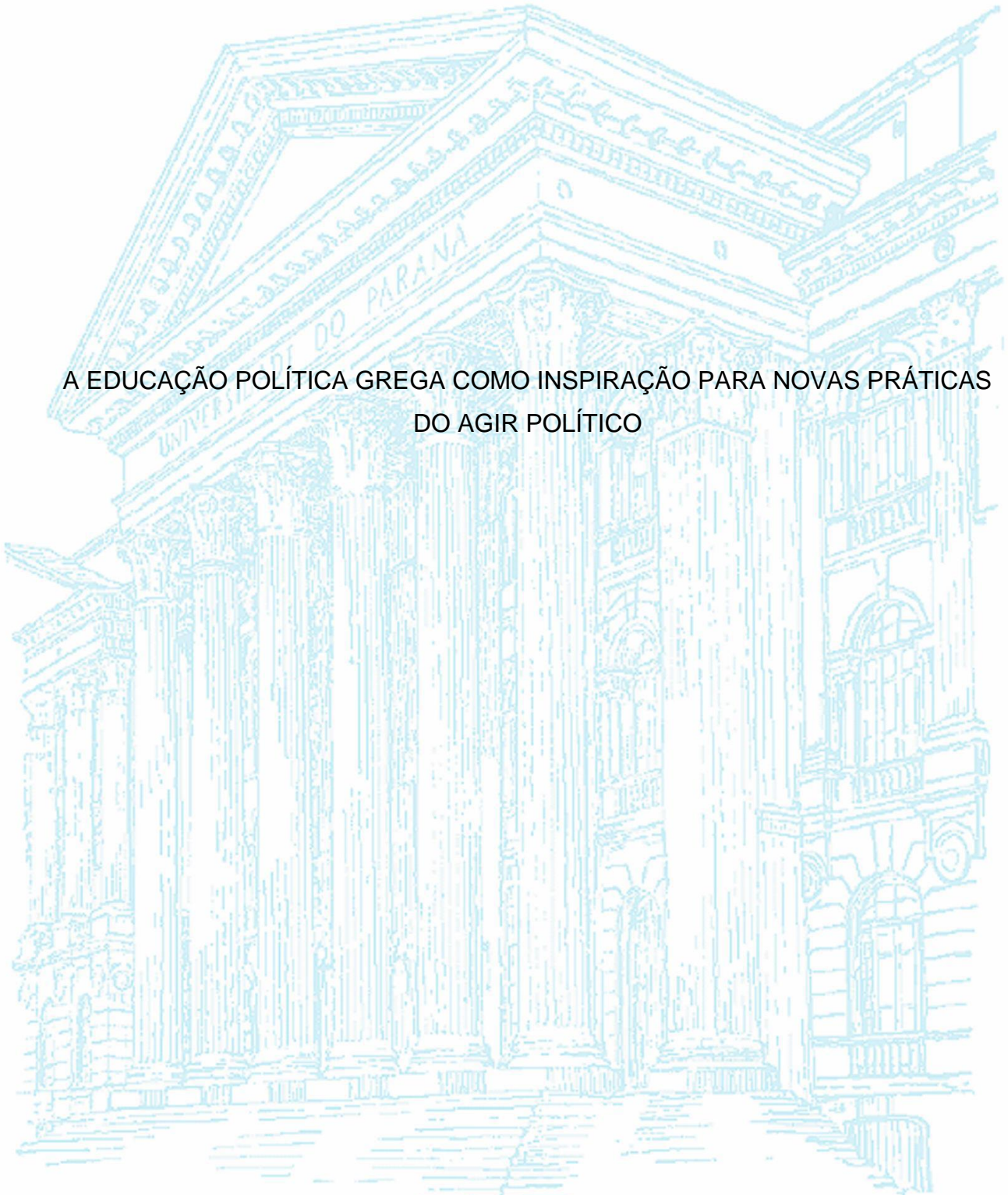


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BRUNO PONTES DE SOUSA

A EDUCAÇÃO POLÍTICA GREGA COMO INSPIRAÇÃO PARA NOVAS PRÁTICAS
DO AGIR POLÍTICO



CURITIBA

2019

BRUNO PONTES DE SOUSA

A EDUCAÇÃO POLÍTICA GREGA COMO INSPIRAÇÃO PARA NOVAS PRÁTICAS
DO AGIR POLÍTICO

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia, no Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal do Paraná.
Área de concentração: Prática de Ensino de Filosofia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Karen Franklin da Silva.

CURITIBA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Sousa, Bruno Pontes de

A educação política grega como inspiração para novas práticas do agir político. /
Bruno Pontes de Sousa. – Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Profª. Drª. Karen Franklin da Silva

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Educação grega. 3. Ciência política - Filosofia
4. Projetos de lei. I. Silva, Karen Franklin da. II. Título.

CDD – 107

TERMO DE APROVAÇÃO



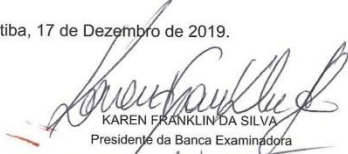
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO FILOSOFIA -
40001016170P6

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em FILOSOFIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **BRUNO PONTES DE SOUSA**, intitulada: **A EDUCAÇÃO POLÍTICA GREGA COMO INSPIRAÇÃO PARA NOVAS PRÁTICAS DO AGIR POLÍTICO**, sob orientação da Profa. Dra. KAREN FRANKLIN DA SILVA, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 17 de Dezembro de 2019.


KAREN FRANKLIN DA SILVA
Presidente da Banca Examinadora


MAICON REUS ENGLER
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)


ANTONIO EDMILSON PASCHOAL
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

De início, agradeço a Deus pelo dom da vida e pela oportunidade de chegar aqui.

Agradeço a minha família, fonte de vida e amor. Ao Edson, meu pai (em memória), por ser meu maior exemplo de dignidade e coragem. A Cida, minha mãe, por todo amor e acolhida. Ao dois, que mesmo não sabendo o que era filosofia, sempre me mostraram a importância e o valor da educação.

Ao meu irmão, Júnior, por todas as preces e palavras de incentivo. Elas fizeram a diferença.

À Carolina, minha esposa, obrigado por todo amor, companheirismo, paciência e incentivo nesses anos de pesquisa. Gratidão por seu dom de transformar minhas angústias em esperanças. Sem você, nada disso seria possível.

Quero destacar toda minha gratidão à Professora Karen Franklin por todo apoio, paciência e impecável orientação. Serei eternamente grato.

Ao meu amigo Professor Eduardo Pinholi, por sempre acreditar em mim e por ser luz na minha docência.

Aos professores: Antonio Edmilson Paschoal, Maicon Reus Engler e Celso de Moraes Pinheiro, por participarem do processo de qualificação e composição da banca examinadora. A participação de vocês enobrece este trabalho.

Gratidão aos colegas da turma de mestrado PROF-Filo: Everton, Kelly, Leila, André, Débora, Ricardo e Jhony, por dividirem esta caminhada comigo. Vocês fazem parte de uma significativa história de minha vida.

Aos meus irmãos de Curitiba, Noslen, Glaucia, Eder e Ana Paula, por sempre estarem ao meu lado trazendo uma palavra de conforto e esperança.

Quero registrar toda minha gratidão ao Colégio Marista Santa Maria, por acolher e incentivar a prática do Projeto Plenarinho, e aos meus alunos do 9º ano de 2015 a 2019. Todo o trabalho de protagonismo desenvolvido por vocês me enche de esperança para formarmos uma sociedade mais justa e igualitária.

Agradeço a Universidade Federal do Paraná pela oportunidade de enriquecer minha bagagem cultural desde a graduação. Aqui pude crescer como homem, ampliar minha visão de mundo, aprender Libras e concluir o mestrado. Para mim é motivo de orgulho ter feito minha formação em uma das melhores Universidades do país.

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”

Eduardo Galeano

RESUMO

Este projeto tem como objetivo discutir o ensino de Filosofia por meio de três eixos significativos: sentido, valor e pertinência na vida dos jovens da educação básica, conduzidos por um processo do qual os sujeitos da educação possam se tornar parte e se beneficiar das aprendizagens e reflexões que a filosofia proporciona. Como referencial teórico, a pesquisa recorre ao processo de educação do homem grego como um elemento inspirador, partindo da concepção Homérica de educação e formação de um ideal grego, até o surgimento da teoria política, que encontra seu destaque com o movimento sofista e Sócrates, pois com eles nasce o desejo de descoberta do sentido abstrato da *pólis*. Os filósofos clássicos, bem como as suas análises sobre justiça, bem comum e democracia, servem de suporte para o aprofundamento filosófico e o desenvolvimento prático deste trabalho. Após tal percurso, busca-se identificar, por meio da estrutura moderna, o desenvolvimento do Estado e o surgimento das instituições democráticas. Concomitantemente à parte teórica, desenvolve-se também com os jovens a elaboração de projetos de lei, visando aproximar o estudante do universo político, despertando nele sentimento de pertença, participação e cidadania. Com a efetivação do projeto Plenarinho, busca-se um espaço de reflexão sobre conceitos significativos à filosofia política, por meio do componente curricular de Filosofia.

Palavras-chave: Filosofia. Plenarinho. Projetos de Lei. Protagonismo. Participação. Cidadania.

ABSTRACT

This present study aimed discuss the teach of Philosophy in three main ideas: senso, value and relevance in the basic education of youth people, leading through a process in which the subjects of education can become part of it and benefit from the leanings and reflections that Philosophy provides. As a theoretical framework, the research uses the process of education of the Greek man as an inspiring element, starting from the Homeric conception of education and formation of a Greek ideal, until the emergence of political theory, which finds its prominence with desire to discover the abstract meaning of the polis. Classical philosophers, as well as their analyzes of justice, the common good and democracy, support the philosophical deepening and practical development of this work. Following this course, the modern structure seeks to identify the development of the state and the emergence of democratic institutions. At the same time as the theoretical part, the development projects of laws, aiming to bring the student closer to the political universe, awakening in the same sense of belonging participation and citizenship, as well as a space for reflection on concepts significant to political philosophy, through the curricular component of Philosophy.

Key-words: Philosophy. Plenary. Projects of laws. Protagonism. Participation. Citizenship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A FORMAÇÃO DO HOMEM GREGO: A EDUCAÇÃO PARA A VIDA COMUNITÁRIA ..	12
1.1 A EDUCAÇÃO DE INSPIRAÇÃO HOMÉRICA.....	15
1.2 CIDADÃO: DA NOBREZA À AÇÃO.....	18
2 A TEORIA POLÍTICA CLÁSSICA	23
2.1 FORMAÇÃO SOFÍSTICA PARA A POLÍTICA	24
2.2 RETÓRICA, DIALÉTICA E ARGUMENTAÇÃO SOB O PONTO DE VISTA SOCRÁTICO.....	36
2.3 PLATÃO E FORMAÇÃO PARA A CIDADE JUSTA.....	41
2.4 ARISTÓTELES E A AÇÃO POLÍTICA.....	45
3 UMA TEORIA POLÍTICA DE TRANSIÇÃO: DA MODERNIDADE AOS NOSSOS DIAS .	49
3.1 PODERES E INSTITUIÇÕES.....	51
3.2 NOVAS ESTRUTURAS POLÍTICAS DEMOCRÁTICAS: A REPRESENTAÇÃO	57
4 PROJETO PARA A EDUCAÇÃO POLÍTICA DO JOVEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA	60
4.1 A FILOSOFIA, O FILOSOFAR E A PRÁTICA	65
4.2 A FILOSOFIA E A SUA PRÁTICA	70
4.3 PRÁTICAS E SEUS RESULTADOS	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO PLENARINHO 2017 ...	84
APÊNDICE 2 – GRÁFICOS DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO PLENARINHO 2017	87
APÊNDICE 3 – PROJETOS VENCEDORES DE 2017	93

INTRODUÇÃO

Pensar o ensino de filosofia e suas metodologias passa pelo processo de discutir seu sentido, seu valor e sua pertinência na vida dos jovens da educação básica, conduzindo-os por meio de um processo do qual os sujeitos da educação possam se tornar parte e se beneficiar das aprendizagens e reflexões que a filosofia proporciona. Este trabalho busca, como opção desafiadora, pensar um projeto que vislumbre três eixos estruturantes, a saber: o conhecimento filosófico, o filosofar e a ação, por meio da reflexão sobre o exercício político, o papel do cidadão¹ e sua contribuição na elaboração de projetos de lei. O desenvolvimento do trabalho envolve jovens, entre 13 e 14 anos de idade, do 9.º ano do ensino fundamental II do Colégio Marista Santa Maria, de Curitiba.

O primeiro elemento a ser contemplado neste trabalho diz respeito ao processo de educação do homem grego, não com o intuito de fazer sua reconstrução histórica, mas buscar elementos que satisfaçam nossa motivação de pesquisa que é a de destacar algumas questões primordiais no processo de sua formação, e demonstrar motivações voltadas ao fim político. Na formação do homem grego, encontramos claramente um *ethos* que o direciona à vivência comunitária. Assim, o itinerário deste trabalho tem por fundamentação principal o período clássico grego, como inspiração para práticas cotidianas. A antiguidade, considerada a partir de seu processo educacional, mobiliza a construção de um ideal formativo voltado para a vida comunitária. Tal ideal, considerado a partir da proposta homérica de educação, contribui para a reflexão contemporânea sobre valores, pensamento e ação política. Este processo educativo, que começa com a aristocracia, vai ganhando outros contornos, principalmente a partir das mobilizações gregas contra o monopólio da lei por parte da aristocracia.

A partir dessas mobilizações, surge um novo ideal educativo, voltado para a participação do sujeito na vida pública. Nesse processo, é fundamental considerar a participação dos sofistas no desenvolvimento e instrumentalização dos sujeitos para a vida política, compreendendo que na palavra realiza-se a ação política. São eles, juntamente com Sócrates, os primeiros a desenvolver e priorizar o discurso e seu significado na jovem democracia grega. Aqui é possível verificar que alguns, como

¹ Não apenas o sujeito dotado de direitos e deveres, mas também aquele que participa do destino da cidade.

Platão e Aristóteles, defendem a coerência entre o pensamento, sua defesa oral e a prática da ação; outros, como Górgias e Cálicles, reforçam que é cabível defender qualquer discurso, independentemente do valor que carrega. A importância dessa análise visa demonstrar ao jovem estudante que a coerência entre pensamento, discurso e ação devem andar juntas. A prática desenvolvida neste trabalho busca referendar essa opção teórico-prática.

Após a compreensão do papel sofístico na instrumentalização do homem, entra em cena uma análise acerca de duas abordagens sobre temáticas políticas na antiguidade: o conceito de justiça e sua importância na ação política, a partir da visão platônica. O segundo elemento a ser abordado é a compreensão de bem comum, presente na obra aristotélica. Estes referenciais, além de servirem de base filosófica para o trabalho, também são elementos estruturantes dentro da prática no ensino de filosofia, pois os estudantes da escola básica também iniciam sua reflexão filosófica por tais temas.

Neste percurso de fundamentação, conceitos como justiça, bem comum e democracia devem ser tanto considerados em sua perspectiva clássica grega como na moderna e contemporânea. A passagem histórica da antiguidade para a reflexão sobre a estrutura das sociedades democráticas de hoje torna-se pertinente para a completude deste trabalho, pois, apesar de herdamos uma democracia representativa, a inspiração que este trabalho propõe e alguns modos de agir, são inspirados nos gregos antigos. Deste modo, como referência, o pensamento político desenvolvido por John Locke será o elo entre a antiguidade e a contemporaneidade, principalmente no que diz respeito à estrutura moderna de Estado e à participação popular na democracia. Justifica-se essa opção teórica por ser em Locke que ações do parlamento se consolidam enquanto representação política e social da população. Torna-se pertinente compreender, também, por meio das análises de Hannah Arendt, o papel ímpar que os gregos têm na história da filosofia política e como são fundamentais para compreender os movimentos da contemporaneidade.

No pensamento de Hannah Arendt, encontra-se uma importante leitura sobre como a contemporaneidade absorveu a ideia de política dos gregos, trazendo para o espaço público elementos que dizem respeito à vida privada, ou seja, trata-se aqui de delimitar, a partir da autora em questão, como se compreendem os domínios do público e do privado.

Após a problematização teórica e concomitante a ela, realizamos o trabalho e o exercício prático, que é composto pela estruturação e adaptação da proposta de educação política do projeto Plenarinho, o qual, dentro do espaço da aula de filosofia, oportuniza aos estudantes compreenderem o processo democrático e atuarem nele. O projeto Plenarinho é uma iniciativa da Câmara Federal com o intuito de aproximar os estudantes da atuação política dos representantes do legislativo, ou seja, o parlamento brasileiro busca atuar na educação política dos jovens. Este projeto (realizado no contexto escolar), no entanto, propõe uma adaptação da proposta inicial, municipalizando o processo. Ao inserir elementos de reflexão filosófica, almeja-se que o jovem estudante possa compreender seu lugar enquanto cidadão e as probabilidades de atuação no espaço público. Assim, o jovem pode avaliar o que é a cidadania ativa e as possíveis interferências que se podem fazer na legislação de uma cidade, refletindo sobre as possibilidades de uma *pólis* contemporânea.

Deste modo, o projeto busca, por meio da leitura de textos filosóficos, reflexão e práticas capazes de proporcionar ao estudante um contato diferenciado com o universo político. Esclarecer sobre a mobilização cívica para despertar o interesse do jovem nessas práticas políticas, pois essa atividade é vista por muitos com desprezo e desinteresse. Por meio da reflexão sobre os problemas da cidade e a ponderação das possíveis ações do poder público, busca-se, nas sugestões legislativas elaboradas pelos estudantes, comprometimento com a vida comunitária e maior compreensão sobre ela.

1 A FORMAÇÃO DO HOMEM GREGO: A EDUCAÇÃO PARA A VIDA COMUNITÁRIA

Retomar elementos referentes à história da formação dos povos gregos é, sem dúvida, fazer o exercício para compreendermos o que somos hoje, principalmente para refletirmos sobre nossa orientação e formação política. O que buscamos esclarecer é a herança daqueles povos que ainda podem relacionar-se com nosso pensamento. Talvez muito pouco concretamente, no entanto, por meio da filosofia política, podemos refletir sobre processos, ocorrências e conceitos. Olhar para os gregos é inspirador, no sentido de instigar a reflexão sobre os mesmos temas, pois nos identificamos, de certo modo, com problemas que eles também enfrentavam. Ou seja, em termos de educação e política muitas questões ainda são emergentes. Sobre isso, diz BARKER

Eles constituem em grande parte a matéria de que nós, e o nosso mundo presente, fomos feitos. E não apenas... no sentido de que naquela época nossos alicerces foram lançados, não apenas no sentido de que somos herdeiros dos esforços desses ancestrais. "Somos" gregos... modelados na nossa forma de hoje pelos seus pensamentos, realizações e experiências; o mundo em que vivemos é o seu mundo, em estágio mais avançado de uma evolução que nunca se interrompeu, mas que é sempre um só e o mesmo" (1978, p. 38).

Recebemos, por herança, uma forma de agir e ser. Apesar das atualizações da forma de se fazer democracia, essa maneira de se fazer política faz parte de nossa essência. Por isso, compreender o jeito de visualizar o mundo e seu *ethos* direcionado à *pólis*, como uma instância que depende do processo educativo, leva ao entendimento de como este ideal de formação considera a ação política. Neste sentido, a obra de Aristóteles apresenta uma primeira proposição, a de que o homem tem por natureza uma inclinação para a ação política.²

Quanto ao processo de educação, na cultura grega clássica, ele era antes de tudo um processo pertencente à comunidade, perpassando por seus membros independentemente do setor que ocupava. Educar é norma que rege uma comunidade.

² ARISTÓTELES. **A política**. Traduzido por Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Antes de tudo, a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros e é no homem, muito mais que nos animais, fonte de toda ação e de todo comportamento. Em nenhuma parte, o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com o seu próprio sentir, cada nova geração (JAERGER, 2013, p. 2).

O ato educativo grego está intrinsecamente ligado à vida comunitária de seus partícipes, pois há neles uma ligação espiritual que transcende o caráter de identificação de cidadania ou algo do tipo. Em vista de uma vivência coletiva, percebe-se que os gregos pensavam a vida na comunidade de uma forma diferente do que pensamos hoje.

Embora os gregos valorizassem na sua história o indivíduo e sua representatividade para a comunidade, essa noção de indivíduo não era o elemento mais significativo na *pólis*, tanto que não se pensa uma noção de direitos individuais. Isso porque o indivíduo tinha clareza de sua influência na vida da *pólis*, e não concebia a possibilidade de exigir direitos individuais em detrimento do conjunto que era sua cidade (BARKER, 1978, p. 28).

A relação que se estabelece entre o sujeito e sua *pólis* foge de uma compreensão contemporânea, pois há, de certo modo, uma anulação de sua individualidade em prol do coletivo. Deste modo, percebe-se que a concepção grega diferencia-se das noções contemporâneas de Estado, que muitas vezes pregam um individualismo e uma indiferença em relação à vida pública, pois na realidade grega o indivíduo enxerga-os como uma associação moral que transcende sua individualidade, identificando-se com um sistema de vida.

[...] a *pólis* é uma entidade multiforme que não se reduz ao Estado, nação ou povo, mas é mais ampla. Péricles, na “Oração fúnebre” que lhe atribui Tucídides e a que já aludi por mais de uma vez, ao louvar a *pólis*, como nota Kitto, mais do que exaltar um povo ou um Estado, faz o elogio de um sistema de vida que considera a “escola de Hélade” (FERREIRA, 1992, p. 26).

Essa identificação entre o homem e o Estado acontece porque o grego entende que há uma substância espiritual comum que rege a vida dos sujeitos, inculcando um *ethos* próprio que é o bem³ do Estado como um todo. Para que isso aconteça, há uma intenção educativa em toda a sociedade.

³ Quanto a esse ponto, vemos que: “Tanto Platão quanto Aristóteles atribuem ao Estado a missão positiva de promover o bem” (BARKER, 1978, p. 28).

A educação da sociedade política, na qual todos participam, é fruto de um processo árduo que se constrói ao longo do tempo, na formação deste povo. É a cultura grega que segmenta essa proposta educativa, que, assim como todo processo de desenvolvimento educativo, é gradual.

Neste gradual processo de desenvolvimento da educação do homem grego, o primeiro ponto a ser destacado é a relevância da formação da cultura deste povo através da influência homérica.

A cultura grega constitui-se, dando a um círculo sempre mais amplo – finalmente ao demos todo – o acesso ao mundo espiritual, reservado no início a uma aristocracia de caráter guerreiro e sacerdotal (a epopeia homérica é um primeiro exemplo desse processo: uma poesia de corte, cantada primeiramente nas salas dos palácios; depois sai deles, desenvolve-se e transpõe-se em poesia de festa) (VERNANT, 2016, p. 55).

Essa cultura que forma o caráter e busca o desenvolvimento do espírito, como uma entidade ativa, forma o homem para a virtude, pois: “a *pólis* é a mestra do homem” (FERREIRA, 1992, p. 26).

A noção inserida pelos gregos, no seu processo de identificação e pleno reconhecimento como sujeitos da *pólis*, transcendia qualquer visão política de vida comunitária. O que se via nesse ideal era uma *pólis* que formava os seus cidadãos.

A *pólis* era, portanto, uma entidade ativa, formativa, que exercitava o espírito e formava o caráter dos cidadãos. Constituía uma preparação para a *areté* – excelência ou virtude –, função de que o Estado moderno se desliga quase por completo. Daí que se compreenda a afirmação de W. Jaeger de que descrever a *pólis* é descrever a vida total dos gregos (FERREIRA, 1992, p. 27).

Este processo educativo na Grécia antiga, que alimenta uma formação de caráter e ideal de vida, tem em Homero o seu expoente. Tal processo tem boa aceitação nesse período histórico, pois “a não separação entre a estética e a ética é característica do pensamento grego primitivo” (JAEGER, 2013, p. 61).

Apesar de ser alvo de fortes críticas, de um modo particular por Platão, a formação com base na poesia é um elemento estruturante na formação da antiguidade que introduz um anseio espiritual direcionado a um ideal formativo.

Para Homero, só pode ser propriamente educativa uma poesia cujas raízes mergulhem nas camadas mais profundas do ser humano e na qual viva um *ethos*, um desejo espiritual, com o intuito de se tornar um dever. A poesia em si não trata apenas

de um fragmento da realidade, mas ela apresenta um trecho da existência que direciona para a vivência de um ideal já determinado (JAEGER, 2013, p.62)⁴.

1.1 A EDUCAÇÃO DE INSPIRAÇÃO HOMÉRICA

Pensar este processo de formação para a vida virtuosa nos impõe a necessidade de expor como este processo se inicia na primeira Grécia com Homero, que é o grande educador grego⁵ e inspira, de certa forma, a olharmos nosso processo educativo de uma forma mais abrangente. Com os devidos limites de apropriação conceitual, está no horizonte de nossas análises que o processo educativo ocorre principalmente no meio aristocrático.

No contexto grego é a partir da nobreza que se desenvolve a formação de toda a nação. Ao olharmos para a história da formação grega, partindo de uma personalidade helênica, é na seara aristocrática, da Grécia primitiva, que desabrocha um novo ideal de homem que fomenta o caráter espiritual de uma nação (JAEGER, 2013, p. 22).

Este ideal formativo impulsiona um novo modo de conceber a formação do povo grego, mesmo não ocorrendo de modo pleno, pois atinge apenas uma pequena parcela da população. Ele é significativo e desperta importantes movimentos em busca de uma sistematização da formação cultural deste povo.

Em um primeiro momento, o ideal de formação do homem grego é baseado na formação militarizada, do culto do corpo e do bom rendimento no combate. É neste elemento que se concentra a primeira noção educativa homérica, tendo por base o ideal heroico.

É natural, portanto, que, nos primeiros tempos, a excelência do homem – a *areté* – fosse o ideal heroico, a coragem e destreza no combate e que, em consonância com isso, nos primeiros séculos da existência da *pólis*, a educação do jovem fosse essencialmente militar e visasse à aprendizagem direta ou indireta do manejo das armas (FERREIRA, 2011, p. 14).

Essa noção de *areté* está na coragem, própria dos guerreiros e heróis, que são, a partir dos escritos de Homero, os guias desse ideal formativo, porém, quanto à

⁴ Aqui surge a *psykhagogía* como um poder de conversão espiritual presente na arte.

⁵ Desse ponto em diante, voltamos o olhar da pesquisa para a história da primeira Grécia, a partir do século VII a.C.

história da formação do povo grego, nota-se que há uma importante mudança de concepção conceitual de *paideia* e *areté*. Jaeger (2013) sinaliza que a palavra *paideia* só surgirá como elemento relativo à educação do homem grego no século V a.C. e estará associada à “criação dos meninos”.

O tema essencial da história da formação grega é antes o conceito de *areté*, que remonta aos tempos mais antigos. Não temos na língua portuguesa um equivalente exato para esse termo; mas a palavra “virtude”, na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto ideal cavalheiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega. É às concepções fundamentais da nobreza cavalheiresca que remonta a sua raiz. Na sua forma mais pura, é no conceito de *areté* que se concentra o ideal de educação dessa época (JAEGER, 2013, p. 23).

Vale ressaltar que entendemos por *paideia* a noção apresentada por Jaeger, que, ao abordar a relação entre nobreza e *areté*, dirá que, no século V a.C., *paideia* era entendida como “criação dos meninos”. Já a noção de *areté* diz respeito à excelência humana. *Areté*, expressa por Homero em sua poesia, tomará como núcleo central e ideal de educação a relação com sua noção mitológica ligada aos heróis (excelência no cuidado do corpo e habilidades de guerra) e também outras habilidades. A noção de virtude moral virá posteriormente. Deste modo, vemos que os sentidos de *areté* em Homero designam o homem nobre que, tanto na vida privada como na guerra, rege-se por normas certas de conduta, alheias ao comum dos homens. O código da nobreza cavalheiresca tem assim uma dupla influência na educação grega. Dela herdou a ética posterior da cidade, como uma das mais altas virtudes, a exigência de coragem, cuja designação posterior – virilidade – recorda claramente a identificação homérica da coragem com a *areté* varonil. Por outro lado, os mais altos preceitos de uma conduta distinta dimanam daquela fonte. Como tais, valem muito menos determinadas obrigações, no sentido de uma moral burguesa, que uma liberalidade aberta a todos e a grandeza no estilo total da vida (Ibidem p.26).

Na perspectiva de Jaeger, a noção homérica de *areté* se sustenta de um modo particular nas poesias épicas do próprio autor, pois é nelas que o ideal formativo se sustentará. O heroísmo ou a valentia são deixados de lado e substituídos por outros ideais de excelências que irão sobressair-se como ideais formativos.

Assim, a Odisseia exalta, sobretudo no seu herói principal, acima da valentia, que passa a lugar secundário, a prudência e a astúcia. Sob o conceito de *areté* é necessário compreender outras excelências além da força intrépida,

como nos é apresentada, sem contar as exceções citadas, pela poesia dos tempos mais antigos. A significação da palavra na linguagem comum penetra, evidentemente, no estilo poético; mas a *areté*, como expressão da força e da coragem heroicas, estava tão fortemente enraizada na linguagem tradicional da poesia heroica, que esse significado havia de permanecer ali por muito tempo (Ibidem, p. 25).

A palavra *areté*, tal como ela é entendida na obra de Homero, remonta a ideais de vida virtuosa e de nobreza, mas não se limita apenas a isso. Há na obra homérica um sentido ético intrínseco que se desdobra em duas vertentes que dizem respeito à conduta do homem nobre que, tanto na guerra quanto na vida privada, guia-se por normas de conduta que não são assimiladas pelo homem comum. Portanto:

O código da nobreza cavaleiresca tem assim uma dupla influência na educação grega. Dela herdou a ética posterior da cidade, como uma das mais altas virtudes, a exigência da coragem, cuja designação posterior – virilidade – recorda claramente a identificação homérica da coragem com a *areté* varonil (JAEGER, p. 25).

Este sentimento do dever, presente na aristocracia e relatado por Homero, retrata uma noção de culpa e zelo diante das atitudes, pois a todo momento há um apelo que recorre aos sentimentos e exige do sujeito muito mais que exercer os ideais cavaleirescos de superação física, mas o exercício da *areté* enquanto uma excitação das qualidades naturais dos sujeitos. O termo *areté* traz consigo um caráter de dominação, próprio da nobreza, como um elemento de força, superioridade, vigor do corpo ou excelência de algo que se faz. Deste modo, o senhorio e a *areté* estabeleciam uma relação indissociável.

A obra homérica marca um novo momento na formação do homem grego, ressignificando conceitos e propondo uma formação que se direcione ao ideal de um homem nobre.

Este ideal de homem perfeito é percebido na *Ilíada*, pois ela apresenta a elevada consciência educadora que estava presente na nobreza grega primitiva. Sua inspiração não se valia apenas do ideal de guerreiro virtuoso, mas formava-se ao longo do tempo com outras perspectivas, principalmente buscando uma possível e idealizada conciliação entre a ação e a nobreza do espírito, sendo este meio o seu verdadeiro objetivo (Ibidem, p. 28).

Essa fonte é inspiradora para que se possa discutir a formação do cidadão, que almejava uma formação plena. Com o passar do tempo, no entanto, o termo *areté*

ganhará outra conotação, não mais ligada apenas à noção de nobreza (ligada à habilidade), mas de honra.

O homem homérico identifica na honra um elemento que lhe garante dignidade perante a sociedade. Num primeiro momento, essa honra dizia respeito à habilidade e mérito; num segundo momento, ela ocupa um lugar de reconhecimento social do indivíduo diante de outros. Com o passar do tempo, esse modo ligado à nobreza e à habilidade social domina os debates da sociedade grega, porém a mudança nas diferentes *pólis*, a partir do séc. VII a.C., projeta uma ressignificação da formação do homem e das próprias estruturas políticas.

[...] no século VII a. C., as diversas *pólis* gregas passam por crises sociais graves que as marcarão profundamente e que cada uma resolverá de maneira distinta. Nelas um grupo de cidadãos, ora restrito, ora mais alargado, bate-se com as realidades materiais e sociais que vai encontrando e transformando-as. Cada cidade-estado evoluciona mais ou menos significativamente, em luta com as dificuldades, os condicionalismos e as oposições que encontra (FERREIRA, 2011. p. 17).

Este processo é vital dentro das *poléis* gregas, pois novas formas de participação social tornam o cidadão mesclado à própria vida da cidade. Nasce instituições com funções idênticas na maioria das *pólis* como a assembleia do povo e o Conselho e os magistrados. Nessa nova estrutura social, o cidadão passa a ter um papel central, a participação nas decisões e nos rumos da cidade.

Percebe-se, neste contexto cultural, que a educação e a formação do cidadão vão ganhando outros contornos e forçam a cultura a responder por uma nova ideia de cidadão. A capacidade de adaptação aos novos tempos faz com que a cultura clássica se torne um paradigma para a reflexão sobre a educação em qualquer tempo, mesmo tendo ciência de que os anacronismos podem levar a impossibilidades de comparação. Assim, o novo tempo para o mundo clássico força a reflexão sobre o centro dessa mudança, o cidadão.

1.2 CIDADÃO: DA NOBREZA À AÇÃO

A mudança, na perspectiva da participação do cidadão, é profunda dentro da vida do povo grego (a partir do século VII), porém é interessante frisar que este

processo, relacionado ao processo educativo, aborda diferentes perspectivas nas *pólis* gregas⁶.

Diante da mudança de atuação do homem grego, percebe-se que Atenas e Esparta trilham caminhos diferentes.

Ora, nessa evolução Esparta parece trilhar um caminho diferente do da maioria das outras cidades, em especial do de Atenas. A partir de fins do século VII a.C., possivelmente em consequência de lutas sociais subsequentes à Segunda Guerra Messênica (c. 650 – 620 a.C.), a cidade da Lacônia passa a valorizar a parte física e militar da sua formação, em detrimento da intelectual (FERREIRA, p. 19 – 20).

A cidade fecha-se e centra seu ideal formativo na defesa da *pólis* com ênfase na atividade militarizada, porém perde um pouco de sua vitalidade cultural. Em Esparta, o jovem é formado para a guerra. “Trata-se de uma educação toda ela ordenada a incutir no jovem o ideal de patriotismo e devoção à *pólis* até a morte” (FERREIRA, 2011, p. 20-23). Esparta priorizava a arte da guerra como a atividade digna de homens livres e era a essa arte que o cidadão deveria dedicar-se.

Esparta considerava todas as outras atividades estranhas à guerra – agrícolas, comerciais, industriais ou artesanais – indignas de homens livres; para essa *pólis* apenas a guerra, e a sua conseqüente preparação, prestigiava e dignificava os cidadãos. Por isso proibia estes, os “Pares” (*Homoioi*), de se dedicarem a qualquer outra ocupação (Ibidem, p. 24).

O estudo acerca da formação educativa e política ateniense concorre para explicitar os propósitos deste trabalho, pois as circunstâncias da evolução cultural e educacional reverberam na discussão em sala, a saber, as possibilidades de formação de jovens no Ensino Médio para exercerem ativamente sua cidadania. Compreende-se que o processo de educação em Atenas não se baseou apenas no treino físico e na preparação militar, havia por lá uma preocupação com o sistema educativo que desenvolvesse a totalidade humana. Ferreira (2011) afirma que os atenienses foram os primeiros entre os gregos a abandonar as armas de ferro, pois elegeram a vida civilizada como apropriada a um homem nobre (p. 25).

Atenas busca um modelo de participação que vai ganhando contornos democráticos ao final da época arcaica. O surgimento da assembleia e da ativa

⁶ Tendo em vista a abrangência da discussão, optamos por fazer o recorte de duas perspectivas: a de Esparta e Atenas, priorizando a última.

participação política, na vida e nas decisões públicas, tornou a *ágora* o centro da cidade-estado. Um dos primeiros e principais elementos que desabrocham neste novo momento é a palavra ou a arte da retórica.

Apesar de significativo, o processo de educação que valorizava a importância da palavra, até o século V a.C., ainda permanecia voltado para a vida nobre, uma formação garantida pelo equilíbrio entre preparação física e formação espiritual. Um novo modelo educativo, porém, surge em Atenas, um modelo que se centrava no cultivo da arte de falar, na arte de usar a palavra para a atuação política. Conforme Ferreira (2011), o sistema educacional privilegia a formação espiritual do cidadão ateniense e converge para o desenvolvimento humano no convívio social, seja na *ágora*, seja nos banquetes ou ginásios (p. 28-30).

Essa mudança de concepção, que gera novos espaços formativos e de debates, também promove a crise da aristocracia, que perde o seu poder econômico com o desenvolvimento militar e dos plutocratas (FERREIRA, 1992, p. 62), mas que luta ainda para manter seu poder político. Deste modo, a segunda metade do século VII a.C. é um tempo de crescentes lutas sociais que exigem uma nova organização social. A noção de cidadão vai desenvolvendo-se e exige uma consonância com a *pólis* em geral. Por causa disso, o poder da justiça, que antes estava concentrado nos aristocratas, passa a ser matéria da deliberação de todos.

As classes inferiores, que se viam espoliadas dos seus bens e vítimas de sentenças injustas, exigem um direito escrito que pudesse ser conhecido por todos, a que pudessem recorrer e pelo qual guiassem o seu modo de agir. Sentiram necessidade de ver as normas e costumes passados a escrito e poder modificá-los, se necessário, a fim de estipular os direitos de cada um e de estabelecer uma lei comum que servisse de lema à sua conduta. A codificação das leis vem satisfazer essa aspiração: põe a lei ao alcance de todos, oferecendo-lhes a possibilidade de a conhecerem, sem estarem sujeitos ao segredo e à arbitrariedade das interpretações. Retira dessa forma dos aristocratas o monopólio da justiça (Ibidem, 1992, p. 63).

Neste ponto observa-se o desenvolvimento da *pólis* e, acima de tudo, a construção da concepção de cidadão, que descobre seu lugar político. A não aceitação de imposições legais e arbitrarias da aristocracia aponta para uma organização das classes inferiores⁷, que trabalha com o intuito de retirar daqueles o

⁷ É salutar destacar que este processo se deu principalmente por conta das revoluções propostas pela organização das classes inferiores.

monopólio da justiça. Um novo horizonte se abre na organização social grega, de um modo particular, a ateniense.

No processo de elaboração de uma consolidação de um campo social, jurídico e institucional, destaca-se a figura de Sólon, que sistematiza o trabalho de algumas instituições representativas que influenciam no surgimento da jovem democracia grega. Quanto a este ponto é importante destacar que “foram os gregos que descobriram não apenas a democracia, mas também a política – a arte de decidir por meio da discussão pública – e, então, de obedecer às decisões como condição necessária da existência social civilizada” (FINLEY, 1988, p. 26). É próprio deste povo sistematizar a participação pública dos sujeitos, deliberando sobre a cidade e suas atividades públicas.

A participação dos cidadãos nas atividades públicas da *pólis* fazia-se sobretudo por meio de três grandes instituições: a Assembleia (*Ecclesia*) que agrupava todos os Atenienses os quais nela tinham o direito e o dever de tomar parte; o Conselho dos Quinhentos (a *Boulê*) e os Tribunais Populares (a *Helieia*), dois órgãos para os quais eram escolhidos, por tiragem à sorte, de cada uma das dez tribos, cinquenta e seiscentos cidadãos, respectivamente (FERREIRA, 1992, p. 108).

A instituição de um lugar de exercício público da palavra fazia da assembleia o coração da democracia grega, um espaço de direito e exercício do poder político que era próprio da evolução do sistema democrático. A participação política constituía parte integrante do espírito deste povo, tanto que a presença dentro dos espaços públicos era indispensável. Essa é uma das singularidades que esta pesquisa toma como paradigma de reflexão e análise, pois a discussão direta e democrática não previa uma representatividade instituída pelo povo, tal qual ocorre nos sistemas políticos contemporâneos. A compreensão de como se desencadeiam os processos da democracia direta e plebiscitária na antiguidade torna a reflexão sobre a atuação política atual mais aguerrida, pois como aponta Ferreira (2011, p.108) não havia confiança plena no outro para a solução dos seus problemas. O espaço da assembleia constituía o coração da democracia, em que ocorriam todas as decisões sobre a vida política da *pólis*.

O espaço deliberativo direto busca estabelecer normas políticas, jurídicas e de convivência com a aquiescência de todos os cidadãos. Quando os estudantes do ensino médio compreendem como estes processos se estabelecem e se desenvolvem, estão também preparados para deliberarem sobre as diferenças de

experimentação política. Pode haver, no entanto, um espaço para o exercício dessa deliberação direta, mas certamente é preciso compreender suas regras e seu alcance. Como foi possível este desenvolvimento? Como é possível aprender as regras da argumentação e da persuasão? O processo democrático grego também oportunizou o surgimento de outro fenômeno, o movimento sofístico.

2 A TEORIA POLÍTICA CLÁSSICA

O movimento histórico do século V a. C. foi determinante para o surgimento, dentro do mundo grego, da teoria política. Tal postura está estritamente relacionada ao movimento cultural da época e suas transições. A crise da tirania e as guerras persas favoreceram o desenvolvimento especulativo em relação ao mundo, à religião e, principalmente, no que diz respeito à vida política e à relação do cidadão com sua *pólis*.

É com os gregos que a política ganha fundamento e sustentação. Tal afirmação não nega a possibilidade de que outros sistemas não tivessem algum tipo de democracia tribal, mas é com os gregos que tal modelo ganha base e teorização. Sobre isso, FINLEY diz que

Os gregos – e isso ninguém poderá contestar – foram os primeiros a pensar sistematicamente sobre política, a observar, descrever e, finalmente, formular teorias políticas. Por boas e suficientes razões, a única democracia grega que podemos estudar com profundidade, a de Atenas nos séculos V e IV a.C., foi também a mais fecunda intelectualmente. Foi a produção escrita grega originada da experiência ateniense que os séculos XVIII e XIX conheceram, na medida em que a leitura da História teve um papel no despertar e no desenvolvimento das modernas teorias democráticas (p. 27, 1988).

Olhar para as teorias que derivam da história grega é, de certo modo, inspirador, pois é a partir de lá que desabrocham outras tantas teorias democráticas. É neste berço que está o fundamento para a prática deste trabalho, entendendo a democracia como um alargamento da participação dos sujeitos, mesmo considerando as vicissitudes históricas e particularidades de seu tempo. Entender a participação, a instrumentalização para a ação política e o comprometimento dos sujeitos com a vida da *pólis* nos oportuniza importantes espaços de discussão para a ação política do jovem de hoje, que se defronta com o espaço da sala de aula como um elemento mobilizador para tal ação.

O sujeito político, que antes não tinha sua individualidade como um elemento primordial dentro do debate da *pólis*, pois reconhecia o todo mais importante que a si próprio, passa a refletir sobre outros conceitos em relação ao seu lugar dentro dela, por meio da teoria política.

Deste modo,

A teoria política grega poder ser considerada uma abstração desta inerente tendência refletiva: a teoria política dos gregos era, basicamente, a reflexão a propósito da natureza da *pólis*, dirigida como empreendimento intelectual autoconsciente, diverso – e em nível mais geral – do debate sobre matérias políticas específicas (FINLEY, 1998, p. 49).

O surgimento da teoria política é matéria de atividade intelectual do povo grego. Há o despertar para a atividade reflexiva em relação à natureza da *pólis*, desabrochando assim a análise de conceitos que se encontram no cotidiano do homem grego. Este processo se desenvolve a partir da contribuição de Sólon, com suas leis, e da reflexão teatral (pois essas tinham como tema central a política – abordavam temas como justiça e a relação entre os cidadãos), gerando assim reflexões mais abstratas que culminariam no surgimento da teoria política grega.

No contexto histórico das tragédias gregas, surge um impasse que demonstra o surgimento da teoria política, pois há uma diferença entre a forma com que o autor de tragédias aborda os temas políticos e a forma analítica com que esses são interpretados no século V a. C., sendo esse um dos marcos iniciais deste processo (Ibidem, p. 50).

Essa perspectiva de teorização da política já ocorreu com outros movimentos dentro da história da filosofia, como os pitagóricos, por exemplo. O novo ideal político, porém, é desenvolvido de um modo particular em Atenas por um novo movimento: os sofistas. Esses se tornarão os grandes especialistas que proporcionarão a revolução pedagógica do povo grego, instrumentalizando e criando um novo ideal de formação política para este povo.

2.1 FORMAÇÃO SOFÍSTICA PARA A POLÍTICA⁸

No desabrochar da jovem democracia grega, surge a necessidade de um aprimoramento em relação à participação política dos jovens na vida da *pólis*. Para atender essa demanda, desabrocha o movimento sofista, como aqueles que, juntamente com Sócrates, iriam se tornar os primeiros teóricos da *pólis*. Finley (1998) assinala que esse movimento sofístico desenvolveu, de certa forma, uma teoria abstrata da *pólis*, ao mesmo tempo em que viviam de forma incomum, pois não eram

⁸Para ampliar o debate, seguem como referências as seguintes obras sobre os sofistas: UNTERSTEINER, Mario. **A obra dos sofistas – uma interpretação filosófica**. São Paulo: Paulus, 2012. KERFERD, G. B. **O Movimento Sofista**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

os comuns *politai*, suas atuações políticas transformaram a *pólis*, cada qual a sua maneira.

Dentro da percepção histórica do desenvolvimento da teoria política, Sócrates e os sofistas estabelecem o primeiro movimento que analisa o sentido abstrato que paira sobre a *pólis*. Um primeiro elemento a ser analisado diz respeito ao afastamento que ambos (sofistas e Sócrates) estabeleciam em relação a *pólis*, com o intuito de uma melhor compreensão das necessidades e também estabelecerem uma melhor avaliação em relação aos seus problemas. Sócrates, apesar de viver em Atenas, participava o mínimo possível da vida política habitual (FINLEY, p. 51).

Dentro da necessidade ateniense de formar cidadãos para o exercício político, este povo encontra no movimento sofista a necessária instrumentalização, pois a *areté* normativa não se encontra mais presente no ideal atrelado às questões atléticas ou esportivas, mas na ação política.

Após a crise da tirania, no sexto século, vemos a maioria das cidades gregas, e, sobretudo, a democrática Atenas, animarem-se de intensa vida política: o exercício do poder, a gestão dos negócios públicos tornam-se a ocupação fundamental, a atividade mais nobre e a mais apreciada do homem grego, o supremo objetivo ofertado à sua ambição. Trata-se sempre, para ele, de sobrepujar, de mostrar-se superior e eficaz; todavia, não é mais no domínio do esporte e da via elegante que seu “valor” [...] busca patentear-se: é na ação política, que, doravante, encarna-se. Os Sofistas põem seu ensino a serviço deste novo ideal da [...] política: equipar o espírito do cidadão para a carreira de homem de Estado, formar a personalidade do futuro dirigente da cidade – tal é o programa que eles concebem (MARROU, 2017, p. 103).

As transições sofridas por conta de sua época exigem do povo grego uma nova postura diante da participação do cidadão e sua carreira de homem do Estado. O fato é que a ampliação e a democratização da participação do cidadão nas escolhas e na vida social, exigem dele melhor instrumentalização para a vida e para o exercício público na *pólis*. A partir dessa mudança de concepção, ganha maior destaque a formação para a ação política do jovem ateniense.

Essa mudança é gradual, tendo em vista que o lugar de poder, que era próprio da aristocracia e a ascendência de seus filhos ao poder ainda ocorria, porém os sofistas popularizaram o ensino, facilitando o acesso a todos aqueles que queriam ser iniciados na técnica política.

Os sofistas dirigem-se a quem quer que deseje adquirir a superioridade necessária ao triunfo na arena política. Remeto novamente o leitor ao *Laques*: Lisímaco, filho de Aristides, e Melésias, filho de Tucídides, almejam para seus

próprios filhos uma formação que os capacite a tornarem-se chefes: ninguém duvida de que, quando os Sofistas vieram propor-lhes algo mais eficaz que a inútil esgrima, eles o tenham aceito com presteza (MARROU, p.104).

Os educadores sofistas ofertavam para os cidadãos, de um modo particular o ateniense, algo que transcendia o ideal cavalheiresco que pairava anteriormente, tanto que a esgrima, que era de grande apreço no processo de educação dos homens, passa a ser deixada de lado, pois urge uma nova aprendizagem, muito mais eficaz do que aquela que antes eles aprendiam: a técnica política.

Apesar de sua utilidade para a educação do cidadão grego, visando à sua atuação no universo público, os sofistas não eram bem quistos na *pólis*, sendo objeto de críticas por parte dos filósofos de um modo geral. Guthrie (2007) descreve como esse modo de tratamento ocorreu com os sofistas ao longo da história desse grupo, e como esse termo foi adquirindo um sentido pejorativo:

Desde o começo do séc. V podia-se pronunciar com uma inflexão depreciativa, como podem as palavras cobra e intelectual hoje. Nas mãos do conservador Aristófanes tornou-se definitivamente termo de insulto implicando charlatanismo e velhacaria, embora de nenhuma maneira restrita à classe de sofistas profissionais. Não podemos, pois, concordar com Grote em culpar somente Platão como responsável por lançar descrédito na palavra. O que já existia era mais que um “vago sentimento de desgosto”, e não é verdade que “o que era novo era o uso peculiar de uma antiga palavra que Platão tirou de seu sentido usual, e imputou aos eminentes mestres pagos da era socrática” (p. 37).

O surgimento deste sentido pejorativo no processo faz com que a história contemporânea não seja tão generosa com o importante papel desenvolvido pelos sofistas.

Outra questão é quanto à forma como a história do pensamento sofístico chega até a contemporaneidade, pois, na grande maioria das vezes, as referências que são apresentadas vêm de Platão e Aristóteles, que se colocavam contrários ao movimento. Tal posicionamento dificulta e, por muitas vezes, deprecia o papel destes educadores do povo grego que ocupavam simultaneamente dois lugares de análise. O primeiro estava relacionado à *areté*, e o segundo em relação à ciência – do ponto de vista filosófico.

Segundo Jaeger (2013), a tradição aceitou como evidente que a sofística se constituía como um movimento orgânico de desenvolvimento filosófico, como aparecem em muitas histórias da filosofia grega. Isso muito se dá por via da posição

platônica sobre alguns deles, pois em seus diálogos os sofistas apresentam voz ao demonstrarem que são mestres da *areté*, ou aspiram a ser, que são hábeis com as questões ligadas à vida e à prática, e não à ciência.

A admiração de Platão por Protágoras o coloca no diálogo *Teeteto*, de forma nobre a desenvolver a crítica à teoria do conhecimento. A interpretação de Jaeger indica que a conexão estreita entre sofística e filosofia por parte de Platão parece ter um representante apenas, talvez o próprio Sócrates. As histórias da filosofia do início do séc. XX os apresentam como fundadores do subjetivismo e do relativismo filosóficos, porém torna-se inadequado colocar a teoria de Protágoras no mesmo patamar de outras generalizações. Essa interpretação parece a Jaeger um erro de perspectiva histórica, pois Protágoras não apresenta o mesmo perfil teórico de Anaximandro, Parmênides ou Heráclito (2013, p. 343 – 344).

A discussão sobre o lugar de importância deste movimento na história do pensamento ocidental é de máxima relevância, principalmente na separação de suas funções e papéis dentro da *pólis*. O principal objetivo da educação sofista era a formação do espírito do homem grego. Para eles, o espírito era o órgão pelo qual o homem apreende o mundo das coisas e se refere a ele, em uma intrínseca relação (JAEGER, p. 342). Sendo assim, com os sofistas, inaugura-se uma forma de educar que atende duas diferentes frentes: uma de caráter enciclopédico e outra espiritual, sendo este segundo uma relação com as condições sociais.

O que marca o papel dos sofistas na história é um fato: “comum a todos é antes o fato de serem mestres da *areté* política e aspirarem a alcançá-la mediante o fomento da formação espiritual, qualquer que fosse a sua opinião sobre a maneira de realizá-la” (Ibidem, p. 343). Tal processo atendia a demanda formal educativa e também a questão moral do Estado, gerando aí uma necessidade de ampliação da fundamentação de tais posicionamentos, para que pudessem desfrutar de um pensamento filosófico rigoroso.

Apesar das circunstâncias nem sempre favoráveis, é interessante destacar que muitos reconheciam a importância deste movimento dentro da *pólis* grega.

Isócrates em sua idade avançada defendeu a profissão que equiparou com o seu próprio ideal filosófico, ideal muito mais próximo de Protágoras que de Platão. A melhor e maior recompensa de um sofista, diz ele, é ver alguns de seus alunos se tornar cidadãos sábios e respeitados (GUTHRIE, 2007, p. 39).

Para Isócrates, o mais significativo papel dos sofistas era, efetivamente, o de formar os indivíduos para a vida pública e para o bom exercício de sua cidadania. Aqueles que não cumpriam este papel não poderiam ter valor social reconhecido, ou seja, não teriam valor em relação ao universo sofístico.

O que estava em jogo naquela época era o contexto de exposição, principalmente na ação pública de fazer uso da palavra na *ágora*. Para serem bem inseridos neste processo, era necessário contar com a instrução desses homens que vendiam seus serviços com o intuito de instruir aqueles que os buscavam. “Na Grécia, o sucesso que contava era primeiramente político e em segundo lugar forense, e sua arma era a retórica, a arte da persuasão” (GUTHRIE, 2007, p.51). Neste ponto os sofistas se destacavam, porque conseguiam despertar no jovem grego o melhor de sua arte, formando-os para este exercício que era uma demanda da *pólis*.

Eles “eram as pessoas adequadas para instilar no jovem a *sophia* que o adequará para administrar o Estado, governar a cidade, e em geral demonstrar o *savoir-faire* próprio do cavalheiro” (Ibidem, p.42).

A formação dos sofistas tinha como meta não só despertar o melhor do homem, mas também formá-lo para que ele pudesse contribuir com o momento que o povo grego vivia: despertar pelo interesse em relação aos problemas relacionados ao homem. Por isso, os sofistas e os filósofos são figuras que, apesar de suas particularidades, caminhavam juntas em relação aos interesses que emergiam da *pólis*. Segundo Jaeger (2013, p. 345), “a exigência que eles vêm satisfazer não é de ordem teórica e científica, mas sim de ordem estritamente prática”.

O advento do movimento sofista ocorre por conta da mudança de perspectiva na história da filosofia. Diferente dos fisiológicos, os sofistas são, para a Grécia, um eixo significativo na prática da vida comunitária. Eles ocupam o singelo lugar de educadores deste povo, principalmente pela facilidade em desenvolver por meio da *psykhagogía* o ideal que atingia a alma daqueles que se colocavam aos seus serviços educativos.

Este ideal formativo contemplava dois elementos significativos: a teoria e a prática. A teoria tinha como objetivo tocar a alma de seus alunos por meio da poesia, a prática estava ligada ao aprendizado por meio da leitura e posterior exercício da oratória para o desenvolvimento das habilidades. Segundo Marrou, o mestre apresentava, para a imitação dos seus alunos, um modelo de sua própria composição: [...] esse discurso podia versar um assunto de ordem poética, moral ou política, essas

habilidades e virtuosidades eram exercidas em qualquer assunto, seja de forma paradoxal ou no sentido utilitário da ação, “é o caso de Antífon, que não ambicionou ser mais que um professor de eloquência judiciária”, pois através de suas *Tetralogias* buscou apresentar um quadro completo dos discursos para qualquer causa: acusação, defesa, réplica e dúplica. Supõe-se que Antífron, no entanto, também tenha produzido “discursos de defesa reais, compostos por ele na qualidade de logógrafo, para que pudessem servir como objeto de estudo em sua escola” (2017, p.112). Aqui vemos exatamente alguns elementos interessantes da prática sofística, que enfatiza a forma de discurso e argumentação.

Elaborar um discurso para o sofista não é apenas dispensar algumas palavras descompromissadas. Estes profissionais da educação grega prezavam para que seus alunos desfrutassem de uma boa educação⁹ para o bom desempenho e uso de seus conhecimentos nos debates que se apresentassem, unindo-se estrategicamente à erística, com o intuito de vencer os debates.

Alçar os sofistas ao mesmo ponto que outros educadores gregos tiveram não é um equívoco, ainda mais pelo fato de que eles utilizavam da própria poesia para tocar no ideal de homem que este povo exigia. Eles transplantaram para a nova prosa artística, pois dominavam os vários gêneros de poesias com caráter pedagógico, o que trazia encanto ao discurso. Este processo de transposição do conteúdo da poesia para a prosa é um interessante sinal de racionalização definitiva desse mecanismo de educação (JAEGER, 2013, p. 346).

A atuação dos sofistas, ao utilizar a poesia como um requisito em seu processo de educação, é um elemento de destaque, pois eles fazem uso deste instrumento pedagógico de uma forma inovadora no seu tempo. Olham para Homero como um referencial, mas não esgotam ali suas discussões. Partem da influência clássica para discutir questões relacionadas ao mundo da vida, aos problemas morais e políticos.

⁹ Um exemplo dos textos que os sofistas utilizavam para a formação dos jovens era Helena, de Górgias: “Se com violência ela foi raptada e ilegalmente coagida e injustamente ultrajada, é evidente que, por um lado, o raptor, porque ultrajou, cometeu injustiça, por outro, a raptada, porque foi ultrajada, foi infeliz. Digno, então, o bárbaro que empreendeu uma empresa bárbara, pelo discurso, pela lei e pela ação receber, pelo discurso, a acusação; pela lei, a desonra; pelo ato, o castigo; mas a que foi coagida, privada da pátria e feita órfã dos amigos, como, justamente, não poderia ser ela pranteada mais do que injuriada? Pois, enquanto aquele fez coisas terríveis, aquela sofreu; justo é, então, por um lado, deplorá-la, por outro, odiá-lo” (COELHO, 2018, 45).

Os sofistas, de fato, “constituem um fenômeno do mais alto significado na história da educação. É com eles que a *Paideia*, no sentido de uma ideia e de uma teoria consciente da educação, entra no mundo e recebe um fundamento racional” (JAEGER, 2013, p. 348). A noção de *Paideia*, apresentada pelos sofistas, é ressignificada, pois ela atende à demanda de sua época e aos problemas pedagógicos e sociais que surgem em decorrência das transformações sociais e econômicas de seu povo. É com eles que há uma ampliação da discussão sobre uma filosofia política. Filosofia essa que pensava o lugar do sujeito e sua participação na *pólis*. É importante perceber que fazem da pedagogia uma técnica com o objetivo claro de formar sujeitos políticos, com um saber adaptado à realidade. Quando eles se colocam a ensinar sua *areté* política, nomeada como *tékhne*, se propõem claramente a ensinar de forma a dividir a vida numa série de compartimentos, concebidos de forma a visarem uma finalidade, que é o ensino adequado e transmissível (Ibidem, p. 349).

O entendimento sobre este domínio técnico que forma os sujeitos é um significativo passo dentro do processo de estudo de alunos e alunas, alargando sua percepção da importância de deterem um conhecimento sobre a participação na *pólis*.

É notório que nem todos os sofistas são eficientes em seu ofício como educadores, e provavelmente a sua grande maioria não consiga, efetivamente, fazê-lo. A educação do homem de Estado, proposta por muitos sofistas, de um modo particular por Protágoras, é uma educação que está atrelada à noção de vocação, tal qual se compreende na contemporaneidade. O que está em jogo é uma reformulação do processo de educação na *paideia*, que passa a priorizar como elemento essencial uma educação ética e política (JAEGER, 2013, p. 350 – 351). Tal reformulação proposta pelo movimento sofístico atinge seu ápice no século IV a. C., com o apogeu da vida pública dentro da *pólis*. Os sofistas adquirem o lugar de professores, como os portadores e difusores da *politike techne*.

Os sofistas eram principalmente professores que ministravam instrução formal de um tipo inteiramente novo. O próprio fato de Pitágoras, por exemplo, ter-se disposto a ensinar *politike techne*, a arte de ser polites, sugere uma atitude analítica com relação à *pólis*; e parece clara a relação entre a atividade dos sofistas como professores e suas tentativas de avaliar teoricamente a natureza da *pólis*. (FINLEY, p. 51, 1998)

A novidade ofertada pelo movimento sofista vem ao encontro de uma necessidade da jovem democracia grega, que é a instrumentalização de seus sujeitos para a vida pública. Com eles surge a avaliação teórica do que seria a natureza da *pólis*, assim como alguns conceitos que se estabelecem neste cenário.

O universo grego, e de um modo particular, o ateniense, proporciona aos cidadãos um amplo espaço de debate e decisão. Essa sistematização do saber político se dá pela palavra: escrita e falada. Este modelo vigora na *pólis* como instrumento claro de poder. Como indica Vernant (2016), é a força da palavra que se erguerá “sobre todos os outros instrumentos de poder”. A palavra, discurso será “instrumento político por excelência”, uma forma de exercer a atividade política e de adquirir a autoridade para obter o comando e o domínio de outros, ou seja, a persuasão política.

Esse poder da palavra – de que os gregos farão uma divindade: Peithó, a força da persuasão – lembra a eficácia das palavras e das fórmulas em certos rituais religiosos, ou o valor atribuído aos “ditos” do rei quando pronuncia soberanamente a Themis; entretanto, trata-se na realidade de coisa bem diferente. A palavra não é mais o termo ritual, a fórmula justa, mas o debate contraditório, a discussão, a argumentação (VERNANT, 2016, p. 53 – 54).

O poder da palavra ganha um diferente contorno no universo político grego, pois com o fortalecimento de princípios como o de isonomia, a força da persuasão torna-se necessária para o debate político. Neste contexto formativo, reforça-se a necessidade do educador sofista e sua habilidade com os discursos.

A palavra ocupa um lugar simbólico dentro da formação da *pólis*, pois é um instrumento de debate e construção de argumentação. Ela supõe um público para compô-la, oposição de ideias, criação, inventividade, posicionamento, interesse e participação. “Entre a política e o logos, há assim relação estreita, vínculo recíproco. A arte política é essencialmente exercício da linguagem” (Idem. p. 54).

Ter o domínio do instrumento político era ter o domínio da linguagem, necessário para o bom exercício dentro da nova *pólis* ateniense. Nele surgiram novos órgãos coletivos que exigiam uma boa capacitação para que sua participação fosse efetiva e significativa. Quanto ao surgimento de novos espaços de participação, Ferreira (2011) narra que,

A evolução da *pólis* ateniense no sentido da democracia tornou instituições principais do regime a Assembleia, constituída por todos os cidadãos, o

Conselho dos Quinhentos, ou *Boulé*, e a *Helieia*, para que eram escolhidos à sorte, respectivamente, cinquenta e seiscentos de cada uma das dez tribos. Possibilitou desse modo a participação cada vez maior dos cidadãos, mas, tratando-se de órgãos coletivos, neles a arte de persuadir exercia grande importância. Dava por isso vantagens aos mais capazes e melhor apetrechados. O espírito de competição que naturalmente surgiu, quer no domínio político, quer no judiciário, exigia uma preparação intelectual cada vez mais acentuada e fez surgir a necessidade de uma formação escolar além da adolescência. (p. 35)

O surgimento de órgãos que favoreciam a maior participação dos cidadãos exigia deles que essas participações fossem mais técnicas, valendo-se da arte de persuasão dentro dos debates sobre a vida da *pólis*. Aqueles que eram mais instruídos e dotados de habilidades tinham mais chances. Compreender essa prática é fundamental para o bom desempenho dos estudantes ao longo deste trabalho, tanto na esfera do debate entre eles, quanto na observação e debate com as autoridades políticas da cidade. Destaca-se no trabalho prático a ênfase sobre a técnica política para uma boa participação.

Toda a técnica ensinada pelos sofistas fazia sentido porque eles invertem um problema que diz respeito à teoria do conhecimento, pois colocaram no sujeito, e não no objeto, o problema do conhecimento. Ao enunciar a tese: “O homem é a medida de todas as coisas, das que são, enquanto existem, e das que não são, enquanto não existem”, Protágoras deixa claro qual é a direção do pensamento e papel dos sofistas dentro da sociedade. Protágoras abre mão de uma análise cosmológica, tal qual era comum no seu tempo, para abraçar um posicionamento antropocêntrico (PEREIRA, p.423, 1988).

Com o intuito de elaborarem um currículo que fosse significativo para a formação deste jovem engajado na vida da *pólis*, eles resgatam dos pré-socráticos, de um modo particular os Pitagóricos, um currículo literário ao mesmo tempo em que elaboram um outro currículo de caráter científico. De um modo particular, dois elementos merecem destaque: a retórica e a dialética.

Interessados nos problemas concretos do homem e nas relações entre as pessoas, dominam as técnicas que permitem intervir nessas relações pela discussão – ou seja pela dialética – e pela arte de persuadir, a retórica, e fazem-se mestres no ensino dessas técnicas. Não é de estranhar, portanto, que as suas principais inovações se situam no domínio dos estudos literários: desenvolvem muito a retórica – cujos fundamentos se devem a Córax e Tísias nos inícios do séc. V a.C. – e a dialética; criam a gramática (atribuída a Protágoras), crítica literária, prosa artística em ático; fazendo estudos de sinonímia. Todas matérias do domínio da arte do bem falar e convencer, ou

vender pela argumentação, o opositor, quer como ser isolado, quer como membro do grupo social (FERREIRA, 2011, p. 36 – 37).

Dentro do conjunto de saberes ofertados pelos sofistas, dois elementos técnicos tornam-se importantes, a dialética e a retórica. No que diz respeito à retórica, este saber é fundamental dentro do espaço político grego, pois a política tem como instrumento a palavra, principalmente com o objetivo de alcançar o convencimento da maioria da assembleia em favor dos seus interesses. Dentro dessa perspectiva, a retórica se torna um elemento indispensável.

A força da retórica se encontra no seu poder de persuasão, que por muitas vezes independe de provas. Seu papel é o convencimento daqueles que se colocam no debate. Segundo ARISTÓTELES, “a retórica parece ter, por assim dizer, a faculdade de descobrir os meios de persuasão sobre qualquer questão dada. E por isso afirmamos que, como arte, as suas regras não se aplicam a nenhum gênero específico de coisas” (2005, p. 96). Aristóteles afirma que ela é uma capacidade, uma ferramenta, com o intuito de descobrir o modo adequado ao fim da persuasão.

Para o grego alcançar o sucesso dentro da *pólis*, era necessário que ele tivesse o domínio da retórica. Guthrie (2007) esclarece esse ponto quando afirma que “na Grécia, o sucesso que contava era primeiramente político e em segundo lugar forense, e sua arma era retórica, arte da persuasão” (p. 51). Fazendo uma analogia com a atualidade, a retórica ocuparia o lugar da boa propaganda, daquele que domina a arte do convencimento.

Compreender a relevância da persuasão presente na retórica, como um instrumento da política, é significativo para o seu exercício como um todo, bem como, para o exercício do projeto prático¹⁰ proposto neste trabalho. A retórica, como ferramenta, está presente no cotidiano daqueles que fazem da política a sua profissão, por isso buscar conhecê-la e identificá-la é um ponto interessante a ser observado. Dominar a técnica da fala é próprio da educação daqueles que se destinam a liderar o governo, mesmo antes de os sofistas introduzirem a educação específica para seu desenvolvimento, porém com eles a palavra ganha destaque para a estrutura da sociedade política.

¹⁰ Essa temática será abordada no capítulo 4 desta dissertação, que versará exclusivamente sobre como estes elementos são trabalhados em sala de aula.

Quanto à retórica, o que está em jogo é sua eficácia prática, pois, no desenvolvimento do pensamento político ao longo da história, vimos que principalmente os modernos destronam a palavra oral pela palavra escrita, mas na Grécia antiga a palavra falada foi considerada como rainha (MARROU, p. 109, 2017).

Marrou afirma que o costume do pronunciamento em público do povo grego está presente na essência de sua história, principalmente ao abordar a importância da eloquência judiciária e os exames parlamentares sobre a moralidade nas democracias diretas.

Instituído em Atenas muito antes de 431, o costume de pronunciar-se um panegírico por ocasião dos funerais solenes dos soldados tombados no campo da honra consagra de certo modo, oficialmente, este papel. Mas não é ele apenas decorativo: a democracia antiga, que só conhece o governo direto, outorga a preeminência ao homem político capaz de, pela palavra, impor seu ponto de vista à assembleia dos cidadãos ou aos diversos Conselhos. A eloquência judiciária não tem importância menor; advoga-se muito em Atenas, tanto em particular como em público: processos políticos, autos parlamentares do exame de moralidade, prestações de contas, etc., e ainda neste terreno o homem eficaz é aquele que se impõe ao adversário, diante de um júri ou perante os juízes: os oradores hábeis – declarará em casa de Platão o sofista Polo de Agrigento – podem, como os tiranos, fazer com que se condene à morte, à confiscação ou ao exílio quem lhes desagrade (p.110, 2017).

A palavra é a fonte de demonstração dos interesses nos espaços de deliberação públicos antes mesmo dos sofistas, mas é com este movimento que o sentido e o uso técnico dessa ferramenta ganham lugar de destaque.

A maior crítica que o movimento sofístico obteve em relação à técnica da retórica foi de Sócrates, Platão e Aristóteles, que, mesmo sendo seus principais interlocutores, expressaram uma noção de ceticismo de seus praticantes em relação ao conhecimento.

O que está em jogo sobre o pensamento retórico é a acusação em relação a seu descompromisso com a verdade. Muitas vezes interpretada como a única intenção, dentro dessa prática, a modelagem de mentes por meio de estratégias viáveis. Sobre isso, Guthrie (2007) esclarece que muitas vezes a verdade se mostrava relativa, pois “era individual e temporária, e não universal e permanente”, a persuasão parecia ser algo inerente à técnica desenvolvida, pois “era possível persuadir qualquer [um] de que preto era branco” (p.52). Dessa forma poderia se desenvolver uma crença sobre determinado assunto, nunca um conhecimento.

A relativização da verdade na postura dos sofistas, que era objeto de crítica por parte dos referidos filósofos, demonstra que a intenção posta é a de fazer valer seu discurso, independente da estratégia e de seus valores.

A segunda, e não menos importante, arte que os sofistas utilizam em seus métodos educativos é a dialética. Segundo Pereira (1998), “a arte da dialética, que ensinam, pretende a vitória da posição que se defende, ainda que seja preciso, conforme a terminologia da época se exprimia, ‘fazer prevalecer a causa pior sobre a melhor’” (p. 423).

A dialética era a arte que não se valia de apelos morais nas análises dos discursos, pois o único interesse era o de vencer qualquer discussão que se colocasse posta.

Eis aí o primeiro aspecto da formação sofística: ensinar a vencer em toda discussão possível. Protágoras toma emprestados a Zenão de Eléia, esvaziando-os, porém daquilo que lhes dava profunda seriedade, seus procedimentos polêmicos e sua dialética rigorosa: deles conserva somente a ossatura formal e, através de um trabalho sistemático, deles extrai os princípios de uma “erística”, de um método de discussão que visa a confundir o adversário, qualquer que seja este, tomando as concessões por ele feitas como hipóteses de partida (MARROU, p. 109, 2017).

A ambição pela vitória na discussão se vale, inclusive, de manobras lógicas e de uso de paralogismos, por meio de raciocínios que faltam com a verdade para sustentar a sua erística, própria do movimento em si. Há, na prática sofística, um ideal do tipo maquiavélico, no qual a finalidade das coisas é justificada pelos meios que se estruturam para atingi-las.

O universo educativo dos sofistas presta um importante serviço para a humanidade, pois coloca luz a práticas e técnicas necessárias para a comunicação de uma democracia direta. Como já indicado, tanto a retórica como a dialética se mostravam expressões de uma prática necessária para o exercício da cidadania. A atualidade de seu pensamento perpassa os séculos e ainda continua viva nos debates da contemporaneidade. “O sistema grego de educação superior, tal como os sofistas o estruturaram, impera atualmente em todo o mundo civilizado” (JAEGER, 2013, p. 369). A influência dos educadores sofistas toca variadas áreas, como o humanismo, a teorização da política, a técnica política e, de certa forma, apresenta um realismo que rompe paradigmas.

A educação proposta pelos sofistas é um pilar necessário na compreensão do desenvolvimento da democracia na história do Ocidente. Foram eles que fortaleceram

os elementos da participação dos cidadãos nas assembleias, promovendo o surgimento de uma nova concepção de política, a teoria política, na qual o homem é o centro do debate.

Analisar o pensamento sofístico é importantíssimo para a proposta deste trabalho, além de pensar as concepções de cidadão, participação, educação e técnica política, introduzida por este movimento, são elementos que tocam a história da teoria política como um todo, e ainda continuam dialogando com a contemporaneidade.

Neste sentido, apresentar aos estudantes da escola básica as técnicas políticas ensinadas pelos sofistas, reconhecer seu papel como aqueles que instrumentalizam e racionalizam o homem e seu lugar dentro da *pólis*, é fornecer elementos que permitem a eles pensar o próprio lugar enquanto agentes políticos. Reconhecer que tal movimento proporciona o acesso à educação é significativo para os debates em sala de aula, pois amplia a compreensão do universo político desde sua gênese.

Há ainda outro fator importante, que é o reconhecimento de que a política tem, como elemento indispensável de trabalho, a palavra. Saber da importância desse elemento persuasivo, valer-se de uma compreensão da técnica da retórica e poder identificar e se preparar para o enfrentamento daqueles que a utilizam, parece ser da mais alta importância educativa, pois proporciona ao estudante uma leitura de mundo que o afasta de equívocos.

Com esse panorama apresentado, a proposta prática deste trabalho busca envolver os estudantes na descoberta do valor da palavra, por meio da apresentação e sustentação de relevância de suas propostas e projetos de lei, pois nela a persuasão dos demais estudantes pode ou não referendar essa técnica, tão atual e fundamental para o exercício da cidadania.

2.2 RETÓRICA, DIALÉTICA E ARGUMENTAÇÃO SOB O PONTO DE VISTA SOCRÁTICO

A proposta deste tópico é a de expor a reação socrática diante da postura da sofística, explorando sua crítica acerca do utilitarismo proposto por este movimento. Mais do que detalhar por meio de recortes como a retórica, dialética e argumentação se apresentam, é demonstrar a partir dos diálogos platônicos, como Sócrates se valia

dessas estratégias com seu próprio método, que tinha a intenção de desconstruir a postura adotada pelos sofistas.

Nos diálogos platônicos, é o personagem Sócrates que ocupa o lugar simbólico e essencial do filósofo. O próprio autor dos textos, Platão, coloca-se de modo secundário em seus registros, garantindo todo o protagonismo ao seu mestre. Desse modo, vamos atribuir ao Sócrates platônico a crítica ao trabalho sofista.

Nos diálogos de Platão, o próprio Platão nunca figura como personagem, e Sócrates é normalmente o protagonista, num diálogo que é às vezes direto e em outras ocasiões narrado por outros ou pelo próprio Sócrates. O Sócrates de Platão muda consideravelmente entre diferentes diálogos. Às vezes é um questionador persistente das opiniões alheias; em outras, ainda, é somente um espectador (ANNAS, p. 27, 2012).

Platão coloca Sócrates como protagonista e fomenta um elemento significativo na figura socrática, a do sujeito que abre mão da doutrina, privilegiando a investigação, a do sujeito que deseja compreender antes de falar afirmativamente sobre qualquer teoria. A opção pela palavra que nasce no caráter dialético dos textos platônicos, evidencia o uso da retórica, como um saber prático racional, pois tem o intuito de conduzir os seus interlocutores ao conhecimento da verdade.

A abordagem socrática neste trabalho é um elemento que emerge da própria proposta filosófica realizada em sala de aula, pois, mais do que apresentar respostas, faz-se necessário problematizar o mundo e os conceitos que dele nascem. Olhar para as obras platônicas é também identificar um Sócrates educador, que instiga, inquieta e provoca. Quanto a esse ponto, Koyré (1988) explica que os leitores gostariam de receber respostas aos problemas postos por Sócrates, que, na maioria dos casos, recusa-lhes a dar, uma particularidade dos “diálogos socráticos”, que muitas vezes chegam a uma aporia. A inconclusividade da discussão se encerra por uma declaração de ignorância, demonstrando toda a fraqueza de argumentos de seu interlocutor. A forma dialética impiedosa e sutil, utilizada nesses diálogos, demonstra os argumentos infundados e a insanidade das crenças de seus interlocutores, que nos momentos decisivos lhe indagam: “E tu, Sócrates, que pensas?”. Sócrates foge à resposta. Afirma que seu papel não é o de emitir opiniões, mas sim de examinar a opinião dos outros, pois ele mesmo só sabe de uma coisa, que nada sabe (p. 9-10).

O estilo socrático que se mostra nos diálogos de Platão tem um caráter pedagógico e também comprometido com a verdade. A metodologia que Sócrates

adota em seu percurso quer colocar à prova toda arrogância e descomprometimento com a verdade que grande parte dos sofistas tinham. Seu papel de examinador, adotando uma postura de humildade perante o conhecimento, coloca em xeque a postura dos doutores da oratória da Grécia antiga. Mais do que apresentar a verdade, seu papel é o de fazê-la nascer de seus interlocutores.

A partir dos debates estabelecidos, o interesse socrático estava pautado na busca pela verdade. Em todo momento, ao analisar as ponderações propostas por seus interlocutores, havia uma postura comprometida e cuidadosa com a exposição dos conceitos, e se, de fato, eles se sustentavam diante das tentativas de refutação. Sobre tal postura, vemos que

Sócrates se via como um buscador da verdade. Ele a procurava, contudo, de uma maneira radicalmente nova. Recusando-se a criar teorias ambiciosas sobre o mundo e a escrever tratados filosóficos – recusando-se, de fato, a escrever qualquer coisa de filosofia –, ele buscou a verdade dialogando com indivíduos e insistindo com eles sobre a importância de compreender aquilo de que se falavam (ANNAS, p. 25, 2012).

A lição socrática, eternizada nas obras de Platão, apresenta preciosos ensinamentos, principalmente o de buscar a verdade, por meio de um exame minucioso sobre aquilo que se prestavam a falar. Há um cuidadoso olhar sobre o comprometimento entre aquilo que se fala e sua relação com a verdade. Dentro de uma proposta de trabalho sobre educação política, tal postura é extremamente relevante, pois apresenta aos alunos que a finalidade da educação e da ação política deve ser esclarecer e se aproximar da verdade.

Ainda sobre o agir socrático, vemos que

Sócrates ensina-nos o uso e o valor das definições precisas dos conceitos empregues na discussão e a impossibilidade de os chegarmos a possuir sem preceder, previamente, a uma revisão crítica das noções tradicionais, das concepções “vulgares”, recebidas e incorporadas na linguagem. Por isso, o resultado, aparentemente negativo, na discussão é de um valor extremo. É, com efeito, muito importante saber que não se sabe; que o senso e a língua comuns, embora formem o ponto de partida da reflexão filosófica, são apenas o seu ponto de partida; e que a discussão dialética tem justamente por finalidade ultrapassá-los e superá-los (KOYRÉ, p. 11, 1988).

Os diálogos platônicos expressam, em sua maioria, o caráter metódico com que Sócrates conduz o processo dialético com os seus interlocutores. Há, no filósofo, uma postura de construir, por meio de sua metodologia, uma busca incansável pela

problematização acerca da verdade dentro de seus debates, seja pela postura irônica ou pelo simples fato de um agir maiêutico que se estabelece neste processo.

A estratégia argumentativa socrática apresenta o seu real intuito, que é o de auxiliar os demais a encontrar a verdadeira sabedoria, não se colocando como o portador dela, mas como alguém que está em busca. Neste processo, percebe-se a sutileza com que ele conduz seus debatedores ao encontro da verdade, em um processo de parturir as ideias.

Neste particular, sou igualzinho às parteiras: estéril em matéria de sabedoria, tendo grande fundo de verdade a censura que muitos me assacam, de só interrogar os outros, sem nunca apresentar opinião pessoal sobre nenhum assunto, por carecer, justamente, de sabedoria. E a razão é a seguinte: a divindade me incita a partejar os outros, porém me impede de conceber. Por isso mesmo, não sou sábio, não havendo um só pensamento que eu possa apresentar como tendo sido invenção de minha alma e por ela dado à luz. Porém os que tratam comigo, suposto que alguns, no começo, pareçam de todo ignorantes, com a continuação de nossa convivência, quantos a divindade favorece progridem admiravelmente, tanto no seu próprio julgamento como no de estranhos. O que é fora de dúvida é que nunca aprenderam nada comigo; neles mesmos é que descobrem as coisas belas que põem no mundo, servindo, nisso tudo, eu e a divindade como parteira (Teeteto, 150 c-d).

A comparação com as parteiras, sendo ele um condutor do processo de fazer nascer as ideias, demonstra o lugar pedagógico de Sócrates dentro dos debates estabelecidos diante das obras platônicas. Apesar de ser constatada sua competência, ele prefere o lugar daquele que oportuniza ao outro a descoberta do conhecimento interior, que nasce por meio de sua postura metódica, com o intuito de auxiliá-lo nesse parto das ideias.

Na obra *A República*¹¹, Platão também apresenta, na prática, o modo com que Sócrates se coloca diante dos debates, bem como sua atuação por meio de seus métodos.

De um modo particular, tomamos como elemento de transição o Livro I dessa obra, com o intuito de demonstrar, por meio da análise sobre o tema da justiça, a forma da condução socrática no debate. A opção por este livro, mesmo tendo a noção de que é inconclusivo sobre a noção de justiça, dá-se porque é a partir dele que se

¹¹ PLATÃO. **A República**. Tradução Anna Lia Amaral de Almeida Prado. 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2014.

inicia a apresentação sobre os textos filosóficos em sala de aula e o modo com que o debate é construído, principalmente quando se tem os sofistas como interlocutores.

Do ponto de vista metodológico, a abordagem sobre o tema da justiça no Livro I e sua inconclusão acabam se tornando elementos fomentadores de debates interessantes no contexto escolar, bem como o despertar para a necessidade da clareza e cuidado argumentativo em relação aos conceitos filosóficos.

O primeiro ponto a ser ressaltado é a noção de justiça colocada pelos interlocutores de Sócrates no diálogo. Em sua grande maioria recorrem aos ensinamentos dos poetas para estabelecer uma análise sobre o conceito e a prática da justiça.

Como exemplo, verificamos a passagem, na qual, Sócrates debate com Polemarco sobre o que é a justiça e sobre a sua ação.

- Ah! A muitos homens, Polemarco, a todos quantos estão enganados ocorrerá que o justo seja prejudicar seus amigos, já que são maus, e ajudar seus inimigos, já que são bons. Sendo assim, estaremos dizendo justamente o contrário da afirmação que atribuíamos a Simônides.
- É bem isso que acontecesse, disse. Mas vamos melhorar nossa definição, pois pode muito bem ser que não tenhamos definido corretamente amigo e inimigo.
- Ao defini-los como, Polemarco?
- Amigo é quem parece bom.
- E agora, disse eu, como melhoraremos essa definição?
- Amigo é quem parece bom, disse ele, e realmente é bom; quem parece bom, mas não é, parece ser amigo, mas não é. A respeito do inimigo, nossa definição será a mesma.
- Amigo, pelo que se vê, de acordo com essa definição, será o homem bom e o inimigo, o mau.
- Sim.
- Ordenas que à ideia do justo acrescentemos algo além do que dizíamos a princípio, quando afirmávamos que é justo tratar bem o amigo e mal o inimigo e, agora, que a isso acrescentemos que é justo fazer o bem ao amigo, que é bom, e prejudicar o inimigo, que é mau?
- É bem isso, disse. Assim, parece-me, está bem. (Platão, 2014, 335a)

A passagem acima apresenta uma pequena parte do diálogo entre Sócrates e Polemarco. Por mais que tenhamos conhecimento da sua inconclusão, dois elementos são pertinentes para serem postos em análise: o rigor socrático e o caráter poético que era uma tônica em grande parte dos sofistas ao se colocarem em debate.

Sócrates, com sua habilidade e postura, buscava propor em seus diálogos uma ruptura com os conhecimentos e conceitos frágeis, distanciando-se da ideia de aparência de justiça – comportamento próprio de alguns sofistas ao analisarem certos conceitos – para propor uma busca sobre o ser da justiça.

O que se nota, no texto em questão, é que, após um debate sobre a velhice com Céfalo, o diálogo se encaminha para uma apreciação sobre a noção de justiça, na qual se percebe que há um olhar pouco profundo por parte de Polemarco ao debater tal tema, pois sustenta que fazer justiça é ajudar os amigos e prejudicar os inimigos. A ideia de justiça diz respeito, principalmente, ao convívio na *pólis*, sendo este um princípio das relações voltadas à coletividade, e não a abordagens meramente individuais.

Sócrates, porém, segue com todo cuidado, busca fazer nascer as ideias de seu interlocutor, para chegarem a um consenso razoável sobre tal problema, que não se esgota no livro I. O desejo socrático não se limita ao debate raso sobre justiça, seu desejo é ir além, rompendo com a noção de aparência de justiça e tentando desbravar por meio dos diálogos para encontrar o ser da justiça.

O que se percebe é que a argumentação platônica, de um modo geral, volta-se a uma única preocupação: o bem-estar e o convívio dentro da *pólis*, partindo da premissa de que a ideia de justiça deve pautar as relações políticas dos indivíduos que nela vivem.

O debate sobre o conceito de justiça/cidade justa se estende aos próximos livros da República, que inevitavelmente levará a uma discussão sobre a educação do cidadão, sua formação e possibilidade de agir com justiça. Nesse sentido, parece inevitável apresentar a discussão sobre como Platão arquiteta os argumentos socráticos a partir da perspectiva da fundação da cidade ideal.

2.3 PLATÃO E A FORMAÇÃO PARA A CIDADE JUSTA

A proposta desta sessão é traçar uma análise geral sobre como Platão desenvolve a ideia de justiça dentro da *pólis* a partir de comentários sobre os livros III, V e VII da República, discorrendo sobre as críticas platônicas em relação à educação proposta pelos poetas e elencando os principais argumentos que sustentam a cidade ideal. Essa abordagem é importante para este trabalho, pois pode estabelecer uma relação importante entre a formação para a ação cidadã, que é a ação justa, e a formação política, para exercer plenamente a cidadania na atualidade.

O tema da justiça é o tema balizador da obra, porém Platão também estabelece uma preocupação acerca da educação e formação dos cidadãos na *pólis*. O caráter e o hábito formam, para ele, a base moral de um processo de educação.

A filosofia virá no fim, porque ela não é senão a procura de razões para o que já consideramos verdadeiro (e é, de fato, verdadeiro, porque só o verdadeiro pode ser completamente coerente e justificado). As primeiras etapas da educação acentuam hábito e a formação do caráter, e formam a base moral da educação. Elas também provêm a matéria para a dialética que virá ao fim do processo. Das virtudes instiladas pela música e pela ginástica, a razão será gradualmente destilada. Mas ela não pode ser purificada de tal caráter e de tais hábitos porque já estava implícita neles desde o início (SCOLNICOV, p. 64, 2006).

O olhar cuidadoso sobre a formação é um dos principais pontos abordados por Platão. Ele considera, dentro do processo formativo, a ginástica e a música como dois elementos que devem ser tratados em primeiro lugar, sendo posteriormente apresentado o caráter racional/filosófico. Por mais que a racionalidade seja uma característica da natureza do homem, ela não surge por si só, necessita de um desenvolvimento gradual, tendo como foco o bom desenvolvimento da comunidade.

Platão posiciona-se claramente a favor da ginástica, da música¹² e da literatura (para o público em geral), como o princípio de toda formação humana, mas quando se trata do processo de educação dos filósofos, há uma preocupação precisa quanto ao objetivo.

O que preocupa Platão não é o Estado, mas o homem, não é a Cidade como tal, mas a Cidade justa, quer dizer, uma Cidade na qual um homem justo – Sócrates – possa viver sem medo de ser condenado ao exílio ou à morte. Esta Cidade justa, Platão vai construí-la debaixo dos nossos olhos, construí-la adaptando uma pressuposição de importância capital. A saber, o repúdio radical da filosofia social da sofística, à qual Sócrates opõe uma concepção que, na falta de melhor termo, poderíamos designar como organicista (KOYRÉ, p. 88, 1988).

A preocupação platônica está baseada em um processo de formação garantindo que o fatídico episódio que condena seu mestre, não venha a se repetir. Para isso, faz-se necessário o distanciamento de uma cidade que se pauta em elementos educacionais garantidos pelos sofistas e suas inspirações poéticas. Para tanto, a construção de uma cidade justa é um elemento estrutural para o bom andamento da cidade, sendo vista por ele com grande preocupação. Dessa forma, o processo educativo não pode ser consolidado com um ensino pautado nos poetas (mesmo sabendo que a literatura é um elemento importante no processo de educação

¹² O termo música, na tradução não diz respeito apenas a uma questão restrita, mas às Musas (quer as ciências, quer as artes) – explicitando uma ideia de cultura geral. (Ibidem, p. 96)

geral), pois este não garante um ensino que seja virtuoso e que estabeleça um caráter unitário para a cidade.

Platão compreende que

Para que a Cidade seja una, é preciso que a educação seja una igualmente. Para que ela seja justa e virtuosa, é preciso que os princípios de virtude e de justiça sejam inculcados, e isso desde a mais tenra idade, em todos os seus filhos. Nada é mais perigoso que deixá-los ao abandono, como acontece com demasiada frequência. E Platão faz-nos uma crítica violenta da educação ateniense, que não só – como bem o sabemos – não lhes inculca a virtude como até os perverte, ao ensinar-lhes a mentira, o embuste, a crueldade. Com efeito, desde a mais tenra idade, contam-se-lhes fábulas ridículas sobre os deus do Olimpo e, mais tarde, faz-se-lhes estudar, e mesmo decorar, as obras dos poetas, de Hesíodo e de Homero, que lhes dão uma ideia indigna da divindade, que lhes apresentam deuses que se combatem, deuses que mentem, que fazem batota, que chafurdam na volúpia e na luxúria. Que belos exemplos para propor à juventude! (KOYRÉ, p. 94, 1988)

A crítica platônica, exposta por Koyré, ocupa grande parte da obra *A República*, e acentua a forte necessidade de se constituir um programa de educação que forme os jovens para uma vida virtuosa.

Platão se mostra incisivo e reticente quanto à eficácia de uma proposta educacional que se pautem em elementos que ensinem a crueldade e coisas indignas. As tragédias, que compõem o elemento formativo da época são caracterizadas como perversão e traduzem falsas ideias de vida virtuosa.

No início do Livro III, Platão deixa claro seu posicionamento ao citar a obra de Homero¹³, que valoriza mais o medo da existência do deus Hades e a morte, do que passar uma vida sob o jugo da escravidão. Após citar os versos da Odisseia, Sócrates assim se dirige:

Quanto a esses versos e todos os semelhantes, pediremos que Homero e os outros poetas não nos queiram mal por eliminá-los, não porque não sejam poéticos e o povo goste de ouvi-los, mas porque, quanto mais poéticos forem, menos deverão ouvi-los crianças e homens que devem ser livres e temer mais a escravidão que a morte (Platão, 387b, 2014).

O exemplo contemplado no ensino baseado nas poesias, acaba por corromper o futuro daqueles que um dia estarão à frente da cidade – esse é o receio de Platão. A educação pelo exemplo forma a alma dos sujeitos, e seu mau uso compromete o bom andamento de uma cidade virtuosa.

¹³ Odisseia XI, 489-491.

A literatura, na compreensão platônica, ocupa um singular espaço de formação de opiniões corretas no processo educativo das almas ainda jovens, mesmo sabendo que nem todos seguirão o caminho da filosofia. Seu problema é quando está associada à questão moral do comportamento dos deuses e heróis, pela sua imoralidade e inviabilidade de ser copiado. Além disso, também coexiste nessa relação um problema ontológico da imitação. Scolnicov (2006) indica que, no caso dos mitos, é mais fácil de verificar, porque ninguém tomará a história dos deuses literalmente se se ocupar da reflexão. Com os heróis, no entanto, é diferente, pois como são modelos mais imediatos, são utilizados na tradição educacional grega como aqueles que se deve imitar. “Mas podemos nós, em nossa era sofisticada, jurar que não imitamos, consciente ou inconscientemente, heróis de literatura, de cinema e de televisão?”, questiona-se Scolnicov. Afirma ele do que Platão faz notar muitas vezes que os mitos são julgados pela moral que se extrai deles. “A questão moral pode ser abordada antes da questão ontológica não porque é independente dela, mas porque, no nível de nossa consciência moral, é mais imediata (‘para nós’, diria Aristóteles, mas não ‘de acordo com a natureza’)” (2006, p. 72).

O problema moral da formação dos jovens torna-se um impasse dentro da obra platônica, e será abordado amplamente ao longo da República. Tal problema e sua proximidade com nossa realidade é uma questão que toca o debate sobre a formação do filósofo. Sua crítica é direta quanto ao mal que a postura do mau mestre pode provocar na formação do jovem grego – mesmo aqueles que não seguirão o restrito caminho da filosofia deveriam ter bons mestres, pois dependeria disso a vida na *pólis* justa.

Como solução, para a construção da Cidade justa de Platão, o modelo que a guiará será a possibilidade da formação do filósofo-rei, que, guiando e conduzindo a cidade justa, levá-la-á ao caminho correto. Nessa Cidade Justa, esboçada ao longo do diálogo A República, apenas o saber justificaria o exercício do poder. “E justifica-o ao mesmo tempo que a ele obriga”. Nesse sentido, Platão reforça que os sábios dirigentes da Cidade justa, “depois de toda uma vida de trabalho e de esforço, à recompensa suprema, à intuição do Bem” sempre iriam preferir desfrutar a felicidade da contemplação a se voltarem aos assuntos públicos. São, no entanto, constrangidos ao poder, devem se ocupar da Cidade, pois devem a ela tudo o que se tornaram. As alegrias puras da contemplação e onde procurar desinteressadamente o saber foram oportunizados pela Cidade e devem a ela esse mesmo saber. Aquele que escapou da

Caverna, onde a contemplação das sombras fortalece as crenças e as ilusões, deve ao chegar à luz do dia, à realidade verdadeira e pensar naqueles que ficaram. Ele poderia apenas contemplar seu saber, mas, constrangido, volta à Caverna para trazer um reflexo da luz que contemplou aos menos favorecidos pela sorte (KOYRÉ, p. 101, 1988).

Cabe assim, aos guardiães da cidade, zelarem para que o conhecimento verdadeiro possa conduzi-los de modo coerente e justo, dedicando-se à defesa e à proteção do bem comum. Mais do que isso, porém, seu compromisso é o de render-se à verdade que um dia foi contemplada.

O cuidado de Platão para que o processo de educação seja afastado de questões pouco instrutivas que possam macular a vida moral dos jovens é interessante e inspirador para os dias de hoje. Seu compromisso se traduz por uma busca incansável pela verdade, convertida no personagem Sócrates, que a todo momento dos debates filosóficos busca trazer à luz o conhecimento que habita dentro dos sujeitos.

A contribuição de Platão para este trabalho vem referendar a importância da coerência e da profundidade do estudo filosófico para a compreensão dos conceitos, e de que certos conteúdos têm imediata relação com a formação moral dos sujeitos. O debate escolar sobre moralidade, a justiça, as ações políticas e a verdade são elementos constituintes de um agir filosófico. Eles atualizam a problemática da antiguidade para nossa realidade escolar quando se busca refletir sobre a cidadania comprometida com o bem comum.

2.4 ARISTÓTELES E A AÇÃO POLÍTICA

Esta seção propõe o debate, de um modo amplo, sobre alguns conceitos importantes na obra aristotélica. A principal motivação para tal abordagem se justifica pela presença e inspiração de algumas percepções e análises que o filósofo desperta. Tais análises se tornam referências dentro do debate inserido no contexto escolar de desenvolvimento da parte prática.

Um dos principais conceitos, na área da política aristotélica, é a tese sobre a natureza política do homem. Em um primeiro momento, Aristóteles apresenta a tese

de que o homem é um animal político¹⁴ e se realiza, enquanto finalidade de vida, no contexto da *pólis*, sendo ela o seu lugar de encontro com a plenitude. No início de sua obra, Aristóteles trata de definir sua ideia de cidade. Nessa tese “ele a opõe a duas outras formas de agrupamento animal: a família, que reúne os indivíduos do mesmo sangue, e a aldeia, que agrupa os vizinhos em função do interesse” (CHÂTELET, 2009, p. 14). Ao sugerir tal abordagem, Aristóteles deixa claro que o homem, como aquele que é possuidor de um logos, busca, na organização da cidade, o encontro com a sua finalidade de vida e felicidade.

O viver em sociedade é, para Aristóteles, o fim mais elevado. Diferente de muitas abordagens políticas, o filósofo atribui à cidade um lugar de importância incomum, pois é tratada com maior dignidade. Nesse cuidado conceitual, Aristóteles faz questão de explicar cada uma das comunidades e suas finalidades, atribuindo o devido destaque a Cidade.

Aristóteles atribui a cada tipo de comunidade uma razão de ser própria e confere assim à política uma esfera singular; ao invés de atribuir à cidade a mais baixa das finalidades, ou, ao menos, a justificação mínima (a comunidade política é necessária porque é afinal necessário viver, no sentido de sobreviver, isto é, ajudar-se mutuamente, ou...não se matar mutuamente), Aristóteles confere-lhe desde logo a finalidade mais elevada: se os homens vivem em cidades, não o fazem somente por não poderem evitá-lo; é para atingir o mais alto, o maior dos bens (WOLFF, 1999 p. 36).

A razão do viver comunitário é de suma importância na filosofia aristotélica. Primeiramente, o viver comunitariamente se sustenta pela necessidade de natureza, no sentido de sobrevivência; em segundo, pela finalidade de realização ético/política.

Sobre isso, ARISTÓTELES afirma que: “Ora, por autossuficiente não entendemos aquilo que é suficiente para um homem só, para aquele que leva uma vida solitária, mas também para os pais, os filhos, a esposa, e em geral para os amigos e concidadãos, visto que o homem nasceu para a cidadania” (EN, 1097 b 10).

Descartando a possibilidade de felicidade longe da *pólis*, e compreendendo que só se encontra a *eudaimonia* (que orienta a razão prática) na vida comum, compreende-se que a ideia de *eudaimonia* “é o ponto de partida tanto da moral quanto da política aristotélicas: moralmente, é a finalidade própria do homem; politicamente, a da cidade” (LOPES, 2008, p. 33).

¹⁴ A *pólis* não é a única forma de vivência comunitária abordada por Aristóteles. Para ampliar o debate, segue como referência a seguinte obra: WOLFF, Francis. *Aristóteles e a Política*. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

Tal princípio é o bem e a finalidade do homem e da cidade, sendo ela caracterizada como a essência, o despertar da razão humana. Tal interesse vai ao encontro da boa legislação da cidade, que corrobora com a formação virtuosa de seus cidadãos.

A ideia de viver comunitariamente, na filosofia aristotélica, desponta na análise de duas vertentes significativas. A primeira diz respeito ao que a natureza manifesta para manter a continuidade da espécie, sendo um princípio de movimento; a segunda diz respeito à continuação e à preservação da espécie.

Ora, assim como a natureza não age sem propósito, tampouco os homens agem se o fim de sua ação não lhes aparecer como um bem realizável por essa mesma ação. Porque perpetuar a espécie e viver são bens para todo ser vivo, a natureza atua como princípio de movimento que visa à realização dessas finalidades, constituindo-se em causa da tendência seja para a conservação e preservação da vida e da espécie (bens em vista dos quais os homens constituíram família e aldeia), seja para a vida na cidade, cuja finalidade é o bem viver numa comunidade autárquica (LOPES, 2008, p. 33).

Dentre as finalidades, uma é significativa, que é a do bem viver em uma comunidade autárquica, ou seja, aquela que se basta a si mesma, sem precisar de outra coisa que possa compensá-la.

O olhar comunitário aristotélico versa sobre a noção da natureza humana e a compara com outros animais, mas nessa comparação traça uma diferença significativa relacionada a sua natureza. Tal diferença é notada a partir da concepção de que: “O homem, como se disse, não é o único animal político, mas se distingue por sua diferença específica (ser dotado de *lógos*), o que, aliás, o define positivamente em face dos outros animais” (Ibidem, p. 51). O *logos* humano o diferencia de outros animais e o coloca na condição daquele que é capaz de estabelecer uma organização comunitária que inexistente em outros seres.

A escolha de viver comunitariamente implica uma motivação ética, que se coloca disposta à vivência da justiça e da virtude. Tal condição existe por conta do *lógos* humano.

Sobre isso, Aristóteles afirma:

Agora é evidente que o homem, muito mais que a abelha ou outro animal gregário, é um animal social. Como costumamos dizer, a natureza faz nada sem um propósito, e o homem é o único entre os animais que tem o dom da fala. Na verdade, a simples voz pode indicar a dor e o prazer, e outros animais a possuem (sua natureza foi desenvolvida somente até o ponto de ter sensações do que é doloroso ou agradável e externá-las entre si), mas a fala

tem a finalidade de indicar o conveniente e o nocivo, e portanto também o justo e o injusto; a característica específica do homem em comparação com os outros animais é que somente ele tem o sentimento do bem e do mal, do justo e do injusto e de outras qualidades morais, e é a comunidade de seres com tal sentimento que constitui a família e a cidade (1997, I, 1, 1253a).

O pensamento aristotélico e sua sustentação em relação ao comunitarismo são pilares importantes no debate deste trabalho e no exercício em sala de aula. Pensar a noção de *lógos* como um elemento que nos diferencia dos animais e nos coloca na condição de constituição ética de uma vivência social torna o debate enriquecedor. Além disso, é na cidade que encontramos a realização plena da natureza, descobrindo assim a eudaimonia.

Apesar das diferenças histórico-sociais, a abordagem aristotélica ilustra de modo significativo a necessidade de resgatar o elemento comunitário de nossa natureza – o viver comunitário – apostando em uma utopia de uma política voltada para a constituição do bem comum na comunidade política de cada cidade.

3 UMA TEORIA POLÍTICA DE TRANSIÇÃO: DA MODERNIDADE AOS NOSSOS DIAS

A análise sobre a transição histórica do pensamento e da ação política entre modernidade e contemporaneidade é de suma importância para a compreensão das mudanças ocorridas ao longo do tempo, pois esses aspectos tornam clara essa transposição para o estudante do ensino médio. Mais do que um tratado sobre as transições, este trabalho busca apresentar alguns elementos dessas mudanças de postura, que podem ser trazidas para a análise a partir do debate entre antiguidade e modernidade.

Apesar do distanciamento histórico e por haver entendimento que são dois modos diferentes de se abordar o aspecto democrático (os gregos atenienses valiam-se de uma democracia direta, enquanto a herança da modernidade é uma democracia representativa) há de se considerar que a compreensão do momento histórico contribui de algum modo para o desenvolvimento da prática em sala de aula, destacando dois elementos: a compreensão dos conceitos e práticas dos antigos, e as estruturas políticas da modernidade, refletindo sobre como estas estruturas se estabelecem e de que modo o cidadão de hoje concebe seu espaço de atuação dentro das instâncias democráticas.

Como exemplo a filósofa Hannah Arendt (2017), ao olhar a antiguidade com o intuito de interpretar aquilo que nós herdamos hoje, apresenta uma leitura sobre o *bios politikos*, relacionando-o à ideia de *vita activa*.

Com o desaparecimento da antiga cidade-Estado – e Agostinho parece ter sido o último a saber pelo menos o que outrora significava ser um cidadão –, a expressão *vita activa* perdeu o seu significado especificamente político e passou a denotar todo tipo de engajamento ativo nas coisas deste mundo (2017, p. 17).

Essa concepção de *vita activa* bebe na fonte da antiguidade e se traduz em três elementos: o trabalho, a obra e a ação. Dentre estes três, o último é o mais significativo para esta análise. Compreende-se a ação como a própria política, condição dos sujeitos que se estabelece graças à pluralidade da vida e se encontra na relação, capacidade de transformação, engajamento do sujeito no mundo e um atributo de inovação.

A ação política se estabelece como um mecanismo de criação de outros organismos para a manutenção e transformação do mundo tal qual ele é, tendo em vista aqueles que virão.

A concepção de *vita activa* ao longo da história, porém, sofre transformações, pois com a queda das cidade-Estado e com o advento do cristianismo, ela comparou-se a um mero engajamento com as coisas desse mundo, equiparando a vida do político com qualquer outra função desempenhada, ou seja, há um empobrecimento da vida política, reduzindo-se a um utilitarismo. Em sua obra, Arendt elaborará uma crítica ao cristianismo e de como ele desfavoreceu a atividade política, inibindo os sujeitos a garantirem marcas na eternidade por seus feitos em prol da cidade.

Para a autora, “todas as atividades humanas são condicionadas pelo fato de que os homens vivem juntos, mas a ação é a única que não pode sequer ser imaginada fora da sociedade dos homens” (ARENDR, 2017, p. 27). A análise se estenderá no debate sobre o homem político *versus* o homem social, construção que se sustenta em autores clássicos.

Essa relação especial entre a ação e estar junto parece justificar plenamente a antiga tradução de *zoon politikon* de Aristóteles como *animal socialis*, que já encontramos em Sêneca e depois, com Tomás de Aquino, tornou-se a tradução consagrada: *homo est naturaliter politicus, id est, socialis* (“o homem é, por natureza, político, isto é, social”) (Ibidem, p. 28).

Há, segundo Arendt, uma substituição inconsciente do termo político por social, acarretando assim um distanciamento do pensamento e da ação política grega. O termo “social” não atribui uma conotação pejorativa, pois significa a condição humana fundamental, característica biológica de todo ser humano. Com o surgimento da cidade-Estado, porém, o ser humano adquire uma segunda natureza, que é sua natureza política (Ibidem, p. 30). Essa análise, abordada por Aristóteles, vai sendo ressignificada ao longo da história e perde seu lugar de ação.

O grego, na sua concepção originária, compreendia sua ideia de liberdade e ação política, da seguinte forma:

Esta última consistia em exercer coletivamente, mas de forma direta, muitas partes da própria soberania, em deliberar, em praça pública, sobre a guerra e a paz, em celebrar com os estrangeiros tratados de aliança, em votar as leis, em realizar os julgamentos, em examinar as contas, os atos, a gestão dos magistrados, em fazê-los comparecer perante todo o povo, em acusá-los, em condená-los ou em absolve-los. Mas ao mesmo tempo em que isso era denominado pelos antigos de liberdade, eles admitiam, como compatível

com essa liberdade coletiva, a sujeição completa do indivíduo à autoridade do conjunto (CONSTANT, 2015, p. 78).

O agir político do grego acarreta um problema: a perda da individualidade ao entregar-se para a *pólis*. A vida privada não tem mais a sua relevância, pois o sentido primordial de toda ação está voltado para a prática política, e isso faz com que haja uma condição de sujeição do indivíduo à coletividade.

O processo de lugar de ação passa, segundo Arendt, por uma análise de poder em várias instituições, principalmente na família, e vai constituindo outro lugar de significado no corpo social. Tal processo conduz a modernidade a entender o lugar político como um lugar terceirizado, o qual desconsidera a ação prática dos sujeitos sociais.

[...] na era moderna, sua inicial substituição da ação pelo comportamento e sua posterior substituição do governo pessoal pela burocracia, que é o governo de ninguém, pode convir também lembrar que sua ciência inicial, economia, que altera padrões de comportamento somente nesse campo bastante limitado da atividade humana, foi finalmente sucedida pela pretensão oníabrangente das ciências sociais, que, como “ciências do comportamento”, visam a reduzir o homem como um todo, em todas as suas atividades, ao nível de um animal comportado e condicionado (Arendt, 2017, p. 55).

A crítica de Arendt conduz a reflexão sobre a noção de liberdade dos sujeitos na modernidade. Para a filósofa, o ser humano perde sua essência e se transforma em um burocrata que acata padrões já determinados. Há uma perda de sentido enquanto lugar de ação que se estabelece ao longo do período Medieval e principalmente da Modernidade.

Esse olhar comparativo sobre a liberdade dos sujeitos e como a ideia da ação política se transforma ao longo dos séculos é de máxima relevância para o estudo político em sala de aula. As transformações que os espaços de ação política vão sofrendo são significativas para problematizar sobre o lugar de fala do jovem na sociedade contemporânea e qual o sentido que esse agir traduz para suas vidas. Compreender como os poderes e instituições se constituem torna-se um fator significativo e fundamental para a compreensão do processo.

3.1 PODERES E INSTITUIÇÕES

A compreensão sobre os poderes, as instituições e o lugar do sujeito na modernidade é de importância ímpar para a ampliação das esferas e formas de atuação na contemporaneidade.

Historicamente a modernidade é significativa para a política e seu desenvolvimento enquanto ciência. Como exemplo para analisar a mudança de paradigma que a modernidade traz para a ação política, temos Maquiavel, que rompe com os paradigmas de sua época e apresenta de modo claro e realista os desejos do *Príncipe* e todas as motivações para sua ação política. Neste mesmo sentido, podemos verificar o significado que o Renascimento trouxe para o homem e seu lugar na sociedade. Esses pontos são significativos para verificar como ocorreu a ampliação da participação democrática.

Podemos notar que as mudanças entre antiguidade e modernidade potencializaram, nessa última, o lugar de atuação do sujeito, pois a formação das instituições democráticas e o exercício de cidadania ficam vinculados ao pensamento político moderno.

No seu uso descritivo, por democracia os antigos entendiam a democracia direta, os modernos, a democracia representativa. Quando falamos de democracia, a primeira imagem que nos vem à mente é o dia das eleições, longas filas de cidadãos que esperam a sua vez para colocar o voto na urna. Caiu uma ditadura, instaurou-se um regime democrático? O que nos mostram os televisores de todo o mundo? Uma cadeira de eleitor e um homem qualquer, ou o primeiro cidadão, que exercem o próprio direito ou cumprem o próprio dever de eleger quem deverá representá-los (BOBBIO, 2000, p. 371).

Norberto Bobbio apresenta um comparativo sobre a democracia (antiga e moderna), sendo uma direta e a outra – a qual herdamos – a representativa, como um exercício que se repete a cada processo eleitoral. A análise do lugar de ação do sujeito na modernidade (e que se estende aos dias de hoje) continua sendo significativa para a vida política como um todo.

Mas antes de tomarmos a ideia de uma representação instituída, cabe aqui uma análise sobre como surge a ideia de Estado Moderno, e como os filósofos contratualistas auxiliaram este processo, tomando principalmente a análise sobre o lugar do sujeito em meio a essa formalização e institucionalização para representar o todo.

O pensamento político clássico estabelece uma interessante análise sobre o indivíduo e sua relação com a comunidade. Aqui podemos pensar na questão sob

diferentes prismas, mas o mais interessante para nossa abordagem é, em primeiro lugar, a do filósofo Thomas Hobbes, que defende a ideia de um governo forte, que consiga atender as demandas da natureza humana, inclinada à guerra de todos contra todos. Sua política sustenta-se em relação ao indivíduo, mas ao mesmo tempo contra ele.

Mesmo quando a política hobbesiana desemboca em conclusões anti-individualistas, ela permanece significativa somente em relação ao indivíduo, que continua o ponto de referência de todos os seus cálculos. A sociedade civil se desenvolve para o indivíduo, ela se desenvolve contra o indivíduo, mas sempre em relação a ele (POLIN, 2003, p. 129).

Há uma dialética na estrutura hobbesiana que o coloca contra e a favor ao mesmo tempo, mas sempre tendo em vista a plena organização do Estado. Surge aqui a ideia do indivíduo como fundador do Estado, pois é, nessa mútua relação, por meio do contrato social, que nasce o Estado.

Isso equivale a dizer: designar um homem ou uma assembleia de homens como portador de suas pessoas, admitindo-se e reconhecendo-se cada um como autor de todos os atos que aquele que assim é portador de pessoa praticar ou levar a praticar, em tudo o que disser respeito à paz e à segurança comuns; todos submetendo desse modo as suas vontades à vontade dele, e as suas decisões à sua decisão (Hobbes, 2014, p.147).

Para Hobbes, a aceitação do contrato social, abdicando de sua inclinação natural para adquirir segurança e proteção contra suas paixões, é o primeiro ato do indivíduo que se lança de encontro ao surgimento do Estado. Sem essa decisão, ele não existiria, ou seja, há uma condição de emanção em relação aos indivíduos. Essa cessão de poderes dos indivíduos ao soberano cumpre o primeiro ato de indivíduo autêntico, fazendo-se homem (POLIN, 2003, p. 130).

A condição natural dos sujeitos, segundo Hobbes, implica uma análise, por parte do sujeito, da sua condição (como incompleto e precário). Para tanto, faz-se necessário o exercício de ascese do indivíduo, lançando-se ao Estado racional pelo uso de sua liberdade, pois só assim ele encontrará segurança e paz, que em seu Estado de natureza não atingiria. Nesse sentido, o primeiro acordo entre os indivíduos é de que a formação do Estado é um contrato para beneficiar a todos.

O segundo ponto de vista que é interessante para nossa análise é o do filósofo John Locke, que estabelece uma defesa sobre a inclinação do indivíduo à vida social, partindo de argumentos teológicos que são voltados à criação dos homens.

“Definir o indivíduo por um direito e por uma obrigação consiste necessariamente em situá-lo e defini-lo em relação aos outros homens. Na medida em que estes direitos são naturais, o indivíduo, tal como o concebe Locke, é natural e fundamentalmente um ser social” (POLIN, 2003, p. 163).

Essa argumentação de Locke tem como base um princípio natural que advém da criação de Deus. Aponta o filósofo que a marca da divindade no homem é a linguagem, que o conduz à vivência social. Ela é, de algum modo, instrumento de pacto e relação, criando acordos na vida social.

Locke não acredita que haja um determinismo natural que obrigue o indivíduo à vivência comunitária, mas, como é um ser dotado de razão, essa característica o leva a compreender a necessidade da vivência social. O indivíduo não é obrigado a viver de modo coletivo, mas o faz.

Tal como o indivíduo, a sociedade vive simultaneamente de uma existência natural e de uma existência artificial, pois ele resulta de uma obrigação inscrita na natureza do homem, mas que o homem tem o poder de aceitar ou de recusar livremente, segundo ele o julgue racional ou não (POLIN, 2003, p. 163).

O pensamento de Locke não concebe uma existência humana que não seja uma forma de existência social, mesmo não sendo determinado por natureza. Tal situação nasce no berço familiar, a partir da comunhão entre o casal. É importante frisar que, nessa relação, não há um poder político entre eles. Há uma ação social, mas não uma validação política diante deste contrato.

A formação de vivência social é uma característica própria da natureza dos sujeitos, que se aprimora de um modo singular no vínculo familiar. No entendimento de Locke, a mera existência de um contrato social não caracteriza a comunidade política. O que de fato a caracteriza é a decisão de se integrar a uma comunidade que governe, com vistas ao bem público, atribuindo aos entes dessa comunidade poderes de magistratura com o poder de fazer leis e aplicá-las, utilizando toda a força da comunidade, em uma clara demonstração de poder.

O poder do povo é supremo porque é o supremo meio de realizar os fins e de defender os direitos dos indivíduos, como membros da comunidade, e da própria comunidade. Se a palavra do soberano não estivesse proscrita de maneira quase sistemática do vocabulário de Locke, nós poderíamos dizer que o poder do povo é supremo porque é a manifestação do povo soberano (Ibidem, p. 191).

A noção lockeana de poder que emana do povo é parte importante na constatação de sua ideia de soberania, pois é por meio do contrato que os indivíduos escolhem fundar o Estado para a garantia de seus direitos, pois é o poder do povo que elege o soberano, bem como são esse mesmo povo o retira do cargo. O contrato, em linhas gerais, nada mais é do que um elemento de afirmação de um princípio de legitimação para a criação do Estado. É uma síntese do pensamento liberal de John Locke e seu posicionamento contra o governo absolutista, contendo uma argumentação que defende a noção de que o governo emana da comunidade e este deve, de algum modo, priorizar o bem comum.

Um dos principais pilares para o bom cumprimento de tal ideal é a constituição de um poder legislativo bem estruturado, com o intuito de defender os bens, as pessoas e trazer-lhes segurança.

A grande finalidade que os homens têm quando entram na sociedade é poder aproveitar seus bens em paz e em segurança, e o principal instrumento e os meios para isso são as leis estabelecidas nessa sociedade. O primeiro e fundamental direito positivo de todas as comunidades civis é o estabelecimento do poder legislativo. Como o primeiro e fundamental direito natural, que deve governar, inclusive, o próprio legislativo, concentra-se na preservação da sociedade (à medida que for autorizado pelo poder público) e de cada um de seus membros (LOCKE, 2014, p. 106).

Ao deixar seu estado de natureza, o homem entra em sociedade e tem, como um de seus principais objetivos, desfrutar de sua propriedade sem qualquer receio de perdê-la ou algo similar, sendo este um direito natural. Nesse ingresso à sociedade política, os indivíduos deixam suas particularidades, formando uma comunidade política. Para sua boa convivência (preservação da propriedade), deve-se estabelecer o poder legislativo, que tem como premissa principal de sua função preservar a sociedade civil (lei natural fundamental).

Ao falarmos de uma defesa da sociedade, temos em mente que essa defesa só é possível porque esse poder é autorizado pelo poder do próprio povo. Dentre todos os poderes, o que ocupa um lugar, dito por Locke como sagrado, é o legislativo. Não há um edito ou imposição outra que tenha a força de uma lei.

Para Locke, a lei só tem poder e sacralidade porque ela emana do povo, tem o seu consentimento e lhe é conferida tal autoridade. O filósofo aponta ainda a amplitude e a dignidade do poder legislativo, colocando-o acima de qualquer pessoa,

por mais que esta tenha algum vínculo mais solene. Ao indicar a relevância do poder legislativo, Locke também afirma que é ridículo haver um poder que se imponha sobre os demais cidadãos, sem que este poder emane, de fato, da sociedade.

Consolidando a ideia da força da lei na comunidade, podemos reforçar esse ponto de vista com o pensamento de Montesquieu, que indica a necessidade da compreensão sobre a razão das leis.

Nesta diversidade e leis e costumes, os homens não são conduzidos unicamente pela sua fantasia. É preciso que exista nestas instituições, nestes costumes e nestas leis um sentido, um espírito. São produtos da vontade, de atos que perseguem certos desígnios. São formações devidas à intervenção do homem dentro da diversidade das manifestações humanas, no curso da história, criações do espírito em virtude das quais os povos decidem o seu destino (GROETHYSEN, 2003, p. 342).

Há para Montesquieu um desejo de estabelecer uma razão espiritual que dê significado e sentido, pois os homens têm como característica ser criadores a partir de seus agrupamentos sociais, sendo esse um dos objetivos do filósofo, para então compreender a razão das leis.

Estabelecer uma compreensão sobre as leis é um passo ético em sua análise, pois há uma variação de leis baseadas em costumes comunitários próprios, garantindo assim a individualidade de cada povo. Essa individualidade participa da forma com que este governo se organiza.

Para tanto, a ideia de Estado se consolida de formas diferentes para cada pensador moderno, no entanto o que nos interessa é a forma como surge a tese de fundação do Estado moderno, de inspiração contratualista, e principalmente o lugar que o sujeito tem em seu desenvolvimento.

A relação indivíduo e universo público na modernidade é, sem dúvida, um dos principais eixos de debate em sala de aula, pois os estudantes buscam compreender os mecanismos de participação social, seja enquanto sujeitos políticos, seja enquanto partícipes e garantidores dos poderes consolidados no Estado. De um modo particular, a compreensão da importância da esfera legislativa é de singular valor para a prática em sala de aula, pois é nesse eixo da estrutura política do Estado que se busca efetivar as reflexões e trabalhos práticos deste projeto, a saber, elaboração dos projetos de lei para o município de Curitiba.

3.2 NOVAS ESTRUTURAS POLÍTICAS DEMOCRÁTICAS: A REPRESENTAÇÃO

Diferentemente da abordagem sobre a antiguidade, a noção de democracia que paira sobre a contemporaneidade se estabelece de outra forma. Antes, o lugar do cidadão, enquanto agente político era um; hoje, seu significado e poder de ação se transformaram. Sobre isso, Constant diz que: “Perdido na multidão, o indivíduo não percebe quase nunca a influência que exerce. Sua vontade jamais fica marcada no conjunto; nada mostra aos seus próprios olhos sua cooperação” (2015, p. 86).

O olhar sobre a ação política na contemporaneidade se distancia da prática originária da democracia grega. O sujeito, por muitas vezes, não dá conta de perceber o poder e influência que exerce, tornando limitada sua ideia de participação. A forma política que acolhia o cidadão grego no contexto da participação dá espaço para um novo formado, o representativo. Na medida em que contemporaneidade acolhe a participação representativa e seu formalismo institucional, é possível perceber a diminuição do interesse e sentimento de pertença diante da ação política. Apesar do caráter formal do processo político, compreende-se que a eleição não é uma transferência de soberania. Isso porque “a legitimidade da democracia representativa depende tanto de eleições regulares e livres quanto da ativação de uma comunicabilidade corrente entre a sociedade civil e política” (ALMEIDA, 2014, p.178). Há outras demandas a serem analisadas, mas o problema da comunicação e criação de espaços de participação tornam-se situações contraditórias a uma boa ação política.

O processo eleitoral transmite uma interessante dualidade: a primeira é a de agir no lugar do outro como um fenômeno da representação. O ponto seguinte é o necessário processo de unificação entre a esfera política e a sociedade civil. Cria-se aí o abismo de atuação, interesse, sentimento de pertença e participação da sociedade civil.

A formação do distanciamento entre sociedade civil e o político que a representa não é uma novidade restrita à contemporaneidade. Sobre tal processo, Almeida argumenta que

a crise da representação não é uma característica recente, mas um qualificador que acompanhou as democracias ao longo do tempo. A diferença atual estaria na forma de a sociedade exprimir o descontentamento e a autocrítica do processo representativo (Ibidem, p. 180).

O processo histórico de crise de representação é antigo, mas as formas de expressão desse problema vão de encontro a outras formas de exteriorização da insatisfação. Nasce com isso uma nova força, dita por alguns como o “quarto poder” social, que é a mídia. Pensando em contemporaneidade, a sua força e a das redes sociais, de um modo geral, são instrumentos de mobilização e demonstração das insatisfações diante da ação do corpo político.

A ideia de representação é uma atividade, porém nota-se que nem sempre ela é clara para os agentes sociais envolvidos no processo. A proposta deste trabalho toma como objetivo demonstrar aos alunos a necessidade de retomarmos elementos de aproximação entre aquele que representa e seu representado, compreendendo que “o conceito de representação deve beneficiar-se de uma noção mais dinâmica e plural da política, na qual as questões ‘quem representa’ e ‘o que está sendo representado’ estão, frequentemente, em construção” (ALMEIDA, 2014, p.181).

Colocar-se no processo de “construção” talvez seja um dos maiores empecilhos para efetivarmos um processo de participação mais significativo, que desperte nos sujeitos outros elementos de uma vivência política ativa e que tenha correspondência com sua realidade. De algum modo, a proposta de prática deste trabalho tenta criar um mecanismo de aproximação, pertença e significado para a vida dos jovens, apresentando-lhes uma nova perspectiva da política, pautada no diálogo, pertença e participação.

A criação de espaços e melhorias na comunicação é eventual problema que a contemporaneidade enfrenta para construir uma ideia melhor de representação. O desafio de uma representação democrática é permitir que indivíduos e grupos capazes de definir autonomamente seus interesses se vejam representados por agentes com os quais tenham identidade e capacidade de interlocução (MIGUEL, 2011, p. 28)

Apesar de suas falhas, o sistema democrático representativo é a melhor forma de interlocução entre os políticos e a sociedade civil. Cabe uma análise sobre sua efetiva relação, contato e abertura à sociedade de um modo geral, bem como a necessidade de efetivarmos novas formas de construção de ação política que ressignifiquem a vida e o agir dos sujeitos dentro da comunidade política.

4 PROJETO PARA A EDUCAÇÃO POLÍTICA DO JOVEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A proposta prática deste trabalho tem como objetivo desenvolver concomitantemente dois importantes elementos na formação dos estudantes: a teoria e a prática. A teoria tem como base o estudo da política e seu desenvolvimento dentro da história da filosofia. Já a parte prática toma como ponto de partida o exercício de sugestão ao legislativo, por meio da redação de projetos de lei, baseada no Projeto Plenarinho da Câmara Federal¹⁵.

O Projeto Plenarinho é um programa de relacionamento criado pela Câmara dos Deputados para facilitar o acesso da comunidade ao espaço público de deliberação. Ele tem um caráter educativo e é voltado para estudantes de 7 a 14 anos, bem como para pais e professores. Seu slogan é "O jeito criança de ser cidadão".

O portal do Projeto Plenarinho busca, por meio de uma linguagem acessível e lúdica, informar os estudantes sobre o Poder Legislativo, a atuação dos parlamentares e outros temas sociais e educativos relacionados ao cotidiano dos estudantes.

O projeto surgiu por meio de um concurso da Câmara dos Deputados, chamado de "Câmara em ideias", no ano de 2002. A partir dessa premiação, foi formado um grupo com servidores de distintas áreas para pensar as diretrizes e a missão do projeto. Em agosto de 2004 o Plenarinho foi lançado em 26 escolas públicas do país. No ano de 2006 o site foi transformado em portal, pois havia nele uma diversificação de conteúdos e uma ampliação de dados para o público estudantil, familiar e docente.

Seus principais objetivos são:

Proporcionar um instrumento de comunicação dinâmico para que crianças de todas as regiões do país possam conhecer o papel da Câmara dos Deputados e do Poder Legislativo brasileiro.

Trabalhar conceitos básicos de cidadania e direitos sociais e incentivar a formação de valores sociais e humanos.

Divulgar noções básicas do processo legislativo para a formação da consciência sobre a importância do Poder Legislativo na consolidação democrática e crescimento do país.

Estimular a formação de consciência política nas novas gerações para a formação de futuros líderes.

Oferecer às crianças uma fonte permanente e dinâmica de informações sobre o Legislativo.

¹⁵ As informações aqui citadas podem ser encontradas no site: <https://plenarinho.leg.br/> (Acesso em 11 nov. 2018)

Aproximar o público infantil do exercício da atividade política.¹⁶

Além da proposta apresentada, o site da Câmara dos Deputados conta com uma enorme gama de informações lúdicas com o intuito de facilitar a aprendizagem dos estudantes e sua aproximação com as questões do universo político. Dentre estes espaços de aprendizagem, podemos destacar: “Conheça a Câmara” – que trata exclusivamente sobre como é seu funcionamento e sua composição, bem como temas voltados a questões atuais da sociedade como preconceito/intolerância, o que é a democracia (tratando sobre as formas de representação e participação) e explicações sobre o que é um projeto de lei.

Além de toda a estrutura virtual, acontece anualmente, pela mesma plataforma, a “Câmara Mirim”, que tem como objetivo promover um concurso de projetos de lei para estudantes do 5.º ao 9.º do Ensino Fundamental.

O objetivo da Câmara Mirim é fazer uma simulação da atividade parlamentar para os estudantes, com o intuito de apresentarem e sugerirem projetos de lei. Dentro do processo do Concurso, alguns projetos são selecionados e entram em pauta de discussão da Câmara Mirim. Esses são convidados a participar de um evento no plenário no segundo semestre do ano.

Os objetivos presentes na proposta, de um modo particular com a Câmara Mirim, vão ao encontro dos objetivos práticos deste trabalho, pois há um destaque para a primeira aproximação dos estudantes com a atividade política em si mesma.

A pesquisa se propõe a abordar o eixo temático de Filosofia Política, que, no ambiente escolar do ensino fundamental, apresenta um importante e pertinente caráter interdisciplinar. A abordagem compreende que as outras áreas do conhecimento podem somar forças e qualificar ainda mais as pesquisas e atividades realizadas pelo componente curricular de Filosofia.

É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade, mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002, p. 88 e 89).

¹⁶ <https://plenarinho.leg.br/index.php/nos/> Acesso em 11 nov. 2018.

O diálogo com outras áreas do saber, sem perder a especificidade e objetividade do conhecimento filosófico, é de grande valor dentro do trabalho do Projeto Plenarinho. O tema Política transpassa várias outras áreas e pode, sem dúvida, ser iluminado e ampliado dentro do debate de cada especificidade de conhecimento. Além do mais, contar com o suporte de outros componentes curriculares é significativo no exercício do projeto, não perdendo de vista algumas limitações que serão expostas a seguir.

Tendo em vista algumas dificuldades em relação aos deslocamentos previstos no Projeto Câmara Mirim (trajeto Curitiba – Brasília, conduzindo alguns menores de idade e retirando-os de suas aulas curriculares), tomamos a decisão de municipalizar a proposta, tendo por base algumas ideias do Projeto Plenarinho da Câmara Federal.

O Projeto de Educação Política, também chamado carinhosamente de Plenarinho, teve suas primeiras sementes lançadas no Colégio Marista Santa Maria¹⁷, com as turmas do 9.º ano do Ensino Fundamental II, nas aulas de Filosofia, no ano de 2015. De um modo geral, a proposta do trabalho foi muito bem acolhida no ambiente escolar, pois coaduna-se com a proposta pedagógica do Instituto Marista como um todo, que prioriza a formação integral dos estudantes.

Nessa perspectiva, a pedagogia marista integra a formação afetiva, ética, social, política, cognitiva e religiosa. O jeito de educar fundamenta-se em uma formação integral. Investe na observação, na investigação, na reflexão, na abertura à realidade, no posicionamento crítico, na negociação, no protagonismo, em atitudes solidárias, no respeito e no cuidado com a natureza, na compreensão e na significação do mundo (UMBRASIL, 2010, p. 42).

A abertura e o incentivo ao posicionamento crítico e ao desenvolvimento do protagonismo – também o político – favoreceram o desenvolvimento do projeto dentro do ambiente escolar¹⁸, pois o Instituto Marista compreende que a formação de sujeitos

¹⁷ Fundado em 15 de janeiro de 1925 na Cidade de Curitiba-PR, o Colégio atende às turmas de Educação Infantil ao Ensino Médio.

¹⁸ Cabe aqui uma explicação em relação aos temas/conteúdos abordados. Por tocar o tema da política e por reconhecer que as variadas possibilidades e preferências políticas podem fomentar distensões e constrangimentos, o posicionamento isento do professor, bem como a dispensa de comentários partidários são indispensáveis para o bom êxito do projeto como um todo. Tomar tal postura não significa deixar de lado o gosto por despertar a criticidade, a problematização do mundo como um todo, mas privilegiar o protagonismo político dos seus estudantes.

protagonistas e com quaisquer posicionamentos críticos são significativos para a vida social como um todo.

Dentro deste contexto, fez-se necessária a adaptação do projeto para a esfera municipal, seja por questões de deslocamento dos menores, seja por fomentar uma vivência política real e próxima. Dois pontos foram significativos para tal posicionamento: o primeiro é a dificuldade e as complicações burocráticas com o deslocamento, já comentadas anteriormente. O segundo ponto vai ao encontro do referencial teórico deste trabalho. Um dos principais eixos é a formação política na Grécia Antiga, que tem um *ethos* voltado para a Cidade. Sendo assim, o objetivo prático tem mais sentido quando consegue aproximar o cidadão contemporâneo da sua *pólis*, na qual ele convive diariamente. Além disso, visa estimular, por meio do estudo de conceitos como: cidadania, democracia, um maior protagonismo político dos estudantes, além de aproximá-los do exercício da atividade política.

Apesar das diferenças de tempo e espaço na abordagem de tal temática, é possível identificarmos em sua estrutura conceitos que são passíveis de ser utilizados como paradigmas para nossas reflexões e discussões em sala de aula. As leis da Grécia antiga, a participação do cidadão e a formação voltada para a política parecem sensibilizar e inspirar a participação do jovem em ações políticas em geral.

A formação baseada nos gregos é singular nesse processo, pois desperta o interesse pelo estudo relacionado à democracia, à participação, à deliberação, à técnica política, à cidadania, à justiça e ao bem comum. Certamente não é o único elo teórico possível para proporcionar ao jovem a reflexão sobre práticas políticas, também podemos aproximá-la com concepções políticas da modernidade. Nessa transição, entre a antiguidade e a modernidade, surgem outros espaços de representação e estruturas de poder extremamente significativos para se compreender a política contemporânea.

A ideia de municipalizar o projeto parte também da necessidade de estimular nos estudantes um sentimento de pertença em relação a sua cidade, fazendo-os pensar sobre possibilidades de interferências políticas e cívicas, por meio de projetos de lei, construindo uma participação e exercício de cidadania, que vai muito além do voto. Além disso, eles podem, de um modo mais facilitado, ter a chance de debater e estar frente a frente com autoridades políticas da cidade, por meio de visitas à Câmara Municipal, à Prefeitura, ou o caminho inverso, com essas autoridades participando de eventos na escola. A ideia é que os conceitos filosóficos relacionados ao universo

político possam ser trabalhados e, na medida do possível, identificados no exercício prático dentro da sala de aula. Concomitantemente à apresentação do tema cidadania, propõe-se uma atividade prática com o intuito de que o conceito não fique apenas no âmbito da abstração, mas que, por meio de ações e mobilizações, ele possa ser problematizado e ganhe sentido, pois se evidencia a correspondência com o cotidiano.

Essa proposta também apresenta uma inovação, no que diz respeito ao ensino de Filosofia, pois o trabalho desenvolvido concentra-se no 9.º ano do Ensino Fundamental.

A legislação brasileira prevê um espaço de atuação obrigatória do componente curricular de Filosofia¹⁹ apenas no ensino médio, porém nossa proposta concentra-se, de modo diferenciado, no Ensino Fundamental – tendo em vista as particularidades da instituição na qual o projeto é executado.

Cabe aqui explicitar qual é a intenção que perpassa a proposta do trabalho: sensibilizar os estudantes, com o objetivo de ampliarem sua compreensão sobre o mundo e sua realidade, mobilizando ações de protagonismo que sejam significativas para os espaços nos quais estão inseridos, por meio da mobilização proposta pelo espaço filosófico. Assim, as afirmações de Perine (2007) são sempre válidas quando diz que “Mesmo que a filosofia não transforme o mundo, se se entende por transformar uma intervenção ativa e direta no curso dos acontecimentos, ela transforma os seres humanos que, pela compreensão da realidade, podem mudar o rumo da história” (2007, p.111).

Problematizar sua utilidade ou não utilidade passa, mesmo que indiretamente, pelo poder transformador e mobilizador presente no ato de filosofar, pois é capaz de mudar a forma como os estudantes compreendem a realidade e podem também, a partir desse momento, transformá-la.

Mesmo com alguns posicionamentos que tentam diminuir o valor e a importância da filosofia, é interessante notar que, embora sem o amparo legal, algumas Instituições de ensino sustentam a existência da filosofia no Ensino Fundamental. O Projeto Plenarinho, no 9.º ano do Ensino Fundamental do Colégio

¹⁹ Cf. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

Marista Santa Maria, busca oportunizar o espaço de desenvolvimento filosófico, crítico e singular dentro do ambiente escolar.

4.1 A FILOSOFIA, O FILOSOFAR E A PRÁTICA

A discussão acerca da metodologia do ensino de filosofia tem permeado ultimamente vários periódicos, seminários e congressos. Cada vez que se propõe a discussão, parece criar outras raízes, suscitando assim novos problemas. Tal questão coloca a metodologia do ensino de filosofia como um problema filosófico.

Ao pensar no ensino da filosofia, a questão de sua utilidade é sempre posta à prova, como se ela não contribuísse de modo efetivo para a construção do mundo ou a melhoria das relações sociais. Por mais que outras áreas do conhecimento pouco passem por tais discussões, a filosofia sempre se vê inserida em tais percursos. Diante de tal problemática, a filósofa Marilena Chauí nos apresenta uma interessante reflexão.

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes (CHAUÍ, p. 29, 2010).

A filosofia apresenta aos sujeitos ferramentas de interpretação e olhar para o mundo, produzindo reflexões e práticas que sociabilizam os relacionamentos e apuram os olhares diante de questões éticas e políticas que circundam nossas vidas. Ela é, de certo modo, análise, crítica e reflexão. Ao pensar na sua utilidade, entretanto, surge a questão na qual todo professor de filosofia se insere, que é a seguinte: qual é o ponto de partida para abordar o ensino de filosofia, de um modo particular, na educação básica?

As dificuldades em construir um ponto de partida para abordar os aspectos básicos do ensino de filosofia, longe de se apresentarem como um obstáculo intransponível, são, pelo contrário, o motor e o estímulo que nos permitem avançar sobre o nosso problema. As tentativas de aclarar esses inconvenientes nos levam a formular perguntas de fundo, que evidenciam que

a situação de ensinar filosofia leva a ter de assumir algumas decisões teóricas. Quer consideremos que é possível construir uma “identidade” filosófica reconhecível em qualquer expressão da filosofia ao longo do tempo, quer se considere que a filosofia se caracteriza pela reinvenção constante da própria significação, a questão é elucidar o que se ensina em nome desta filosofia – e, de maneira correlata, como se o faz –, e isso é algo que não pode ser resolvido didaticamente (CERLETTI, p. 12, 2009).

As dificuldades que surgem no processo são as mesmas que impulsionam a busca por soluções para a elaboração de uma identidade filosófica. Cerletti levanta uma questão que problematiza o ensino da filosofia não só como uma questão didática, mas também uma questão que está ligada às imposições dadas pelas instituições, pois estão inseridas em espaços educativos, buscando assim atender aos anseios institucionais. Mas há algo de significativo na filosofia, que é a sua capacidade de reinventar-se a todo momento.

Pensar o ensino de filosofia é pensar o movimento de transformação e a capacidade de inquietar-se dentro dos variados contextos que são apresentados. Para isso, é importante que compreendamos a filosofia como nos coloca ASPIS.

A Filosofia é, antes de mais nada, questionamento. É a promotora daquele questionamento que desestabiliza as verdades postas, que checa as coisas todas em sua hierarquia, origem e teor, e não o faz apenas num movimento de negação. Aquele questionamento traz em seu próprio modo de se articular a possibilidade de construção de outros conceitos (2009, p. 34).

O ato de questionar é próprio do filosofar, não tomando de modo inicial as coisas como verdade, mas também aprofundando o sentido e valor das coisas que são apresentadas à vida humana, bem como suas relações.

O que é próprio da filosofia é a sua capacidade de desestabilização da ordem estabelecida, pois faz com que o homem se coloque diante de si, coloca-o em busca da compreensão do mundo por meio de questionamentos e elaboração de conceitos. Não cabe aqui buscar uma filosofia que apresente respostas, isso não lhe compete. O que diz respeito a filosofia é permitir aos sujeitos a liberdade de construir a si mesmos por si mesmos, sendo-lhes um auxílio (Ibidem, p. 35).

A partir dessa ideia inicial, percebe-se que a filosofia tem em si um essencial caráter formativo que, se bem conduzido, auxilia grandemente o desenvolvimento da vida dos estudantes e sua compreensão em relação ao mundo. Ao pensar seu lugar na educação básica, é possível identificar que, apesar de resignificada, ela continua,

assim como na antiguidade clássica, problematizando a relação entre os sujeitos e a *pólis*, questionando sobre o conceito de justiça, problematizando sobre os limites da lei.

Desde Platão ou, ainda, Sócrates conhecemos a vocação formativa da Filosofia. A ideia de que o homem é passível de formação intencional nos é familiar desde a Grécia antiga, por conta do conceito de *Paideia*. Esse conceito abarca a ideia de educação no amplo sentido, de formação. Para a realização de tal tarefa, é preciso que se pergunte sobre o que é o homem, sobre para que formá-lo, sobre que tipo de sociedade se deseja ou, remetendo para a Antiguidade, perguntar-se sobre o que é o homem, o que é a *pólis*, como proceder a justa medida entre esses dois. A educação não pertence à esfera da *physis*, mas da *pólis*, ela tem o papel de manter a ordem, o *nomos*. A função dela é a de adequar o homem às leis, ao mundo ordenado, à sociedade justa (ASPIS, 2009, p. 35).

Esse elemento de adaptação didática e histórica dentro do processo do ensino de filosofia é importante e significativo para proporcionarmos outras leituras e olhares em relação ao mundo, de um modo particular, à política, por meio da filosofia. O papel do filósofo dentro da sala de aula nada mais é do que olhar para a tradição e reformular as perguntas, adaptando-as às realidades da contemporaneidade, sabendo identificar e fazer as necessárias leituras dos contextos sociais aos quais estão inseridos os estudantes. Desse modo, o filósofo em sala de aula é uma espécie de recriador ou aquele que ressignifica os problemas para serem questionados.

É interessante frisar que, no contexto da filosofia política, os problemas apresentados na *pólis* grega na antiguidade são muitas vezes similares aos que encontramos na atualidade, como: representação, ideia de cidadania, participação, entre outros. Desse modo,

O que haveria que tentar ensinar seria, então, esse olhar agudo que não quer deixar nada sem revisar, essa atitude radical que permite problematizar as afirmações ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio, natural ou normal (CERLETTI, p. 29, 2009).

Portanto, o que se quer assumir de algum modo é uma atitude filosófica, que em sua história, sempre se nutriu de problemas que surgiram do seio da humanidade. A questão é: como fazer o ensino de filosofia ter sentido para a vida dos estudantes?

Seria um exagero querer que a filosofia, assim como qualquer outro componente curricular, atenda à demanda de gosto e identificação com os estudantes de um modo geral. É mais que compreensível que cada sujeito tenha aptidões e

gostos próprios. O que não se pode aceitar é uma posição de indiferença em relação à aceitação ou não do saber filosófico e, mais ainda, da sua utilidade e importância, por mais humilde que seja, dentro do espaço escolar. A filosofia pode, e muito, contribuir com a formação e desenvolvimento dos estudantes, mesmo que os espaços sejam limitados por número de horas/aulas, e outras questões. Esse é um dos objetivos a que este trabalho se propõe: demonstrar que o saber filosófico pode romper paradigmas dentro do ambiente escolar, conquistando espaço e significado na vida dos estudantes.

Quando este trabalho se propõe a, inclusive, discutir a questão da interdisciplinaridade, é porque ela pode ser uma saída que auxilie o desenvolvimento da filosofia no campo educacional. Mais do que isso, é importante uma autocrítica quanto à forma com que se ensina filosofia. Faz-se necessário, atualmente, considerar os interlocutores deste processo, que são os estudantes.

No caso que nos interessa especificamente, que é o do ensino de Filosofia, que didática, que metodologia, que forma de ação encaminha melhor para este elo com o mundo da vida? Que tipo de atitude do professor desencadeia no estudante a “relação com o saber”, capaz de produzir um sentido para as aulas de Filosofia? De que modo os conhecimentos escolares ganham significado neste contexto cultural e, mais especificamente, qual o valor das questões e reflexões filosóficas para o estudante do ensino médio? (TOMAZETTI e GALLINA, 2009, p. 184).

Apesar de o texto em questão ser voltado para o ensino médio, a discussão que se propõe tem o mesmo valor e significado para o ensino fundamental. O contexto atual nos impõe a necessidade de propormos uma filosofia que tenha uma conexão com o mundo da vida, na qual os estudantes consigam estabelecer relações que façam sentido e ocupem lugar de importância em suas vidas.

Ainda neste sentido, é importante observar que, dentro do espaço da sala de aula, é possível fazer filosofia a partir do levantamento de problemas que os estudantes identificam dentro do contexto de sua *pólis* contemporânea. A boa pergunta, o espaço para a fala, o despertar da inquietação, a sensibilização e o interesse por aquilo que é público e o despertar do exercício da cidadania são elementos que estimulam a boa prática filosófica, que vai se delineando ao longo do processo. Mais do que isso,

o trabalho que temos pela frente é imenso e difícil: trata-se de produzir um ensino de filosofia que não signifique “doutrinação”, mas experimentação

criativa do pensamento, de um pensamento produtivo e inovador. Trata-se de oportunizar aos jovens estudantes que, conhecendo a tradição filosófica, possam experimentar o pensamento, possam pensar por si mesmos (TOMAZETTI e GALLINA, 2009, p. 14).

A ideia de “ser inovador” na contemporaneidade passa por olhar para a antiguidade, no berço da filosofia, e compreender que ela emerge dos problemas da relação do homem com o mundo, com a cidade. Desse modo, percebe-se que o que se faz hoje nada mais é do que a busca por uma ressignificação do filosofar por meio do que os antigos ensinam, respeitando a polissemia do seu pensamento.

Um caminho que emerge da prática desse trabalho é o despertar, por meio da filosofia, do protagonismo do jovem. Dentro do universo filosófico há um elemento que se encontra presente na vida e no dinamismo próprio da juventude, que é seu espírito inquieto e protagonista.

A filosofia é capaz de despertar potencialidades nos sujeitos, desde que sejam devidamente provocados e instrumentalizados. Como afirma Antonio Carlos Gomes da Costa, também redator do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

O termo Protagonismo Juvenil, enquanto modalidade de ação educativa é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. [...] O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (COSTA, 2001, p.179).

O principal propósito do protagonismo como forma de participação democrática é “... criar condições para que o(a) educando(a) possa exercitar, de forma criativa e crítica, essas faculdades, na construção gradativa de sua autonomia” (COSTA, 2000, p. 139). Nossa proposta busca aliar o conhecimento filosófico e político da antiguidade juntamente com a capacidade do jovem em expressar-se e apresentar-se proativo na cidade ou na comunidade à qual pertence. Assim, importante experiência será a reflexão e transposição do processo filosófico dos gregos à prática proposta do projeto.

4.2 A FILOSOFIA E A SUA PRÁTICA

Neste item do trabalho, o objetivo é relatar como essa prática ocorre dentro do cotidiano escolar. Apesar de antes já ter sido apresentado, cabe neste momento uma explicação melhor sobre a realidade na qual o projeto ocorre.

Desde o ano de 2015, desenvolve-se no Colégio Marista Santa Maria, na cidade de Curitiba-PR, o Projeto Plenarinho, que busca por meio das aulas de filosofia ampliar a compreensão do universo político e estimular a participação dos jovens nos variados ambientes políticos. As turmas que estão inseridas neste processo são do 9.º ano do Ensino Fundamental II. A carga horária do componente curricular de filosofia é de 1 hora aula semanal de 50 minutos.

O desenvolvimento desta atividade prática, dentro da disciplina de filosofia, surgiu a partir do interesse do professor em aproximar os estudantes do universo filosófico de um modo que lhes fizesse sentido e que também pudesse ser significativo para suas vidas, colocando-os como protagonistas dentro desse processo.

Compreendemos que:

Se o saber é relação, o processo, o valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas ou supostas por sua apropriação. Em outras palavras, um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo e com os outros. Os alunos para quem o saber tem, ao que parece “um sentido e um valor com tal”, são os que conferem um sentido e um valor ao saber-objeto sob forma substancializada; o que supõe relações de um tipo particular com o mundo, consigo e com os outros (CHARLOT, 2000, p. 64).

A partir dessa noção, percebe-se que, dentro do espaço da aula de filosofia, é possível fazer a conciliação de dois elementos significativos: a apropriação dos conceitos filosóficos e o filosofar em si, e o exercício prático que emana da reflexão iniciada em sala de aula.

Dentro da estrutura que se desenvolve ao longo do ano, observa-se dois eixos centrais que norteiam tal metodologia. O primeiro exercício é o estudo da filosofia política e seu desenvolvimento ao longo da história, trazendo alguns recortes conceituais²⁰ que colaboram para as discussões em sala de aula. O segundo pilar que auxilia o desenvolvimento das atividades é o exercício prático. Desde o primeiro dia de aula os estudantes são estimulados a elaborar projetos de lei para a Câmara

²⁰ Estes serão apresentados no modelo de plano anual de aulas.

Municipal como um exemplo de participação, cidadania, comprometimento e pertença à cidade.

Desse modo, o relato a seguir apresenta os planos trimestrais e a forma como o trabalho e os conceitos são elaborados²¹. São em média 12 encontros, contando 1 espaço para avaliação e ao menos 4 para o exercício prático.

1.º Trimestre

Aula 1 – Introdução à política

Espaço aberto para que os estudantes possam expor sua compreensão sobre o tema. Aqui se apresenta um importante momento de desconstrução de opiniões equivocadas sobre a relevância da política.

Aula 2 – Apresentação do conceito de democracia: um paralelo entre a antiguidade e a contemporaneidade.

Aula 3 – A educação do homem grego (O ideal homérico)

O sentimento de pertença e o desenvolvimento do *ethos* grego.

Aula 4 – A concepção de cidadão e sua participação na *pólis* ateniense.

Aula 5 – O desenvolvimento da teoria política clássica.

Aula 6 – O surgimento do movimento sofista.

Aula 7 – A importância dos sofistas no desenvolvimento da *areté* política.

Aula 8 – Espaço reservado para atividade avaliativa (prova).

Aula 9 – Apresentação do Projeto Plenarinho. Espaço de fala sobre a importância da participação política, demonstrando que ela não se restringe ao voto. Nesta aula os alunos são convidados a pesquisar sobre problemas relacionados a cidade de Curitiba como um todo, fazendo levantamento de possibilidades de intervenção por meio de projeto de lei.

Aula 10 – O que é fazer lei?

Apresentação sobre o papel do legislador (vereador) e sobre a possibilidade de participação dos jovens dentro deste processo. Entrega da folha modelo de projeto de lei para os estudantes, com a devida explicação de cada elemento.

²¹ Apesar de a proposta que é realizada no Colégio Marista Santa Maria ser anual, ela pode ser adaptada para a realidade do Ensino Médio do Estado do Paraná, pois este se organiza por eixos, comportando o eixo (política) em um semestre, porém, no Estado, a carga horária de filosofia é de 2 horas aulas, comportando a execução do projeto.

Aula 11 – Espaço de discussão em duplas sobre as sugestões. A ideia aqui é que cada aluno possa, ao ler o trabalho de seu colega, auxiliá-lo na melhoria da redação com sugestões e críticas, tendo em vista uma ideia de bem comum.

Aula 12 – Finalização da 1.ª etapa do projeto.

Neste dia os estudantes fazem a devolutiva de suas propostas. Após a entrega, proporciona-se um espaço de debate para que os estudantes apontem suas impressões sobre seus levantamentos em relação às necessidades da cidade de Curitiba.

2.º Trimestre

Aula 1 – A política no pensamento platônico.

Uma introdução ao pensamento de Platão. Leitura do livro VII de “A República”.

Aula 2 – Apresentação da ideia de justiça no pensamento platônico.

Leitura do livro I.

Aula 3 – Espaço para partilha sobre a leitura. Neste encontro, organizamos a sala em outra configuração para que os estudantes possam sair da formalidade da sala de aula e expor sua compreensão sobre o texto, mediados pelo professor.

Aula 4 – A noção de cidadania na perspectiva aristotélica.

Aula 5 – A ligação entre a vida moral e a política no pensamento aristotélico.

Aula 6 – Um novo olhar sobre a concepção da política. A política na modernidade.

Aula 7 – A autonomia da política no pensamento de Maquiavel.

Aula 8 – Espaço reservado para atividade avaliativa (prova).

Aula 9 – Início da 2.ª Etapa do Projeto Plenarinho.

Tema: “Trabalhar com os conceitos”.

Nesta aula os estudantes são instigados a retomar os principais conceitos estudados ao longo do ano. A ideia da aula é de proporcionar um espaço de retrospectiva, no qual listamos quais são os principais conceitos de filosofia política que foram estudados até o momento.

Aula 10 – Atividade em grupo. Os estudantes se reúnem em grupos de 5 ou 6 pessoas e devem, nos encontros seguintes, escolher um projeto para representar seu grupo.

Nesta etapa eles fazem o exercício da palavra nesta pequena assembleia, expondo as razões da necessidade de escolherem o seu projeto para representar o grupo²².

Aula 11 – Espaço para continuação da aula anterior, na qual os jovens expõem suas razões para escolherem um projeto que vá representar seu grupo.

Aula 12 – Finalização da 2.^a etapa do projeto. Nela os estudantes apresentam o projeto que o grupo assumiu democraticamente.

3.º Trimestre

Aula 1 – As teorias contratualistas.

Aula 2 – Hobbes e o poder absoluto.

Aula 3 – O pensamento político de Locke.

Aula 4 – O poder legislativo na obra de Locke.

Leitura do Texto: Da extensão do Poder Legislativo²³.

Discussão sobre a importância da instância representativa dentro de um governo democrático.

Aula 5 – Montesquieu e a autonomia dos poderes.

Aula 6 – Pesquisa sobre a constituição dos 3 poderes na democracia brasileira. Apresentação, por parte dos estudantes, de como esses poderes se constituem.

Aula 7 – A democracia direta ou participativa na perspectiva de Rousseau.

Aula 8 – Espaço reservado para atividade avaliativa (prova).

Aula 9 – Início da 3.^a Etapa do Projeto Plenarinho. Apresentação dos projetos escolhidos pelos grupos no trimestre anterior.

Exercício de pequena assembleia, na qual os estudantes, ao fazerem uso da palavra (ferramenta da política), expõem as razões pelas quais seus projetos devem ser escolhidos para representar a turma no evento final.

Aula 10 – Continuação das apresentações e debates.

Aula 11 – Eleição do projeto que representará a turma no evento Plenarinho com autoridades políticas da cidade.

²² É interessante notar que, neste espaço, conceitos que na sociedade contemporânea são desfocados por interesses particulares, voltam com força ao debate, tal como o de bem comum. Apesar das diferenças entre o que Aristóteles propôs e os estudantes desenvolvem na prática, eles não hesitam em abrir mão de suas ideias para escolher e apoiar o projeto proposto por outro colega, sendo este mais viável na circunstância do debate.

²³ LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. Tradução de Marsely de Marco Dantas; apresentação e notas Daniel Moreira Miranda – São Paulo: EDIPRO, 2014.

Aula 12 – Espaço de fechamento do trimestre e partilhas sobre a experiência.

O evento final do trabalho ocorre no teatro do Colégio. Para tal acontecimento são convidados os Vereadores e o Prefeito da Cidade para ouvir e debater sobre os projetos de lei elaborados pelos estudantes.

A finalização deste capítulo se dará a partir da abordagem sobre como alguns conceitos são destacados e trabalhados no desenvolvimento da parte prática. Os conceitos são: Cidadania, Pertença, Democracia, Deliberação, Participação e Legislação. A ideia aqui é demonstrar objetivamente como estes conceitos aparecem dentro dos debates em sala de aula, bem como na proposta prática.

4.3 PRÁTICAS E SEUS RESULTADOS

O projeto Plenarinho, realizado no Colégio Marista Santa Maria, acontece desde 2015 e a cada ano vem ganhando mais visibilidade e interesse de participação por parte dos alunos, tendo em vista a divulgação e os bons resultados que são socializados entre os estudantes.

Cabe, agora, estabelecer um debate sobre a evolução do projeto entre os anos 2017, 2018 e 2019. Analisar o alcance das reflexões e propostas estabelecidas, bem como propor um debate sobre algumas dificuldades encontradas a partir do levantamento de dados da experiência de 2017 e da vivência em sala de aula nos anos seguintes.

Para ampliar o olhar sobre os projetos escolhidos pelas turmas²⁴, apresentaremos um quadro comparativo com o intuito de mostrar o direcionamento dos projetos que os jovens escolheram para representá-los no evento anual com as autoridades políticas. A ideia dessa apresentação é compreender um pouco as intenções e direcionamentos das reflexões estabelecidas pelos próprios estudantes nas escolhas feitas em sala²⁵.

ÁREA/ANO	2017	2018	2019	TOTAL
-----------------	-------------	-------------	-------------	--------------

²⁴ Cada turma elege democraticamente 2 projetos para serem entregues para as autoridades políticas (Prefeito e Vereadores).

²⁵ É interessante notar que, apesar de haver um direcionamento a uma área, os projetos muitas vezes acabam dialogando entre áreas diferentes.

Educação / Cultura	4	2	3	9
Saúde			2	2
Segurança	2	3	1	6
Meio Ambiente	1		3	4
Transporte	1	1		2
Esporte				0
Trabalho e emprego				0
Cidadania		2	2	4
Proteção à infância	1			1
Assistência social	2	2	3	7
Ciência e tecnologia	1	1		2
Infraestrutura		1		1
Acessibilidade		1		1
Mobilidade urbana		1		1

Olhar a totalidade de áreas dos projetos escolhidos pelos alunos desperta um debate interessante sobre duas áreas que mais concentraram projetos nos últimos 3 anos: educação/cultura e assistência social. Ao analisar essas escolhas, percebe-se que há um sentimento de empatia para a resolução de problemas estruturais que dizem respeito a nossa sociedade em geral.

Olhar para educação/cultura é singular, porque, sem dúvida, são elementos de transformação social. A educação é fonte de promoção da vida e perceber que os estudantes olham essa área como prioridade de atuação legislativa, mostra-se interessante, pois enfatiza o desejo de uma sociedade melhor e mais justa. Em muitos debates em sala de aula, percebe-se que os estudantes, por estudarem em um Colégio privado e com estrutura melhor, expressam o desejo de igualdade de oportunidades, que vão além do ensino acadêmico, mas também acesso às ações de contraturno (esporte, cultura, cursos de línguas estrangeiras). Neste sentimento, que não é apenas uma característica dos estudantes que fazem parte do projeto, percebe-

se que a ideia do Bem Comum está presente em suas concepções de vida, pois, apesar das desigualdades da vida, o desejo de transformação presente no coração do jovem é uma semente importante para a sociedade futura. Olhar para a educação como aspecto de transformação é, de algum modo, reconhecer que o processo filosófico desperta o questionamento e motiva a ação transformadora dos jovens.

O segundo item, assistência social, também deve ser ressaltado, principalmente porque pouco dialoga com a realidade desses jovens, mas o interessante é que eles se debruçam em pesquisas com o intuito de entender as necessidades daqueles que sofrem e, com muita maestria, propõem sugestões transformadoras. Nos projetos de assistência social, em geral, os alunos esbarram na dificuldade de viabilidade dos projetos, mas é interessante perceber que há um desejo de auxiliar o próximo com urgência.

Tanto no primeiro como no segundo item, percebe-se o protagonismo juvenil na ação política. Neste aspecto destaca-se o importante papel da filosofia como aquela que mobiliza e coloca o sujeito a questionar os valores e os projetos de sociedade que são propostos. Por meio deste questionamento, parte-se para a ação que é entender como se podem criar mecanismos para resolução dos problemas. Mas antes de resolvê-los, inicia-se com duas perguntas: Por que a política é importante para nossas vidas? Qual é o lugar do jovem na política? Essas inquietações dão início ao trabalho de questionar as estruturas de participação e, ao mesmo tempo, olhar para a história da filosofia grega, bebendo na fonte de democracia.

Ao analisar os projetos, apesar de haver apenas 4 projetos de cidadania, todos eles são, de alguma forma, um exercício de cidadania, pois são modos de participação da vida pública da cidade²⁶. Neste aspecto, percebe-se a importância do estudo filosófico sobre a cidadania e a participação, item este que foi referendado em pesquisa pelos alunos, pois grande parte deles acredita que o estudo sobre política, desenvolvido ao longo do ano contribuiu para ampliar seus conhecimentos sobre cidadania. É interessante pensar que haver um espaço oportuno dentro da escola, tal qual é o Plenarinho, é uma interessante ferramenta de cidadãos mais conscientes e engajados nos exercícios de sua cidadania.

Entender a cidadania é, dentro do processo filosófico, entender os conceitos e tentar propor leituras e releituras, respeitando suas tradições e períodos históricos.

²⁶ Conferir apêndice 2, primeira pergunta.

Desse modo, o trabalho de trazer aos jovens as noções gregas de cidadania, participação, pertença, estende-se para dentro do colégio. Enquanto experiência, posso falar do lugar de professor, pois no começo do projeto os alunos não compreendem o alcance e o poder de suas ideias e participação política, mas, na construção do processo e, principalmente na sua finalização, percebe-se que os estudantes demonstram sensibilização, empolgação e comprometimento com o processo de aprendizagem e exercício de cidadania.

Outro ponto que merece destaque é a ideia de agir político²⁷. Durante o processo, os jovens fazem o exercício de entender o agir político, principalmente dos gregos, ampliando seus estudos sobre o sentimento de pertença, participação, democracia e o uso da palavra nos espaços públicos, tentando propor de algum modo essa releitura em sala de aula e também se questionando por que hoje não temos tamanha identificação, tal qual o cidadão grego tinha?

Nos questionários, os jovens sinalizam que o espaço filosófico da sala de aula é uma fonte de resgate do agir político por meio da formulação de projetos de leis. Cabe aqui a menção de que o processo é conduzido com a maior isenção possível, pois o discurso político, principalmente no cenário atual do país, pode colocar tudo a perder. O que está em questão no trabalho não é o posicionamento, mas o sentimento de pertença, o exercício de cidadania que diz respeito a todos nós, independente das diferenças ideológicas.

Escrever projeto de lei não é um caminho simples na aula de filosofia, primeiro, por conta do pouco tempo para execução da proposta, e segundo, por conta da dificuldade na proposta e compreensão da redação. Muitas vezes o exercício se encaminha como uma proposta de intervenção sem o caráter formal do projeto, porém, mesmo assim, a reflexão dos estudantes é válida, pois é um despertar do sentimento de agir político.

Dessa forma, o projeto Plenarinho é um caminho de ressignificação do agir filosófico em sala de aula, sendo propositivo e indo além dos formalismos acadêmicos. Ao analisarmos as ações propostas, é possível identificar sinais dos conceitos que foram estudados em sala de aula, e isso significa que se perde em profundidade. Dessa forma, é possível perceber que o importante no processo educativo é olhar para aqueles que mais importam no processo de educação, que são os estudantes,

²⁷ Conferir apêndice, perguntas número 8 e 10.

oportunizando outros espaços de aprendizagem e exercício político, transformando a sala de aula em um momento democrático da palavra e reflexão. Assim, é igualmente possível perceber que os conceitos acima elencados foram absorvidos pelos alunos, transformados em proposições legislativas apresentadas na prática proposta pelo Plenarinho, na qual se evidenciou a promoção do sentimento de pertencimento à cidade e a indicação de uma forma de participação política efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso traçado até aqui, duas motivações são relevantes para este trabalho: pensar novas formas de espaços filosóficos e que estes espaços deveriam ter sentido, significado e pertinência para a vida dos jovens.

A filosofia nasce a partir da inquietação do ser humano em relação ao mundo, o surgimento das coisas e das relações dentro da cidade. A partir dessa premissa, nasce a adaptação do projeto Plenarinho da Câmara Federal, trazendo para o jovem uma oportunidade de aproximação do universo político. Quando adaptamos esta proposta, tornando-a Municipal, foi com o intuito de aproximar ao máximo a vivência grega de participação e pertença da Cidade.

Em relação ao referencial teórico, o estudo dos conceitos filosóficos é o principal eixo que apresenta significado para este trabalho e ação prática. É com este estudo que os alunos conseguem compreender a natureza do estado, as relações de poder, as relações entre os sujeitos, a ideia de participação, agir político, além dos conceitos que os clássicos nos oferecem: justiça, bem comum, retórica. Sem a abordagem destes conceitos, o filosofar perde seu sentido, principalmente diante da prática. O trabalho com os textos clássicos no 9.º ano do fundamental, porém, precisa ser assertivo e objetivo, pois o risco de gerar um desgaste em relação ao processo é enorme. Além do que, a carga horária de 1 hora aula por semana é um limitador da ação do projeto. Seria muito significativo se houvesse um tempo maior para garantir aos estudantes mais espaço e tempo de fala e problematização.

A ponte estabelecida entre os gregos e nós é muito significativa para os estudantes. Ao longo do processo, é rico ver como eles assimilam a ideia de pertença e cidadania. Isso talvez se justifique pela ausência de fomento da participação dos jovens na política de um modo geral. Quando eles dimensionam o poder de seu trabalho, a mudança de perspectiva torna-se outra.

Há que se destacar que o estudo feito sobre os sofistas e seu papel instrumentalizador do homem grego para a vivência comunitária torna-se muito importante para o jovem, pois ali ocorre a compreensão da importância da palavra para o exercício político e de como a palavra é o instrumento de trabalho do político. Chama a atenção este exercício, porque ele instiga os jovens a perceberem a importância da palavra dentro dos debates e nos discursos políticos. Mais do que isso, no exercício prático, quando os jovens apresentam seus trabalhos em sala ou para as

autoridades políticas, o cuidado e a análise dos discursos tornam-se alvo essencial do trabalho.

Além do discurso, outro ponto de destaque é o cuidado conceitual que o trabalho desempenha. O jovem, ao estudar as problematizações da teoria política clássica, adota na sua postura um cuidado e comprometimento com aquilo que ele escreve para propor em seu projeto. Há o surgimento de um rigor conceitual e maior problematização em relação àquilo que se propõe.

Apesar de ousado, do ponto de vista teórico, o projeto é uma importante estratégia de ressignificar o ensino de filosofia a partir de sua prática. Aqui se demonstra que, a partir da construção de propostas ativas, há um significativo engajamento dos jovens na aula e na ação política, bem como o ensino de filosofia torna-se significativa na vida de todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. R.. **Representação como processo: a relação Estado/sociedade na teoria política contemporânea.** Revista de Sociologia e Política, v. 22, p. 175-199, 2014.

ANNAS, Julia. **Platão.** Tradução de Marcio de Paula S. Hack. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** Tradução de Roberto Raposo. 13. ed. rev. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

ARISTÓTELES. **A política.** Tradução de Mário da Gama Kury. 3. ed. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.

_____. **Retórica.** Centro de estudos clássicos da Universidade de Lisboa. Lisboa, 2005.

ASPIS, R. P. L.. Problematização de alguns pressupostos do ensino de filosofia para jovens. In: Elisete M. Tomazetti; Simone F. S. Gallina. (Org.). **Territórios da prática filosófica.** 1. ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, v.1, p. 33-54.

BARKER, Sir Ernest. **Teoria política grega.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1978.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos.** Tradução: Daniela Beccaccia Versiani. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

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

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CHÂTELET, François. **História das ideias políticas.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** 14. ed. Volume único, São Paulo: Ática, 2010.

COELHO, Maria Cecília de Miranda N (org). **Retórica, persuasão e emoções: ensaios filosóficos e literários**. Belo Horizonte, MG: Relicário, 2018.

FERREIRA, José Ribeiro. **A Grécia Antiga – Sociedade e Política**. Coimbra: Edições 70, 1992.

FERREIRA, José Ribeiro. **A Grécia Antiga**. Coimbra: Edições 70, LDA, 1992.

FINLEY, Moses I. **Democracia antiga e moderna**. Tradução de Waldéa Barcellos, Sandra Bedran. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FINLEY, Moses I. **O legado da Grécia: uma nova avaliação**. Tradução de Yvette Vieira Pinto de Almeida. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GUTHRIE, W.K.C. **Os sofistas**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. 3. ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

JAEGER, Werner. **Paideia, a formação do homem grego**. São Paulo, Martins Fontes, 2013.

KOYRÉ, Alexandre. **Introdução à leitura de Platão**. 3. ed. Lisboa: Empresa Gráfica Feirense, Ltda., 1988.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o governo civil**. São Paulo: EDIPRO, 2014.

LOPES, Marisa. **O animal político: estudos sobre justiça e virtude em Aristóteles**. São Paulo: Singular; Esfera Pública, 2008.

MARROU, Henri-Irénée. **História da educação na antiguidade**. 1ª edição. Campinas, SP: Kíron, 2017.

MIGUEL, L.F. **Representação democrática: autonomia e interesse ou identidade e advocacy**. Lua Nova, 84, 2011.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. **Estudos de História da Cultura Clássica**, v. 1, Cultura Grega, 8. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988.

PERINI, M. **Ensaio de iniciação ao filosofar**. São Paulo: Loyola, 2007.

PLATÃO. **A República**. Tradução Anna Lia Amaral de Almeida Prado. 2. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2014.

_____. **Crátilo e Teeteto**. [Tradução Carlos Alberto Nunes] Belém: EDUFPA, 2001.

QUIRINO, Célia Galvão; SADEK, Maria Tereza. **O pensamento político clássico: Maquiavel, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SCOLNICOV, Samuel. **Platão e o Problema Educacional**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

TOMAZETTI, E. M.; GALLINA, Simone Freitas da Silva. Qual a relação do ensino de filosofia com a cultura juvenil?. **Territórios da Prática Filosófica**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, 2009, v. 1, p. 171-188.

União Marista do Brasil. **Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica** / União Marista do Brasil. – Brasília: UMBRASIL, 2010.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. 23. ed. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Difel, 2016.

WOLFF, Francis. **Aristóteles e a Política**. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO PLENARINHO 2017

Como forma de elucidar o trabalho realizado em sala de aula com os estudantes, serão apresentados os dados de pesquisa qualitativa e quantitativa com o intuito de ampliarmos a compreensão sobre o trabalho a partir dos principais interlocutores deste processo.

A pesquisa contou com 10 frases afirmativas, escritas em primeira pessoa, para análise, avaliação e posicionamento se concorda plenamente ou parcialmente, se discorda parcialmente ou totalmente. Além disso, o projeto contou com 3 questões discursivas.

Modelo de questionário:

Questionário de avaliação do projeto plenarinho

Apresentação:

O questionário a seguir faz parte da Pesquisa de Mestrado Profissional em filosofia (PROF-FILO) de Bruno Pontes de Sousa, que tem como intuito estudar novas metodologias de ensino, baseadas nas práticas de ensino de filosofia.

Questões objetivas:

Nessa parte da pesquisa, encontram-se 10 frases afirmativas, escritas em primeira pessoa, para você analisar, avaliar e assinalar se concorda plenamente ou parcialmente, se discorda parcialmente ou plenamente. Além disso, você encontrará 3 questões discursivas, nas quais poderá expor sua opinião e auxiliar a reflexão sobre o projeto plenarinho.

	CONCORDO PLENAMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO PARCIALMENTE	DISCORDO TOTALMENTE
O estudo sobre política ao longo deste ano contribuiu para ampliar meus conhecimentos de cidadania.				

<p>Considero que foi importante o estudo da política em sala de aula para o desenvolvimento da minha cidadania</p>				
<p>A elaboração dos projetos de lei auxiliou minha compreensão sobre a participação cidadã.</p>				
<p>A reflexão, a escrita e o debate em sala de aula foram úteis para minha compreensão do papel dos três poderes na condução da sociedade.</p>				
<p>A política, desde a antiguidade, tem uma forte relação com a palavra – retórica – como a arte de bem falar. A metodologia desenvolvida ao longo do ano facilitou minha compreensão e importância referente a esse tema (retórica).</p>				
<p>Depois da finalização do projeto, considero que meu olhar sobre a política e a importância da participação nas esferas públicas se transformou.</p>				
<p>O uso dos textos filosóficos ao longo do ano foi útil para auxiliar maior compreensão sobre as principais correntes de pensamento político.</p>				
<p>Acredito que o projeto Plenarinho foi importante para ressignificar minha compreensão sobre o protagonismo político dos jovens.</p>				

Acredito que o projeto Plenarinho foi importante para ressignificar minha compreensão sobre política.				
O projeto plenarinho me auxiliou na compreensão filosófica do que é elaborar leis.				

Questões discursivas

1) Antes do projeto Plenarinho você tinha algum tipo de participação política (grêmio estudantil, associação de moradores ou algum outro tipo de liderança na sociedade)?

2) Como você avalia a proposta “projeto Plenarinho”, nos moldes executados em nosso Colégio?

3) Como você avalia a sua participação no projeto Plenarinho? Comente sobre as aprendizagens adquiridas e sobre as dificuldades encontradas.

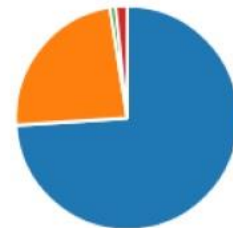
APÊNDICE 2 – GRÁFICOS DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROJETO PLENARINHO 2017²⁸

Total de Respostas: 242

Tempo médio para concluir: 15 minutos

1. O estudo sobre política ao longo desse ano contribuiu para ampliar meus conhecimentos de cidadania.

● Concordo plenamente	179
● Concordo parcialmente	57
● Discordo parcialmente	2
● Discordo totalmente	4



2. Considero que foi importante o estudo da política em sala de aula para o desenvolvimento da minha cidadania.

● Concordo plenamente	153
● Concordo parcialmente	78
● Discordo parcialmente	7
● Discordo totalmente	4



3. A elaboração dos projetos de lei auxiliou minha compreensão sobre a participação cidadã.

● Concordo plenamente	155
● Concordo parcialmente	80
● Discordo parcialmente	5
● Discordo totalmente	2



4. A reflexão (leitura, sensibilização e problematização das questões sociais), a escrita e o debate em sala de aula foi útil para minha compreensão do papel dos três poderes na

²⁸ A pesquisa realizada garantiu o anonimato dos estudantes.

condução da sociedade.

● Concordo plenamente	128
● Concordo parcialmente	93
● Discordo parcialmente	16
● Discordo totalmente	4



5. A arte de bem falar, conhecida como retórica, tem relações com a política desde a Antiguidade. A partir dessa afirmação considero que a metodologia desenvolvida ao longo do ano facilitou minha compreensão referente ao tema. (retórica).

● Concordo plenamente	91
● Concordo parcialmente	109
● Discordo parcialmente	31
● Discordo totalmente	8



6. Depois da finalização do projeto considero que meu olhar sobre a política e a importância da participação nas esferas públicas se transformou.

● Concordo plenamente	120
● Concordo parcialmente	87
● Discordo parcialmente	28
● Discordo totalmente	7



7. A leitura de textos filosóficos é útil para auxiliar na compreensão sobre as principais correntes de pensamento político.

● Concordo plenamente	103
● Concordo parcialmente	99
● Discordo parcialmente	33
● Discordo totalmente	6



O projeto plenarinho foi importante para compreender o papel dos jovens como
8. protagonistas de movimentos políticos.

Concordo plenamente	170
Concordo parcialmente	50
Discordo parcialmente	10
Discordo totalmente	8
Outra	1



9. O projeto plenarinho foi importante para minha compreensão sobre política em geral.

Concordo plenamente	143
Concordo parcialmente	79
Discordo parcialmente	14
Discordo totalmente	4



10. O projeto plenarinho me auxiliou na compreensão filosófica do que é elaborar leis e na
ação política.

Concordo plenamente	153
Concordo parcialmente	65
Discordo parcialmente	16
Discordo totalmente	6



Respostas das questões discursivas²⁹:

Todos os alunos e as alunas do 9.º ano do Ensino Fundamental estiveram envolvidos no questionário de avaliação do projeto. Nosso intuito é discutir algumas respostas apresentadas pelos estudantes.

A primeira pergunta é sobre participação política: Antes do projeto Plenarinho você tinha algum tipo de participação política (grêmio estudantil, associação de moradores ou algum outro tipo de liderança na sociedade)?

Ao analisar as respostas dos estudantes, percebe-se que a participação política ou consciência de uma participação é restrita, limitando-se a cargo de representante de turma ou membro do Grêmio estudantil.

Aluno 1 - Sim, eu fui representante de turma desde o 6.º ano até o 9.º. E no escoteiro já fui monitora (que como se fosse um tipo de líder) por um ano.

²⁹ Todas as respostas foram transcritas para posterior análise.

Aluno 2 - Sim, participei do grêmio estudantil e acho que essas experiências foram muito importantes para o meu desenvolvimento como participante de uma sociedade.

Apesar de pouco abrangentes, os espaços de participação política da escola não contemplam todos os estudantes, pois muitas vezes as condições para participar necessitam de habilidades que geram constrangimento ou timidez.

Em muitas respostas encontramos estudantes que nunca haviam participado de algum momento de exercício político, como o projeto Plenarinho. De algum modo, este processo de reflexão tornou-se importante para esta apresentação do universo público e do exercício de cidadania para nossos jovens. Os depoimentos, a seguir, expõem sobre como foi a primeira experiência de exercício de cidadania dos jovens.

Aluno 3 - Não, para mim foi muito importante essa participação política pois além de entender mais os três poderes, tive a oportunidade de ajudar Curitiba, torná-la melhor.

Aluno 4 - Nunca participei muito da vida política, principalmente por falta de interesse e achar algo chato, porém após o projeto Plenarinho, percebo que só achava chato por causa da minha falta de conhecimento sobre tal assunto, e agora que entendo melhor, começo a me interessar em participar de algo assim.

É interessante notar que há uma satisfação dos estudantes por participarem politicamente da vida da cidade, e por compreenderem como funciona na prática os conceitos estudados em sala de aula. O que aparece registrado na avaliação também é notado no contexto da sala de aula, onde os estudantes partilham sobre os momentos finais, principalmente quando têm a oportunidade de expor suas ideias para as autoridades políticas da cidade.

Outro elemento significativo é que o desenvolvimento do projeto, bem como a identificação e o sentido para a aprendizagem que dele decorrem, tornam a experiência marcante para os estudantes, construindo algo que faz sentido para as suas vidas. Quando adaptamos a proposta, sua principal intenção era que, de algum modo, ela dialogasse com a vida do jovem, descomplicando e desmistificando o universo político.

Aluno 5 - Antes de tal projeto não tinha nenhum tipo de participação política, apesar de sempre ter o interesse nunca tinha surgido uma oportunidade tão acessível para tornar-se integrante política em minha comunidade!

Despertar o desejo e oportunizar ao estudante o contato com a prática política de um modo simplificado, mas com sentido e valor, sinaliza que a proposta de ensino de filosofia pode, de algum modo, propor outros caminhos para que gere maior aproximação e reflexão dos estudantes.

A segunda pergunta toma o seguinte encaminhamento: Como você avalia a proposta “projeto Plenarinho”, nos moldes executados em nosso Colégio?

Uma das primeiras questões levantadas pelos estudantes é: pode a filosofia fazer algo prático? Neste ponto surgem as primeiras impressões que demonstram a surpresa com a proposta.

Aluno 1 - Eu acho que foi bom já que todo ano a filosofia não mudava então foi algo diferente e importante para a formação de alunos na política.

Aluno 2 - Acho excelente, pois muitos adolescentes são completamente desinteressados no quesito política, e pensam que consiste apenas na corrupção e que eles nunca poderão fazer nada em relação a isso. Este pensamento é algo totalmente equivocado, e o Plenarinho ajuda a tirá-lo das suas mentes.

A ideia da disciplina de filosofia com propostas que fogem da rotina é uma das primeiras e interessantes surpresas. Mas o que mais surpreende é o fato de que a proposta retoma, de algum modo, a ligação do sujeito com a sua cidade, gerando interesse e participação dos estudantes.

Este trabalho, de um modo geral, traz em suas problematizações de referencial teórico a ideia de um sentimento de pertença e participação que foi se perdendo ao longo dos anos. Retomar aquilo que aprendemos com os gregos é de significava importância para esta prática cidadã. Sobre isso, dizem os jovens:

Aluno 4 - Eu considero o Projeto Plenarinho uma boa maneira de aproximar os jovens da política, fazendo com que conheçam as leis, o processo de formação das leis, o que cada cargo político faz, etc. Acho muito importante para a formação dos jovens.

Aluno 5 - Acho um projeto muito bom, pois além de ensinar política aos jovens dá a oportunidade de participar como um cidadão ativo sem ser de uma forma monótona.

Aluna 6 - Acredito que ela foi incrivelmente importante para minha formação como aluna e como pessoa, pois me ajudou a compreender o que é ser um cidadão que participa e me auxiliou muito, sou muito grata por esse processo e cresci muito com ele o jeito com que ele foi feito e estruturado foi muito bom.

Perceber, pela fala dos estudantes, que a proposta os tornou cidadãos ativos, gera satisfação e cumpre um importante papel de aproximar o jovem do debate político.

A última problematização versa sobre: Como você avalia a sua participação no projeto Plenarinho? Comente sobre as aprendizagens adquiridas e sobre as dificuldades encontradas.

Este último cenário avaliativo expõe algumas necessárias reflexões sobre alguns pontos relacionados à estrutura política brasileira e à dificuldade ao acesso de informações.

Elaborar um projeto de grande demanda, com apenas 1 hora aula por semana, é um desafio, que acaba se agravando em problemáticas como as comentadas acima.

Aluno 1 - As dificuldades foram encontradas na hora de saber alguns termos jurídicos e falta de noção política, em compensação aprendemos justamente com essas dificuldades.

Buscar a instrumentalização para estruturar os projetos de lei torna-se desafiador para a prática docente, principalmente por causa das especificidades de cada área dos projetos. Apesar das dificuldades, porém, é interessante perceber que o agir político é uma experiência significativa para o estudante.

APÊNDICE 3 – PROJETOS VENCEDORES DE 2017

PROJETO DE LEI

Tema Cultura

Título do Projeto DiversiCuritiba

Área de atuação

Cultural

Texto/Ementa

Em Curitiba há uma enorme diversidade cultural, racial, religiosa e de orientação sexual. Com este projeto promoveremos a diversidade em Curitiba por meio de um evento no qual todos podem se expressar e mostrar seus costumes e crenças. Assim, todos da cidade aprenderão a respeitar as diversas culturas existentes. No evento haverá representantes religiosos, culturais e de comunidades explicando a sua crença e costumes (alimentos, rituais, vestimenta)

Artigos

Art.1.º Todos têm o direito de expressar a sua diversidade da maneira que acharem melhor.

Art. 2.º Ninguém tem o direito de desrespeitar o outro.

Art. 3.º Qualquer tipo de vandalismo será considerado crime e terá punições estipuladas pelas leis já existentes.

Art. 4.º Para a entrada no evento será preciso 1kg (um quilo) de alimentos não perecíveis.

Art. 5.º Ocorrerá anualmente.

Objetivos

Incentivar o conhecimento e respeito cultural, buscando a liberdade de expressão

Público-alvo

Todos que quiserem comparecer ao evento

Fiscalização e aplicação

No evento haverá guardas para o caso de haver qualquer tipo de preconceito, vandalismo e/ou assalto

Incentivos e/ou punições

Não haverá taxa de entrada além do quilo de alimento. Qualquer prática considerada preconceituosa levará à expulsão do praticante.

Recursos

Será necessário um lugar para que aconteça o evento e stands/barraquinhas para cada representante e/ou alimento.

Contingências

Justificativa

O projeto DiversiCuritiba é importante para que todos possam ser respeitados e respeitar e também para ser uma tentativa de diminuição da opressão e preconceito contra culturas, religiões, etc.

PROJETO DE LEI

Tema Investimento nas crianças e jovens para a redução da violência municipal

Título do Projeto Criança futuro

Área de atuação

Crianças/adolescentes

Texto/Ementa

O projeto tem a intenção de incentivar empresas no geral (porém os públicos alvos são escolas e universidades privadas) a apadrinhar crianças e jovens, pagando para eles uma vaga em escolas e universidades privadas e os inserindo na sociedade (ajudando-os a arranjar empregos, cuidando do desempenho escolar deles, etc.) com o intuito de acabar com a criminalidade municipal e casamento infantil.

Artigos

Art. 1.º As empresas devem se responsabilizar pelo pagamento de um curso para a criança ou jovem que for apadrinhada, com um incentivo de 10% na redução do ISSQN (Imposto Sobre Serviço de Qualquer Natureza). O valor não altera independentemente da quantidade de crianças apadrinhadas

Art. 2.º Além de pagar o curso, as empresas são responsáveis por inserir essas crianças na sociedade.

Art. 3.º As crianças não poderão ser parentes ou relacionadas aos empresários para o bom funcionamento do projeto, a forma de escolha das crianças é livre, mas por ano a criança será colocada em prova para testar o seu aprendizado, além da verificação de boletim e tarefas.

Objetivos

O objetivo do projeto é a inserção de crianças de baixa renda na sociedade (além de proporcionar uma educação de qualidade sem grandes gastos por parte do município).

Público-alvo

Crianças/Adolescentes e empresas

Fiscalização e aplicação

Deverá ser disponibilizado um funcionário da prefeitura para acompanhar e avaliar o desempenho das crianças.

Incentivos e/ou punições

O incentivo para a participação de empresas no projeto seria uma redução de 10% do Imposto Sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISSQN).

Recursos

Será necessária uma verba para a redução dos impostos

Contingências

Justificativa

PROJETO DE LEI

Tema

Retorno de moradores de rua à participação na sociedade.

Título do Projeto

Reabilitação Social.

Área de atuação

Educação, Assistência social, Mercado de trabalho, Moradia.

Texto/Ementa

O projeto “Reabilitação Social” é um meio de fornecer direitos aos moradores de rua, que permanecerão em um prédio financiado pelo governo, realizando trabalhos pela cidade com o intuito de garantir recursos básicos para seu cotidiano. Também será disponibilizado para cada morador o atendimento com uma assistente social, que resolverá problemas ligados à cidadania, à educação, à saúde, ao emprego, etc.

Artigos

Art. 1.º O projeto pretende acolher os moradores de rua de Curitiba em um prédio construído e financiado pelo governo. O tempo de permanência pode variar de acordo com as necessidades de cada morador, em média por um ano e meio, e durante esse período haverá a procura de familiares para que os moradores possam retornar às suas famílias e consigam um melhor sustento.

Art. 2.º Serão disponibilizadas duas semanas sem custos (para cada morador) destinadas à recuperação e ao encaminhamento a atendimentos com uma assistente social, que é responsável por acompanhá-los no processo da cidadania, educação e

a resolver problemas ligados ao emprego, à saúde, etc. Se for preciso, os atendimentos prosseguirão ao longo da permanência do morador no Instituto.

Art. 3.º Após as 2 semanas, os moradores serão direcionados a trabalhos para o sustento do Instituto (manutenção, limpeza, etc.) e depois pela cidade de Curitiba. A partir do primeiro mês, com as tarefas cumpridas, cada morador receberá uma taxa em dinheiro conforme o trabalho realizado, para as despesas pessoais, que serão controladas por voluntários ou empregados estatais especializados na área.

Art. 4.º A fim de proporcionar o desenvolvimento de habilidades, será oferecida uma horta (fonte de alimentos para o Instituto e comércio) aos moradores. A prática da “Terapia Horticultural” poderá contribuir para a memória, desenvolvimento de habilidades cognitivas e a ampliar a socialização, fatores importantes para que haja um melhor retorno às atividades da sociedade.

Art. 5.º Para que haja o retorno dos moradores de rua a um trabalho, o projeto pretende também fazer parcerias com empresas, como o Senac, que oferece cursos das mais variadas áreas na educação e qualificação profissional. Os cursos teriam o custo reduzido, e para os que apresentam escolaridade incompleta, seriam disponibilizadas aulas sobre as matérias fundamentais para o desenvolvimento básico dos moradores.

Objetivos

Fornecer ajuda aos moradores de rua com seus direitos e necessidades, proporcionar o retorno deles às famílias, empregá-los no mercado de trabalho.

Público-alvo

Moradores de rua, voluntários, empregados estatais.

Fiscalização e aplicação

Haverá a fiscalização do projeto por empregados estatais, e a aplicação podendo ser por eles mesmos, por voluntários e os próprios moradores.

Incentivos e/ou punições

Haverá punições aos moradores, como um pedido de expulsão do Instituto, caso houver desentendimentos, entre os moradores.

Recursos

Serão necessários recursos do governo como a construção do Instituto (com 4 andares), além dos materiais necessários para seu funcionamento e todas as atividades.

Contingências

Aparentemente não há um problema no projeto.

Justificativa

Só em Curitiba existem mais de 1500 moradores de rua que, por drogas, álcool ou conflitos familiares, sujeitam-se a viver em péssimas condições, perdendo trabalho, renda, e outros recursos que poderiam ser utilizados ao retorno de uma atividade na sociedade. Por isso, com o projeto de Lei “Reabilitação Social”, seria possível melhorar a vida de muitos moradores, além da nossa própria cidade.

PROJETO DE LEI

Tema Reintegração de detentos e auxílio aos moradores de rua

Título do Projeto Refeições Comunitárias de detentos para moradores de rua

Área de atuação Educação e Cultura

Texto/Ementa

Ao menos uma vez na semana, detentos, com ajuda de seus supervisores, poderão realizar um almoço estruturado por trabalhadores assalariados, como uma oficina culinária para detentos, que terão a oportunidade de auxiliar moradores de rua, e estes de ter uma refeição.

Artigos

Art. 1.º Detentos com penas de até 7 anos de prisão, e que não tenham sido condenados por crime hediondo, terão a opção de cozinhar sob a autoria de trabalhadores assalariados, para moradores de rua, uma vez por semana.

Art. 2.º Os detentos que aderirem ao trabalho deverão ser monitorados pelos agentes penitenciários enquanto estiverem realizando o trabalho comunitário.

Art. 3.º A prefeitura deve ceder espaços públicos e atrair, convidar e trazer moradores de rua semanalmente para a realização da atividade.

Objetivos

Acolher e alimentar moradores de rua, e ajudar a reintegrar detentos a sociedade, estes que terão a possibilidade de interagir com pessoas fora da cadeia e desenvolver habilidades culinárias.

Público-alvo

Detentos e moradores de rua.

Fiscalização e aplicação

A atividade deve ser fiscalizada por policiais responsáveis pelos presídios e realizado em focos e concentrações de moradores de rua, como praças, por exemplo.

Incentivos e/ou punições

Os detentos que participarem da atividade podem ter sua pena reduzida, mediante ao tempo determinado pelo juiz.

Recursos

Aparatos de cozinha e alimentos em geral, mesas, cadeiras, talheres, pratos e copos, providenciados pelo governo, além de pessoas assalariadas para guiar, auxiliar e fazer a tutoria dos detentos.

Contingências

A regularidade da atividade pode não ser o suficiente para alimentar moradores de rua.

Justificativa

Os moradores de rua são muitas vezes esquecidos pela sociedade, e podem passar fome e necessidades, enquanto os detentos podem desenvolver novas habilidades culinárias e contribuir com a sociedade.

PROJETO DE LEI**Tema Poluição do petróleo na cidade**

Título do Projeto Acabando com a maior vilã: a sacola plástica

Área de atuação

Meio ambiente

Texto/Ementa

Em Curitiba, é distribuído um altíssimo número de sacolas plásticas.

Nosso projeto promete diminuir o gasto deste recurso esgotável e não renovável, como o petróleo e o gás natural com o qual a sacola plástica é feita. Com isso, contribuiremos para ajudar o meio ambiente.

Artigos

Art. 1.º A partir de hoje fica definido que as lojas e mercados deverão começar a cobrar vinte centavos por sacola plástica.

Art. 2.º As indústrias de sacolas plásticas diminuirão ¼ de sua produção.

Art. 3.º A partir do momento em que o consumo das sacolas plásticas for reduzido, e tiverem um consumo consciente, no ano seguinte, todos os derivados de petróleo irão baixar o preço.

Objetivos

Buscar a conscientização da população, em relação ao consumo das sacolas plásticas;

Ajudar o meio ambiente;

Evitar problemas futuros com o meio ambiente.

Público-alvo

Toda a população

Fiscalização e aplicação

As sacolas serão consideradas produtos normais, como qualquer outro, e deverão ter cupom fiscal.

Incentivos e/ou punições

Os preços dos derivados de petróleo vão baixar, como por exemplo, a gasolina

Toda a sacola plástica terá um custo de vinte centavos

Recursos

A consciência humana, de reduzir e reutilizar

Mais propagandas para diminuir o consumo das sacolas

Contingências

As sacolas plásticas irão “vir” com a logomarca do mercado/loja

Justificativa

Como o mundo é de todos, devemos preservá-lo para as próximas gerações.

Hoje, especificamente nos mercados, as pessoas abusam do consumo das sacolas plásticas. Com esta lei, podemos diminuir esse consumo exagerado

PROJETO DE LEI

Tema Segurança

Título do Projeto Segurança em ônibus

Área de atuação

Transporte público

Texto/Ementa

O trânsito, hoje, está muito perigoso. Além do mais, a segurança contra bandidos e assaltantes é escassa. Nosso projeto pretende diminuir o índice de acidentes de ônibus em Curitiba, além de diminuir o índice de assaltos também.

Artigos

Art. 1.º Todos os ônibus devem conter cinto de segurança

Art. 2.º Os ônibus devem conter um sistema de alarme, para que, quando ocorrer um assalto, a polícia seja notificada e atenda a ocorrência como prioridade.

Art. 3.º Todos os funcionários devem estar cientes dos artigos desta lei.

Art. 4.º O dinheiro da tarifa de R\$ 4,25 deverá ser utilizado para a criação de novos ônibus com o sistema de alarmes que vêm de fábrica.

Objetivos

Proporcionar maior segurança geral para os usuários do transporte público, onde alguns de seus direitos serão assegurados: direito à vida e à segurança de seus bens.

Público-alvo

Usuário dos meios de transporte público.

Fiscalização e aplicação

Os ônibus irão passar por uma vistoria todo o mês.

Incentivos e/ou punições

Os ônibus que não estiverem de acordo serão multados e a prefeitura responsabilizada judicialmente pelo não cumprimento da lei.

Recursos

Financeiros para a revitalização da frota de veículos.

Contingências

Justificativa

Este projeto visa melhorar a qualidade do transporte e a segurança ofertada aos passageiros, tendo em vista o alto valor da passagem.

PROJETO DE LEI

Tema: Ensino de como lidar com sentimentos e acontecimentos da adolescência

Título do Projeto: Educação Aberta

Área de atuação: Educação (em escolas públicas)

Texto/Ementa:

Não só no Brasil, mas no mundo inteiro, as crianças e adolescentes não sabem lidar com o início de tantas obrigações e às vezes sofrem bullying por não seguirem um padrão de beleza, imposto pela sociedade ou pela mídia, e geralmente não querem conversar com os pais sobre o assunto. Por isso a educação nas escolas é muito importante, evitando também os frequentes suicídios.

Artigos:

Art. 1.º Alunos devem ter aulas ou palestras com psicólogos ou profissionais, também podendo vir pessoas que já passaram pelo projeto ou por situações difíceis na adolescência, para servir como exemplo e motivação para os alunos.

Art. 2.º Devem ter pelo menos 3 anos de aula/oficinas com os profissionais, fica a critério da escola e da necessidade dos alunos um tempo individual para os que mais precisam.

Art. 3.º Aulas e oficinas ocorrem a partir do 7.º ano do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio e, a partir do 1.º ano do Ensino Médio, fica a critério do aluno participar.

Art.4.º Todas as aulas e oficinas devem ocorrer em uma tarde, uma vez por mês nas escolas públicas. As palestras e atividades devem entreter os jovens para evitar que eles falem.

Objetivos:

Fazer com que os jovens entendam e consigam lidar com os problemas da adolescência, sejam eles ligados emocionalmente à família e às drogas. Despertar a consciência e ensinar os jovens sobre as consequências dos seus próprios atos.

Público-alvo: Adolescentes.

Fiscalização e aplicação:

A secretaria da educação irá fiscalizar, juntamente com as próprias escolas públicas, onde o projeto será implantado e aplicado, como palestras, atividades, aulas e oficinas.

Incentivos e/ou punições:

É para o bem-estar dos jovens e eles devem ter essa consciência para participar do projeto.

Recursos:

Como sabemos que o governo já paga salários muito ruins aos professores, gostaríamos que as oficinas e palestras fossem feitas por trabalho voluntário dos psicólogos e pessoas dispostas a ajudar.

Contingências:

Os alunos podem achar as aulas e oficinas chatas, por isso é necessário deixá-las motivadoras e animadas para que os jovens compareçam.

Justificativa:

A importância é fazer com que os adolescentes se sintam mais à vontade para falar sobre seus sentimentos e dificuldades para que os psicólogos possam ajudar.

PROJETO DE LEI

Tema Transporte público gratuito para estudantes

Título do Projeto Transporte gratuito para estudantes

Área de atuação Transporte

Texto/Ementa

Com a aplicação dessa lei, os adolescentes vão optar por usar o ônibus, evitando, assim, diversos acidentes e assaltos que acontecem todos os anos. Essa lei incentivaria o uso do transporte público, deixando o carro em casa, poluindo menos o meio ambiente e diminuindo o tráfego nas ruas.

Artigos

Art. 1.º Os estudantes só poderão utilizar o ônibus gratuitamente se apresentarem a carteirinha de estudantes dentro do prazo de validade.

Art. 2.º A carteirinha não poderá ser compartilhada com outros estudantes.

Art. 3.º Todos devem apresentar sua própria carteirinha.

Objetivos

Essa lei tem o objetivo de incentivar o uso dos transportes públicos para os estudantes, evitando, assim, diversos acidentes causados por jovens que não prestam atenção no trânsito, além de evitar assaltos. Os jovens não precisarão ir de carro à escola, poluindo menos o ambiente.

Público-alvo

Jovens (que serão beneficiados) e os políticos (aplicação da lei)

Fiscalização e aplicação

Haverá seguranças (aumentando o número de empregos) nos principais pontos de embarque e desembarque de ônibus, que irão se certificar de que a lei está sendo cumprida, além de proteger o local, e ainda a instalação de câmeras de segurança nos pontos de ônibus.

Incentivos e/ou punições

Propagandas privadas poderão ser aplicadas nos ônibus, e assim, com o dinheiro obtido, uma parte seria doada para uma instituição de caridade. Caso a lei não seja obedecida, o estudante será barrado e a sua entrada não será permitida.

Recursos

Não necessita de grandes investimentos, pois a maioria do dinheiro será obtido por meio das propagandas privadas.

Contingências

É possível que alguns estudantes utilizem o ônibus para realizar atos de vandalismo. Caso aconteça, esses serão registrados, barrados e suas famílias serão comunicadas

Justificativa

Essa lei é importante para incentivar o uso do transporte público, evitar acidentes que ocorrem quando o jovem está distraído, além de contribuir com causas importante, como a diminuição da poluição ambiental e doações para caridades.

PROJETO DE LEI

Tema Proteção a mulheres que sofreram abusos ou violências domésticas.

Título do Projeto Lar Doce Lar

Área de atuação Segurança

Texto/Ementa

O Lar doce Lar trata-se de um ambiente projetado para acolher mulheres que sofreram abusos, ou violência doméstica e resolveram denunciar. Após todos os fatores relatados serem comprovados e a prisão e julgamento do agressor tiverem seu início, ela e seus filhos, caso se sintam à deriva por algum fator, podem ir para essa casa, onde morarão no prazo máximo de um ano e seis meses.

Artigos

Art. 1.º Dentro da casa, cada mulher terá sua obrigação para manter a dinâmica na casa.

Art. 2.º As mulheres serão encaminhadas apenas quando comprovada a agressão.

Art. 3.º A renda da casa será gerada por meio de doações, shows e bailes beneficentes, além de contar com a presença do comércio dos alimentos produzidos na casa e objetos.

Art. 4.º A casa contará com uma horta nos fundos, a qual as moradoras podem usar tanto para uso próprio como comercial.

Art. 5.º As mulheres terão apoio terapêutico com a ajuda da CASA DA MULHER BRASILEIRA e da DELEGACIA DA MULHER.

Art. 6.º A casa contará com seguranças de plantão para maior segurança das moradoras.

Art. 7.º Após o prazo de um ano e seis meses se encerrar, a mulher terá sua segurança garantida, na qual tanto ela como seus filhos serão transferidos para outra cidade onde terão casa e até mesmo emprego em uma cooperativa de produção de orgânicos

para se sustentarem. As crianças terão acesso fácil à educação, portanto longe dos riscos eventuais do agressor.

Art. 8.º Se virem necessidade, podem requerer uma nova identidade .

Art. 9.º A casa é constituída por dois andares, cada um com 200m², sendo o primeiro andar formado por refeitório, banheiro coletivo, cozinha, sala de convivência e diretoria administrativa. O segundo andar formado pelos alojamentos compostos por camas com bicama, guarda-roupas, criado mudo; e mais um banheiro coletivo. Na parte externa temos a presença de uma horta onde serão produzidos os alimentos, e de um estacionamento.

Objetivos

Garantir a saúde e bem-estar das mulheres que sofrem abusos e violências dos maridos, e segurança e educação para os seus filhos.

Público-alvo

Mulheres que sofreram algum tipo de violência doméstica.

Fiscalização e aplicação

Será fiscalizado pela Delegacia da Mulher, que tem como obrigação garantir o bem-estar delas.

Incentivos e/ou punições

As punições serão feitas de acordo com as leis brasileiras, e haverá incentivos em propagandas para se fazerem denúncias.

Recursos

Recursos econômicos.

Contingências

Diminuir a violência doméstica e incentivar a denúncia.

Justificativa

Milhares de mulheres sofrem violência doméstica, mas sobrevivem financeiramente do agressor, ou sofrem com o medo da denúncia, por não haver a garantia da proteção depois.

PROJETO DE LEI

Tema Fiscalização

Título do Projeto: Fiscalização do trânsito

Área de atuação

O aplicativo atuará na área do trânsito de Curitiba. Ele contará com o apoio do DETRAN, poderá ter apoio das câmeras de segurança da cidade e de um departamento próprio.

Texto/Ementa

Um aplicativo conectado ao departamento de trânsito e a um núcleo próprio, tal aplicativo vai ser usado pela população para registrar infrações. O infrator não será multado de imediato. Os dados irão para uma central/departamento onde os dados serão averiguados com o auxílio de radares e câmeras de trânsito.

Artigos

Art.1.º Os infratores com denúncias leves comprovadas receberão uma advertência/notificação. Aquele que tiver mais de 5 infrações terá uma multa de R\$300,00.

Art. 2.º Dependendo da infração, o motorista pode ser multado, ou, se pego em flagrante por um profissional do DETRAN, pode ter sua carteira suspensa.

Art. 3.º Aquele que fizer uma falsa denúncia pelo aplicativo, pode ser multado em até R\$200,00.

Objetivos

O objetivo do projeto é buscar melhoria do trânsito por meio do auxílio ao DETRAN com novas ferramentas e tecnologias.

Público-alvo

O público-alvo do projeto são os motoristas e pedestres que querem contribuir para um trânsito melhor.

Fiscalização e aplicação

O uso do aplicativo será dos pedestres, motoristas e profissionais do DETRAN. A fiscalização também será de responsabilidade do DETRAN.

Incentivos e/ou punições

Se comprovada a denúncia, a punição pode variar entre multas, advertências, a perda de pontos na carteira de motorista ou a sua suspensão.

Recursos

O aplicativo envolve recursos financeiros e humanos, já que a criação do aplicativo exige dinheiro e pessoas (no caso programadores), além da fiscalização feita por profissionais.

Contingências

A única contingência percebida pelo grupo foi o bom senso dos usuários, já que uma eventualidade seriam as falsas denúncias.

Justificativa

O que justifica a criação do projeto é a grande ocorrência de acidentes e infrações, dos quais muitas vezes os culpados saem impunes ou até mesmo nem são descobertos, por isso o aplicativo ajudaria na descoberta e punição dos infratores.

PROJETO DE LEI

Tema Infraestrutura de Escolas Públicas de Curitiba

Título do Projeto Uma melhor educação na cidade de Curitiba

Área de atuação

Educação

Texto/Ementa

As escolas particulares de Curitiba possuem uma ótima estrutura e educação. Nas escolas públicas, porém, a estrutura e a educação não têm qualidade. Portanto, o objetivo da lei é tirar essa grande desigualdade que existe nas escolas particulares e públicas de Curitiba.

Artigos

Art. 1.º 5% dos impostos pagos por cada indivíduo mensalmente será direcionado para esse projeto com fim de melhorar a educação de Curitiba.

Art. 2.º Todos os indivíduos que desejam fazer doações para esse projeto devem ir à Câmara Municipal e doar a quantia desejada.

Art. 3.º No ano de 2030 nenhuma instituição de ensino superior terá cotas para alunos de escolas públicas, pois a ideia é de que a educação dessas escolas esteja igualada à das escolas particulares.

Objetivos

Melhorar a infraestrutura e educação (material de apoio) do ensino médio das escolas públicas de Curitiba.

Público-alvo

Crianças e Adolescentes.

Fiscalização e aplicação

Funcionários da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba irão fiscalizar as escolas com suas novas estruturas educacionais.

Incentivos e/ou punições

Caso a escola não respeite a lei e não utilize o investimento de forma incorreta, haverá uma investigação.

Recursos

5% do IPTU de cada cidadão.

Humanos (professores).

Materiais (construção e didático).

Contingências

Pessoas optarem por não doar para o projeto, e escolas não usarem o dinheiro doado apropriadamente.

Justificativa

Hoje muitas pessoas não têm condições financeiras para pagar uma escola particular com ensino superior, então deve haver uma melhora na educação pública para que todos tenham as mesmas oportunidades no futuro, cursando boas faculdades e tendo bons empregos.