem ser levadas ao conhecimento dos alunos, através

¹² KANT, I. Sobre a pedagogia. Piracicaba: Unimep, 1999.

¹³ Pesquisa apresentada na ANPOF no XV Encontro Nacional de pós-graduação em filosofia e I Encontro Nacional dos profissionais de Filosofia do Ensino Médio em Curitiba/PR.

de exercícios que mobilizem os sentidos e a razão, de maneira que possa haver o aprendizado da filosofia de forma mais simplificada e prazerosa para os alunos (ANEXO 2).

E como se deu o desenvolvimento do referido plano de aula?

A proposta metodológica do plano de aula foi de se utilizar do pátio da escola como local de execução desta atividade. Houve a utilização de recursos não-filosóficos como a música clássica e objetos diversos: pedras (seixos) em água fria, sons de buzinas, sons de trotes de cavalos, dentre outros.

O espaço físico foi a parte aberta da escola, mas arborizada. Os alunos ficaram descalços para sentirem o chão com gramas e serragens de madeiras. A ideia era de propor que eles (em duplas) percebessem com os sentidos a natureza, mas com um parêntese: de olhos vendados.

Foi forrado no chão britas finas para dar sensações diferenciadas aos alunos, dentre outros objetos. A ideia era de fazer com que os alunos pudessem com seus olhos vendados sentir as pedras nas mãos (seixos), as britas nos pés e deduzirem que o que estavam sentindo provinham das sensações do corpo com o meio natural. Em seguida foi retirada as vendas dos olhos dos alunos, e eles tiveram de detectar se os conhecimentos inatos sofreram influências sobre os conhecimentos empíricos.

Imagem 4- Atividade Racionalismo e Empirismo



Fonte: SANTOS, 2015

Nesta foto vê-se o espaço físico da escola e duas caixas vermelhas contendo as pedras geladas e outra em temperatura normal.

Imagem 5- Atividade Racionalismo e Empirismo (II)



Fonte: SANTOS, 2015

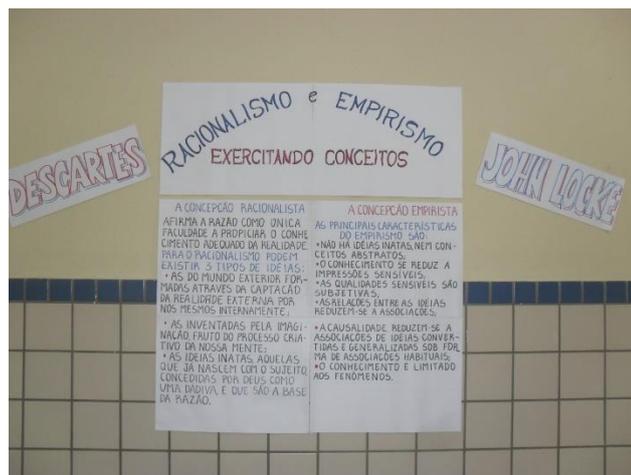
Agora nesta imagem, observamos os marcos que foram colocados para que os alunos em duplas e com olhos vendados passassem pelas etapas do percurso proposto pelo professor.

Imagem 6- Atividade Racionalismo e Empirismo (III)



Vê-se na Imagem 6 as serragens de madeira e uma lona preta contendo folhas secas por baixo.

Imagem 7 – Atividade Racionalismo e Empirismo (IV)



Fonte: SANTOS, 2015

Nesta imagem 7, observamos um painel contendo o arcabouço teórico sobre o Racionalismo e o Empirismo. E, por fim, na imagem 8 (abaixo), uma visão lateral do painel com uma imagem de animais.

Imagem 8 – Atividade Racionalismo e Empirismo (V)



Fonte: SANTOS, 2015

E na avaliação da experiência deste plano de aula o professor assim pontua:

Encerrado o tempo do exercício prático da aula, os alunos deverão ser dispostos em círculo e farão um relato das sensações passadas no decorrer da experiência, complementando esses relatos, o professor deverá fazer referência as duas formas

de conhecimento que fora proposta; o racionalismo e o empirismo, abordando de forma expositiva, como cada uma das passagens feitas pelos alunos, se identificam com as correntes filosóficas, demonstrando que cada uma das sensações percebidas pelos sentidos, foram capazes de produzir conhecimento, e que tanto partindo da percepção quanto da razão, o homem tem caminhos que lhe leva ao conhecimento da verdade, e que a superação da dicotomia dessas duas correntes, que a seu tempo tiveram grande relevância para a história do conhecimento, e que gradativamente a seu tempo serão superadas para dá lugar a outras formas de entendimento que conduziram o homem ao desenvolvimento da ciência moderna. Assim, o conceito de racionalismo e empirismo, passará a ser bem mais entendido pelos alunos e a sua compreensão sobre os pensadores também se tornará mais fácil de ser assimilada (A.T)

Podemos dizer que o presente plano de aula e sua metodologia fez com que os alunos capturassem, além da leitura teórica da filosofia, uma metodologia como ferramenta de proporcionar a criação de conceitos. Podemos chamar essa aula de filosofia como uma oficina de conceitos, no qual não foi um empreendimento ingênuo ou alienado. E sim uma arma de luta (GALLO, 2007).

De acordo com o docente, estamos em um modelo construtivista que: *“privilegia os conceitos e as ideias sobre os conceitos, fazendo-os serem recriados constantemente. Eu vejo essa atividade como uma provocação para se pensar a filosofia”* (A.T.)

A atividade do docente da escola pesquisada trouxe-nos a afirmativa de que é possível filosofar no ensino médio e ele se utilizou da didática com uma dupla finalidade, a saber:

- 1) Ser instrumento facilitador da aprendizagem;
- 2) Promover a transição para a construção da capacidade de pensar por conta própria, de modo que o estudante consiga progressivamente dispensar meditações heterônimas, construindo ele próprio suas meditações com o pensador (RODRIGO, 2007, p. 43)

A forma exemplificada nesta atividade do professor, trouxe-nos à baila a LDB de 1996 no seu artigo 35 que reza: “c) o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Ou seja, os educandos do ensino médio da escola pesquisada obtive com o ensino-aprendizagem a capacidade de pensar filosoficamente com ajuda do professor, sem as amarras do tutelamento, mas sim com a autonomia intelectual e crítica. Pois, essa autonomia intelectual “depende [rá] principalmente da aquisição de um método de trabalho, o que não quer dizer que os procedimentos metodológicos possam ou devam ser dissociados dos conteúdos filosóficos” (RODRIGO, 2007, p. 43). O docente se utilizou de uma metodologia *sui generis* para alcançar o que podemos chamar de emancipação, criticidade e criação de

conceitos. E, claro, se utilizou de trechos filosóficos das obras de Descartes e Locke para unir um recurso não-filosófico aos textos dos pensadores acima citados.

4- CONCLUSÃO

Inicialmente, nesta dissertação, esboçamos a trajetória da filosofia no Brasil. Desde o padres Jesuítas a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. A vinda dos povos portugueses a recém-descoberta Terra de Vera Cruz trouxe o modelo catequético como instrumento metodológico de ensino e aprendizagem. Com o transcorrer das décadas até a República, a filosofia e sua ensinabilidade foi-se modificando. De uma cultura de ensino advindo do período medieval, o Brasil se consolidou como um Estado laico onde a filosofia encontrou espaço para ser dita e redita no ensino médio.

Disciplinas como a OSPB e a Educação Moral e Cívica foram esquecidas com a entrada da filosofia no currículo da educação básica, especialmente no Ensino Médio. Desde a atual LDB 9394/96, indo aos OCNS e os PCNS (documentos oficiais) – todos vieram a ratificar e formalizar a disciplina de filosofia como imprescindível na Educação Brasileira.

Esses instrumentos legislativos circunscreveram-se na forma como se deveria ser o ensino de filosofia, a saber: um ensino baseado na autonomia, na criticidade e na cidadania dos sujeitos da Educação. Concordamos que a cidadania é algo inerente a Educação, contudo na filosofia ela é mais pontual, a saber: para sermos cidadãos precisamos pensar com criticidade e nos tornarmos emancipados intelectualmente.

Um dos argumentos filosóficos para se pensar essa emancipação foi advindo da filosofia kantiana do tutelamento. Nesta, foi abordado de que estaríamos em um momento de transição: da tutela ao pensamento racional ou emancipado. A ideia central desta filosofia é de nos libertarmos dessa prisão imposta pelo Estado, mas também colocada no ensino e aprendizagem entre os sujeitos da Educação, ou seja, aluno e professor.

A possibilidade de sairmos desses grilhões é através da criação de conceitos como hipotetizamos em nossa pesquisa. A passagem de um pensamento do senso comum para um pensamento racional se daria com a iminência do aluno poder recriar ou criar conceitos no âmbito do ensino médio.

Nossa pesquisa direcionou-se a uma escola pública de Maceió/AL tendo como metodologia a observação participante.

Como falamos anteriormente, essa pesquisa vem desde 2011 quando éramos do PIBID/UFAL. Verificou-se que os alunos do terceiro ano B da escola pesquisada conseguiram com originalidade em seus escritos um fazer/saber filosófico criando conceitos. E em nossas investigações com os alunos pesquisados observamos que é possível no ensino médio essa

criação de conceito, confirmando que tais alunos foram filósofos ao que foi hipotetizado em nossa pesquisa.

Graças ao modo do ensino do professor da disciplina de filosofia na escola pesquisada, entendemos que é possível ensinar e aprender com racionalidade e emancipação intelectual. E nessa perspectiva encontramos discentes que foram preparados através da dialética professor e aluno para pensar a filosofia como transformadora e provedora de conceitos.

Concluimos que a criação de conceitos é possível no âmbito do ensino médio, no qual a relação professor e aluno quando bem articulada fomenta problematizações que levam os discentes a uma potencialização do pensamento racional e crítico produzindo conceitos (frisa-se) como preconizaram os autores citados nesta dissertação. Bem como para o ensino da filosofia como disciplina obrigatória do currículo escolar, a capacidade de se verificar alunos com potenciais intelectivos e com textos originais faz com que pensamos ser de grande importância esta disciplina no currículo da educação básica. Filosofar e produzir filosofia remetem-nos ao encontro do possível, das boas articulações teóricas em um universo de escola pública no qual se predomina uma alienação iminente dentro das pesquisas do MEC. Se consideramos que o analfabetismo funcional campeia estudantes das escolas públicas, e nos debruçarmos sobre nossa pesquisa: saberemos que a importância da filosofia é iminente, no qual propõe para a educação as articulações da criticidade, da emancipação intelectual, da cidadania aos alunos e, também, aos professores, tornando-os menos alienados e mais críticos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. J. **A filosofia no ensino médio: ambiguidade e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- ALVES, D. J. **A Filosofia, a Legislação e o Currículo do Ensino Médio: uma questão política**. In: Anais – Políticas do Ensino de Filosofia. II Encontro Internacional de Filosofia e Educação / II Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia. CD-ROOM. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.
- ANDRADE, F. R. “**Não sei por que tanto por quê?**” **A Filosofia como Disciplina no Primeiro Ciclo no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Barueri (1997-2005)**. 147f. (Dissertação de Mestrado). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008.
- ARANHA, M. L.; MARTINS, M. H. **Temas de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1998.
- ARISTÓTELES. **Órganun**. 2 ed.. Bauru, SP: Edipro, 2010.
- ASPIS, R. P. L. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica**. Cad. Cedes, campinas, vol 24, n. 64, p. 305-320, set/dez, 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em : 10 de maio de 2013.
- BARBOSA, C. L. A. **A Filosofia no Ensino Médio e suas Representações sociais**. 185f. (Dissertação de Mestrado). Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2005.
- BARROS, R. S. M. **Estudos brasileiros**. Londrina: Editora da UEL, 1997.
- BIANCO, G. **Gilles Deleuze Educador: sobre a pedagogia do conceito**. In.: Revista Educador e Realidade. São Paulo: jul-dez, 2002.
- BLANCHOT, M. **L’entretien infini**. Paris: Gallimard, 1969.
- BOCHENSKI, J. M. **Diretrizes do pensamento filosófico**. São Paulo: HERDER, 1967.
- BOTERF, G. L. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In.: BRANDÃO, C. R (Org). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 11.684/08**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2008. Disponível em << http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>> Acesso em Junho de 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em Junho de 2014.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio – OCN.** Volume 3 – Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Vol IV, Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. **Parecer CEN/CEB 05/97.** Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. Disponível em << http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf >> Acesso em Junho de 2014.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB 15/98.** Diretrizes curriculares para o ensino médio. Disponível em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducativa/Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf>. Acesso em Junho de 2014.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em << http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf >> Acesso Junho de 2014.

CAMPOS, L. **Filosofia no Ensino Médio: retroceder, jamais!.** Revista Trilhas Filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia. Caicó/RN, Ano V, nº 2, p. 23-39, jul-dez de 2012. ISSN 1984-5561. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/trilhasfilosoficas/article/viewFile/763/415>>> Acesso em Junho de 2014.

CARELLI, G.; SALVADOR, A. **É de enlouquecer.** In: Revista Veja. São Paulo, 2011.

CARVALHO, L. **Diagnóstico situacional da aprendizagem de filosofia de alunos surdos do ensino médio da Escola Estadual Maurício Murgel:** relato de Caso. Belo Horizonte, 2012.

CASSITER, E. **A questão Jean-Jacques Rousseau.** Tradução Erlon José Paschoal. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como um problema filosófico.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2002.

- CHAUI, M. **Filosofia: Ensino Médio**. Volume único. São Paulo: Ática, 2005 (Série Brasil).
- COLL, C. **As contribuições da Psicologia para a Educação: Teoria Genética e Aprendizagem Escolar**. In LEITE, L.B. (Org) Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Editora Cortez, 1992.
- D'ANGELO, F. Metro Brasil. Edição 907, ano 4, 2014. Disponível em << <http://www.readmetro.com/en/brazil/metro-curitiba/20141209/>>> Acesso em Fevereiro de 2015.
- DAUSTER, T. **Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo**. In: BRANDÃO, Z. (Org). A Crise dos paradigmas e a educação. São Paulo: Cortez Editora, 1994
- DELEUZE, G. **A filosofia crítica de Kant**. Portugal: Edições 70, 2011.
- DELEUZE, G. Diferença e repetição. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G. **Prost e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- DELEUZE, G; GUATARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 43, 1992.
- FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala**. 35.ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- GALLO, S. **A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade**. In.: SILVEIRA, R; GOTO, R. (Orgs). **Filosofia no ensino médio**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- GALLO, S. **A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade**. Revista ETHICA, Rio de Janeiro V. 13, nº 01, 2006. Disponível em << <http://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/11/gallo-filosofia-e-seu-ensino-conceito-e-transversalidade.pdf>>> Acesso em Junho de 2014.
- GALLO, S. **Deleuze e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GALLO, S. **Metodologia do ensino da filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas/SP: Papyrus, 2012.
- GALLO, S. **O que é Filosofia da Educação: Anotações a partir de Deleuze e Guattari**. In: Revista Perspectiva. Florianópolis. V. 18. nº 34, jul/dez. 2000.
- GALLO, S.; KOHAN, W. **Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio**. IN: KOHAN, Walter O. (org.) Filosofia no Ensino Médio. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, Vol. VI.
- GALLO, S. (Coord.) **Ética e cidadania: elementos para o caminho da filosofia**. 20 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

GELAMO, R. P. O problema da experiência no ensino da filosofia. Revista Educação e Realidade. Jun/Dez, vol., n 02, 2006. Disponível em << <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6842>>> Acesso em Junho de 2015.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHIRALDELLI, Jr. P. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Monale, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GILES, T. R. **Filosofia da educação**. São Paulo: EPU, 1983.

GUEDIN, E. Ensino de Filosofia no ensino médio. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GUIDO, H. **A filosofia no ensino médio: uma disciplina necessária**. In.: GALLO, S; KOHAN, W. (Orgs). Filosofia no ensino médio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GUIMARÃES, A. S. A. **Raça e os estudos de relações raciais no Brasil**. São Paulo,1999

GUIMARÃES, A. S. A. **Raça e os estudos de relações raciais no Brasil**. São Paulo,1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. São Paulo,1999

GUIRALDELLI, P. História da filosofia dos pré-socráticos a Santo Agostinho. São Paulo: Contexto, 2008.

HEIDEGGER, M. O que é isto – A filosofia? : identidade e diferença. 3ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

HIRONAKA, G. **Família e casamento em evolução**. Revista Brasileira de Direito de Família, Editora: Síntese. n.1, abr./maio/jun/.1999

HORN, G. B. **A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica**. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). Filosofia no ensino médio. Petrópolis: Vozes, 2000.

HUSSAK, P; RIZO, G. (Org.) **Pensando a formação: escritos sobre filosofia e educação**. Rio de Janeiro: EDUR: NAU, 2009.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em << <http://censo2010.ibge.gov.br>>> Acesso em Fevereiro de 2015

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Martin Claret, 2009.

KANT, I. **Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento?**. In: _____. Textos seletos. Petrópolis: Vozes, 1974.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1999.

- KUHN, T. **A Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1962.
- LAROUSSE. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1992.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LEÃO, D.M.M. **Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista**. Cadernos de Pesquisa, nº107, julho, 1999. Disponível em << <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>>> Acesso em fevereiro de 2015.
- LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIMA, M. A. C. **A prática de ensino de Filosofia num contexto de reestruturação capitalista: construção de uma experiência problematizadora com o ensino** (tese de doutorado). Belo Horizonte: PPGE – UFMG, 2005.
- LIMA, W. M. **O ensino da filosofia no ensino médio: problematizando a cidadania e a formação docente**. Revista Debates em Educação – ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 2, nº 4, Jul/Dez, 2010. Disponível em <<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/562/295>> Acesso em Junho de 2014.
- LIMA, W.M. **Considerações sobre a filosofia no Ensino Médio brasileiro**. In.: GALLO, S; KOHAN, W. O (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001
- LORIERI, M. **Filosofia: fundamentos e métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- LUCKESI, C. C; PASSOS, E. S. 7 ed. **Introdução à filosofia: aprendendo a pensar**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARCONDES. D. **A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade**. In.; BRANDÃO, Z (Org). **A Crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- MEC. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Censo de 2011. Disponível em << <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>> Acesso em Fevereiro de 2015.
- MENDES, A. A. P. **A construção do lugar da Filosofia no currículo do ensino médio: análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola pública paranaense**. Curitiba, 2008.
- MINAYO MC & SANCHES O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Caderno de Saúde Pública 9(3), 1993
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo Cortez Brasília, UNESCO, 2000.
- NOBRE, M. **A teoria crítica**. 3º ed. São Paulo: Zahar [s.d.], Coleção Filosofia Passo a Passo.

- OLIVEIRA, J. **O livro didático de filosofia em foco**. In.: FROGOTTO, G; CIAVATTA, M (Org). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MED, SEMTEC, 2004.
- OLIVEIRA, M.A. **A filosofia na crise da modernidade**. São Paulo: Loyola, 1989.
- OLIVEIRA, P.R. **Filosofia e Expressão**. In: CEPPAS, F. (Org). **Ensino de Filosofia: formação e emancipação**. Campinas: Editora Alínea, 2009.
- PAIM, A. **O estudo do pensamento filosófico brasileiro**. São Paulo: Convívio, 1984.
- PERRONE, L. *Metodi Quantitativi della Ricerca Sociale*. Feltrinelli, Milão, 1977.
- PESSOA, F. **Obra poética**. Organização de Maria Aliete Galhoz. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.
- POPPER, K. **A Lógica da Pesquisa Científica**. São Paulo: Cultrix, 2007.
- PRADO JR, C. **O que é Filosofia**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- ROCHA, R. **Filosofia como educação de adultos**. In.: GALLO, S; KOHAN, W. O. (Orgs). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- RODRIGO, L. **Aprender a filosofia ou aprender a filosofar: a proposta da tese kantiana**. In.: GALLO, S et. Ali (Orgs). **Ensino de filosofia: Teoria e prática**. Ijuí: Editora Unijui, 2004.
- RODRIGO, L. **Uma alternativa para o ensino de filosofia no ensino médio**. In.: SILVEIRA, R; GOTO, R. (Orgs). **Filosofia no ensino médio**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- ROLLA, A.B.M (Org). **Filosofia e ensino: possibilidades e desafios**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ.
- SALLES, J. C. **Escovando o tempo a contrapelo**. In.: *Ideação Magazine*, nº 1, Feira de Santana. NEF/UEFS, 2003.
- SANTIAGO, A. **Política educacional, diversidade e cultura: a racionalidade dos PCN posta em questão**. In.: PIOVESAN, A, Et ali (Org). **Filosofia e ensino em Debate**. Ijuí, 2002.
- SANTOS, Y. G. **Considerações sobre o “Mestre Ignorante” de Jacques Rancière: ou o saber vacilante**. Site do Conselho Regional de Psicologia – CRP/15 (Online). Disponível em <<http://novo.crp15.org.br/?artigos=consideracoes-sobre-o-mestre-ignorante-de-jacques-ranciere-ou-o-saber-vacilante>> Acesso em Julho de 2015.
- SANTOS, Y.G. **A filosofia no ensino médio: coleta de dados e pesquisa sistemática em uma escola do ensino médio de Maceió/AL**. In.: *Semana de Pedagogia 2013: Gestão da Educação em Alagoas: ameaças e desafios*. Disponível em: <<

[>>](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fsemanadepedagogiaufal.com.br%2Fmedia%2Fanais%2F400.doc&ei=VFpIVN6NIsKkNs3SgHg&usg=AFQjCNGQaG9igZgvFWRgeWjc-2A6si1Gow&sig2=dB54nhmpVWDzDMx5nVfo8w&bvm=bv.85970519,d.eXY) Acesso em Fevereiro de 2015.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SERAPIONI, M. **Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração**. Revista Ciência & Saúde coletiva, volume 5, n 1, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em <<
[>>](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232000000100016)
>> acesso em fevereiro de 2015.

SEVERINI, A. J. Filosofia. São Paulo: Cortez, 1994.

TOMAZETTI, E. **Filosofia no ensino médio e seu professor: algumas reflexões**. Educação. V. 27, n° 2, 2002. Disponível em << coralx.ufsm.br/revce/revce/2002/02/a7.htm>> Acesso Junho de 2014.

VALENTE, Nelson. **As principais reformas da educação brasileira**. (2012). Disponível em <<http://prtbr.org.br/2012/10/03/as-principais-reformas-na-educacao-brasileira/>> Acesso em Julho de 2014.

VIEIRA, S. **Princípios de estatística**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2003

WAGNER, A. A família em cena: trama, dramas e transformação. Ed. Vozes: Petrópolis- RJ, 2002

WHITEHEAD, A. N. **Essays in Science and Philosophy**. New York: Philosophical Library, 1947.

ANEXO (2)

PLANO DE AULA

Racionalismo e Empirismo – exercitando os conceitos

René Descartes e John Locke

Objetivo: Proporcionar o aprendizado dos temas propostos para os alunos, de forma a conduzi-los a distinguir na prática as teorias do conhecimento na filosofia moderna.

Demonstrar como o ensino das teorias do conhecimento, conhecidas com racionalismo e empirismo, podem ser levadas ao conhecimento dos alunos, através de exercícios que mobilizem os sentidos e a razão, de maneira que possa haver o aprendizado da filosofia de forma mais simplificada e prazerosa para os alunos.

Justificativa: Visando uma menor forma de conduzir o aprendizado da filosofia e buscando na prática a sua aplicabilidade, é que foi pensado proporcionar aos alunos o contato com uma experiência que lhes mostrasse de forma simples, o princípio que fundamenta cada uma das correntes filosóficas; o racionalismo e o empirismo, evidenciando os suportes básicos para um maior aprofundamento dos conceitos que foram defendidos pelos filósofos que as integram. Assim, a partir da demonstração sensível pela experiência, possibilitar o entendimento da percepção e, por conseguinte, sua distinção quando ao conhecimento oriundo das ideias inatas, do racionalismo proposto por Descartes e combatido pelos empiristas modernos.

Descrição: A atividade proposta deverá ser exercida em local amplo, de preferência no pátio da escola, requer que em um determinado período de tempo, que não exceda 10 minutos, metade dos alunos da sala fique de olhos vendados e que se deixe conduzir pela outra metade, que os guiará por objetos previamente dispostos no ambiente. Eles deverão estar de pés descalços, uma música suave, do tipo instrumental deve ser tocada ao fundo para produzir uma sensação de relaxamento.

Inicialmente eles serão conduzidos por um piso de areia, depois, passaram por uma parte de folhas secas, em seguida por uma camada de britas finas, após serão submetidos a tocarem no caule de algumas árvores dispostas no pátio, umas com caule de textura mais áspera e outras de textura mais lisas e, na continuidade, passarão a colocar as mãos em uma caixa térmica onde estará dispostas pedras de seixos imersas em água com gelo e em seguida colocar novamente as mãos em outra caixa térmica com pedras de seixos, só que apenas imersas em água natural, causando um sensação que irá confundir seus sentidos, a medida que ao colocarem primeiramente suas mãos em uma água fria e em seguida colocarem suas mãos em outra água de temperatura normal, estando ainda com os braços molhados com a primeira água, isso fará com que muitos deles sintam que estão colocando as mãos em águas com a mesma temperatura. No decorrer desse percurso, alguns sons distintos deverão ser soados, do tipo: sons de animais, sons de estampidos, som de criança chorando, som de buzina de carro, etc., no entanto, alguns desses sons serão produzidos com outros objetos que também possam confundir a audição daqueles que estão com os olhos vendados, tipo; os estampidos serão feitos ora com estouro de bolas de sopro, ora com bombinhas de São João, ora com uma pilha de livros jogada ao chão de certa altura, o que provoca um tipo de estampido que se parece muito com um de um tiro de arma de fogo, as buzinas de veículos poderão ser de sonoridades diferentes, os sons de motor, podem ser de moto, carro pequeno, caminhão e de trem. Para encerrar a atividade, o aluno deverá retirar a venda dos olhos e tentar identificar a figura de um cavalo pastando, em meio a de dois elefantes que estarão mais ao fundo na imagem de um

quadro que estará posicionado no fundo da sala, lembrando que após o tempo que ficou com os olhos vendados, ele sentirá uma sensação de escuridão e sua vista estará ainda se acostumando a claridade do ambiente, é neste momento que ele deverá reconhecer a figura dos animais que estão postos no quadro, vale lembrar que pôr o cavalo está de cabeça baixa e mais próximo do que os elefantes que estão ao fundo da imagem, ele será novamente confundido, só que desta vez pelo sentido da visão, e poderá dizer que são três elefantes ou três cavalos que estão na paisagem. Desta maneira, ao longo da atividade, os alunos que passaram pela experiência inicialmente, irão relatar no debate sobre aula, que em alguns momentos eles mal tiveram tempo para pensar sobre o que estava acontecendo, que só passaram a perceber e conhecer o que era lhes proposto quando sentiam os acontecimentos e daí, compreendiam o acontecimento.

Em seguida, o grupo que conduziu seus pares fará a vez de ser conduzindo por eles e, passará pelas mesmas experiências. A princípio pode-se dizer que não haveria necessidade de se repetir a atividade, visto que o segundo grupo já viu todo o transcorrer da atividade, menos a identificação do quadro com os animais, acontece que é importante que eles também passem pela mesma experiência para que no momento do debate das sensações vividas, eles, os dois grupos possam fazer comparações nos diferentes relatos, demonstrando assim que o princípio que moveu o primeiro grupo foi o do empirismo, ou seja, eles partiram da experiência para conhecer, partiram do empirismo, foram conduzidos pelos sentidos e passaram a construir o conhecimento, já o outro grupo, que já tinha um conhecimento prévio, partiu do princípio do racionalismo, eles tinham ideias inatas e a partir delas é que eles efetuaram a experiência, dessa forma, tanto um como o outro grupo, seguiu um caminho diferente para chegar ao conhecimento, mas que tanto um como o outro necessitou da integração do sujeito e do objeto para que pudesse existir o conhecimento, só que cada um privilegia uma dessas partes em detrimento da outra, ou seja, o racionalismo dá ênfase ao sujeito, ao cogito de Descartes, enquanto o empirismo, evidencia o objeto, a experiência causada por este para suprir o sujeito de conhecimento.

Avaliação da experiência: Encerrado o tempo do exercício prático da aula, os alunos deverão ser dispostos em círculo e farão um relato das sensações passadas no decorrer da experiência, complementando esses relatos, o professor deverá fazer referência as duas formas de conhecimento que fora proposta; o racionalismo e o empirismo, abordando de forma expositiva, como cada uma das passagens feitas pelos alunos, se identificam com as correntes filosóficas, demonstrando que cada uma das sensações percebidas pelos sentidos, foram capazes de produzir conhecimento, e que tanto partindo da percepção quanto da razão, o homem tem caminhos que lhe leva ao conhecimento da verdade, e que a superação da dicotomia dessas duas correntes, que a seu tempo tiveram grande relevância para a história do conhecimento, e que gradativamente a seu tempo serão superadas para dá lugar a outras formas de entendimento que conduziram o homem ao desenvolvimento da ciência moderna.

Assim, o conceito de racionalismo e empirismo, passará a ser bem mais entendido pelos alunos e a sua compreensão sobre os pensadores também se tornará mais fácil de ser assimilada.

Referência bibliográfica:

<http://www.mundodosfilosofos.com.br/>

Chauí, Marilena. Convite à filosofia, ed. Ática, São Paulo.

Aranha, Maria Lúcia de Arruda e Martins, Maria Helena Pires. Filosofando – Introdução à filosofia, vol. único. 4ª ed. Ed. Moderna, São Paulo. 2009.

Cotrim, Gilberto. Fundamentos da filosofia – Grandes Temas, 16ª ed. Ed. Saraiva, 2006.