



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

LOAN DOS SANTOS MEDEIROS

**ENTRE O EXERCÍCIO ESPIRITUAL E A DISSERTAÇÃO FILOSÓFICA:
A ESCRITA NO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**

FORTALEZA
2019

LOAN DOS SANTOS MEDEIROS

ENTRE O EXERCÍCIO ESPIRITUAL E A DISSERTAÇÃO FILOSÓFICA:
A ESCRITA NO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Filosofia (Profissional)
– Núcleo UFC como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre em
Filosofia. Área de Concentração: Ensino
de Filosofia

Orientador: Profº Dr. Hugo Filgueiras de
Araújo

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M439e Medeiros, Loan dos Santos.

Entre o Exercício Espiritual e a Dissertação Filosófica : A Escrita no ensino de Filosofia no Ensino Médio / Loan dos Santos Medeiros. – 2019.

84 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2019.

Orientação: Prof. Dr. Hugo Filgueiras de Araújo.

1. Escrita Filosófica. 2. Ensino de Filosofia. 3. Didática do Ensino de Filosofia. 4. Oficina de Conceitos. 5. Exercícios Espirituais. I. Título.

CDD 100

LOAN DOS SANTOS MEDEIROS

ENTRE O EXERCÍCIO ESPIRITUAL E A DISSERTAÇÃO FILOSÓFICA:
A ESCRITA NO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia (Profissional) – Núcleo UFC, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de Concentração: Ensino de Filosofia

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr. Hugo Filgueiras de Araújo (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profº Dr. Avelino Aldo de Lima Neto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

Profº Dr. Evanildo Costeki
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

Não poderia ter chegado até aqui sem a ajuda de algumas pessoas que me apoiaram e permitiram que esse trabalho fosse concluído

Ao Profº Dr. Hugo Filgueiras, pela sua dedicação em me iniciar na senda da pesquisa, e espero levar sua imagem como referência enquanto eu trilhá-la.

Ao corpo docente do Prof-Filo, por acreditarem na possibilidade de um Programa de Pós-Graduação voltado a pesquisa em Ensino de Filosofia, e em particular agradeço aos Professores José Carlos e Evanildo Costeki pela coragem em tornar realidade este programa aqui na Universidade Federal do Ceará.

A minha mãe, D. Elizeth, e minha tia, D. Eliane, mulheres fortes e batalhadoras, que se preocuparam com minha educação desde a sua base, e sempre incentivaram meus estudos. Elas são as raízes sem as quais o fruto do meu trabalho não seria possível

Ao gestores da E. E. F. M Dep. Joaci Pereira pelo apoio a minha pesquisa, abrindo caminho para a relação universidade-escola pública, relação muito importante para a formação de professores e para a educação pública de qualidade. Aos meus alunos que participaram dessa pesquisa e aos colegas de trabalho que apoiaram indiretamente a sua realização.

Aos colegas de mestrado, pelos ricos debates em sala de aula e pelos momentos em que pudemos compartilhar nossos medos e receios. Aos amigos como Rannyelly Oliveira, Vera Alves, Tayson Costa e Neildo Araújo, com quem compartilhei o turbilhão de sentimentos que são próprios de um pós-graduando, pelo apoio e por acreditarem na minha capacidade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

“C'est sa propre âme qu'il faut constituer
dans ce qu'on écrit" Michel Foucault

RESUMO

O objeto desta pesquisa é a prática da escrita nas aulas de Filosofia no Ensino Médio e analisar as dificuldades para a sua aplicação. A partir de uma revisão bibliográfica da relação entre escrita e filosofia em Platão e nos filósofos helenísticos, percebemos a escrita como um exercício espiritual, no sentido dado por Pierre Hadot e Michel Foucault em suas análises da filosofia antiga. Desta forma, podemos pensar a importância da escrita quando aproximamos essa noção de exercício espiritual com a proposta de um ensino ativo de Filosofia defendido por Silvio Gallo e Alejandro Cerletti. Assim, além de analisar a importância da escrita no processo de ensino da Filosofia, busca-se de forma secundária analisar a relação da escrita dentro do livro didático de Filosofia e seu uso dentro do processo avaliativo. No campo empírico, utilizamos o modelo de aula como oficina de conceitos, proposta por Gallo como eixo norteador da nossa pesquisa-ação em sala de aula e nela iremos introduzir o uso escrita. Como procedimento de coleta de dados, recorreremos ao grupo focal, realizado com alunos do 3º Ano da E. E. F. M. Deputado Joaci Pereira. Através da análise das redações dos alunos, assim como discussões em sala de aula, registradas em caderneta de campo, observamos as dificuldades encontradas, tais como a dificuldade da leitura dos textos filosóficos, assim como o domínio da sua própria língua, propomos algumas soluções para que a escrita possa ser mais bem utilizada nas aulas de filosofia.

Palavras-chaves: Escrita filosófica. Ensino de Filosofia. Oficina de Conceitos. Didática do Ensino de Filosofia. Exercícios espirituais.

RÉSUMÉ

Le sujet de cette recherche est la pratique de l'écriture dans les cours de philosophie au lycée et analyser les difficultés d'application. À partir d'une revue de la littérature sur la relation entre l'écriture et philosophie chez Platon et chez les philosophes hellénistiques, nous voyons l'écriture comme un exercice spirituel au sens donné par Pierre Hadot et Michel Foucault dans leurs analyses de la philosophie ancienne. Ainsi, nous pouvons penser à l'importance de l'écriture lorsque nous abordons cette notion d'exercice spirituel avec la proposition d'un enseignement actif de la philosophie défendu par Silvio Gallo et Alejandro Cerletti. Ainsi, en plus d'analyser l'importance de l'écriture dans le processus d'enseignement de la philosophie, nous cherchons à analyser la relation entre l'écriture dans le manuel de philosophie et son utilisation dans le processus d'évaluation. Dans le domaine empirique, nous utilisons le modèle de classe comme l'atelier de concepts, proposé par Gallo comme axe directeur de notre recherche-action en classe, et nous en introduisons l'utilisation écrite. En tant que procédure de collecte de données, nous avons eu recours au groupe de discussion constitué d'étudiants de la 3e année d'E. E.F.M. Deputado Joaci Pereira. A travers l'analyse des essais des étudiants, ainsi que des discussions en classe, enregistrées dans un livre de terrain, nous observons les difficultés rencontrées, telles que la difficulté de lire des textes philosophiques, ainsi que la maîtrise de leur propre langage, nous proposons des solutions pour cette écriture peut être mieux utilisée dans les cours de philosophie.

Mots-Clés : Écriture philosophique. Enseignement de la philosophie. Atelier de concepts. Didactique de l'enseignement de la philosophie. Exercices spirituels

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Conhecimento acerca da Filosofia antes do Ensino Médio.....	48
Gráfico 2 - Interesse pela leitura.....	48
Gráfico 3 - Formas de Lazer mais comum.....	49
Gráfico 4 - Números livros lidos por mês.....	49
Gráfico 5 - Maior dificuldade enfrentada nas aulas de Filosofia.....	50
Gráfico 6 - Exercício da Escrita.....	51

SUMARIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	A RELAÇÃO DA ESCRITA E DA FILOSOFIA.....	13
2.1	Escrita enquanto <i>Phármakon</i>.....	13
2.1.1	<i>Análise Geral do Fedro</i>	13
2.1.2	<i>Do Éros ao Phármakon</i>	15
2.1.3	<i>Escrita enquanto paidía</i>	19
2.1.4	<i>Carta Sétima: análise geral</i>	21
2.1.5	<i>“Não há obra minha escrita”</i>	23
2.2	A Escrita enquanto <i>Technê tou biou</i>.....	26
2.2.1	<i>A escrita como apropriação da tradição</i>	27
2.2.2	<i>Conhecimento para a vida</i>	30
3	A ESCRITA FILOSOFIA ENQUANTO CRIAÇÃO DE CONCEITOS.....	33
3.1	Filosofia no currículo do Ensino Médio.....	33
3.2	Entre a história da Filosofia e o ato de filosofia.....	37
3.3	A escrita filosófica como repetição e criação.....	41
4	A ESCRITA EM SALA DE AULA: DIFICULDADES PARA SUA EFETIVAÇÃO.....	45
4.1	A abordagem metodológica.....	45
4.2	Descrição do Grupo.....	47
4.3	“Compondo o arsenal”: O livro didático como instrumento para o uso da escrita em sala de aula.....	51
4.4	Avaliação e Dissertação Filosófica.....	56
4.5	Análise da Atividade I: Sensibilização e Problematização.....	59
4.6	Análise das Atividades II: Investigação.....	61
4.7	Análise das atividades III: Conceituação.....	64
4.8	Autoavaliação.....	66
4.9	Observações Finais sobre a pesquisa.....	68
5	CONCLUSÃO.....	70
	REFERÊNCIAS.....	73
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	76
	APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	77

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	78
ANEXO A – TEXTO USADO PARA ATIVIDADE DE SENSIBILIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO.....	79
ANEXO B – TEXTO USADO NAS AULAS SOBRE LIBERALISMO.....	80
ANEXO C – TEXTO USADO NAS AULAS SOBRE MARXISMO.....	82

1 INTRODUÇÃO

O presente texto que o leitor tem em mãos é o resultado de minha pesquisa no Mestrado Profissional em Filosofia tendo como área de *concentração o Ensino de Filosofia*. A preocupação que move essa pesquisa acerca do uso da escrita nas aulas de filosofia teve sua origem durante a minha vivência inicial nas salas de aula, recém-saído da graduação em Filosofia, como professor de Filosofia no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino no Ceará. Se durante a minha formação inicial, também na Universidade Federal do Ceará, a escrita sempre me pareceu um espaço privilegiado para expor meu pensamento e amadurecer minhas ideias, para os meus alunos do ensino médio era razão de protestos e muitos diziam incapazes de produzir algo escrito.

Durante a produção dessa pesquisa, a disciplina *Filosofia* vem passando por mais um momento difícil, mais um temeroso capítulo da presença-ausência da Filosofia no currículo escolar, pois se antes ela havia sido retirada de forma arbitrária durante a Ditadura Militar, agora possui um futuro incerto frente à Reforma do Ensino Médio concretizada na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), pois perde seu caráter de obrigatoriedade como as demais disciplinas (com exceção Português e Matemática) que serão diluídas em grandes áreas.

O documento, homologado pela Portaria nº 1.750 de 21 de Dezembro de 2017, possui o caráter normativo e seu objetivo é definir as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica que assegurem o desenvolvimento das competências gerais¹, ou seja, além de indicar o que os alunos devem *saber*, a BNCC mostra que o aluno deve “saber fazer”, o que significa ser capaz de mobilizar conhecimento, habilidades², atitudes e valores para resolver problemas da vida cotidiana. Outro compromisso firmado pela BNCC é o da *educação integral* em que há um rompimento com a visão reducionista que privilegia seja a dimensão intelectual seja a dimensão afetiva do estudante, promovendo uma educação para o desenvolvimento pleno da criança, do jovem e do

¹ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimento (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.) (BRASIL, 2017c, p. 8)

² “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.” (ibidem, p. 241)

adulto (já que o BNCC aborda todas as etapas da educação básica). Todavia, como alcançar essa contradição fragmentando os saberes e hierarquizando? No fundo, o que vejo é não uma educação integral, mas uma educação utilitarista e voltada para formação de mão-de-obra em larga escala

No Ensino Médio, especificamente, vemos uma divisão *em quatro áreas do conhecimento*: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologia e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tal divisão conforme o Parecer CNE/CP Nº 11/2009, não exclui “necessariamente as disciplinas com suas especificidades e saberes próprios, historicamente construídos”, mas promove uma interdisciplinaridade e contextualização desses saberes para torná-los mais concretos e próximos da realidade.

No entanto, temos na Lei nº 13.415/2017 apenas assegurada as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do Ensino Médio, o que não garante o futuro das demais disciplinas claramente definidas nos currículos escolares podendo estar dissolvidas nas áreas de conhecimento, e no caso da Filosofia, na área de Ciências Humanas. Em outras palavras, o destino dessa disciplina não assegurado mais por força da lei requer que o debate sobre sua importância venha novamente à tona.

Caberia a disciplina de português e a sua área, Linguagem e suas Tecnologias³, o desenvolvimento da habilidade oral e escrita, todavia, acreditamos que o desenvolvimento dessa habilidade seja compromisso de todas as áreas; cada área desenvolve-se dentro do seu conhecimento específico, mas contribuindo para o desenvolvimento da habilidade leitora e escrita do estudante. Aqui, é claro, iremos falar da relação entre escrita e a disciplina de Filosofia no Ensino Médio, a importância do uso da escrita dentro das aulas da filosofia tanto como método para o exercício filosófico, como um valioso instrumento de avaliação que o professor poderá se utilizar.

A escrita filosófica, tratada nessa pesquisa, sintetiza habilidades formais: capacidade argumentativa e de articular os conceitos, e os elementos conteudísticos

³ “No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa).” (ibidem, p. 474)

utilizados pelo aluno de forma reflexiva e tendo como base a história da Filosofia. A escrita filosófica não será o único elemento atuante em sala de aula, mas faz parte de todo um processo de ensino. Dessa forma, devemos analisar suas limitações, a possibilidade de utilizá-la seja como um exercício em sala de aula, seja como instrumento de avaliação.

Nesse trabalho também defendo não só a presença da disciplina, mas a sua especificidade, que requer um professor devidamente formado para ministrá-la, por isso que, apesar de nosso objeto ser o uso da escrita em sala de aula, incluímos em nossa análise alguns argumentos acerca da importância da presença da disciplina de Filosofia no currículo escolar.

O objetivo da primeira parte dessa dissertação será fundamentar filosoficamente a relação entre escrita e filosofia, dessa forma devemos partir de uma visão crítica da escrita, presente no platonismo, não para armar um inimigo, mas para buscar nele a importância dos “*exercícios espirituais*” para a experiência filosófica. Tal conceito retirado de Pierre Hadot e Michel Foucault, nos norteou na análise dos filósofos helenísticos. E é a partir da análise de Epicuro e Sêneca que apontam a escrita, não como um entrave para o pensamento filosófico, mas como um instrumento de sua construção, assim iremos desenvolver *uma noção de escrita filosófica como exercício espiritual*; outro ponto analisado no pensamento helenístico é a íntima relação entre a investigação filosófica e a vida, dessa forma, concebemos um ensino de Filosofia que esteja ligado à *vida* do aluno, e não como um elemento estranho às suas vivências.

A partir desses elementos, transpomos o conceito de “exercício espiritual” para a percepção de ensino ativo⁴ da Filosofia, usado por filósofos do ensino de filosofia tais como Alejandro Cerletti e Silvio Gallo, neste podemos assinalar a importância da escrita em sua proposta de aula de Filosofia como uma “Oficina de Conceitos”. Dessa forma, saímos da visão puramente filosófica, da filosofia como modo vida onde a escrita funciona como *uma tecnologia de si*, para inserirmos em

⁴ Ao defender um ensino ativo da Filosofia, Gallo (2007) diz que o professor deve levar em conta três “alertas”: atenção ao filosofia como ato/processo, atenção à história da filosofia e atenção à criatividade. Dessa forma, em um ensino ativo da Filosofia é necessário superar dois problemas: tanto o conteudismo, onde o ensino da Filosofia é visto como uma mera transmissão do conhecimento histórico, como também o discurso das competências e habilidades, dessa forma, o ensino ativo da Filosofia funciona como uma superação dialética desses dois problemas e acrescenta um terceiro, como mediação, que é a criatividade. Acredito que a escrita, mais especificamente a dissertação filosófica, é elemento fundamental para esse ensino ativo, como veremos mais à frente.

um ambiente pedagógico, onde a filosofia desenvolve um tipo próprio de escrita, dissertação filosófica, que deve ser estimulado em sala de aula a partir de um conhecimento filosófico.

Ou seja, ao falarmos aqui de um conhecimento específico e uma habilidade específica, necessitamos, portanto, de uma formação específica. A disciplina de Português nos ajudará no desenvolvimento da escrita enquanto tal, com a apropriação da língua culta e da sua gramática, porém na disciplina de Filosofia o estudante poderá desenvolver um uso diferenciado dessa escrita, a escrita filosófica, que o despertará para diversas questões, que se não são estranhas ao professor de português, ele não o conhecerá com profundidade.

Porém, é necessário conhecermos o chão da escola onde iremos pisar, o objetivo do terceiro capítulo será apresentar os resultados da aplicação de nossa pesquisa, onde na experiência prática, buscamos compreender os elementos que dificultariam a efetividade do uso da escrita em sala de aula. Através de uma pesquisa-ação separamos dois grupos focais formados por alunos do 3º Ano do Ensino Médio da E.E.F.M Joaci Pereira na qual eu atuo. Utilizamos o modelo apresentado por Silvo Gallo (sensibilização, problematização, investigação e conceituação), em seguida, questionamos os alunos sobre as suas próprias dificuldades com o uso da escrita em sala de aula, e através de debates buscamos soluções que estejam mais próximas de sua realidade. Na conclusão, desenvolvemos nossa interpretação sobre essas dificuldades enfrentadas e apontamos algumas soluções possíveis, assim como retomo o conceito de exercício espiritual e o relaciono com a noção de ensino ativo da Filosofia.

2 A relação filosofia e escrita

Neste capítulo iremos nos dedicar a uma análise da relação da escrita com a filosofia pensando essa relação a partir da importância do uso da escrita como meio para a aquisição de um saber filosófico. Não objetivamos aqui esgotar o tema da *escrita* na própria história da Filosofia, mas buscar elementos para uma construção de uma visão crítica desse uso para o ensino de Filosofia. O capítulo está dividido em três seções, a primeira irá analisar o uso da escrita no pensamento platônico, em seguida analisaremos sua presença na filosofia helenística e na última seção a presença da escrita filosófica nos autores contemporâneos que falam do ensino de Filosofia.

Partiremos da chamada *crítica platônica da escrita* presente nas obras *Fedro* e a polêmica *Carta Sétima* que são citadas pelos defensores da existência de uma doutrina oral em Platão (tais como a Escola de Tubigen e a Escola de Milão) que teria permanecido esotérica em relação aos textos escritos, onde estariam os ensinamentos exotéricos, voltados para o vulgo, usados de forma propedêutica para uma doutrina esotérica, ensinada oralmente. Para nós essa leitura de Platão não pode passar despercebida pela nossa pesquisa, pois nossa pesquisa visa exatamente uma relação positiva entre escrita e filosofia. Além disso, acreditamos que uma análise da crítica à escrita nessas obras e sua melhor compreensão nos servirá de base para melhor fundamentar nossa pesquisa.

2.1 Escrita enquanto *Phármakon*

2.1.1 Análise Geral do “*Fedro*”

No início do diálogo, também intitulado *Da Beleza*, temos um encontro entre Sócrates e seu discípulo que dá nome ao diálogo, que traz consigo um discurso escrito por Lísias, um famoso orador e *logógrafo*⁵, o discurso é a defesa de uma tese que deixa Sócrates inicialmente perplexo: “se deve agradecer com favores aquele que não está apaixonado em detrimento de quem o esteja” [227d]. Após

⁵ Caracteriza-se por um escritor profissional de discursos, muitas vezes utilizado para defesas em julgamentos. Cf. DERRIDA (2005, p. 12): “O logógrafo, em sentido estrito, redigia, a favor dos que pleiteavam, discursos que ele próprio não pronunciava, que não assistia, se assim podemos dizer, pessoalmente, e cujos efeitos eram produzidos em sua ausência. Escrevendo o que não diz, não diria e, sem dúvida, na verdade jamais pensaria, o autor do discurso inscrito já está instalado na posição do sofista: o homem da não-presença e da não-verdade.”

saírem além dos muros da cidade, hábito estranho para Sócrates, Fedro senta-se e começa a ler o discurso de Lísias [230e-234c]. Ao final Sócrates se prepara para fazer um discurso que defenda a mesma tese, porém melhor que o de Lísias, e o resultado é uma imitação do discurso lido por Fedro, ao perceber que havia afirmado características negativas do deus [237a - 241d] Sócrates se sente envergonhado pela ofensa a *Eros*.

Sócrates, então, sente a necessidade de fazer uma *palinódia*, uma retratação do seu primeiro discurso e exaltar as qualidades do Amor [243e - 257b]. Esse discurso se caracteriza por ser um discurso que busca o essencial do amor, um discurso filosófico por excelência, “esse elogio do verdadeiro amor não é um elogio retórico, decidido a persuadir alguém de uma tese relativamente difícil de sustentar. É o discurso verdadeiro que faz o elogio do verdadeiro amor” (FOUCAULT, 2010a p. 298), algo semelhante que Sócrates faz no *Banquete* depois de ter apreciado os diversos elogios dos presentes. Após essa retratação, o diálogo caminha para a última parte que discute as relações entre o discurso filosófico e o discurso retórico.

É somente nas partes finais do diálogo [274b - 278b] que Sócrates se debruça sobre a escrita, através da história de Theuth e o rei Tamos [274c - 275b]. O filósofo descreve a origem da escrita, nela o deus egípcio Theuth (conhecido pelos gregos pelo nome de Hermes) apresenta ao rei Tamos sua invenção, cuja finalidade seria um auxílio à memória, porém o rei observa que a escrita, ao invés de auxiliar a memória, a prejudicaria, pois aquele que se entregasse à escrita perderia totalmente o desejo de exercitar a memória.

O mito de Theuth e as críticas que Sócrates faz à escrita quando lidas como um recorte do diálogo, são colocados como um “*autotestemunho*” de Platão da existência de uma doutrina não-escrita, porém devemos perceber toda a organicidade de um diálogo. Este não deve ser visto como diversos pedaços juntos ocasionalmente (Discurso sobre o Eros, Palinódia socrática, Diferença entre Retórica e Filosofia, Crítica à escrita etc.), mas como um “ser vivo” (264c). A crítica à escrita está presente em uma obra que fala da *beleza*, do discurso retórico e filosófico, portanto deve ser analisada em seu conjunto.

Apesar de não se questionar a autenticidade do texto, durante muito tempo a estrutura da obra foi objeto de discussão, pois era vista como um diálogo mal composto por diversos momentos, citados acima. Essa estrutura do diálogo é analisado por Robin em sua introdução ao *Fedro*⁶, muitos acreditam que nesta obra o próprio autor foi incapaz de seguir sua sugestão em 264c⁷, o que leva alguns a acreditarem que a obra é da sua juventude (até mesmo a primeira que ele escreveu), enquanto outros afirmam ser uma obra da velhice e que Platão havia perdido sua destreza, todavia, Robin afirma que devemos ler essa organicidade não como uma unidade convencional, mas como um texto que consiga articular a multiplicidade:

Em resumo, a unidade da composição do *Fedro* não me parece poder ser colocada em dúvida. A arte com a qual é realizada é de uma leveza sutil e flexibilidade incomparável, nós necessariamente agravamos o livre jogo [*le libre jeu*] no esforço que fazemos para seguir o jogo das suas articulações móveis. A harmonia desse conjunto é feita pela variedade de elementos, sons e ritmos. É isto que é necessário procurar em efeito aqui, não é a simetria fictícia de um plano convencional, mas sim o poder criativo da vida, que, através diversos desvios e ao preço de diversas conciliações, organizam as suas partes. (ROBIN, 1994, p. lxxii, tradução nossa)⁸

Assim, antes de nos debruçarmos sobre esta parte final da obra que nos interessa, é necessária uma leitura do *Fedro* em seu conjunto, uma análise dos elementos constituintes desse diálogo para pensar a linha que os une e somente a partir desse conjunto analisar a parte final da obra que citamos.

2.1.2 Do Éros ao Phármakon

Podemos iniciar com o próprio discurso de Lísias cujo objeto é o Amor, se o objeto imediato do diálogo é a retórica, ou de forma clara: “a diferença entre o filósofo e retor, fundado no fato de que o filósofo dispõe de determinados

⁶ Platon **Phèdre**. 2^a Ed. Paris: Les Belles Lettres, 1994.

⁷ SÓCRATES: Mas suponho que isto ao menos tu admitirias: todo o discurso deve ser organizado assim como um ser vivo, tendo ele mesmo uma espécie de corpo, de modo a não ser desprovido de pé e nem de cabeça, mas ter parts médias e finais, escritas adequando-se umas às outras e também ao todo.

⁸ “En résumé, l’unité de la composition du *Phèdre* ne me paraît pas pouvoir être mise en doute. L’art avec lequel elle est réalisée est d’un légèreté subtile et d’une incomparable souplesse; on en alourdit nécessairement le libre jeu dans l’effort qu’on fait pour suivre ce jeu dans ses mobile articulations. L’harmonie de l’ensemble y est faite de la variété des éléments, des sonorités, des rythmes. Ce qu’il faut chercher en effet ici, ce n’est pas la symétrie factice d’un plan conventionnel; c’est plutôt la puissance créatrice de la vie qui, à travers mille détour et au prix de multiples accommodement, organise ses matériaux”

conhecimentos de que o retor carece” (TRABATTONI, 2003, p. 106). Então, por qual motivo Platão decidiu se debruçar sobre o *Eros*? E aqui não é só o discurso de Lísias que aparece, mas o próprio Sócrates se preocupa em fazer um discurso sobre o *Eros* que melhor se afine com a sua natureza. Diversas são as respostas para a escolha do tema, tal como uma escolha aleatória do próprio Platão ou por ser um discurso real de Lísias que é tomado ou ainda por ser um tema recorrente nos exercícios de retórica. Todavia, todas essas respostas se opõem à organicidade que o próprio Sócrates evoca no texto, na passagem que já citamos. Logo, deve-se crer que há uma relação entre o *Eros* e a diferença entre o discurso filosófico e retórico.

A relação entre o *Eros* e a retórica já é conhecida, pois esta busca persuadir o seu ouvinte a uma determinada forma de pensar ou agir, ou seja, pela força dessa persuasão “os homens são arrastados para determinadas coisas, ou a cumprir determinadas ações, graças a um impulso que não se baseia nas argumentações, mas tem a natureza do impulso afetivo e emocional” (ibidem, p. 111). Platão irá aproximar, no *Fedro*, a Filosofia a essa força irracional que é a loucura [*manía*], tal força irracional nem sempre é negativa, mas possui qualidades positivas, pois “os maiores bens, quando dados por graça divina, nos vêm mediante a loucura” [244a] e Sócrates apresenta quatro tipos de loucuras boas: a profética, a expiatória, a poética e a que nos importa aqui, a paixão erótica, “aquela que, quando alguém ao ver o belo daqui, do verdadeiro tendo uma reminiscência, torna-se alado e uma vez provido de novas asas deseja ardentemente voar” [249d]. Desta forma, podemos compreender que a beleza seria “o único resquício de ideia conservado na realidade sensível” (TRABATTONI, 2010, p. 59). Porém o que caracteriza o discurso belo? E essa investigação se inicia na passagem 259e: “qual é a maneira bela de proferir e escrever discursos e qual a não bela”

Segundo Trabattoni, Platão estaria tentando conciliar a fragilidade do *lógos* com a necessidade de um discurso racional que tenta se opor ao relativismo de Protágoras. Assim sua intenção “era salvaguardar uma verdade útil para a vida prática, tendo em conta todos os obstáculos que se interpõem à sua obtenção” (TRABATTONI, 2003, p. 101). Desta forma, enquanto aos deuses está destinada à *sophía*, aos mortais está destinada a prática da filosofia, e deve-se conviver com essa limitação. A crítica à escrita aparece nesse contexto de análise do discurso e daquilo que o tornaria belo, ou seja, um instrumento para o filosofar.

Desta forma, Platão desconfia da escrita, não por ela se opor a um saber oral difundido entre iniciados, mas porque ela fixa a doutrina, dando assim a impressão de que o essencial é a própria doutrina (cf. *ibidem*, p.100), na passagem 275a, Tamos responde ao Theuth, mostrando o equívoco que ela pode gerar:

aos que receberem essa instrução [escrita] concedes uma aparente e não verdadeira sabedoria. Pois, graças a ti, vão ouvir falar de muita coisa que não aprenderam e serão aparentemente sabidos em tudo, quando ignoram a maior parte - e ainda de convívio difícil -, feitos sábios em aparências e não em saberes [275b]

Esta ilusão de conhecimento que a doutrina escrita oferece engana um leitor desatento que orgulhosamente acredita possuir um saber que na verdade é aparente, pois o verdadeiro conhecimento não estaria no texto escrito. A escrita só tem um valor para aquele que *já sabe*, que possui um conhecimento adquirido de outra forma. Theuth havia descoberto um medicamento para as recordações e não para memória.

Dessa forma, escrita que inicialmente é apresentada como um *pharmakón*⁹ que não possui um valor intrínseco, mas decorrente da avaliação do deus-rei (e depois da análise de Sócrates), como observa Derrida (2005, p. 22), é rejeitado como algo exterior ao verdadeiro conhecimento, por não só confundir a memória viva e conhecedora (*mnémé*) que estaria presente na forma de conhecimento como *anamnese* com a recordação (*hupómnésis*). Dessa forma, a escrita não seria neutra, mas “é essencialmente nociva, exterior à memória, produtora não de ciência, mas de opinião, não de verdade, mas de aparência” (*ibidem*, p. 50). A *hupómnésis* seria uma *imitação*, simulacro, da memória viva, sobre a qual se funda o verdadeiro conhecimento. Essa valorização da *hupómnésis* pelo *phármakon* afetaria a própria *mnémé*, colocando uma aparente (*dóxan*) sabedoria no

⁹ A tradução do termo *phármakon* foi um dos temas que Derrida se debruça em seu livro **A Farmácia de Platão**, no primeiro momento, quando Theuth apresenta sua criação o termo é traduzido como ‘remédio’, uma vez que seria o sentido *benéfico* que a palavra teria no grego, sobre essa tradução, Derrida (2005, p.46) escreve: “A tradução por ‘remédio’ não poderia ser, pois nem aceita nem simplesmente recusada. Mesmo se se acreditasse salvar desse modo o polo ‘racional’ e a intenção laudativa, a ideia de um *bom* uso da *ciência* ou da *arte* do médico, ainda se teria todas as chances de se deixar enganar pela língua. A escritura não é melhor, segundo Platão, como remédio do que como veneno. Antes mesmo que Thamou anuncie sua sentença pejorativa, o remédio é inquietante em si. É preciso, com efeito, saber que Platão suspeita do *phármakon* em geral, mesmo quando se trata de drogas utilizadas com fins exclusivamente terapêuticos, mesmo se elas são manejadas com boas intenções, e mesmo se elas são eficazes como tais. Não há remédio inofensivo. O *phármakon* não pode jamais ser simplesmente benéfico.”

lugar da verdadeira (*alétheian*) sabedoria.¹⁰ Podemos reconhecer nessa passagem uma reversão feita pelo deus Tamos: “A escritura anunciada por Theuth como um remédio, como uma droga benéfica, é em seguida devolvida e denunciado pelo rei, depois, no lugar do rei, por Sócrates, como substância maléfica e filtro do esquecimento.” (DERRIDA, 2005, p. 74)

Além de ser danosa à memória, a escrita introduziria no pensamento filosófico uma rigidez falsa que enganaria o leitor. Essa noção de saber rígido se opõe ao projeto platônico, uma continuação do fazer filosófico de Sócrates, como assinala Trabattoni (2003, p. 29)

Decidido a fazer filosofia continuando o trabalho de Sócrates e com os olhos concentrados sobre os negativos resultados da prática ética e política vigente da sua cidade, Platão inaugura então uma ideia de filosofia na qual o saber que se procura não é um saber que se encerra em si mesmo, voltado para o puro conhecer, mas é um saber que pretende identificar aqueles princípios gerais fundamentais, os únicos que podem promover o bem-estar do homem (ou seja, sua felicidade), tanto na vida privada como na vida pública.

A periculosidade desta droga estaria em que sua exterioridade ao pensamento afetaria o *lógos* verdadeiro destituindo de sua natureza e lhe dando uma característica que não é mais a sua, conforme aponta Derrida (2005, P. 57): “Platão mantém tanto a exterioridade da escritura como seu poder de penetração maléfica, capaz de afetar ou infectar o mais profundo”. Desta forma, se a escrita possui esse caráter que levaria o seu leitor ao equívoco, ela deveria ser substituída por um recurso mais eficaz, o discurso oral. Daí Platão afirmar a superioridade do discurso oral em relação ao escrito,

uma comunicação oral é mais verdadeira, em geral, do que uma escrita não porque possa dizer coisas *mais verdadeira*, mas porque pode mostrar, promover e reproduzir a verdade das almas (isto é, no único lugar onde a verdade se encontra) muito melhor do que tudo o que possa fazer o escrito. (TRABATTONI, 2003, p. 145. Grifo do autor)

A força persuasiva da fala diante da escrita leva Platão a preferi-la em detrimento da escrita, uma vez que ao escrever, escrevemos para todos, não podendo ser adaptada às necessidades e aos questionamentos dos possíveis interlocutores. É o que também reconhece Derrida (2005, p. 60) “o escrito enquanto se repete e permanece idêntico a si no tipo, não se curva em todos os sentidos, não

¹⁰ “E aos que receberem essa instrução concedes uma aparente e não verdadeira sabedoria”. [275a]

se dobra às diferenças entre os presentes, às necessidades variáveis, fluidas, furtivas da psicagogia”. *E essa imagem do lógos não é nova para a filosofia, os sofista, tais como Górgias, já apresentavam um lógos com tal função e acreditavam que o “o phármakon está compreendido na estrutura do lógos”* (ibidem, p. 62).

No entanto, poderíamos ler a crítica à escrita como um suplemento da crítica do discurso em geral? Derrida (2005, p. 12) acrescenta que “ela é rigorosamente invocada de um extremo a outro do *Fedro*”, pois já em seu início o texto escrito de Lísias aparece escondido no manto de Fedro [228d] que na ausência de Lísias o substitui, e que este seria a droga [*pharmakós*] que faria Sócrates sair do seu lugar habitual:

SÓCRATES: Perdoa-me, ó valoroso, por ser alguém que gosta de aprender (philomathés). O campo e as árvores nada têm a ensinar, ao contrário dos homens da cidade. Tu, no entanto, pareces ter descoberto a droga para me fazer pegar a estrada (...) tu estendes para mim discursos em manuscritos, e assim podes me levar para toda a Ática, aonde quiseses. [230d]

Ou seja, a relação entre escrita e fármaco, que aparece no Mito de Theuth já está presente no início do diálogo, assim como o perigo que um fármaco representa estaria retratado no mito de Bóreas e Orítia, pois era com Famacéia (*Pharmakéia*) que a jovem jogava antes de cair do rochedo, o que poderia nos apontar para os perigos que um jogo que envolva um fármaco possa apresentar uma desconfiança que Platão já teria desde o início do diálogo.

A crítica platônica analisada até aqui esteve às voltas com a escrita enquanto *texto escrito*, produto do ato da escrita. O termo “*escrita*”, porém, possui dois significados: o ato de escrever (que é o objeto de estudo dessa pesquisa) e o texto escrito (produto do ato de escrever, no caso, o texto filosófico, cujo autor é algum filósofo da tradição e da história da filosofia). Claro, não podemos esquecer que a escrita filosófica em sala de aula pressupõe a leitura de textos filosóficos, a análise do ato de escrever como ferramenta do filósofo será analisada na passagem seguinte: a metáfora do Jardim de Adônis

2.1.3 Escrita enquanto *paidía*

O que nos ajudaria a pensar a relação entre a escrita e a oralidade seria pensar o processo de escrita enquanto tal, e não apenas o texto escrito enquanto

ferramenta de conhecimento ao seu leitor. Em outro momento, Sócrates fala acerca do uso da escrita pelo filósofo, comparando-o a um agricultor sensato utilizando da metáfora do Jardim de Adônis:

o lavrador inteligente, que cuida das sementes e quer torná-las fecundas, lavraria a sério e em pleno verão os jardins de Adônis, alegrando-se ao vê-las belas e a germinar em oito dias? Ou executaria essas coisas por ocasião de uma festividade e divertimento, se é que as faz? (276b)

De acordo a esse costume, eram separadas algumas sementes após a colheita de verão. Estas eram plantadas em tigelas e cuidadas para que em pouco tempo brotassem exuberantes, contudo, ao serem expostas rapidamente murchavam. Os restos eram lançados ao mar ou em fontes pelas mulheres entre lamentos ritualísticos.

A noção de *jogo* (*paidiá*) é introduzida aqui de uma forma negativa. O jogo é perigoso como foi o destino da jovem Orítia no mito apresentado, no *Fedro*, a própria noção de jogo aparece na ambivalência do *phármakon* que Platão busca orientar.¹¹

Assim, a escrita seria sempre de uso dúbio, gerando *filhos bastardos*, e por mais que Trabattoni (2003, p. 154) reconheça a debilidade do lógos como nos dois tipos de discursos e que até o discurso oral é “dependente de um saber não discursivo que, em última análise, é pai de todas as altas e baixas formas de saber acessíveis ao homem”, mas ele reconhece que essa debilidade do recurso da escrita é sempre enfraquecido, o que o leva a reconhecer que há ainda uma primazia da oralidade em relação à escrita pelo “desejo de garantir a adaptabilidade do discurso filosófico aos vários tipos de alma” (TRABATTONI, 2003, p. 149). O filósofo deve possuir algo além das sementes utilizadas no Jardim do Adônis, que servirá de base para construção não só de seus escritos, mas para construir discursos sempre diversos conforme a necessidade do seu interlocutor. Dessa forma, o filósofo não deve apenas conhecer seu objeto, mas também a alma para quem deve divulgar sua ciência e adequar seu discurso a esse ouvinte:

Quem é sábio, por isso, considerará o discurso escrito sempre como um

¹¹ Se o *phármakon* é ‘ambivalente’, é, pois, por constituir o meio no qual se opõem os opostos, o movimento e o jogo que os relaciona mutuamente, os reverte e o faz passa um no outro. É a partir desse jogo ou desse movimento que os opostos ou diferentes são detidos por Platão. O *phármakon* é o movimento, o lugar e o jogo (a produção de) a diferença. (DERRIDA, 2005, p. 74)

jogo, e estará convicto de que nunca tenha sido escrito nem pronunciado nenhum discurso digno de grande consideração, em particular por aqueles que os compõem somente para persuadir (ibidem, p. 149-150)

Dessa forma, apesar de Trabattoni se opor à interpretação de que haja uma doutrina não-escrita em Platão, defendida pelos teóricos da Universidade de Tubinga e de Milão, tendo como autores representante Slezak e Reale, ele concorda que a crítica platônica à escrita se dá por esta ser exterior aquilo que *realmente* caracteriza o conhecimento, seja “a alma como lugar onde ocorre o único verdadeiro aprendizado possível” (TRABATTONI, 2003, p. 141). A exterioridade da escrita em relação ao ser é aquilo que Derrida (1999, p. 42), caracteriza como a tradição platônica/ ocidental da escrita: “o *Fedro* denunciava a escritura como intrusão da técnica artificiosa, efratura de uma espécie totalmente original, violência arquetípica: erupção do *fora* no *dentro*”. A análise feita até aqui parece não nos dar ferramentas o suficiente para seguir a uma visão positiva da escrita como ferramenta filosófica hábil, pois se parcialmente temos uma visão mais branda da crítica platônica a escrita, ela ainda confirma uma exterioridade do pensamento filosófico em relação a escrita. Esta crítica pode ainda parecer hostil a nossa pesquisa, daí a necessidade de analisarmos a segunda obra citada como parte dessa. Referimo-nos à *Carta Sétima*.

2.1.4 Carta Sétima: Análise geral

Diferentemente do *Fedro*, a *Carta Sétima* tem sido motivo de debate quanto à sua autenticidade. Não são poucos os debates acerca da autoria não só desta carta como de todas aquelas que compõe a coletânea de epístolas supostamente escritas por Platão. Claro, algumas são definitivamente reconhecidas como falsas, porém a autenticidade da *Carta Sétima* ainda é, por si só, um tema para pesquisa.

Todavia, como reconhece Irwin na introdução à Carta VII (in: PLATÃO, 2008, p. 40) por mais que se duvide acerca da autenticidade da carta, devemos aceitar que o seu autor não é um simples leigo, mas um conhecedor do estilo platônico e era íntimo do ambiente platônico, ou seja, mesmo que não estejamos diante de uma obra escrita por um Platão já maduro, ela seria escrita por alguém que estaria na esteira da recepção do pensamento platônico, e nossa preocupação está não em seu *autor*, mas em como sua *obra* tornou-se importante para a

percepção da relação entre escrita e filosofia.

É o caso da interpretação da Escola de Tübingen e Milão, ao tomarem a autenticidade da *Carta Sétima*, um dos elementos que argumentam a favor da existência de uma tradição oral em Platão que não estaria presente em seus escritos. Porém Trabattoni se debruça sobre essa carta (não discordando da sua autenticidade, como fazem alguns críticos da existência da tradição oral platônica), mas para mostrar que a carta aponta para resultados opostos aqueles esperados por estudiosos como Giovanni Reale.

A carta inicia-se com uma saudação aos familiares e companheiros de Díon que haviam pedido conselhos a Platão. Em seguida conta um pouco de sua juventude e de seu encontro com Sócrates, “o mais justo de todos” [324d], cuja morte arquitetada por poderosos marcou profundamente seu pensamento acerca da política, e que esta só poderia ser justa se aqueles “que filosofam corretamente e verdadeiramente chegue ao poder político, ou a espécie dos que têm soberania nas cidades, por alguma graça divina, filosofe realmente” [326a] e é a partir desse princípio que Platão justifica sua ida à Itália e Sicília, depois chegando à Siracusa pela primeira vez.

Diante de um modo de vida marcado pela luxúria e excessos, Platão afirmava a necessidade de reformar tais costumes para que a cidade pudesse então encontrar o equilíbrio. Nessa primeira visita já conhece Díon e tenta plantar nele as sementes necessárias para uma boa formação, e foi Díon quem o persuadiu a retornar à Sicília uma segunda vez com a finalidade de iniciar Dionísio na Filosofia, no entanto, apesar de Dionísio ter Platão sempre por perto nunca se dedicou seriamente ao filosofar. Nesse momento, Platão reconhece que como filósofo não poderia tentar aconselhar alguém que não estivesse predisposto a mudar sua vida, mas apenas se tal indivíduo mostra-se aberto para a mudança, como afirma na passagem 331a-b

Estando convencido disso, caso alguém me consulte acerca de algo da maior importância, acerca de sua própria vida, como de aquisição de bens, ou do cuidado do corpo ou d'alma, caso ele me pareça viver cada dia com certa constância, eu o aconselharia de boa vontade, e, com a consciência limpa, não desistiria dele. Mas, caso não me consulte de todo, ou seja, evidente que de nenhum modo cuida de obedecer a mim que o aconselho, não vou espontaneamente a esse tal, para aconselhar ou forçar, nem que fosse filho meu.

Platão não encontra eco no espírito de Dionísio e afasta-se; porém é chamado por Díon que afirma que Dionísio encontra-se “extraordinariamente desejoso de filosofia” [338b]. Porém, o filósofo ateniense não possui a mesma confiança e coloca o tirano em prova. Desta forma o que Platão descreve entre as passagens 340b e 341 é sua tentativa de saber se Dionísio estava predisposto ou não à persuasão filosófica, e não um rito iniciático a um saber esotérico, como observa Trabattoni (2003, p. 170):

Como bem se vê, também neste caso o silêncio do filósofo, como de resto todas as suas atitudes, é regulada pela persuasão. Ele não depende da vontade de manter algo oculto às mentes vulgares, mas do fato de que a persuasão é o fim da comunicação: se não há possibilidades de sucesso, a comunicação não só é inútil, mas até nociva, porque dá uma ativa ilusão de saber a quem na realidade não está disposto a aprender.

Trabattoni se refere a uma falsa interpretação que se tem dessa passagem, comum entre aqueles que aceitam a existência de um saber esotérico em Platão. Porém este queria apenas certificar se o momento (*kairós*)¹² era propício como acreditou nessa sua terceira visita a Siracusa. Esse momento propício seria exatamente a predisposição súbita de Dionísio¹³, contudo tal desejo se mostrou fraco diante dos questionamentos de Platão tais como as sementes de Adônis que queimam a luz do sol.

A partir desse momento, Platão se refere ao suposto conhecimento que Dionísio acreditava ter adquirido, e que ele havia colocado em escritos em um livro, é aqui que encontramos a passagem em que Platão afirma que não escrever sobre *as coisas mais sérias*. [341b-c] Esta passagem é de suma importância para aqueles que defendem a tese de uma doutrina esotérica platônica e para nós que pesquisamos a relação entre escrita e filosofia.

2.1.5 “Não há obra minha escrita”

A passagem acima citada [341c] é utilizada como uma das provas que Platão não escreveu seu pensamento, sua filosofia, mas que os diálogos platônicos

¹² “Que ocasiões melhores esperaremos, além daquelas que se apresentaram, pela graça de deus?” [327e]

¹³ “Tem-se um *kairós* em que, havendo um jovem monarca chegado ao poder e estando disposto a escutar a filosofia, será possível realizar essa união entre o exercício da filosofia e o exercício do poder que Platão considera ser agora a única maneira de fazer o dizer-a-verdade funcionar na ordem da política.” (FOUCAULT, 2010a, p. 200)

funcionam como uma ‘propedêutica’ para a doutrina que seria ensinada oralmente. Porém, ele a afirma após se referir ao livro escrito por Dionísio, portanto é marcado pela irritação de não haver sido compreendido, não só por ele, mas por outro, como podemos ler na passagem completa:

Sei que alguns outros escreveram sobre essas mesmas coisas, mas esses não sabem nem de si mesmos. Eis o que tenho a explicar acerca de todos que escreveram e hão de escrever, quanto dizem saber acerca daquilo que me ocupo, tanto os que me ouviram a mim, como a outro, como ainda os que encontraram por si. Não é possível, na minha opinião, que tenham compreendido nada do assunto [*prágmatos*]. Não há obra minha escrita sobre ele, nem jamais poderá haver. Pois, de modo algum se pode falar disso, como de outras disciplinas [*mathémata*], mas depois de muitas tentativas, com a convivência gerada pela intimidade, como um relâmpago brota uma luz nasce na alma e se alimenta a si própria. [341b-c]

Platão se refere portanto àquilo que se ocupa, Trabattoni (ibidem, p. 173) nos sugere que pode também significar “aquilo que muito me interessa”, mostrando que Platão possuía uma dedicação especial a um assunto, um *prágmatos*, que pode ser interpretada como uma alusão às doutrinas orais, porém, aqui, aqueles que afirmam escrever essa doutrina caem em contradição, pois Platão interdita a escrita dessa doutrina esotérica não como uma problema contextual de sua época, como pensam os tubinguenses, que julgam poder escrever atualmente aquilo que Platão ensinava apenas oralmente, mas o autor da carta sétima afirma a impossibilidade de escrever sobre esse tema *a qualquer época* e aquele que o faz demonstra não conhecer a sua filosofia. (cf. TRABATONNI. p. 174)

Desta forma, Trabattoni está afirmando que não apenas *não* existe uma doutrina oral em Platão ensinada de forma esotérica, mas que o que Platão está se referindo com ‘o que muito me interessa’ não é uma doutrina ensinável como ocorre com as demais ciências as quais Platão se refere como *mathémata*, mas um saber específico, que é o saber filosófico, cuja passagem se dá de forma imediata, tal como um relâmpago, ora se existisse um sistema a ser conhecido, a imagem do relâmpago não caberia aqui, mas seria ideal uma metáfora de algo que construído lentamente tal como uma casa e esse sistema poderia ser ensinado seja pela escrita seja pela fala (cf. ibidem, p. 179).

Ora, o que está em jogo aqui é um saber que é diferente das outras disciplinas [*mathémata*], não se pode adequá-lo a esse tipo de discurso. Sobre esse tema Foucault (2010a, p. 225) acrescenta que para o autor da carta sétima: “As

coisas não acontecem assim, não é o fio das *mathémata* que a filosofia se transmite”; contudo qual será a forma se alcançar o saber filosófico? Platão afirma em seguida que é pela “convivência gerada pela intimidade”, ou seja, não há conhecimento filosófico quando não há um envolvimento, uma intimidade, uma convivência daquele que quer conhecer com o conhecido. Dessa forma, o conhecimento filosófico não é só diferente das demais disciplinas [*mathémata*], mas segue um caminho oposto,

Nas *mathémata* não há *synousía*, não é preciso *syzên*. (...) Esses matemas têm de ser transmitidos e têm de ser guardados no espírito até que, eventualmente, o esquecimento os apague. Aqui, ao contrário, não há fórmula, mas uma coexistência. Não há aprendizado de fórmula por alguém, mas acendimento brusco e súbito da luz no interior da alma. E não [há] tampouco inscrição e depósito na alma de uma fórmula feita, mas alimentação perpétua da filosofia pelo óleo secreto da alma. (ibidem, p. 226)

Logo não haverá obras escritas sobre esse conhecimento, pois isso daria, tal como Sócrates afirma no *Fedro*, uma falsa ilusão de um saber que seria transmitido pela escrita às massas e estas estagnariam nessa forma de saber acreditando serem “doutos em coisas venerandas” [341e] e a escrita não seria capaz de persuadí-las de continuar em frente, e mesmo a presença do mestre é reduzida, pois Platão reconhece que aqueles que irão buscar o conhecimento filosófico o fazem “com pequenas indicações” [341d];

E qual seria o assunto da filosofia? É o que Platão indica a Dionísio quando o experimenta. Ele afirma que “é preciso indicar a essa gente que todo o assunto [*prágma*] exige trabalho, e que do trabalho vem a fadiga”, aqui o termo possui duas conotações tanto o referente de um termo, no caso aquilo que a filosofia se refere, “seu assunto”, e o outro é aquilo que nos ocupa em oposição ao ócio¹⁴. Desta forma Platão aponta que o conhecimento filosófico não é um *mathémata*, mas um determinado modo de vida que se alcança com bastante esforço, o *filosofar* é, portanto, “toda uma série de atividades e de *prágmata* que constituem as práticas filosóficas. [...] o real da filosofia, aquilo a que se refere a palavra filosofia é um conjunto de *prágmata* (de práticas)”. (FOUCAULT, 2010a, p. 218). E em seguida Platão cita um conjunto de atividades que podemos chamar de um modo platônico

¹⁴ “Os *prágmata* são as atividades, tudo aquilo que nos ocupamos, tudo aquilo a que podemos nos dedicar. E *prágmata*, como vocês sabem, se opõe nesse sentido a *skholé*, que é o lazer. Para dizer a verdade, a *skolé* filosófica, esse lazer filosófico consiste precisamente em se ocupar de um certo número de coisas que são os *prágmata* da filosofia” (FOUCAULT, 2010a, p. 218)

de vida: ser bom aluno (*eumathés*), ter boa memória (*mnémona*), ser apto nos cálculos (*logízesthai dunatòs*) e sóbrio, em si mesmo. [cf. 340d], e que o indivíduo que queira realmente fazer filosofia deve buscar exercitar essas qualidades e deve odiar qualquer modo de vida contrário a este. Vemos então que Platão nos apresenta um determinado modo de vida entendido como o seu ‘alimento de cada dia’, um exercício diário. Desta forma, acreditamos encontrar através dessa relação entre *modo de vida* e *filosofar*, o caminho que Platão abre para *repensar* uma possível relação entre escrita e filosofia, ao pensar a escrita não como um instrumento do *mathémata*, como pensou o próprio Platão, mas como um exercício espiritual.

A filosofia enquanto “modo de vida” é um tema pensando não só em Platão, mas conforme Hadot nos apresenta em sua pesquisa, é uma noção que está presente em toda a filosofia, aparecendo como um conjunto de exercício que os adeptos de uma corrente filosófica passam a vivenciar:

Ao longo de nossa investigação, encontramos em todas as escolas, mesmo na célicas, “exercícios” (*áskesis*, *meletê*), isto é, práticas voluntárias e pessoais destinadas a operar uma transformação do eu. Elas são inerentes ao modo de vida filosófico. (HADOT, 2011, p. 259)

Platão, portanto, aponta um modo de vida próprio que o filósofo deve seguir diariamente. Todavia, para o modo de vida platônico, a *escrita* seria um perigo, pois ela nos daria uma falsa ilusão de saber como é colocado no *Fedro* e que se repete na *Carta Sétima*. Porém, para além do platonismo, a escrita pode ser vista como uma tecnologia de si, em outras palavras, como um exercício espiritual, é o que analisaremos no capítulo seguinte, a escrita não como um *pharmakón* que possui em si mesmo uma perigosa dualidade, mas ao analisá-la como uma arte de viver, uma *technê tou biou*.

2.2 A escrita enquanto *technê tou biou*

Ao falarmos da prática filosófica como modo de vida estamos nos referindo a um conjunto de práticas que foram utilizadas durante a história da filosofia como “práticas espirituais” (*áskesis*). Dentre elas podemos citar a prática da escrita que foi vista por alguns filósofos helenistas como um método valioso de cuidado de si, é o que relata Foucault ao analisar as chamadas *Escritas de Si*. Nesse estudo sobre o uso da escrita pelos filósofos helenistas, Foucault (2014, p.

143) afirma: “Nenhuma técnica, nenhuma habilidade profissional pode ser adquirida sem exercício; não se pode mais aprender a arte de viver, a *technê tou biou*, sem uma *áskesis* que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo”, a escrita portanto é, enquanto prática ascética, uma ação do indivíduo sobre si mesmo e, portanto, uma “prática de autoformação do sujeito” (ibidem, p. 259).

A escrita não pode ser resumida a uma reprodução seja dos sons, seja do pensamento, mas é considerada como uma “tecnologia de si” participando ativamente da experiência filosófica como experiência de autotransformação, tais práticas podem ser compreendidas tanto por Hadot, como por Foucault como *práticas espirituais*, entendendo espiritualidade como aquela que “postula a necessidade de que o sujeito se modifique, se transforme, se desloque, torne-se, em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo” (FOUCAULT, 2010b, p. 16), não havendo atrito aqui entre o que se compreende por *filosofia* e *espiritualidade*, pois como afirma Ortega:

a filosofia é atividade de autotransformação, atividade correspondente na Antiguidade à espiritualidade, filosofia como experiência da espiritualidade, ou seja, as transformações que o sujeito deve desenvolver para alcançar uma determinada forma de existência. (ORTEGA, 1999, p. 57)

A escrita aparece na análise de Foucault dividida em dois tipos: *hupomnêmata* e *correspondência*. O primeiro tipo são definidas como “citações, fragmentos de obras, exemplos e ações que foram ou pensamentos ouvidos ou que vieram à mente. Eles constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas.” (FOUCAULT, 2014, p. 144). São elas que iremos analisar nos momentos seguintes, pois nos ajudarão a compreender a relação entre a tradição filosófica e a pesquisa filosófica.

2.2.1 A escrita como apropriação da tradição

Os *hupomnêmatas* revelam o papel da tradição na formação de um pensamento próprio, para isso é necessário visitar o discurso dos antigos e *beber* seu discurso, tal como na metáfora das abelhas apresentada por Sêneca na carta 84 a Lucílio:

Nós devemos imitar as abelhas, discriminar os elementos colhidos nas diversas leituras (pois a memória conserva-os melhor assim discriminados) e, depois aplicando-lhes toda a atenção, todas as faculdades de nossa

inteligência, transformar num produto de sabor individual todos os vários sucos coligidos de modo a que mesmo quando é visível a fonte donde cada elemento provém, ainda assim resulte um produto diferente daquele onde se inspirou. (CL 84, 5)

O que Sêneca busca é, portanto que a formação do seu pensamento faça uso daquilo que os filósofos anteriores viveram e escreveram. A escrita da *hupomnêmata* permitia ao filósofo se apropriar do discurso da tradição e utilizá-la como ferramenta sempre presente no seu cotidiano, para reler, citar ou até mesmo enviar para um amigo ou discípulo em caso de necessidade.

Ou seja, a escrita do *hupomnêmata* está associado à leitura, que reconhece Sêneca como *imprescindível*, por dois motivos: “primeiro, para me não dar por satisfeito só com as minhas obras, segundo, para ao informar-me dos problemas investigados pelos outros, poder ajuizar das descobertas já feitas e conjecturar as que ainda há por fazer.” (CL 84, 1); no entanto ele aconselha a Lucílio associar a leitura com a escrita, uma vez que sozinhas “uma diminui-nos as forças, esgota-nos (estou-me referindo ao trabalho da escrita), a outra amolece-nos e embota-nos a energia.” (CL 84, 2). Dessa forma a escrita tinha como função “fazer do recolhimento do logos fragmentário e transmitido pelo ensino, pela escuta ou pela leitura um meio para o estabelecimento de si consigo mesmo tão adequada e perfeito quanto possível” (FOUCAULT, 2014, p. 146). A escrita funciona como um processo de subjetivação que unifica os fragmentos lidos em diversos autores e fontes compondo um texto próprio, tal como um tecido formado por diversos fios:

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um ‘corpo’. E é preciso compreender esse não como um corpo de doutrina, mas sim – segundo a metáfora da digestão tão frequentemente evocada – como o próprio corpo daquele que, transcrevendo suas leituras, delas se apropriou e fez sua a verdade delas: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida ‘em força e em sangue’. Ela se torna no próprio escrito um princípio de ação racional. (ibidem, p. 148 e 149)

Aqui a escrita aparece não como uma ferramenta de escrita acadêmica, ou marcadas de grande estilo. Não é uma escrita voltada para um profundo debate metafísico sobre temas da natureza ou ainda a formação de uma doutrina como foi citado acima, mas uma escrita que se vincula totalmente a vida daquele que escreve. Em outra carta (CL 75), Sêneca responde a uma queixa de Lucílio sobre a falta de estilo das cartas do autor, este rebate a crítica afirmando querer colocar nas cartas uma coloquialidade mais próxima possível do diálogo entre dois amigos, pois

sua intenção é mais do que dizer, mostrar o que sente e a partir daí colocar o modo de vida que aconselha a Lucílio:

O nosso objectivo último deve ser este: dizer o que sentimos, sentir o que dizemos, isto é, pormos a nossa vida de acordo com as nossas palavras. Imagina um mestre qualquer: se a impressão que tu sentes contemplando as suas acções é idêntica à que tens ouvindo o seu discurso esse mestre atingiu o seu propósito. Observemos a qualidade dos seus actos, a fluidez do seu discurso: entre ambos a mais perfeita unidade. As nossas palavras não visam o prazer literário, mas sim a pertinência. Se a eloquência surge, por assim dizer, naturalmente, sem esforço, ou quase, deixemo-la acompanhar as mais nobres acções e realçar, não a sua presença, mas a acção em si! As restantes artes dirigem-se exclusivamente à inteligência, ao passo que a filosofia é a atividade por excelência da alma. CL 75, 4-5

Desta forma, o exercício da escrita não visa uma simples formação intelectual do seu autor, mas a busca de um melhoramento pessoal e que o modo de vida do seu autor dar ao texto um peso necessário. A finalidade tanto da leitura, como da escrita não será formar homens eruditos, mas uma boa formação espiritual, e para isso não é necessária muita leitura, mas o uso moderado e correto dela, Sêneca inclusive critica a intemperança dentro do próprio uso da filosofia e das letras, e que o estudo se perde em questões supérfluas e não em uma formação espiritual para a vida (cf. 106, 11-12).

Assim, podemos observar que o horizonte para o qual Sêneca está apontando não é a *escola* ou a formação acadêmica, uma formação erudita, mas um conhecimento que tenha como finalidade a formação de si, um cuidado de si. Tal vinculação do conhecimento do mundo com o cuidado de si é algo que marcará a filosofia helenística como um todo, conforme Hadot (2011, p. 147):

A filosofia helenística corresponde, efetivamente, a um desenvolvimento natural do movimento intelectual que a precedeu e torna a defrontar-se muitas vezes com temas pré-socráticos; porém, sobretudo, ela é profundamente marcada pelo espírito socrático.

É este espírito socrático que interliga o pensamento platônico e os filósofos helenísticos aqui analisados, enquanto Platão critica duramente a escrita como algo perigoso e dual pois poderia dar a doutrina filosófica uma natureza igual as das demais disciplinas, Sêneca vê na escrita um boa ferramenta quando utilizada para a formação espiritual do filósofo.

2.2.2 Conhecimento para vida

A filosofia deve estar vinculada à vida do indivíduo, um exemplo dessa vinculação está na filosofia de Epicuro, quando este se debruça sobre a problemática da natureza, própria dos primeiros filósofos, o faz de maneira diferenciada, tendo uma outra finalidade que não é a dos físicos, apesar de Epicuro beber da filosofia atomista de Demócrito, eles possuem conclusões éticas diferentes¹⁵.

Sabemos que em sua origem a filosofia pré-socrática possui como finalidade substituir as explicações mitológicas por explicações racionais, assim como a ciência moderna que possuía como fim em si mesmo descobrir os modelos ideais para explicar a natureza. No entanto, Epicuro pensa de outra forma, e o afirma em sua XII Máxima Capital:

se nunca estivéssemos perturbados pelo temor dos fenômenos celestes e da morte, inquietos com o pensamento de que esta pudesse afetar-nos, e se não desconhecêssemos os limites próprios às dores e aos desejos, não teríamos necessidade de estudar a natureza (DIÓGENES LAÉRCIO, X).

Ora, então o homem não tende naturalmente ao saber como forma de realização de suas faculdades cognitivas, como nos apresenta Aristóteles no início de sua *Metafísica*, mas esse conhecimento estaria a serviço de uma *eudaimonia*:

A explicação do fenômeno não é procurado como hoje, para permitir uma utilização do fenômeno com fins técnicos; é proposta ao homem para tirar a perturbação da sua alma e permitir-lhe desviar a atenção daquilo a que poderia indevidamente prestá-la. (BRUN, 1987, P. 23)

A explicação da natureza se inicia a partir de uma série de princípios presentes na canônica de Epicuro que ele resume na *Carta a Heródoto*. Ao ser composto por átomos e vazio, os corpos compostos do universo são percebidos pelo indivíduo pois a sensação é o encontro de corpos, “toda a sensação nasce, portanto, de um choque, nasce de um encontro e por isso é que o nosso conhecimento começa com ela” (ibidem, p. 43), a sensação como *evidência* é o elo que liga o indivíduo a natureza, como ser presente e imanente a ela.

A natureza para ser explicada não necessitaria, portanto, se utilizar de

¹⁵ “Epicuro e Demócrito são, digamos, comparáveis a dois irmãos gêmeos que vestem as mesmas roupas mas manifestam maneiras diferentes de ser e de pensar.” (SPINELLI, 2009, p. 70)

recursos além dos sentidos, seja o uso da mitologia seja o uso da dialética de Platão, mas de uma física materialista que não é cultivada, como dissemos, como um fim em si mesma. Nesta mesma carta, Epicuro escreve: “eu, que dedico incessantemente minhas energias às investigações da natureza [*physiología*], e desse modo de viver tiro principalmente a minha calma” (DL X, 37), ou seja, ao estudar a natureza, afastando de si os medos produzidos pela tradição mítica que o filósofo encontra sua calma. A *physiología*, que neste contexto seria a física ou o estudo da natureza, é “a modalidade de saber da natureza enquanto filosoficamente pertinente para a prática de si.” (FOUCAULT, 2010b, p. 213). Ela não alimenta uma especulação vazia de sentido e finalidade, mas tem um espaço determinado e uma função ética, assim, um mesmo fenômeno pode possuir diversas explicações¹⁶, seu objetivo será evitar a especulação da qual os filósofos ou mitólogos anteriormente permaneceram presos que traz mais preocupação a alma do que calma, como afirma BRUN (1987, p. 61): “Se tendemos de uma maneira ou de outra para uma explicação única, então fazemos prova da mesma loucura e da mesma impertinência que professam os adeptos da mitologia”. Portanto, múltiplas explicações que estariam à disposição do sábio para que diante dos fenômenos possa explicá-los e assim, sem receios, possa se dedicar aquilo que realmente importa: uma vida feliz.

É o que Hadot também irá compreender ao analisar a relação da física epicurista com a busca de uma vida feliz:

“Não se deve, sobretudo representar a física epicurista como uma teoria científica, destinada a responder a interrogações objetivas e desinteressadas. Os antigos já tinham notado que os epicuristas eram hostis à ideia de uma ciência estudada por ela mesma. Ao contrário, a teoria filosófica, aqui, é apenas a expressão e a consequência de uma vida original, um meio de atingir a paz da alma e o prazer puro.” (HADOT, 2011, p. 175)

O que se percebe aqui é que a leitura, estudo e escrita formam uma unidade que não se realiza no campo da metafísica ou da física, mas em um campo ético. Conforme vimos em Sêneca, no final da carta 106, a formação filosófica deve se voltar *para a vida* e não *para a escola*, uma formação que visasse apenas esta última seria supérflua sem tocar em questões mais profundas, e seria um

¹⁶ “Se pensarmos que é possível que um fenômeno nasça desta ou daquela maneira, não seremos impedidos de experimentar o mesmo repouso da alma se soubermos que ele pode nascer de várias outras maneiras.” (Diógenes Laércio X, 80)

desperdício da inteligência, nesse sentido, um *curriculum* filosófico deveria ser formado por questões que cultivam a alma, caso contrário estaria transformando “filosofia em filologia”¹⁷, essa pesquisa filosófica deve visar a realização do indivíduo, sua felicidade:

Prefiro aconselhar-te a que escutes os filósofos ou leias as suas obras com o único propósito de atingires a felicidade em vez de andares à cata de arcaísmos, de expressões figuradas, de metáforas atrevidas ou de figuras de estilo. Procura reter, isso sim, preceitos que te sejam úteis, frases e lições cheias de sentido que possas desde logo pôr em prática. Façamos com que o nosso estudo transforme as palavras em actos. (CL 106, 35)

Serão os exercícios espirituais responsáveis por integrar a teoria e a vida do filósofo, através desses exercícios o filósofo torna-se senhor não só de um conhecimento, mas de si. Os exercícios não funcionam como uma tecnologia no sentido moderno de dominação da natureza, mas de construção de si, conforme Ortega(1999, p. 53), a função além de *ética*, deve ser entendida como *ontológica*, pois caracteriza um processo de superação da própria individualidade¹⁸.

Os preceitos guardados que formam o *hupomnemâtas*, no entanto, não podem ser reduzir a uma coletânea de citações que o discípulo deve seguir passivamente, como a metáfora acima citada. A abelha que colhe o néctar de diversas flores, o faz para produzir seu mel, e essa produção só será possível porque o discípulo busca resolver suas próprias questões, e isso não será possível se o leitor permanece como tal: “Ora, nunca faremos novas descobertas se nos contentarmos com o que já foi descoberto. Além disso, quem segue um autor nunca descobre nada, nem sequer tal pretende.” (CL 33, 10). E o mesmo Sêneca afirma que apesar de herdeiro de uma tradição, ele própria buscou formar seu próprio caminho, seu pensamento:

Quer isto dizer que eu me recuso a percorrer vias já trilhadas? Não, eu irei pela estrada antiga, mas se descobrir outra mais curta e melhor, aplaná-la-ei. Os autores que nos precederam nesta via filosófica não são nossos donos, são nossos guias. A verdade está à disposição de todos, ninguém

¹⁷ Cf. CL 108, 23: “nem sempre o resultado é satisfatório, ou porque os mestres nos ensinam a argumentar e não a viver, ou porque os discípulos procuram os mestres não com a intenção de cultivarem a alma, mas sim de aguçarem o engenho. E assim é que a filosofia se transforma em filologia!”

¹⁸ “O exercício espiritual não é somente de natureza ética, mas sobretudo ontológica; por meio dele alcança-se uma transformação total da forma de pensar e de ser, a metamorfose do eu, a superação da própria individualidade e de seus limites. Por meio destes exercícios o eu transcende a subjetividade individual e escrava das paixões alcançando a perspectiva cósmica e universal da mãe natureza.” (ORTEGA, 1999, p. 53).

tem o exclusivo dela. Grande parte da verdade caberá aos pósteros descobri-la.” CL 33,11

Assim, é necessário pensar o processo de leitura e escrita dos *hupomnemâtas* como partes de um processo de produção textual que é também produção de si, um corpo que possui uma tradição, mas não está engessada nela, conforme FOUCAULT (2014, p. 149):

É sua própria alma que é preciso criar no que se escreve. Porém, assim como um homem traz em seu rosto a semelhança natural com seus ancestrais, também é bom que se possa perceber no que ele escreva a filiação dos pensamentos que se gravaram em sua alma. Através do jogo das leituras escolhidas e da escrita assimiladora, deve-se poder formar uma identidade através da qual se lê toda uma genealogia espiritual.

O processo de escrita vincula-se à vivência, transformando o ato de ler e escrever parte de um processo que se desdobra no modo de vida do seu autor. Porém, podemos pensar esse processo atualmente? Uma vez que, ao retornar aos clássicos não queremos aqui reproduzi-los em sala de aula, mas encontrar nossos próprios modelos, condizente com a época em que vivemos e com o modelo atual de ensino em geral e de ensino de filosofia; em particular, acreditamos poder tomar como exemplo a noção de ensino de filosofia como “oficina de conceitos” desenvolvida por Silvio Gallo, pois apresenta um método de ensino que visa “uma filosofia prática, um conjunto de ferramentas que os jovens percebam como essenciais em sua luta pela sobrevivência cotidiana”. (GALLO, 2012, p. 30).

Porém, junto com a análise do modelo apresentado por Gallo, iremos utilizar de alguns conceitos de Alejandro Cerletti que acreditamos serem necessários para elucidar a ideia de uma ensino ativo de Filosofia, e dentro desse horizonte ver a importância da escrita nesse processo.

2.3 A escrita no ensino de Filosofia

2.3.1 Filosofia no currículo do Ensino Médio

Primeiramente iremos analisar a importância da Filosofia no Ensino Médio, pois assim podemos pensar que tipo de ensino de Filosofia nós defendemos. O retorno da filosofia ao Ensino Médio está embasado em alguns argumentos que agora se tornaram lugar-comum nos debates acerca da continuidade dessa disciplina. O primeiro deles está presente no inciso III do art. 36 da Lei de Diretrizes

e Bases - LDB, onde afirma “o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Mesmo que esse inciso tenha sido revogada pela lei 13.415/2017, ele resumia um papel para a disciplina de Filosofia, que seria a relação do conhecimento filosófico com a vivência da cidadania. Apesar do reconhecimento desse domínio para o exercício da cidadania, não levou a criação da disciplina, o que só ocorreu após a criação da Lei Nº 11.684/2008 acima citada.

Esse argumento, todavia, encontra um problema que é o de emparelhar o ensino de filosofia às necessidades do Estado, e isso faria a Filosofia perder sua radicalidade originária, conforme Cerletti (2008, p. 42, tradução nossa):

O questionamento filosófico (ou a radicalidade do pensamento) encontra limites na sua circulação diante da necessidade de assegurar as relações sociais. Esta função geral regulativa que o Estado cumpre politicamente que intenta garantir a continuidade daquilo que o liga cotidianamente, através das disposições, as normas, as direções escolares e também através dos mestres e professores.”¹⁹

Assim, não podemos reduzir a Filosofia a instrumento do Estado, útil na produção de cidadãos em consonância com um determinado modelo de cidadania que esse Estado possui, um elemento essencialmente antifilosófico. Portanto como afirma Gallo (2012, p. 22), é necessário ir além:

penso que podemos investir em pensar a educação filosófica como uma forma de resistência. Resistência ao momento presente, momento de contínua aceleração, no qual nada mais é duradouro; é resistência à opinião generalizada, ao jogo daqueles que tudo sabem sobre todas as coisas.

Aqui podemos colocar uma outra função comumente designada como papel da Filosofia que seria sua função de produzir um ‘espírito crítico’ em nossos alunos. Que a criticidade seja um dos elementos da Filosofia não temos dúvidas, contudo, não é exclusivo da Filosofia²⁰: todas as disciplinas, devem incentivar a formação crítica do indivíduo através do estudo de saberes produzidos socialmente. Destarte,

¹⁹ “El cuestionamiento filosófico (o la radicalidad del pensamiento) encuentra límites a su circulación en pos de la necesidad de aseguramiento del lazo social. Esta función general regulativa la cumple políticamente el Estado, que intenta garantizar la continuidad de aquello que liga cotidianamente, a través de las disposiciones, las normas, las direcciones escolares y también a través de los maestros y profesores, que en esto operan como “funcionarios” de dicho Estado.”

²⁰ Cf. GALLO, 2007, p. 19 e CERLETTI, 2008, p. 28

somente a criticidade não seria o suficiente para afirmar a ocorrência do pensamento filosófico.

A interdisciplinaridade é outro argumento utilizado corriqueiramente para defender a presença da Filosofia em sala de aula. Contudo, esse diálogo não pode ser centrado apenas na filosofia, pois a interdisciplinaridade deve ser levada em conta por todas as disciplinas. Esses argumentos em vez de servir de base para o pleno exercício da Filosofia na sala de aula, a descaracteriza e enfraquece sua real ação, conforme GALLO (2007, p. 19):

se imputamos à disciplina de filosofia o desenvolvimento da criticidade, o exercício do diálogo interdisciplinar ou mesmo as duas coisas, o risco de que a filosofia não dê conta de realizar isso tudo é grande. (...) E aí a defesa de sua importância pode facilmente converter-se em justificativa de sua incompetência, validando sua retirada definitiva do espaço escolar.

Sendo um peso para o seu pleno desenvolvimento em sala de aula, tais argumentos ao invés de fortalecer a presença da Filosofia no ensino médio a enfraquece. Devemos seguir um caminho diferente, que nos dê uma resposta *filosófica* para essa questão. Aristóteles ao problematizar a (in-)utilidade da Filosofia (entendida como Metafísica) frente às demais ciências, afirma que a ausência de utilidade é a que torna nobre diante das demais, pois ela se torna um fim em si mesma. Esta visão da Filosofia como suma ciência acima dos demais saberes é chamado por Cerletti (2008, p. 29) de “orgulho metafísico”. Este orgulho, no entanto, não se justifica por si mesmo, e o crédito que muitas vezes é dado à Filosofia se esgota.²¹

Gallo irá pensar a inserção da Filosofia no Ensino Médio a partir da própria característica desse nível de ensino, onde a etapa final da educação básica aponta para uma formação abrangente do educando, essa formação abrangente requer que o estudante entre em contato com diversos saberes:

Ora, nossos currículos de ensino médio são absolutamente científicos. Na mesma medida em que possibilitam o exercício dessa potência (quando o possibilitam, pois na maioria das vezes temos um ensino instrumentalizado e conteudista da ciência), acabam por desprezar as potências da arte e da filosofia. Penso que esta seja uma justificativa pertinente para a presença da filosofia nos currículos da educação média: a busca de um equilíbrio entre as potências da arte, da ciência, da filosofia, de modo que os jovens possam

²¹ Cf. CERLETTI, 2008, p. 28

ter acesso a essas várias possibilidades de exercício do pensamento criativo. (GALLO, 2007, p. 21)

Desta forma, Silvio Gallo está preocupado com um currículo que possa contemplar uma formação integral do indivíduo e não uma formação meramente cientificista e utilitarista. Se nos debruçamos sobre o Art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases, vemos que a finalidade do ensino médio é, entre outros pontos do aprofundamento daquilo que foi estudado no ensino fundamental e na análise dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina". (BRASIL, 1996)

Ora, essa análise dos fundamentos científico-tecnológicos é uma característica própria do filosofar, pois “a filosofia ‘desnaturaliza’ nosso pensamento cotidiano, fazendo com que nós o coloquemos sob suspeita, sob interrogação, nos fazendo ‘pensar o próprio pensamento’.” (ASPIS e GALLO, 2009, p. 43). Portanto a filosofia é um importante lugar para que os diversos fundamentos que foram absorvidos pelo aluno em sua formação inicial sejam desnaturalizados. É próprio da Filosofia esta constante revisão dos fundamentos sejam da ciência, sejam da própria filosofia, como Cerletti (2008, p. 30) afirma: “‘O filosófico’ radica na possibilidade de revisar os *pressupostos* que apresentam como óbvio certo estado de coisa e as perguntas que são próprias desse estado de coisas naturalizado.” (tradução nossa)²². Assim, a presença da Filosofia no Ensino Médio se faz necessária pela própria formação que este nível precisa oferecer aos nossos estudantes.

Diante disso é necessário tematizar qual modelo de ensino de Filosofia queremos oferecer aos nossos alunos e como esse ensino se torna possível na sala de aula.

²² “‘Lo filosófico’ radica en la posibilidad de revisar los supuestos que presentan como obvio cierto estado de cosas y las preguntas que son propias de ese estado de cosas naturalizado.”

2.3.2 Entre a história da filosofia e o ato de filosofar.

A dicotomia entre o ensino da história da Filosofia e o ensino da Filosofia como filosofar é uma disputa entre uma visão *conteudística* e outra baseada em *competências e habilidades* que o aluno deve adquirir. Essa análise é duplamente perigosa, pois:

Ao ensinar filosofia tomando como objetivo central o desenvolvimento de certas competências e habilidades específicas, como de leitura de textos, articulação de saberes e sua contextualização, corremos o risco de ‘desfilosofizar’ (com o perdão do neologismo) a aula de filosofia, pela perda do conteúdo específico. Por outro lado, ao ensinar filosofia tomando como objetivo a transmissão de história, corremos o mesmo risco, mas agora por, centrados no conteúdo, perdemos o desenvolvimento da ‘experiência’ filosófica como prática do pensamento. (GALLO, 2007, p. 17)

E essa dicotomização é vivida pelo professor em sua formação e na sua ação em sala de aula, pois precisa lidar por um lado com *Orientações Curriculares* que apontam para um ensino pautado em competências e habilidades, por outro lado o professor possui um conhecimento histórico advindo inclusive de sua formação. Desta maneira, as proposta de Silvio Gallo e Alejandro Cerletti são importantes ferramentas para pensar um ensino de filosofia que contemple essas duas dimensões.

O primeiro ponto que devemos levar em conta é que uma aula filosófica não pode ser aquela onde “o professor oferece respostas a perguntas que seu aluno não tenha formulado” (CERLETTI, 2004, p. 31). Desta forma, uma boa formação em História da Filosofia não seria o suficiente para um efetivo sucesso de uma ensino filosófico, assim como uma excelente didática para que o aluno possa absorver o máximo possível de informações, pois

O domínio de um “conteúdo” (de um saber) filosófico e a pretensão de “o transmitir” a outro como um corpo de conhecimento acabado que pode ser reproduzido, mais que promover limitaria o filosofar, já que assumiria que o movimento de “desejo de saber” - neste caso, do professor - se deteve ou se consumou em um objeto (por exemplo, em um conhecimento específico da filosofia) (CERLETTI, 2008, p. 11, tradução nossa)²³

²³ “El dominio de un “contenido” (de un saber) filosófico y la pretensión de “trasladarlo” a otro como un cuerpo de conocimientos acabado que puede ser reproducido, más que promover limitaría el filosofar, ya que supondría que el movimiento del “deseo de saber” –en este caso, del profesor– se ha detenido o consumado en un objeto (por ejemplo, en un conocimiento específico de la filosofía).”

Aqui remetemos a noção apresentada por Platão na *Carta Sétima*, a *synousia*, uma relação própria que o estudante deve ter com a filosofia que a difere das demais disciplinas, que são chamadas de *máthemata*. Desta forma, o ensino da filosofia precisa envolver o aluno em uma espécie de relação com o conhecimento que se sustenta em uma espécie de tensão com o perguntar filosófico²⁴, assim a aula que devemos visar é uma aula que adquira um caráter prático, investigativo e dinâmico²⁵ que utilizará da história da filosofia como “um repositório dos conceitos criados, que podem ou não servir como ferramentas, instrumentos para nosso próprio pensamento”. (GALLO, 2007, p. 24).

Através da concepção de ensino de filosofia como *oficina de conceito*, Silvio Gallo propõe que uma aula de filosofia na qual esteja presente a “Experiência do pensamento” que ele afirma em diversas de suas obras. E é ao redor deste conceito que ele produziu o livro didático proposto para o ensino médio no PNLD 2018²⁶. Essa oficina de conceitos possui quatro etapas que serão seguidas progressivamente: Sensibilização, Problemática, Investigação e Conceituação.

O primeiro passo é importante, pois, permite que os estudantes criem uma empatia com o tema trabalhado, percebam que aquele problema lhe diz respeito de alguma forma. Para Gallo, a vivência do problema não é totalmente racional: “a experiência problemática é sentida, vivenciada, para que possa ser racionalmente equacionada como problema” (2012, p. 72). O problema gera o pensamento e este possui sua origem na sensibilidade, o pensamento cuja origem é também o desconhecido e que se caracteriza como construção de sentido. Dessa forma alguns elementos artísticos podem funcionar como instrumento de sensibilização. A escolha desse material, claro, estará dentro do planejamento da aula elaborado pelo professor de filosofia.

E é a partir da sensibilização que o professor problematiza o tema inserido pela sensibilização, e é através da problematização que as perguntas emergem

²⁴ Cf. *ibidem*, p. 12

²⁵ Cf. GALLO, 2007, p. 25

²⁶ GALLO, Silvio. **Filosofia**: Experiência do Pensamento. São Paulo: Ed. Scipione, 2016. Para uma análise e descrição do livro ver a resenha elaborado para o Guia de livros didáticos PNLD 2018: <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2018/>

inicialmente do professor, mas depois pelos alunos já *sensibilizados* pela temática, assim como a chama pelo “desejo pelo saber” começa a ser acesa e esta inquietude abre o caminho para o filosofar, conforme observa CERLETTI (2008, p. 12):

A filosofia se apoia na inquietude de formular e formular-se perguntas e buscar resposta (o desejo de saber). Isso se pode sustentar tanto no interrogar-se do professor ou dos alunos e nas tentativas de respostas que ambos se deem, como no de um filósofo e suas respostas. Essas respostas que os filósofos se deram são, paradigmaticamente, suas obras filosóficas. Porém, é muito diferente “explicar” as respostas que um filósofo se deu, em um contexto histórico e cultural determinado, que tentarem - os estudantes e o professor - se apropriar dos questionamentos deste filósofo, para que essas respostas passem a ser, também respostas a problemas próprios. O perguntar filosófico é, portanto, o elemento constitutivo fundamental do filosofar e, por isso, do “ensinar filosofia.”²⁷ (tradução nossa)

Como já antevimos pela fala de Cerletti, o problema filosófico nos encaminha para a história da Filosofia, porém uma abordagem diferenciada dessa história. Na investigação a história não é vista como um fim em si mesmo, “mas de forma interessada. Isto é, revisitamos a história interessados por nosso problema,” (GALLO, 2007, p. 29), algo que já colocamos acima. Mas, o que procuramos na história do filosofia, quais são as ferramenta que procuramos? Ora, é exatamente aquilo que caracteriza a Filosofia: o *conceito*. Gallo entende o conceito como “uma forma *racional* de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido, isto é, o conceito é uma forma de lançar inteligibilidade sobre o mundo.” (ibidem, p. 23).

Ao revisitar a história, não como centro, mas como laboratório para retirar os elementos necessários para responder às perguntas levantadas na problematização, devemos trazê-los para o presente. Isto caracteriza a última etapa: a *conceituação*, definida por Gallo como o momento em que se deve “*recriar* os conceitos encontrados, de modo que equacionem nosso problema, ou mesmo de *criar* novos conceitos.” (GALLO, 2007, p. 30). Porém, como se daria essa passagem da *investigação* a *conceituação*?

²⁷ “El filosofar se apoya en la inquietud de formular y formularse preguntas y buscar respuestas (el deseo de saber). Esto se puede sostener tanto en el interrogarse del profesor o de los alumnos y los intentos de respuestas que se den ambos, como en el de un filósofo y sus respuestas. Esas respuestas que se han dado los filósofos son, paradigmáticamente, sus obras filosóficas. Pero es muy diferente “explicar” las respuestas que un filósofo se dio, en un contexto histórico y cultural determinado, que intentar hacer propios –los estudiantes y el profesor– los cuestionamientos de ese filósofo, para que esas respuestas pasen a ser, también, respuestas a problemas propios. El preguntar filosófico es, entonces, el elemento constitutivo fundamental del filosofar y, por lo tanto, de “enseñar filosofía”.”

No ensino de Filosofia, os professores “vivificam os velhos problemas e reconstroem de modo tal que formem parte do presente de uma aula” (ibidem, p. 19, tradução nossa)²⁸, desta forma, Cerletti sugere um caminho similar ao de Silvio Gallo em que o ensino da filosofia deva ser atualizado para o contexto do aluno que é pensado como um filósofo em potencial. A repetição dos conceitos não é reprodução, mas uma potência criadora:

Podemos considerar também, que uma repetição é condição de possibilidade da criação, ou seja, do aparecimento de algo diferente. Em toda filosofia, há algo de repetição e algo de criação. Algo de instalação na continuidade do que exhibe a história da filosofia e algo de aparecimento de elementos novos. O que definirá a potência de uma filosofia é a preponderância dos elementos de novidade frente aos de continuidade. É o que marca o aparecimento de um pensamento que julga, reacomoda ou transforma os conhecimentos filosóficos dominantes até então. (ibidem, p. 20, tradução nossa)²⁹

Tal ação criadora não é, portanto, estranha ao filosofar na história, pelo contrário, é bastante comum: é o que faz Platão com o conceito de *ideia* ou Descartes com o conceito de *substância*, ao modificar o significado que a tradição anterior havia dado a esses termos, esses filósofos criam (ou, caso queira, *recriam*) algo diferente. Desta forma, não podemos menosprezar o conhecimento da tradição e resumir esse conhecimento a uma mera reprodução, pois seria desconhecer a própria história da Filosofia. Para Cerletti, o ensino de filosofia teria duas dimensões, uma objetiva (a repetição) e outra subjetiva (a criação), e essa repetição-criativa seria o exercício propriamente filosófico a ser elaborado em sala aula. Desta forma, contemplaremos os três alertas que Silvio Gallo (2007, p. 15) chama a atenção: a filosofia como ato, como história e como criatividade. E aqui que podemos falar de um modelo de escrita filosófica que funciona como um *repetição-criativa* dos conceitos estudados em sala de aula.

²⁸ “Por su parte, quienes enseñan filosofía vivifican los viejos problemas y los reconstruyen de modo tal que formen parte del presente de un aula”

²⁹ “Podríamos considerar también, que una repetición es condición de posibilidad de la creación, es decir, de la aparición de algo diferente. En toda filosofía hay algo de repetición y algo de creación. Algo de instalación en la continuidad de lo que exhibe la historia de la filosofía y algo de aparición de elementos novedosos. Lo que definirá la potencia de un filosofar es la preponderancia de los elementos de novedad frente a los de continuidad. Es lo que marca la aparición de un pensamiento original que juzga, reacomoda o transforma los conocimientos filosófico dominantes hasta entonces”

2.3.3 A escrita filosófica como repetição e criação

A oficina de conceitos como modelo que orienta a prática de um ensino de filosofia é composto de quatro momentos: sensibilização, problematização, investigação e conceituação, nos dois últimos momentos a escrita aparece como importante ferramenta, uma vez que a investigação se utiliza do texto escrito enquanto fonte de informação acerca do problema filosófico a ser investigado e tem no uso da escrita sua efetivação, conforme Dominique Folscheid a escrita pode ser entendida como “o exercício filosófico por excelência” e ele ainda acrescenta:

Não há melhor lugar para *exercitar* nosso pensamento sobre um tema preciso, para analisar e produzir conceitos articulando-os dentro e através de um discurso, não há outro meio de colocar-nos na necessidade de ter de construir uma problemática. Em suma, a dissertação, em filosofia, é insubstituível, essencial: tem a ver com a *essência* do ato de filosofar. (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 1997, p. 158 e 159)

Leitura e escrita portanto tem papel de permitir ao aluno exercitar o filosofar e estão intrinsecamente imbricados, porém alguns problemas se levantam acerca do uso do texto escrito e da sua interpretação, é um dos problemas do *Fedro* de Platão que não analisamos na parte anterior, mas ao qual nos remetemos agora: é a crítica feita por Sócrates a orfandade do texto filosófico.

Pois há algo de terrível na escrita, Fedro, e que se assemelha realmente à pintura. Pois os produtos desta estão postos como seres vivos, mas, ao interrogá-los sobre algo mantêm-se em silêncio solene. E o mesmo se dá com os discursos: parecerá a ti que falam pensando por si mesmo, mas, ao interrogá-los querendo aprender sobre o que quer que tenham dito, indicam sempre uma única e mesma coisa. E uma vez escrito, todo discurso roda por toda parte, do mesmo modo – entre os que o compreendem bem como entre aqueles aos quais não convém –, e não sabem com que devem ou não falar. E quando sofre ofensas e insultos injustamente sempre precisa da ajuda de *seu pai*: pois ele próprio não é capaz de defender e nem de ajudar a si mesmo. [275d]

Para Sócrates, o discurso escrito sempre necessita do discurso oral como modelo e como forma de ajuda ao texto escrito. O texto escrito seria uma reprodução do texto oral, como a pintura dos seres vivos, e o leitor deve acessar esse sentido oculto. Porém, essa noção da leitura como um processo passivo de absorção do texto não é a noção atual de ensino de leitura e escrita em geral, mas uma leitura entendida como *construção de sentido*, conforme BAJARD (2014, p. 41): “Ler é saber construir sentido a partir de um significante escrito cuja coerência se encontra ao nível do texto inteiro”, o processo de leitura é portanto um processo

ativo, em que o leitor entra em interação com o texto, não captando um sentido puro, mas sendo partícipe de um processo de produção de sentido atual:

O sentido é reconhecido como o produto da interação entre um sujeito e um texto. Este último não pode ser considerado como um tesouro a ser desenterrado. Não se trata somente de ativar um sentido presente no texto, mas também de produzir esse sentido a partir das interações entre as experiências do sujeito e o material gráfico. (ibidem p. 42)

Claro que Bajard se refere a leitura de textos em geral, e não em termos específicos do texto filosófico, mas de que forma o conceito de Bajard se aplica a esse tipo de texto? Segundo Cossutta (1997, p. 211), o ato de leitura é um processo ativo, em que o leitor deve fazer operações para alcançar uma leitura verdadeiramente filosófica:

Não se pode considerar um texto filosófico como se formado unicamente por sequências lineares sucessivas. A leitura torna a se desdobrar, num espaço de múltiplas dimensões, um processo complexo que hierarquiza, focaliza ou recorta planos; que compõem, liga ou diferencia as operações igualmente complexas

Assim, há uma necessidade de preparação específica para a leitura desses textos, que como sabemos não é de um único gênero, pois entre os chamados textos filosóficos nós temos: aforismas, diálogos, cartas, tratados, etc. Porém, aí podemos acreditar que ausência do autor, o seu apagamento seja um entrave para uma apreensão do significado do texto, a crítica do *Fedro* não está pautada no silêncio ou no esvaziamento de significado no texto escrito, mas na multiplicidade que o texto carrega em si, como analisa Rancière (1995, p. 9)

Nele, a escrita sofre a dupla crítica, aparentemente contraditória, de ser ao mesmo tempo muda e falante demais. Ela é muda. Entendamos com isso que não há nenhuma voz presente para dar às palavras que ela arruma o tom da verdade delas, para acompanhá-las de modo a semeá-las no espírito preparado para recebê-las e fazê-las frutificar. A escrita está liberta do ato de palavra que dá a um *logos* a sua legitimidade, que o inscreve nos modos legítimos de falar e do ouvir, dos enunciadores e dos receptores autorizados. É por isso, também, que ela é falante demais: a letra morta vai rolar de um lado para o outro sem saber a quem se destina, a quem deve, ou não, falar. Qualquer um pode então, apoderar-se, dar a ela uma voz que não é mais “a dela”, construir com ela uma outra cena de fala, determinando uma outra divisão do sensível

Aquilo que Platão critica no texto escrito, a orfandade do texto filosófico, seria a sua principal potência, pois permite a multiplicidade e o aparecimento das diferenças. O texto escrito seria então a base da experiência do pensamento, e a razão do seu uso em sala de aula: um espaço de apropriação que geraria uma outra

cena de fala, permitindo uma democracia autêntica, não baseada no consenso. Entendemo-la baseado no que escreve Gallo (2012, p. 49) ao afirmar que na democracia do consenso existe “apagamento do diferente, de perpetuação do mesmo; em contrapartida, uma democracia fundada no dissenso é aquela em que a diferença emerge.”

O texto escrito, por permitir que o discurso caminhe livremente, *órfão*, permite então a sua apropriação por um maior número de indivíduos. A escrita, que gera uma livre apropriação de ideias e sua *reformulação*, perturbava Platão, pois está intimamente ligada àquele regime político que tanto ele criticou: *a democracia*, como afirma NASCIMENTO (2004, pg.25): “Notamos nas palavras de Sócrates que de algum modo a escrita tem uma função democrática o que atrapalha certamente a soberania do rei Thamuz”.

Da mesma forma, a dissertação filosófica faz emergir diferença no processo de aprendizagem, aquilo que o aluno produz não pode ser corrigido de forma padrão, mas deve ser lido em sua singularidade, conforme afirmam Folscheid e Wunenvurger (1997, p. 159): “Em dissertação [filosófica] não há resposta única, mas *respostas*, uma multiplicidade de respostas possíveis, uma ‘democracia’ de respostas filosóficas.”

Assim, não podemos falar em um exercício da escrita em sala de aula excluído da leitura do texto de filósofos, que servirão de base para uma apropriação dos conceitos e parâmetros para uma escrita filosófica. Acreditamos que esse processo está em sintonia com a noção de ensino de filosofia como criação de conceitos, que desenvolvemos acima, onde a *investigação* pressupõe a leitura e a *conceituação* encontra na escrita uma forma de manifestação. Não queremos com isso afirmar que as aulas de filosofia sejam resumidas em leitura e produção de textos filosóficos, isso seria negar a realidade atual da educação básica brasileira. Há diversas dificuldades com a leitura do texto filosófico e o exercício da escrita filosófica é algo que requer um grande esforço. Dessa forma, não podemos negar a necessidade de algumas mediações que auxiliem no processo de leitura e exercício da escrita filosófica, portanto, no capítulo seguinte, analisaremos diversos livros didáticos apresentados pelo PNLD 2018 aos professores de filosofia, e como eles auxiliam nesse processo de leitura-escrita em sala de aula. Em seguida

analisaremos a importância da escrita filosófica como mecanismo de avaliação de aprendizagem, assim como faremos uma análise da importância do professor em sala de aula no processo de exercício da leitura e escrita.

4 A escrita em sala de aula: dificuldades para sua efetivação

4.1 A Abordagem Metodológica

Em seu livro *Filosofia em sala de aula*, a professora e filósofa Lídia Maria Rodrigo, crítica o modelo bastante comum de formação de professores de filosofia, onde os quatro anos de formação podem ser divididos em três anos de disciplinas específicas de conteúdos filosóficos e um ano de disciplinas pedagógicas (essas algumas vezes podem estar diluídas nos últimos semestres do curso), tal dicotomia causa uma divisão entre aquilo que o conteúdo a ser ensinado e como ele deve ser ensinado (cf. RODRIGO, 2009, p. 68); e é somente na prática docente após a conclusão de sua licenciatura que o professor encontrará uma superação dessa dicotomia.

Ora, durante esta pesquisa nós analisamos o uso da escrita dentro da tradição filosófica e desta para o ensino de filosofia, e um ponto que é necessário observar é a dificuldade dos alunos com a dissertação filosófica, desta forma, acreditamos ser necessário pensar o ponto de encontro entre teoria e prática. Assim a preocupação deste capítulo é levantar as dificuldades encontradas para a real efetivação do uso da escrita em sala de aula. Para isso, utilizaremos uma pesquisa-ação³⁰ como forma de, uma vez inseridos na realidade escolar, podermos pensar de forma crítica os obstáculos que tanto um professor de Educação Básica como seus alunos encontram ao utilizar-se da escrita como método de aprendizagem e de avaliação.

O local de aplicação foi uma escola pública da rede estadual de ensino, E.E.F.M Dep. Joaci Pereira, um grupo de alunos do 3º Ano que inicialmente responderam a um questionário (apresentado no APÊNDICE A) e, a partir dos resultados, percebemos quais relações existem entre o grupo estudado com a filosofia, a escrita e a leitura, assim como suas principais dificuldades, que serão apresentados no tópico seguinte. No momento subsequente, os alunos participaram de oficinas baseado no modelo de ensino defendido por Silvio Gallo: a aula de

³⁰ Como pesquisa-ação entendemos: “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 1986, p. 14)

filosofia como uma oficina de conceitos, durante as aulas os alunos puderam expressar suas dificuldades através de um método de entrevista coletiva chamado de “grupo focal”.

Por grupo focal compreendemos “um grupo de indivíduos selecionados e reunidos por pesquisadores para discutir e comentar, a partir da experiência pessoal, o tema que é objeto da pesquisa”³¹ (POWELL e SINGLE, 1996, p. 499, tradução nossa). O grupo focal aparece inicialmente como método de pesquisa utilizado por empresas de Marketing como meio de acessar as reações dos possíveis consumidores a uma informação, propaganda, imagem, etc, com o transcorrer dos anos, esse método se mostrou eficaz para as áreas das ciências humanas em geral e profissionais da saúde se interessaram por este método para compreender a situação de alguns grupos específicos como por exemplos mulheres soropositivas ou ex-usuários de drogas, e a partir daí traçar estratégias mais efetivas de intervenção e de educação sobre saúde.

Dessa forma, vemos a partir do histórico desse método que ele é flexível e que se adapta a diversos contextos e investigações, tais como a presente pesquisa, pois o uso do grupo focal nos permite compreender como os indivíduos envolvidos processam e significam as informações fornecidas a elas (cf. BABOUR, 2009, p. 58), portanto, através dele, tivemos acesso a como o grupo recebe as informações e os estímulos, assim como às dificuldades enfrentadas pelo coletivo em responder de forma adequada as nossas demandas como professor de filosofia.

Ao final da oficina, pedimos que os alunos fizessem uma autoavaliação para que através de seu texto possamos ter acesso a qualquer dificuldade que não foi expressa durante oficina e assim pudemos ter uma visão ainda mais clara dos problemas sentidos durante as atividades, há um tópico específico para essa atividade, pois além de funcionar como um recurso para nossa pesquisa, acreditamos que está ligado ao processo de avaliação da aula de filosofia.

³¹ A focus group is a group of individuals selected and assembled by researchers to discuss and comment on, from personal experience, the topic that is the subject of the research.”

Ao trabalharmos com os alunos tivemos dois objetivos que ocorreram concomitantemente: um prático e teórico, que se desenvolve na pesquisa-ação, como explica THIOLENT (1986, p. 14):

Uma das especificidades da pesquisa-ação consiste no relacionamento desses dois tipos de objetivos:

a) Objetivo prático: contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às "soluções" para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com "realismo", isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.

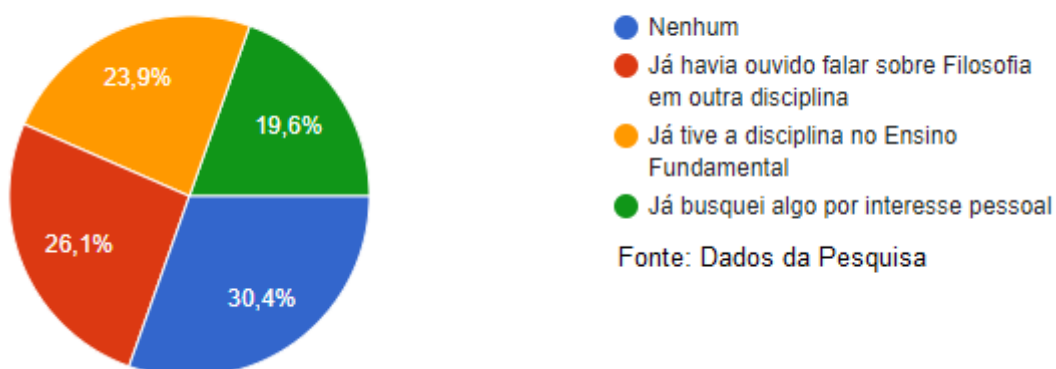
b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.).

Percebe-se, portanto que ao fazermos uma pesquisa-ação estamos desenvolvendo um constante diálogo entre teoria e prática. Dessa forma, na sala de aula foram levantadas durante as oficinas, discussões sobre as dificuldades e os problemas que os alunos possuem no processo de escrita, quais as dificuldades encontradas, por qual motivo não conseguem produzir um texto como lhe é exigido e a partir dessas questões, o que me permitiu reavaliar o processo e pensar um estímulo de escrita que melhor condiz com a realidade dos seus alunos, resultados que apresentarei nos diversos tópicos abaixo.

4.2 Descrição do Grupo

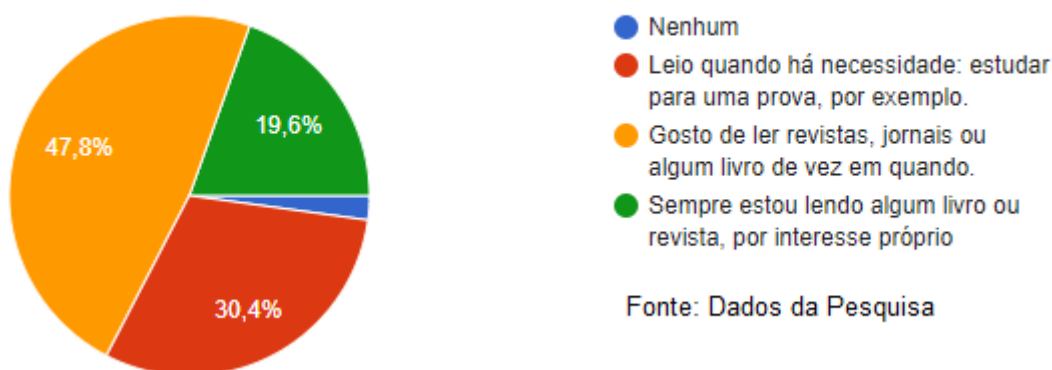
O primeiro passo da pesquisa foi a aplicação do questionário, que foi aplicado de forma livre e anônima entre os alunos, dos quais 46 participaram. As perguntas giravam em torno do seu conhecimento anterior de Filosofia, do seu interesse pela leitura e escrita, assim como as dificuldades que encontraram na disciplina.

Gráfico 1 - Conhecimento acerca da Filosofia antes do Ensino Médio



Desses alunos, 30,4 % (14 alunos) não possuíam *nenhum* conhecimento de Filosofia antes de chegar ao Ensino Médio, 23,9% (11 alunos) tiveram a disciplina no Ensino Fundamental, 26,1% (12 alunos) tomaram conhecimento através de uma outra disciplina escolar e apenas 19,6% (9 alunos) tomaram conhecimento por interesse pessoal.

Gráfico 2 - Interesse pela leitura



Como podemos ver no gráfico 2, acima, quando questionados acerca do seu interesse pela leitura, o grupo é também heterogêneo, pois, enquanto 19,6% (9 alunos) estão sempre lendo algum livro ou revista por interesse próprio, 30,4% (14 alunos) o fazem apenas quando há uma necessidade (estudar para um prova, preparar um seminário, por exemplo) e 47,8% leem livros, revista ou jornal de vez em quando. No entanto, conforme o gráfico 3, apenas 4,3% (2 alunos) citam a leitura como sua principal forma de lazer, já em outra questão, os alunos revelam que a leitura não é um hábito contínuo no seu cotidiano, pois, 37% (17 alunos), afirmaram

que não leem nenhum livro por mês [conforme podemos ver no Gráfico 4].

Gráfico 3 - Forma de lazer mais comum

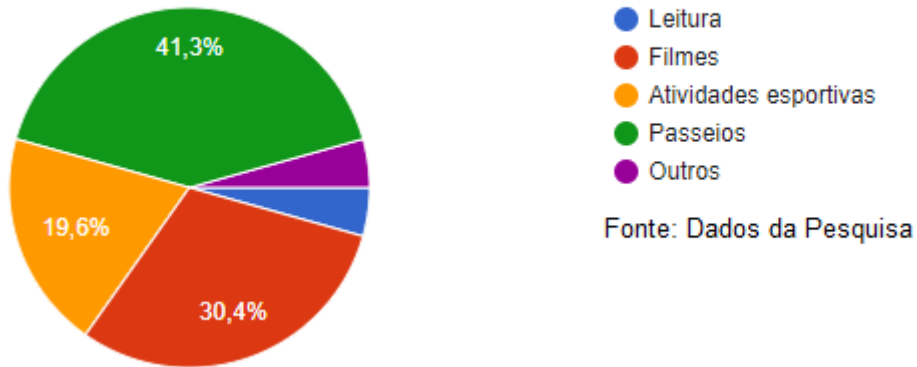
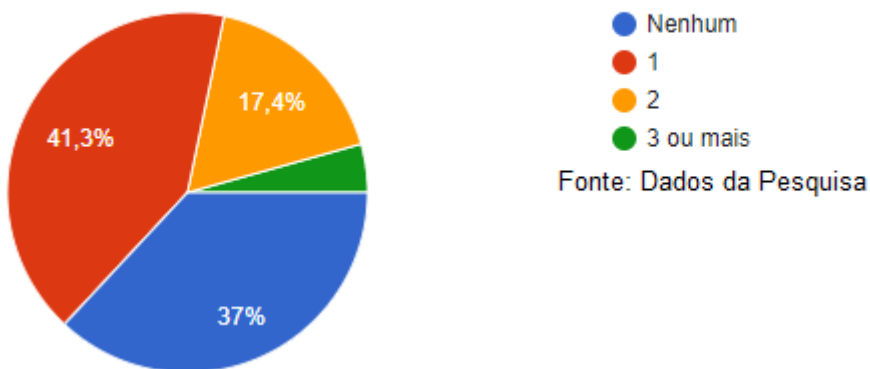
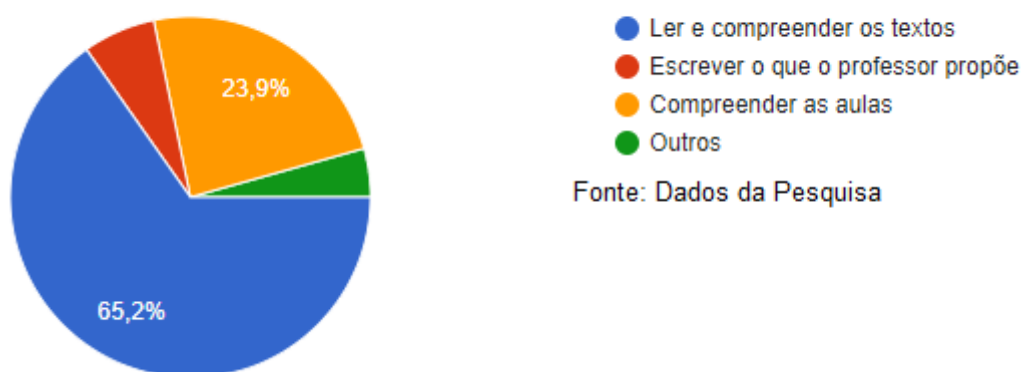


Gráfico 4 - Número de livros lidos por mês



Assim, vemos que a leitura não é exercitada constantemente pelos alunos, portanto, o próximo gráfico não deve causar grande estranhamento, pois quando questionados sobre qual seria sua maior dificuldade, os alunos irão cita a leitura e a compreensão dos textos como sua maior dificuldade, isso é representado no Gráfico 5 abaixo:

Gráfico 5: Maior dificuldade enfrentada nas aulas de Filosofia



O uso de textos ou excertos de textos filosóficos já está bastante difundido nos livros de filosofia, conforme podemos ver na análise feita pelos livros apresentados pelo PNLD 2018, e tal elemento não é novo para alunos no 3º Ano do Ensino Médio, todavia, a dificuldade com os textos ainda é comum, e durante minha experiência como professor do ensino médio, a vi se repetir várias vezes. O restrito tempo no currículo, a ausência de uma base anterior e outras restrições materiais corroboram com essa dificuldade.

Em seguida, questionados sobre a escrita, os alunos relatam outras dificuldades. Para mais da metade do grupo, 54 % (25 alunos) a escrita é vista apenas como recurso instrumental, para anotações do conteúdo. Nesse grupo, 21% (10 alunos) dizem escrever algo como um texto, poema, etc. Apenas 11% (5 alunos), gostam de muito de escrever e 13% (6 alunos) demonstram não gostar de escrever, dessa forma, podemos perceber que os alunos veem a escrita ainda como algo instrumental e que não é produzida de forma espontânea, e que portanto ainda precisa ser exercitado em sala de aula, abaixo podemos ver representado esses dados no gráfico:

Gráfico 6: Exercício da Escrita



Essa descrição do grupo de alunos já nos aponta para as dificuldades que iremos encontrar, menos de um quarto dos alunos tiveram a disciplina no ensino fundamental, o que faz dela uma novidade, apesar de estarmos falando de alunos de 3º Ano, apenas recentemente eles tiveram contatos com textos filosóficos, por mais que conheçam alguns filósofos, através de disciplinas como História ou de forma pessoal, esse conhecimento ainda é superficial e muitas vezes não é um “encontro filosófico”. Em geral, não tem ainda desenvolvido o hábito da leitura, enquanto alguns o fazem por pura obrigatoriedade dos estudos ou de forma espaçada, sem disciplina, poucos são aqueles que o mantêm como um hábito constante. Esses diversos fatores devem explicar o motivo de grande parte dos alunos possuírem como principal dificuldade a leitura e compreensão de textos.

4.3 “Compondo o arsenal”: O livro didático como instrumento para o uso da escrita em sala de aula

O tema filosófico escolhido para a oficina de conceitos foi *A função do Estado*, discutíramos, uma vez que já havíamos estudado autores relacionados a formação do Estado Moderno, como Maquiavel, Thomas Hobbes, John Locke e Montesquieu, e como mantivemos a oficina dentro do horário escolar, optamos por continuarmos dentro da discussão política, para que os alunos não sentissem uma ruptura em relação ao conteúdo anterior e pudéssemos ter resultados os mais próximos possível ao das aulas normais, dessa forma, trabalhamos com esse conteúdo de um estudo das correntes do liberalismo e da crítica que Marx faz ao liberalismo e ao Estado.

Antes de passarmos para a aplicação, resolvi apresentar como construímos a produção do material usado nas aulas, para isso nos dedicamos a uma análise da presença da escrita nos livros didáticos de Filosofia. Nossa inspiração partiu novamente de Silvio Gallo, para ele, o professor de filosofia ao preparar sua aula visando um ensino ativo, irá compondo um arsenal de elementos que serão utilizados como ferramentas para o bom desenvolvimento da sua aula, o professor “vai ‘coleccionando’ elementos os mais diversos, que poderá utilizar como estratégia de sensibilização dos alunos, textos de filósofos que poderá utilizar numa investigação na história da filosofia, em busca de elementos para a conceituação.” (2012, p. 142).

Em algumas situações sociais mais críticas, o livro didático é o único instrumento que o professor possui em sala de aula (cf. MANTOVANI, 2009, p. 22). O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política educacional que contempla escolas municipais, estaduais e federais permitindo o acesso a esta importante ferramenta. Os livros pré-selecionados pelo Ministério da Educação são acompanhados por um Guia de Livros Didáticos do programa que apresenta os critérios e o processo de escolha dos livros pré-selecionados. Destes os professores de cada área na escola poderão escolher um livro para cada disciplina que será utilizado durante o triênio. Dessa forma, analisei os oitos livros de Filosofia contemplados pelo PNLD 2018 (e que serão utilizados de 2018 a 2020). Não buscamos, em nenhum momento, promover qualquer autor ou livro didático, tampouco influenciar futuras escolhas do professor. Nosso objetivo foi analisar os livros a partir do tema dessa pesquisa e ver como esse importante instrumento que é o livro didático pode nos *auxiliar* no uso da escrita em sala de aula, ou seja, não é o elemento central do processo, mas deve ser visto com a função de “auxiliar no desenvolvimento das aulas, sem retrain a autonomia docente”, conforme as orientações apresentadas pelo PNLD de 2018-2020, e acrescenta:

um bom livro didático não se furta de oferecer ao(à) professor(a) um planejamento detalhado e coerente para as aulas, assumindo o seu papel de atuar como um manual. Todavia, não pode desempenhar tal função prescindindo do professor e secundarizando a sua atuação. Professores(as) devem desempenhar um papel ativo, crítico e criativo em relação às propostas subjacentes ao livro didático, sempre pensando nos usos diferenciados que ele pode ensinar, como alterações de sequências, incorporação de atividades complementares, exploração de aspectos diversos da realidade local, dentre outros. (BRASIL, 2017a, p. 12)

Ou seja, devemos ter em mente que o livro didático é *sempre* instrumento no processo de ensino-aprendizagem e nunca o seu centro, que é o que nos leva a fazer essa análise ao pensar as diversas sugestões que alguns livros didáticos trazem e que o professor irá eleger tendo em vista o seu contexto socio-educacional que em um país como o nosso tão diverso.

A preocupação com a produção escrita é elemento presente em *todos os livros didáticos do PNLD 2018*, pois como já observamos está entre as habilidades e competências exigidas pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio. Porém, a abordagem e o interesse por esse estímulo são diferentes em cada autor e algumas obras que irei citar foram de suma importância na produção do material utilizado.

Autores como SAVIAN (2016) e GALLO (2016) apresentam uma preocupação maior com a produção escrita, pois apresentam, diretamente ao aluno, orientações objetivas acerca da produção escrita que desejam que o aluno faça, diferenciando assim da dissertação argumentativa usada em outra disciplina, introduzindo seu leitor a uma escrita propriamente filosófica. Para Savian, o exercício dessa dissertação não serve apenas como atividade de fixação, da mesma forma que funciona os exercícios no interior do capítulo, mas como forma de avaliação, pois ela estaria em sintonia com o que é esperado do ensino de Filosofia conforme as *Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCM)*:

O documento que orienta a atividade do ensino de Filosofia enfatiza as competências comunicativas e cívicas e as articula com grande acerto por meio de habilidade discursiva-filosófica. Não se trata, portanto, de pôr em primeiro plano o acúmulo de conteúdos (o que pode ser feito por simples memorização), mas de desenvolver aquela que pode ser considerada a especificidade do saber filosófico: a atividade de saber justificar os porquês do pensamento. (SAVIAN, 2016, p. 417)

Essa atividade de “justificação dos porquês do pensamento”, estaria presente exatamente na dissertação, que ele divide em quatro tipos: redação de síntese filosófica, dissertação de problematização, dissertação de contradição e dissertação argumentativa, cada uma delas é apresentada no livro do aluno em quadros explicativos, e são apresentados de forma gradual.

Já Gallo não distingue durante as atividades diferentes modelos de dissertação, como faz Savian Filho de forma didática, mas apresenta o conceito de dissertação filosófica definido como “um discurso específico da filosofia, articulado

por meio de conceitos e desenvolvido por meio de argumentos. A elaboração de dissertações filosóficas é essencial para a prática da filosofia e do pensamento crítico e autônomo.” (GALLO, 2016, p. 21), porém, ele reconhece que há diversas formas de se escrevê-la que ele divide em: o plano dialética, o plano progressivo e o plano nocional (cf. *ibidem*, p. 268).

O plano dialético utiliza-se do movimento conhecido da dialética formado por tese, antítese e síntese, e Gallo alerta ao aluno apenas para a necessidade de garantir um bom confronto entre as ideias apresentadas permitindo uma boa síntese. Já o plano progressivo tem o caráter monográfico, pois o aluno escreverá sobre uma noção ou um conceito específico sobre diferentes perspectivas. Por fim, o plano nocional destaca uma noção ou diversos conceitos que são relacionados. Por não fazer uma relação das proposta de dissertação com um plano específico de escrita, o autor deixa o aluno livre para optar por uma dessas três ao produzir sua dissertação, isso o difere de Savian Filho que direciona a proposta de dissertação definindo-a dentro de um modelo específico.

Tal ideia que o aluno possa produzir diferentes tipos de dissertações nas aulas de Filosofia nos inspirou a necessidade de dividir a oficina em três atividades de escrita, não foi seguido a divisão apresentada por Savian por não conseguirmos conciliá-la com o modelo didático de Silvio Gallo que norteou a aplicação da pesquisa. Dessa forma, ao final da *Sensibilização e Problematização* aplicamos uma atividade em que o aluno pudesse expressar sua opinião sobre o problema a partir de suas vivências; em seguida, após a *Investigação*, os alunos tiveram que produzir um texto onde apresentassem seu ponto de vista sobre os filósofos apresentados; e, por fim, a *conceituação* que se baseia em uma dissertação filosófica onde o aluno desenvolvesse um conceito filosófico.

As duas primeiras atividades funcionariam como uma mediação para a *dissertação filosófica*; para Gallo, a conceituação é fundamental para que a experiência filosófica ocorra, porém, ao falar em conceituação não se pode esperar uma produção filosófica tal como ela ocorre em nível acadêmico, mas dentro do contexto do aluno de ensino médio, nas palavras do autor:

não podemos ter como objetivo geral que todos criem conceitos.
Nosso objetivo é que os estudantes se coloquem em **sintonia com os**

conceitos, que sejam capazes de pensar por si mesmo aquilo que já foi pensado. Que eles possam experimentar o pensamento no pensamento ou, em outras palavras, que tenham a experiência do pensamento próprio, para que possam pensar autonomamente e, assim, exercer uma cidadania de fato. (GALLO, 2016, p. 337, grifo do autor)

Essa escrita filosófica só é possível porque o aluno está em sintonia com o processo de criação de conceitos que o aprendeu com os filósofos, na medida em que ao ler os textos filosóficos, dialoga com eles, contextualiza-os. Todo esse processo é mediado pelo professor, assim o processo de investigação não se faz apenas lendo sobre a história da filosofia, mas trabalhando com o texto, elemento que para Gallo é indispensável no Ensino Médio (cf. *ibidem*, p. 339).

Gallo reconhece que tanto a escrita como a leitura são *exercícios espirituais* (cf. *ibidem*, p. 341) tais como o afirmamos no primeiro capítulo desse trabalho, dessa forma o professor deve estimular os alunos a lerem os textos, comentarem e “ruminá-los” (usando uma expressão de Nietzsche) para que possam compreendê-los e se familiarizarem com a criação filosófica, e junto a essa atividade a escrita da dissertação filosófica seria a culminância desse trabalho:

Após a leitura do texto, seu estudo, a reflexão em torno dele e exercícios de escrita, como a explicação e o comentário, é preciso exercitar as técnicas de redação da dissertação filosófica para de fato concluir o trabalho com textos filosóficos. [...] A dissertação é um exercício privilegiado e completo, pois pressupõe a leitura e o estudo de textos e de filósofos, bem como a materialização do pensamento próprio no texto escrito. (*ibidem* p. 341)

Assim, não é estranho que Gallo reconheça na dissertação filosófica a melhor forma de avaliar o aluno, pois permite que o professor perceba se o aluno foi capaz de apreender o problema filosófico, investigá-lo através dos textos e, por fim, consegue articular os conceitos ligados aquele problema, sendo assim a forma mais ‘objetiva’ de avaliação.

Em outro livro didático, organizado por FIGUEIREDO (2016), temos inúmeras atividades de produção escrita sugeridas pelos os autores, tais como articular o pensamento de dois filósofos como Aristóteles e Schopenhauer (*ibidem*, p. 58) ou de Hume e Horkheimer (*ibidem*, p. 68), ou ainda pesquisar sobre temas que não são filosóficos, mas abordá-los à luz dos conceitos apresentados em um capítulo, tais como o conceito de “desenvolvimento sustentável” (*ibidem*, p. 27). Foi a partir dessas atividades que pensamos na possibilidade de desenvolver uma atividade em

que os alunos se posicionassem em relação às duas correntes que estávamos estudando: *Liberalismo e Marxismo*.

A ideia de que devamos parar em cada momento para que haja uma reflexão do processo, permitindo uma avaliação do mesmo, está presente na obra apresentado por Vasconcelos (2016), ao final de cada tópico do capítulo, há um quadro com o título *Refletindo*, na qual o aluno deve dar uma pausa na leitura e refletir sobre os temas estudados naquele tópico, servindo para avaliar se o aluno realmente assimilou o que foi lido, em geral as perguntas pedem que o aluno retorne ao texto e recolha informações sobre o texto, ou faça um breve resumo dos conceitos apresentado, porém algumas vezes requer um exercício mais profundo, como é o caso daquele apresentado no *Cap. 10 – Como devemos agir?*, quando o texto confronta filósofos que reconhecem uma natureza pessimista no homem e outros que reconhecem uma natureza otimista, pede que o aluno se posicione e justifique sua opinião. Esse último, escrito por Vasconcelos, foi o escolhido pela escola para ser utilizado durante o ano letivo, portanto, era o livro didático possuíam em mão, porém para enriquecer as aulas optamos pela obra de Melani (2016), ***Diálogos: primeiros estudos em Filosofia***, pois mescla pequenos excertos dos pensadores que são apresentados a uma explicação usando uma linguagem que nos apareceu acessível aos alunos. Assim, ao final do planejamento da atividade, além de utilizar o livro *Reflexões*, acrescentamos alguns textos do *Diálogos*, conforme apresentados nos Anexos.

4.4 Avaliação e Dissertação Filosófica

Ao pensarmos o uso da escrita em sala de aula, devemos pensar também a relação que essa possui com um processo de avaliação da aprendizagem do aluno nas aulas de filosofia. A avaliação, em geral, é pensada como um instrumento de verificação da aprendizagem do aluno, se ele foi ou não capaz de alcançar o nível de aprendizagem exigido pelo professor, pelo currículo ou pela escola, sua medição seja em nota, seja em conceito tem essa finalidade: categorizar o aluno dentro de uma hierarquia; sua localização nessa hierarquia o define como bom ou mal aluno, como aluno excelente ou incapaz de seguir nas séries seguintes. Além disso, a avaliação passa a ser um instrumento de castigo, que gera no aluno apreensão e medo, muitas vezes o bloqueando para o processo de avaliação. Segundo Luckesi,

tal modelo de avaliação além de antiquado tem servido para atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem:

“Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc.” (LUCKESI, 1996, p. 35)

Dessa forma, Luckesi sugere uma avaliação que seja diagnóstica, que funcione como um ‘instrumento dialético de avanço’, que sirva como um verdadeiro instrumento não só para aferir se o aluno absorveu o conhecimento, mas que o permita saber se estar no “caminho certo” no desenvolvimento de suas aulas, dessa forma a avaliação deverá ser pensada não como um fim em si mesmo, como se tem pensado em muitas escolas, ou como um preparatório para exames externos, mas sim um instrumento auxiliar de aprendizagem.

Infelizmente, por estar dentro da educação básica, a visão tradicional de avaliação também está presente na disciplina de filosofia, na educação básica, e nos traz algumas questões problemáticas: como o de um critério de medida para o nível de conhecimento filosófico de um aluno, o que deve ser medido, o que é este conhecimento filosófico? Em um teste tradicional temos perguntas em geral relacionadas a *História da Filosofia*, porém o conhecimento histórico não é capaz de determinar o conhecimento filosófico. Diante de uma concepção de ensino ativo de filosofia o problema é ainda mais profundo, como medir a experiência filosofia em uma hierarquia tradicional? Acerca do processo de avaliação dentro da Filosofia, Cerletti (2012, p. 55) tem afirmado, assim como Luckesi, entende esse de avaliação educativa como:

um procedimento de normalização que une a transmissão de saberes prescrições políticas, culturais e pedagógicas. Constitui uma forma de colocar cada um dentro de uma ordem normal de distribuição de lugares a partir da ponderação dos conhecimentos e práticas, e de regular suas possíveis modificações.³²

Dessa forma, a ideia de um ensino ativo da filosofia passa por uma superação do modelo tradicional de avaliação escolar, Cerletti aponta alguns caminhos que

³² “un procedimiento de normalización que fusiona la transmisión de saberes con prescripciones políticas, culturales y pedagógicas. Constituye una forma de ubicar a cada uno dentro de un orden normal de distribución de lugares a partir de la ponderación de los conocimientos y las prácticas, y de regular sus posibles modificaciones.” P. 55

passam pelo reconhecimento de que existe um elemento objetivo e outro subjetivo no processo:

Se é desejável que os estudantes de filosofia não (somente) repitam os conteúdos tradicionais da filosofia, mas que em certa medida, apropriem-se deles (isto é, que façam as próprias questões filosóficas, que as recriem e sintam necessidade de resposta), ou, que é o mesmo, se pretende que os alunos se iniciem no filosofar, então o ensino e coerentemente a avaliação, deverá ser orientada nesse sentido. Por certo, filosofar no é meramente dominar algumas habilidades argumentativas; isto seria mais bem uma propedêutica do filosofar, ou uma condição de possibilidade, como de fato o seria de qualquer pensar crítico em geral. Filosofar implica uma intervenção subjetiva de quem constrói ou reconstrói o problema filosófico. (ibidem, p. 63)³³

Dessa forma, as atividades foram pensadas como uma maneira de encontrar esse denominador comum entre um elemento objetivo e subjetivo da aprendizagem filosófica, assim, as atividades deveriam ter, além da função diagnóstica, uma função formativa e somativa. Entendendo a função formativa (também chamada de *função de controle*) como aquela avaliação que “é realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localiza deficiências na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos.” (SANT’ANNA, 1995, p. 34), logo podemos perceber que ela estará relacionada a atividade feita após o momento de investigação.

Já a avaliação somativa, ela é também é chamada como *classificatória*, porém pensamos nela como uma forma de apreende o *nível de aproveitamento* alcançado pelo aluno e, em geral, ela é feita ao final de um ciclo, como foi no caso de nossa oficina, que foi pensada como um exercício de conceituação.

Vejamos nos tópicos seguintes as análises das três atividades aplicadas onde apresentaremos algumas redações selecionadas que apresentam a natureza de

33 “Si es deseable que los estudiantes de filosofía no (sólo) repitan los contenidos tradicionales de la filosofía, sino que, en alguna medida, se los apropien (esto es, que hagan propios los interrogantes filosóficos, que los recreen, y sientan necesidad de respuestas), o lo que es lo mismo, si se pretende que los alumnos se inicien en el filosofar, entonces la enseñanza, y coherentemente su evaluación, deberá estar orientada en ese sentido. Por cierto, filosofar no es meramente dominar algunas habilidades argumentativas; esto sería más bien una propedéutica del filosofar, o una condición de posibilidad, como de hecho lo sería de cualquier pensar crítico en general. Filosofar implica una intervención subjetiva de quien construye o reconstruye problemas filosóficos.” P. 63

cada um desses exercícios, assim como apresentaremos o desenrolar da atividade, com a percepção que os alunos tiveram delas.

4.5 Análise da Atividade I: Sensibilização e Problemática

A presente atividade foi feita com o grupo de alunos apresentado acima, divididos em duas turmas. O conteúdo utilizado não é central, pois acreditamos que a metodologia possa ser aplicada para qualquer conteúdo dentro da disciplina, e optamos por manter sintonia com o conteúdo do planejamento anual. O tema, Justiça Social, está inserido na temática Ética e Política, foram apresentadas então correntes filosóficas como liberalismo, socialismo, marxismo e anarquismo.

Para iniciarmos o conteúdo fizemos então uma sensibilização, muitas vezes se cita o uso de um objeto cultural que desperte a sensibilidade do jovem, porém ele pode ser feito a partir de textos retirados de outras fontes como jornal, “o essencial – como afirma GALLO (2016, p. 336) – é conseguir mobilizar os alunos em torno de um tema”; aqui utilizamos trechos de dois artigos que apresentam duas opiniões diferentes sobre o programa “bolsa-família”, como um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza e a partir da qual possamos trabalhar a ideia de justiça social.

Durante a sensibilização, os alunos puderam apresentar sua opinião sobre o programa, e a partir daí o debate girou acerca da eficiência do programa, sua importância, alguns alunos o defenderam, outros se opuseram, defendendo noções como de mérito e que o papel do Estado deveria ser de estimular os indivíduos a produzir. O objetivo era problematizar qual seria o papel do Estado, essa etapa é chamada de problematização onde o professor deve “fazer com que essas múltiplas sensibilidades convirjam, articulem-se em torno de um esforço comum de busca, de investigação” (GALLO, 2016, p. 337). O resultado foi expresso inicialmente de forma oral, pelos alunos, que se posicionaram acerca do tema e ao final da aula pedi que os alunos escrevessem sua opinião sobre o tema.

Acerca dessa primeira redação, afirmamos que ela não tem caráter de dissertação filosófica, como a conceituamos acima, pois ela é uma expressão imediata da opinião do aluno sobre o tema abordado, sua natureza, portanto, é *pré-filosófica*, pois apenas denota um conhecimento vivido do aluno acerca do tema,

porém auxilia ao professor num processo de avaliação diagnóstica do aluno, para sabermos de que ponto o aluno está partindo para compreender se houve ou não uma absorção crítica do conhecimento ensinado em sala de aula. Em alguns exemplos podemos ver o caráter desse tipo de redação, onde os alunos opinam acerca do tema:

Eu sou a favor do programa bolsa família, pois é uma ajuda sim para as pessoas de categoria humilde. Porém, na sociedade em si pode ser uma desvantagem, o governo implanta esse projeto em uma sociedade e consegue acalmar a sociedade com o governo. Então o governo dá o pouco para pegar o muito, ao invés de criar projetos grandes que realmente ajudem o país, ele cria projetos pequenos que na real ajuda totalmente a sociedade. Ou seja, o governo dá o peixe ao invés de ensinar a pescar. (ALUNO 09)³⁴

Nessa redação observamos que o aluno possui uma opinião acerca do programa e que ele ocupa uma função dupla dentro do governo: ao mesmo tempo que serve para ajudar as pessoas, ela serviria como um instrumento de arregimentar a sociedade sob um governo. Outro aluno demonstra ser favorável ao programa, pois Estado seria “incapaz” de permitir um pleno desenvolvimento econômico aos indivíduos:

O programa bolsa família é um bom benefício proposto pelo governo pois incentiva o desenvolvimento escolar, saúde por causa do acompanhamento feito em postos de saúde. Sou a favor porque o Estado brasileiro não oferece desenvolvimento econômico para a retirada de pessoas da pobreza e o bolsa família ajuda parte da população muito carente que muitas vezes só tem esta renda do bolsa família. (ALUNO 08)

Outro aluno afirma que o programa seria um auxílio do Estado aos indivíduos mais carentes, permitindo inclusive que evite o endividamento de algumas famílias:

O bolsa família é um programa do governo que vem beneficiando a muito tempo pessoas de todo o Brasil, particularmente apoio o programa, pois apesar das falhas em relação ao controle de quem recebe a ajuda que ele nos traz é muito útil. Conheço vários casos de famílias que o dinheiro é essencial no pagamento das dívidas. Esse programa é um dos poucos que vejo realmente um investimento dos órgãos públicos que vale a pena e merece manutenção e atenção constante. (ALUNO 02)

³⁴ Escolhemos por manter a privacidade dos alunos, em seu lugar optamos por numerar os autores das redações de forma aleatória, de forma que, quando utilizarmos uma redação de um mesmo aluno, ele será citado pelo número, dessa forma poderemos fazer comparações entre elas. Optamos também por transcrever as redações com os erros de português.

Como podemos ver, ao avaliarmos essas redações não o podemos fazer de um ponto de vista classificatório partindo de um tipo ideal, pois há uma multiplicidade de opiniões acerca do tema, alguns alunos conseguem se expressar de forma clara acerca do seu posicionamento sobre o tema, outros no entanto, lhes falta um conhecimento da sua própria língua que os impede de desenvolver um melhor texto. Dessa forma, a avaliação dessas redações não permite ao professor de filosofia saber se o aluno adquiriu ou não conhecimento filosófico acerca do tema, por isso, sempre funcionará como uma avaliação prévia, como o fizemos nessa atividade. Quando conversamos com os alunos, eles afirmaram que gostaram da atividade, disseram que não tiveram dificuldades, pois era um tema que estava presente no cotidiano deles, já os que disseram ter dificuldades na escrita, afirmaram que se deu exatamente por terem dificuldade no processo de escrita em si.

4.6 Análise das Atividades II: Investigação

Na terceira parte da metodologia do Silvio Gallo temos a *investigação*, nessa parte mergulhamos na história da filosofia para a resolução de um problema levantado anteriormente, através da sensibilização apontamos para os alunos que a ideia de uma *função do Estado* estaria presente nas discussões sobre o programa social Bolsa-Família, discussão essa que eles conheciam. Por mais que há um retorno a história da filosofia, ela não é central ao processo, mas um meio para chegar ao fim que é a apropriação do conceito, conforme GALLO (2012, p. 97):

Nessa etapa da investigação, revisitamos a história da filosofia. Ela não é tomada como o coentro do currículo, mas como recurso necessário para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas. Mas, mesmo como referencial, a história não é tomada de forma panorâmica, mas de forma interessada.

Motivado portanto pelo interesse do papel do Estado, estudamos autores relacionados ao liberalismo, em suas diversas expressões: Liberalismo clássico, Liberalismo Social e Neoliberalismo, assim como a crítica que Karl Marx faz ao liberalismo, desta forma estudamos conceitos como “Estado Mínimo”, “Estado de Bem-Estar Social” e “Luta de Classes”. A escola optou pelo livro didático de **Reflexões: Filosofia e Cotidiano** (VASCONCELOS, 2016), que utilizamos, além do texto didático, acrescentamos textos retirados do livro **Diálogo** (MERLANI, 2016), ambos apresentam excertos de texto dos filósofos junto com o texto didático.

Foram necessárias três aulas (de 50 minutos) para completarmos o conteúdo dessa unidade, ao final, foi pedido que eles escrevessem um texto em que fizessem uma comparação entre “liberalismo” e “marxismo”, esse texto deveria ser *crítico*, em que o aluno se posicionasse acerca dessas correntes. A primeira avaliação que fiz dessa atividade foi na sua entrega, pouquíssimos alunos a concluíram no primeiro momento, o que me fez dedicar uma nova aula para tirar dúvidas acerca do conteúdo e lhes dar uma nova oportunidade de fazer a atividade, mesmo assim, apenas 22 alunos entregaram a atividade. Quando questionados sobre qual dificuldade encontraram, percebemos que enquanto a primeira atividade estava relacionada ao seu cotidiano, um tema que lhe era comum, com experiências que eram vívidas por eles (alguns alunos são ou foram assistidos por programas sociais ou, caso não, conheciam que era assistido), a segunda atividade que exigia abordar o pensamento de um (ou dois filósofos) ainda lhes era difícil, pois exigia deles uma atenção especial, assim como do professor. Percebamos que esse tipo de atividade é recorrente nos livros didáticos, e que muitas vezes o professor de filosofia irá encontrá-la ou então sugerir em algum momento do ano letivo, algumas vezes se aproxima duas correntes filosóficas que são contemporâneas entre si (como Platão e Aristóteles ou Empirismo e Racionalismo), mas outros autores aproximam autores que não são contemporâneos entre si, mas que sua aproximação permite que o aluno perceba as nuances de cada filósofo, podemos citar exemplos como comparar as definições de Filosofia apresentadas por Deleuze e Guattari e por Aristóteles (GALLO, 2016, p. 21), ainda no mesmo capítulo o autor sugere o aluno elabore uma dissertação em que assuma uma posição em relação a essas duas concepções; outro autor sugere uma atividade em que contraponha dois pensamentos e que se possa fazer uma síntese a partir deles, como é o caso de Savian Filho (2016), em várias das atividades apresentadas no transcorrer do seu livro. Cuter et al (2016) também sugerem várias atividades em que pedem que o aluno possa dialogar com dois autores diversos.

Apesar das dificuldades encontradas, podemos citar duas motivações para o uso dessa atividade: para que o aluno possa se familiarizar com o pensamento filosófico, como para que o professor possa avaliar a compreensão do aluno acerca da atividade, pois permite que ele perceba como os alunos interpretaram o pensamento do filósofo. Vejamos abaixo alguns exemplos de produção dos alunos.

O liberalismo tem inúmeras falhas, pois defende a burguesia e resulta na desvalorização do proletariado, ele só valoriza o trabalhador quando é para equilibrar a economia e não haver uma revolução trabalhista, pesando sempre o benefício da burguesia. Já o marxismo defende os trabalhadores em prol de derrubar o capitalismo, pois ele procura um equilíbrio entre a burguesia e a classe trabalhadora. (ALUNO 02)

Este aluno como podemos perceber apresenta uma visão crítica acerca do liberalismo, apesar de não ter compreendido claramente a noção de superação de classes sociais presentes em Marx. Em outro texto, de outro aluno, observamos que ele confunde a constatação marxista da existência de uma luta de classes, com a ideia de que essa luta de classes seja produto do marxismo:

O liberalismo em certo ponto procura preservar o direito dos indivíduos, que é garantida pelo Estado, porém existem na maioria das vezes abuso de poder que devem ser controlados pelas pessoas.

E o marxismo ocorre uma luta de classes entre os burgueses e o trabalhador no qual a burguesia defende que o Estado não é causador da miséria e da desigualdade e o proletariado acredita que se pode conseguir igualdade entre eles através de uma revolução. (ALUNO 03)

Essas arestas devem ser percebidas pelo professor que encontrará aí uma oportunidade de retornar ao conteúdo para sanar essas dúvidas que passam despercebidas pelo próprio aluno que acredita muitas vezes ter compreendido claramente o conteúdo. Desta forma, aproveitamos a oportunidade para sanar essas dúvidas que essa atividade permitiu que viesse à tona. Em outro texto, o aluno percebe que a figura de Marx como um filósofo da suspeita em relação ao liberalismo:

Karl Marx de certa forma está certo em duvidar do liberalismo, pois no meu ponto de vista não existe essa neutralização [sic] do estado mínimo, realmente o liberalismo é uma certa forma de farsa, já que o marxismo prega a crítica do capitalismo e apoio total aos burgueses e poderosos daquela época, onde a origem da desigualdade social é a propriedade dos meios de produção. (ALUNO 11)

A necessidade de tirar tais dúvidas se torna importante na medida em que uma compreensão clara acerca dos conceitos do(s) autor(es) estudados em sala de aula permitindo que o aluno possa se apropriar verdadeiramente dos conceitos apresentados, porém por mais que essa atividade possa ser corrigida seguindo um modelo tradicional, apresentando erros e acertos do aluno, acreditamos que essa atividade deva ter mais *um caráter diagnóstico* que classificatória, permitindo que o professor reavalie sua postura em sala de aula e retorne, quando necessário ao conteúdo.

4.7 Análise das atividades III: Conceituação

O último processo da oficina de conceitos apresentada por Silvio Gallo é a conceituação, nela o aluno é capaz de criar um conceito ou se apropriar dele a partir da história da filosofia, já falamos anteriormente da importância da escrita nesse processo, cabe agora mostrarmos como aplicamos essa atividade e qual foram os seus resultados.

Após retornamos ao conteúdo para tirar dúvidas que se mostraram presente na atividade anterior, pedi que os alunos escrevessem, a partir daquilo que estudamos, uma dissertação filosófica sobre “Qual é o papel do Estado no momento presente?”, a recepção dos alunos foi mais favorável que a atividade anterior e obtive como resultado 33 textos, um número mediano de textos, o primeiro texto que queremos apresentar, é do Aluno 11, que na atividade anterior havia demonstrado um interesse no pensamento de Marx e sua crítica ao liberalismo:

Atualmente o papel do Estado está sendo como Karl Marx tinha falado a muitos anos, que uma classe dominava a outra, e que o governo permitia essa desigualdade social tornando um estado totalitário e fazendo uma boa parte da sociedade refém das oligarquias que se faz presente hoje em dia, um papel totalmente diferente do que a sociedade deseja, o papel do Estado deveria ser em que haja igualdade social e respeito para com todos as etnias e culturas e fazendo seu papel, assim deixando de ser um Estado inadimplente para com a sociedade em si.

O aluno percebe a crítica que Marx faz o Estado liberal, que seria um instrumento da classe dominante sobre a classe dominada, dessa forma o aluno consegue perceber a atualidade do pensamento filosófico e que esse Estado se opõe aos anseios da “sociedade em si” que seria aquela na qual ele se coloca e que possui o desejo de igualdade social. Dessa forma, o aluno foi capaz de compreender a crítica do filósofo e trazê-la para sua realidade, compreendendo-a a partir dessa crítica.

Porém, os alunos não escreveram somente a partir da crítica de Karl Marx, muitos mostraram interesse pelo pensamento de John Locke, como podemos ver no texto abaixo:

A função do Estado em nossa sociedade é garantir a nossa segurança, garantir a saúde. O Estado não tem cumprido as suas tarefas para com a gente, fazendo que consequentemente cresçam o número de crimes e violência.

Segundo John Locke, o Estado tem como missão garantir a vida, a liberdade e a propriedade privada, para ele o governo que não garanta a vida e propriedade de seus súditos perde a legitimidade.

Defendendo a tese do liberalismo que pelo visto seria muito eficaz para o Estado, eu acredito que o liberalismo poderia ajudar muito na nossa sociedade, ele tem como base os princípios de liberdade e igualdade, ele se opõe ao conservadorismo e defende princípios como descentralização política, liberdade de expressão, liberdade religiosa, livre-mercado, direitos civis, tolerância, democracia e cooperação internacional. Se o nosso Estado se apegasse a essa tese ele iria ser muito mais produtivo. (ALUNO 13)

O aluno em questão mostrou uma aproximação em relação ao pensamento liberal de John Locke, no entanto, apesar de mostrar uma relação entre o senso-comum que a função do Estado é garantir segurança e saúde e os direitos naturais em John Locke (que é papel do Estado garantir), o texto permanece numa visão deontológica, onde o filósofo mostra como o Estado *deveria agir*, explicando a realidade sempre de forma negativa: “Se o Estado se apegasse a essa tese ele iria ser muito mais produtivo”, porém podemos avaliar que o aluno demonstra conhecimento do filósofo, utilizando-o como forma de avaliar a ação do Estado e se ele cumpre ou não seu papel. Outro aluno também afirmou a importância do pensamento de John Locke:

“Atualmente, o nosso país está completamente corrompido e com várias falhas, o primeiro caso que pode[mos] citar é a corrupção, que afeta toda a população, o segundo é o papel que ele não está cumprindo corretamente. Em séculos anteriores, como o XVII, John Locke revolucionou a ideia de Estado, pois ele tinham o dever de garantir três direitos essenciais: o direito a vida, a propriedade privada e a liberdade, teoricamente ele cumpre seu papel, mas na prática não é muito bem o que acontece, o governo atual está tão sem moral que em alguns estados quem comanda são os traficantes. Em bairros da capital de Fortaleza, a população vive amedrontada, pois várias facções estão tomando de conta expulsando pessoas de sua moradia por causa do crime matando pessoas por causa das drogas e tirando a liberdade da população de ficar sentado na calçada no fim da tarde, portanto o Estado não está cumprindo com esse dever tão importante para nós, cidadãos.” (ALUNO 04)

Esses alunos aqui citados mostraram que é possível articular o pensamento de filósofo investigado na história da filosofia com questões hodiernas, problemas atuais, experiência que, como vimos através de Silvio Gallo e Alejandro Cerletti, é de suma importância para a caracterização de um ensino ativo de Filosofia, percebemos inclusive que quando há esse diálogo entre o pensamento do filósofo e algo do cotidiano do aluno, essas atividades são melhor recebidas por eles do que aquelas que exigem que eles articulem o pensamento de dois filósofos, como foi o exemplo da segunda atividade.

4.8 Autoavaliação

O processo de autoavaliação não é indiferente a filosofia, principalmente a filosofia helenística, SÊNECA (cf. 2014, p.183), por exemplo, aconselha várias vezes a Novato a importância de examinar o seu dia, que através dessa “inspeção de si” permitia um sono tranquilo e leve permitindo um autoconhecimento de seus hábitos.

O processo, que segundo Foucault (cf. 2014, p. 156) é comum às escolas pitagóricas, epicurista e estoicas, visa formar um indivíduo conhecedor de si mesmo e que pode ter ganhado a forma escrita através da relação epistolar onde muitos filósofos descreviam seu cotidiano a um destinatário amigo, que funciona como um *alter ego* para a percepção de si mesmo. No nosso caso, ao produzir o texto, o professor funciona para o aluno como esse destinatário.

Atualmente, a autoavaliação é pensada dentro da educação como de sua importância para o processo de reflexão da aprendizagem, dando ao aluno protagonismo acerca do processo em sala de aula, conforme SANT’ANNA (1995, p. 94), através da autoavaliação os alunos se tornam capazes de analisar suas aptidões, atitudes, comportamentos e pontos fortes, desenvolvendo assim um sentimento de responsabilidade pessoal. São esses elementos que nortearam desde o início nossas atividades, já que não podemos falar de um ensino ativo se o aluno é mero objeto da ação e não é *convidado* a participar do processo de aprendizagem.

Dessa forma, acreditamos que acrescentar a autoavaliação no processo seria importante, não somente para nossa pesquisa, a medida que a autoavaliação dos alunos lançam uma luz acerca das dificuldades particulares enfrentadas pelo aluno, mas também auxilia na percepção de seu papel no processo. Nos estudos acerca do ensino da Filosofia, Alejandro Cerletti também acredita na importância do processo para a formação do aluno nas aulas de filosofia, ele acrescenta a autoavaliação como de suma importância para uma *avaliação filosófica*:

A avaliação de qualquer curso deveria incluir, indispensavelmente, a autoavaliação daqueles que participam (isto é, dos alunos, mas também, e sobretudo, dos professores). Aqueles que construíram (ou o tentaram) um diá-logo (sic) filosófico em uma sala de filosofia devem voltar para ele para refletir sobre o caminho percorrido e o comum que vão construindo encontros atrás de encontros. Talvez possamos chamar a isto de uma

avaliação filosófica e não uma mera avaliação técnica de aprendizagem filosófica. (CERLETTI, 2012, p. 67)³⁵

Dessa forma, acrescentamos um momento de autoavaliação como instrumento de reflexão da atividade, assim como forma dos alunos expressarem de forma individual suas dificuldades com as atividades (pois até então o professor havia escutado as dificuldades expressam de forma coletiva – dentro do grupo), os alunos puderam expressar parte da sua realidade que o atravessa a realidade escolar, como a necessidade de trabalhar, problemas de saúde, familiares, mas também permitiu falassem das suas dificuldades cognitivas como *dificuldade de produzir um texto organizado, dificuldade em interpretar o texto, dificuldade com o vocabulário*, a percepção de alguns alunos que precisam de *mais leitura* para que possam desenvolver outras habilidades.

Infelizmente aqui tocamos numa limitação curricular que o professor de Filosofia deve viver nas escolas, o fato de dispor apenas de uma aula semanal com cada turma, como tratar desses problemas levantados pelos alunos dentro da sua disciplina? Nesse sentido é de suma importância que haja um diálogo com uma outra disciplina que dispõe de maior tempo em sala com os alunos, que é o caso de Português, que também trabalha esses problemas levantados pelos alunos, porém de forma geral, não focado necessariamente na produção de uma dissertação filosófica, e aqui o próprio currículo hierarquiza as disciplinas, uma vez que uma disciplina com menor carga-horária acaba funcionando como “frente auxiliar” daquela que possui maior carga-horária, nesse sentido cairíamos numa disciplina de filosofia que forneceria conteúdo para a produção de uma boa redação para o Enem ou para o vestibular, função instrumental da filosofia que descaracteriza seu papel.

4.9 Observações Finais sobre a pesquisa

Ao pensarmos a escrita como parte do processo de ensino de Filosofia, conjecturamos a possibilidade de encontrar dificuldades da sua aplicação na prática junto aos alunos de Ensino Médio, a nossa experiência anterior a aplicação da

³⁵ “La evaluación de cualquier curso de filosofía debería incluir, indispensablemente, la autoevaluación de quienes participan en él (esto es, de los alumnos, pero también, y sobre todo, de los profesores). Quienes construyeron (o intentaron hacerlo) un diálogo filosófico en un aula de filosofía deben volver sobre él para reflexionar sobre el camino recorrido y lo común que van construyendo encuentro tras encuentro. Quizás podamos llamar a esto una evaluación filosófica y no una mera evaluación técnica de aprendizajes filosóficos.”

pesquisa já nos apontava para isso, no entanto, vemos que essa pesquisa nos apontou tanto diferentes reações a diferentes modelos de exercícios da escrita, como nos serviu para percebermos que cada modelo possui uma função dentro da aula de Filosofia.

O primeiro modelo é útil como forma de diagnosticar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema que iremos abordar, através dele o professor é capaz de perceber se o momento de sensibilização e problematização foi exitoso; já na segunda atividade podemos perceber se o aluno compreendeu o tema filosófico abordado, ou se requer que o professor retorne ao conteúdo.

No terceiro modelo, aquele que podemos definir de fato como *dissertação filosófica*, seguindo a definição de Silvio Gallo, podemos ver uma conclusão do processo, onde alguns alunos serão exitosos em alcançar aquilo que se exige em uma dissertação filosófica e outros ainda permanecerão aquém, no entanto, vimos dentro do percurso que os alunos exercitaram junto ao texto, permitindo assim algum avanço que requer que o professor dê continuidade ao processo. Não podemos portanto esperar que os alunos alcancem igualmente a habilidade de se apropriar dos conceitos de forma uniforme e unicamente em um bimestre.

Dessa forma, não podemos pensar que o uso da escrita nas aulas de Filosofia deva ser pensado unicamente como um processo avaliativo ou unicamente como uma atividade, mas sirva como um processo contínuo de exercício e avaliação permitindo ao professor e ao aluno retornar que possam retornar ao texto dos autores e ao texto do aluno para um processo de construção do pensamento tendo no texto a sua expressão intersubjetiva, pois é através dele que o professor é capaz de saber se está no caminho certo e que os alunos estão tendo a percepção correta daquilo que se deseja passar.

Através da autoavaliação nos permitiu conhecer os principais problemas encontrados pelos alunos nas atividades e possibilitou que eles observassem a si mesmo e o seu compromisso para com a atividade, pois como vemos, ela requer do aluno uma motivação para participar do processo, um ensino ativo da filosofia não é possível se apenas há interesse do professor no processo.

Concluímos, portanto, que a escrita é de suma importância para o professor de Filosofia, como instrumento de exercício do pensamento crítico e de avaliação do aluno, reafirmamos a importância do exercício dessa escrita junto a leitura de textos filosóficos que permitam ao aluno se apropriar dos conceitos filosóficos. Destarte, a filosofia deve ter mais espaço no currículo escolar³⁶ permitindo que o professor tenha mais tempo para desenvolver essas atividades junto aos alunos, para que a filosofia possa ser *de fato* ser exercida na escola e não apenas mais uma disciplina entre as demais.

³⁶ Conforme as Orientações Curriculares do Ensino Médio, se propõe *duas horas semanais*, que acreditamos ser o mínimo para que o professor possa trabalhar com alunos a escrita filosófica, no entanto, nas escolas estaduais – em geral – vemos apenas uma hora semanal em cada turma.

5. Conclusão

Analizamos nessa pesquisa a relação entre escrita e filosofia, tendo como ponto central o ensino da filosofia dentro da sala de aula. Apesar da filosofia de Platão retirar a escrita do processo filosófico, vendo inclusive uma relação conflituosa entre as duas, ele compreende a relação entre filosofia e “exercícios espirituais”, elemento que estará presente em toda a filosofia antiga, conforme Pierre Hadot. É na tradição helenísticas que essa noção será mais desenvolvida, colocando a escrita como importante exercício espiritual: Epicuro, por exemplo, utiliza-se das correspondências como instrumento para transmitir sua doutrina, Sêneca igualmente através de suas cartas a amigos como Lucílio ou cartas consolatórias que possuem uma função pedagógica de instigar seu remetente ao filosofar, o uso dos *hupomnematas* apresentados no capítulo 1 nos mostra que a escrita será um importante instrumento para os filósofos e para a filosofia.

Silvio Gallo, em um contexto de ensino da filosofia dentro da instituição escolar, irá valorizar a escrita no processo de um ensino *ativo* de Filosofia, o seu modelo de Oficina de Conceito inclui a *dissertação filosófica* como um importante aliado no processo de exercício da filosofia, assim como um instrumento de avaliação que o professor poderá se usada de diversas formas como apresentamos na segunda parte de nossa pesquisa: uma avaliação somativa, formativa ou diagnóstica.

Se aproximamos a dissertação filosófica ao conceito de “Exercício Espiritual” tal como é apresentado por Pierre Hadot e Michel Foucault é porque acreditamos que ela, a dissertação filosófica, quando usada em sala de aula, permita que os alunos possam trabalhar não só o pensamento filosófico, mas também permita um trabalho de si sobre si mesmo, tal como é citado na epígrafe, como no corpo do texto: é a própria alma que é criada naquilo que se escreve, ou seja, um processo de subjetivação, que permitirá os alunos constitui-se como sujeitos e, por conseguintes, como cidadão.

Todavia, como esperávamos, nossa pesquisa revelou as dificuldades existentes no uso da escrita nas aulas de Filosofia: leitura e interpretação dos textos usados em sala de aula, as limitações dos alunos em produzir um texto de forma

autônoma, o uso da linguagem formal, aproximação com a escrita filosófica. Tais problemas nos mostra que a disciplina de Filosofia deve ser trabalhada em conjunto com outras disciplinas que estimulem o processo de produção de textos e de leitura e interpretação, falamos não somente da disciplina de Língua Portuguesa, mas das disciplinas de Ciências humanas, Linguagens e Códigos, etc, pois a Leitura e Escrita deve ser pensada como *compromisso de todas as áreas*, porém a dissertação filosófica e a leitura de textos filosóficos requerem habilidades particulares que devem ser exercitadas por professores de filosofia devidamente preparados e formados na área.

Dessa forma, é necessária que o professor de Filosofia possua, no currículo escolar, uma maior carga-horária para que possa desenvolver tais habilidades junto aos alunos, tal espaço é importante não só para a contribuição de um ensino verdadeiramente filosófico da disciplina, mas também para a formação de habilidades relacionadas ao uso da escrita de forma geral.³⁷ Podemos imaginar um possível estudo para a contribuição da disciplina de filosofia no desenvolvimento dessa habilidade nos alunos afetando positivamente as demais disciplinas. O processo aqui é pensado de forma orgânica, onde as demais disciplinas auxiliam a disciplina de Filosofia e está causa impactos positivos na demais, guardando, é claro, a importância e a função de cada disciplina dentro do organismo escolar.

Dessa forma, nossa pesquisa aponta na contramão daquilo que é apresentado pela BNCC que é a dissolução das disciplinas em áreas, no caso da Filosofia, nas Ciências Humanas. Acreditamos que *Filosofia*, assim como as nossas disciplinas de Humanas: História, Geografia e Sociologia requer uma formação específica, já que falamos de uma habilidade própria que é a de *escrita filosófica*, assim como em História, Geografia e Sociologia possuem suas habilidades específicas, por mais dedicado que um professor de uma disciplina queira, ele não teve em sua formação inicial espaço para se preparar para uma habilidade específica de outra disciplina.

³⁷ Se conforme a BNCC, “é fundamental que sejam garantidas aos estudantes oportunidades de experienciar fazeres cada vez mais próximos das práticas da vida acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal e situações que demandem a articulação de conhecimentos, o planejamento de ações, a auto-organização e a negociação em relação a metas” (ibidem, p. 478), portanto devemos imaginar que o espaço para a produção escrita deve estar presente em todas as áreas contribuindo para um desenvolvimento da escrita como um todo.

Um ponto positivo apresentado pelo BNCC é a possibilidade de criação de “situações de trabalho mais colaborativas” que iriam além do modelo tradicional de sala aula (cf. BRASIL, 2017c, p. 472) como é o caso das *Oficinas*³⁸, na qual poderemos trabalhar a noção de filosofia como oficina de conceitos, tal como trabalhamos nessa pesquisa, tendo um melhor espaço para desenvolver as habilidades que acreditamos ser importantes para a experiência filosófica.

Bem, acredito igualmente que, se falamos da leitura e escrita de textos filosóficos como uma habilidade específica, isso deva estar dentro da formação inicial dos professores de Filosofia. Devemos preparar os futuros professores para a formação e desenvolvimento dessa habilidade em sala de aula. Ora, a presença de uma disciplina voltada para esse tema é realidade de alguns cursos de Filosofia, como na Universidade Federal do Ceará³⁹, todavia, tal disciplina tem sido pensada para a *licenciatura em Filosofia* ou vista apenas como uma formação de pesquisadores da área? Tal disciplina poderia desenvolver discussões sobre a forma como os futuros professores podem utilizar um texto em sala de aula, selecionar textos, estimular a escrita filosófica em sala de aula. Tal como aponta a crítica da professora Lídia Maria Rodrigo citado anteriormente (RODRIGO, 2009, p. 68), as disciplinas voltadas para a formação de professores dentro dos cursos de licenciatura acabam por serem adendos ao curso de bacharelado, não se pensando as disciplinas de forma que integrem, como se a finalidade do curso de Filosofia fosse a formação de pesquisadores, sendo a formação de professores um suplemento ao curso.

Em término, ao afirmamos a importância do uso da escrita para as aulas de Filosofia e ao encontramos diante de problemas concretos numa sala de aula de ensino médio de escola pública, vemo-nos diante de diversas dificuldades ainda a ser enfrentadas pela Filosofia enquanto disciplina do Ensino Médio, dificuldades essas que deverão ser debatidas por nós, enquanto professores de Filosofia do Ensino Médio e igualmente pesquisadores dessa área. Devemos defender a presença da Filosofia em currículos futuros do Ensino Médio, mas igualmente, cuidarmos para que sua presença seja de qualidade.

³⁸ As oficinas são definidas como “espaços de construção coletivas de conhecimento técnicas e tecnologias, que possibilitam articulação entre teorias e práticas.”

³⁹ Metodologia de Estudo do Texto Filosófico

REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar Filosofia**: um livro para professores. 1a ed. São Paulo: Atta Mídia e educação, 2009.

BABOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Tradução: Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRUN, Jean. **O Epicurismo**. Lisboa: Edições 70, 1987

BRASIL. **Lei no 5.692**, de 11 de Agosto de 1971

BRASIL. **Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.684**, de 2 de junho de 2008.

BRASIL. **Lei Nº 13.415**, 16 de Fevereiro de 2017.

BRASIL. **PNLD 2018**: apresentação – guia de livros didáticos – ensino médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017a.

BRASIL. **PNLD 2018**: filosofia – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2017c.

CERLETTI, Alejandro. **Ensinar Filosofia**: da pergunta filosófica à proposta metodológica. Tradução de Ingrid Müller Xavier. In: KOHAN, Walter O. **Filosofia** caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CERLETTI, Alejandro. **La Enseñanza de la Filosofía como problema filosófico**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

CERLETTI, Alejandro. La evaluación en Filosofía. Aspectos didácticos y políticos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 53-68, out./dez. 2012.

COSSUTTA, Frédéric. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**. São Paulo: Martins Fonte, 1994.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

DERRIDA, Jacques. **Farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

FIGUEIREDO, Vinícius de (Org.). **Filosofia: Temas e Percursos**. São Paulo: BERLENDIS & VERTECCHIA EDITORES, 2013.

FOUCAULT, Michel. **O Governo de Si e dos outros**: cursos no Collège de France. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. 3ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V: ética, sexualidade, política**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia Filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GALLO, Silvio. **A Filosofia e seu ensino**: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, Renê J.T.; GOTO, Roberto. **Filosofia no Ensino Médio**: Temas, problemas e proposta. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: Uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GALLO, Silvio. **Filosofia**: Experiência do Pensamento. 2ª Ed. São Paulo: Scipione, 2016.

HADOT, Pierre. **O que é Filosofia Antiga?** São Paulo: Edições Loyola, 5ª ed., 2011

LAERCIO, Diógenes. **Vidas e Obras dos Filósofos Ilustres**. Brasília: Ed. UnB, 1987.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD**: impactos na qualidade do ensino público. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2009. Acesso em: 2018-04-07

MELANI, Ricardo. **Diálogo**: Primeiros Estudos de Filosofia. 2ª Edição São Paulo: Moderna, 2016.

NASCIMENTO, Evandro. **Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1999.

PLATÃO. **Fedro**. Tradução de Maria Cecília Gomes dos Reis. 1ª Ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016.

PLATÃO. **Carta VII**. Tradução de José Trindade Santos e Juvino Maia Jr. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2008.

POWELL, Richard A., SINGLE, Hellen M. Focus Groups. **Internacionais Journals of Quality in Health Care**, v. 8, n. 5, P. 499-504, jan.1996.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da Escrita**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

ROBIN, León. **Notice**, 1984 in PLATON. **Phèdre**. 2ª Ed. Paris: Les Belles Lettres, 1984.

RODRIGO, Lúcia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIAN FILHO, Juvenal. **Filosofia e filosofias**: existências e sentido. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SÊNECA. **Cartas a Lucílio**, tradução de CAMPOS, J. A. SEGURADOS E. 1.ed. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

SÊNECA. **Sobre a Ira, Sobre a tranquilidade da alma**: Diálogos, tradução e notas de José Eduardo S Lohner. 1ª Ed. São Paulo: Penguin Classics Companhias das Letras, 2014.

SPINELLI, Miguel. **Os caminhos de Epicuro**. São Paulo, SP: Loyola, 2009.

TRABATTONI, Franco. **Oralidade e escrita em Platão**. São Paulo: Discurso editorial, 2003.

TRABATTONI, Franco. **Platão**. São Paulo: Annablume, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VASCONCELOS, José Antônio. **Reflexões**: Filosofia e cotidiano. SM Edições. 1ª Edição. 2016

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

- Marque apenas uma alternativa, aquela dúvida se dirigir ao aplicador.

1. Qual conhecimento você possuía de filosofia antes de chegar no Ensino Médio ?

- a) Nenhum
- b) Já havia ouvido falar sobre Filosofia em outra disciplina
- c) Já tive a disciplina no Ensino Fundamental
- d) Já busquei algo por interesse pessoal

2. Qual interesse você possui por leitura: *

- a) Nenhum
- b) Leio quando há necessidade: estudar para uma prova, por exemplo
- c) Gosto de ler revistas, jornais ou algum livro, de vez em quando.
- d) Sempre estou lendo algum livro ou revista, por interesse próprio

3. Você exercita a escrita? *

- a) Não, não gosto de escrever
- b) Faço anotações enquanto estudo
- c) Escrevo algo de vez em quando: um texto, um poema, etc.
- d) Gosto muito de escrever o que penso.

4. Qual sua forma de lazer mais comum? *

- a) Leitura
- b) Filmes
- c) Atividades esportivas
- d) Passeio
- e) Outro: _____

5. Quantos livros costuma ler no mês? *

- a) Nenhum
- b) 1
- c) 2
- d) 3 ou mais

6. Você se considera bom aluno em PORTUGUÊS ?

- a) Sim
- b) Sim, mas tenho dificuldade em Redação
- c) Não

7. Qual sua maior dificuldade em FILOSOFIA? *

- a) Ler e compreender os textos
- b) Escrever o que o professor propõe
- c) Compreender as aulas
- d) Outro: _____

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
Instituto de Cultura e Arte – ICA
Programa de Pós-Graduação em Filosofia (Profissional)

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que **E. E. F. M. Deputado Joaci Pereira** dispõe de toda infraestrutura necessária para realização da pesquisa intitulada **"A Escrita no processo de ensino da Filosofia"** a ser realizada pelo pesquisador **Loan dos Santos Medeiros**

Fortaleza, 06 de Março de 2018.



AURISETE MARIA DE ARAÚJO COSTA
Diretora da Escola

E.E.F. M. DEPUTADO JOACI PEREIRA
Aurisete Maria de Araújo Costa
Diretora
D.O.E Nº 064 - 03/04/2017

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por **Loan dos Santos Medeiros** como participante de uma pesquisa. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A pesquisa consiste na importância da escrita nas aulas de Filosofia, você responderá um questionário, depois participará de atividades em grupos e emitirá sua opinião sobre o método aplicado. Sua opinião será recebida sem nenhum preconceito da parte do professor, pois ela será de suma importância para a construção do método a ser aplicado. Os seus dados pessoais não serão divulgados, e as informações coletadas durante a pesquisa: respostas do questionário e relatos durante as atividades serão usados de forma ética visando apenas a construção dessa pesquisa.

Destacar, ainda no convite, que a qualquer momento, o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e, também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Garantir que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Loan dos Santos Medeiros
Instituição: Universidade Federal do Ceará
Endereço: Rua Castro Vieira, 10. Planalto Ayrton Senna
Telefones para contato: (85) 99952-1667

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

ANEXO A – TEXTO USADO PARA ATIVIDADE DE SENSIBILIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

CAPÍTULO 11 A POLÍTICA E O BEM COMUM



quais são minhas opções?

Existem diversos programas sociais do Estado que buscam promover a justiça social e diminuir as desigualdades econômicas.

Em 2016, um desses programas sociais em prática era o Bolsa Família, que consiste na transferência direta de renda, feita mensalmente pelo governo federal, para famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza, buscando garantir a elas o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde.

A população brasileira apresenta muitas opiniões sobre esse programa. Os textos a seguir expõem duas dessas opiniões. Leia-os atentamente.

TEXTO 1

O questionamento do Bolsa Família mais furado de todos é o moral: é justo uma pessoa receber dinheiro, sem ter trabalhado por isso? Nem merece resposta. A questão não é de justiça, é de isonomia. Os mais ricos já recebem bastante dinheiro sem trabalhar. Embolsam rendimentos de suas aplicações financeiras, aluguel de imóveis e tal. Acionistas de empresas recebem dinheiro sem trabalhar: os lucros. E herdeiros recebem dinheiro sem trabalhar, às vezes sem nunca ter trabalhado de verdade. Muitas crianças brasileiras felizardas já têm seus futuros assegurados, graças ao que construíram seus pais ou avós. [...]

Na próxima vez que a campanha contra o Bolsa Família mostrar sua cara feia, ajude a cravar uma estaca em seu coração. O Bolsa Família não é nenhuma maravilha, mas é infinitamente melhor que nada.

FORASTIERI, André. Quem é contra o Bolsa Família, ou é mal informado ou mal intencionado. Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/06/quem-e-contra-o-bolsa-familia-ou-e-mal-informado-ou-mal-intencionado.html>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

TEXTO 2

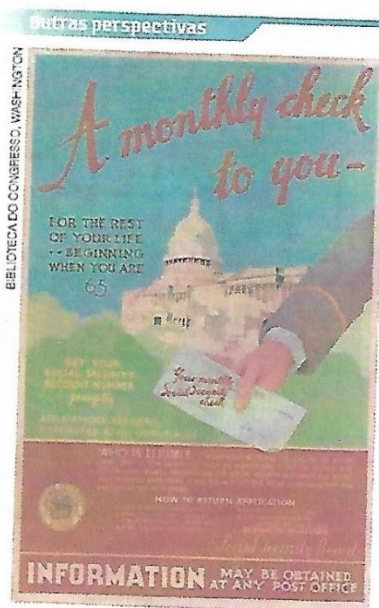
É triste ver o governo federal dando o peixe ao invés de ensinar a pescar, ainda mais para mim, totalmente favorável ao investimento em educação a longo prazo no Brasil, acreditando ser a única salvação para o futuro de uma geração mais preparada e digna de ser brasileira.

O Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome afirma que 72% da população adulta beneficiada pelo Programa possui renda declarada, seja com emprego de carteira assinada ou com trabalho no mercado informal. O cartão Bolsa Família funciona como complemento de renda, ou seja, é demagogia dizer que as pessoas beneficiadas voltarão à miséria.

BARROS, Maria Victoria Borghetti. Pelo corte no programa Bolsa Família. Disponível em: <<http://www.esmaelmorais.com.br/2015/12/147835/>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

Os textos acima apresentam visões opostas em relação ao papel do governo na administração do Estado. Com qual dos dois você mais se identifica? Por quê? Exponha sua opinião aos colegas e ouça a opinião deles sobre o assunto.

ANEXO B – TEXTO USADO NAS AULAS SOBRE LIBERALISMO



Cartaz do programa de seguridade social para trabalhadores idosos instituído pelo governo de Franklin Roosevelt, em 1935. Lê-se: "Um cheque mensal para você. Para o resto de sua vida, começando aos 65 anos".

O Estado mínimo

No liberalismo, vinculada à necessidade de preservação dos direitos do indivíduo, garantida pelo Estado de direito, está a ideia, preconizada pelo Estado mínimo, de que o Estado deve ter suas funções reduzidas ao mínimo necessário. Isso se deve a dois motivos principais. O primeiro motivo é a existência da concepção de que um Estado menor facilitaria o controle dos abusos do poder, pois, com a redução de suas funções, menor seria a chance de interferir na vida dos cidadãos. O segundo motivo está relacionado à ideia de que o progresso se efetivaria principalmente por meio da liberdade comercial e do empreendimento individual, como declara Adam Smith neste trecho da sua principal obra, *A riqueza das nações*.

"Todo indivíduo empenha-se continuamente em descobrir a aplicação mais vantajosa de todo capital que possui. Com efeito, o que o indivíduo tem em vista é sua própria vantagem, e não a da sociedade. Todavia, a procura de sua própria vantagem individual, natural ou, antes, quase necessariamente, leva-o a preferir aquela aplicação que acarreta as maiores vantagens para a sociedade."

SMITH, Adam. *A riqueza das nações*: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 436. (Coleção Os Economistas)

Em outras palavras, sem as amarras do Estado – regras que impõem obstáculos para as ações comerciais –, e visando apenas as vantagens econômicas para si e para os seus, o indivíduo prospera e, ao fazê-lo, leva toda a sociedade a progredir. No liberalismo moderno, portanto, o Estado de direito e o Estado mínimo são conceitos que se inter-relacionam.

Com base nesses conceitos, os adeptos do liberalismo defendem a propriedade privada, a liberdade econômica e outras liberdades individuais (de ir e vir, de imprensa, de expressão, de crença etc.), o direito à segurança, a igualdade de todos perante a lei e a limitação do poder do Estado. Para os liberais, todos os cidadãos são iguais perante a lei e têm condições de progredir no sistema capitalista. Para isso, o Estado deve garantir, principalmente por meio da educação universal, oportunidades iguais que permitam aos cidadãos a ascensão social por méritos próprios.

Para a maioria dos jusnaturalistas, a sociedade civil tem o mesmo sentido que a sociedade política ou organizada em Estado. O liberalismo, entretanto, separou teoricamente a sociedade civil do Estado. A sociedade civil passou a ser compreendida como a esfera das relações entre indivíduos, grupos e classes sociais, que estão separadas das instituições e do poder estatal. Isso significa que o Estado e a sociedade civil mantêm relações, mas são coisas distintas.

◆ O Estado de bem-estar social

Contrariando as teorias clássicas, como a de Adam Smith, os defensores do Estado de bem-estar social preconizavam um Estado intervencionista na economia e na ordem social, com base na ideia de direitos assegurados pelos governos.

No mundo capitalista, as políticas econômicas intervencionistas começaram nos Estados Unidos, durante o governo de Franklin Delano Roosevelt (1933-1945), por meio de um conjunto de ações que ficou conhecido como *New Deal* (Novo Acordo). O objetivo era combater a Grande Depressão, desencadeada pela crise de 1929, que teve como causa a completa desregulação do capitalismo.

* O *New Deal* se baseava, em grande parte, nas ideias do economista e filósofo inglês John Maynard Keynes (1883-1946). Ele recomendou aos governos que, preservando a propriedade e a economia de mercado, estabelecessem políticas fiscais e monetárias para defender o capitalismo das crises econômicas decorrentes da própria atividade "livre".

A proposta ou a necessidade do Estado de bem-estar social evidenciava, portanto, que o livre mercado não garantia direitos básicos a toda a população. Além disso, as crises do sistema atrapalhavam o desenvolvimento do próprio capitalismo. Assim, o Estado de bem-estar social foi aplicado para recuperar o vigor e a capacidade de expansão do capitalismo e melhorar as condições de vida dos cidadãos.

Na ordem social, o Estado tinha o dever de garantir aos cidadãos um padrão mínimo de vida por meio da concessão de benefícios sociais universais: salário mínimo, seguro-desemprego, redução da jornada de trabalho, garantia de saúde, educação e transporte públicos de boa qualidade, entre outras medidas de seguridade social.

◆ O Estado neoliberal

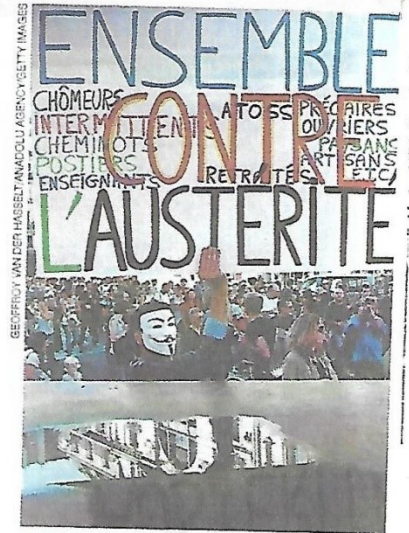
O neoliberalismo é a teoria política desenvolvida no processo da globalização econômica. Suas bases foram lançadas após o fim da Segunda Guerra Mundial, em um encontro, na Suíça, que reuniu o economista liberal austríaco Friedrich August von Hayek (1899-1992), o economista norte-americano Milton Friedman (1912-2006) e o filósofo da ciência austríaco Karl Popper (1902-1994), entre outros.

Para esses pensadores, a igualdade proporcionada pelo Estado de bem-estar social limitava a liberdade e a concorrência capitalista, que seriam a garantia de todas as liberdades. Desse modo, apenas o liberalismo asseguraria uma civilização livre do totalitarismo.

Em oposição ao Estado de bem-estar social, Hayek e Friedman defendiam o Estado mínimo e a privatização dos serviços públicos, que deveriam ser entregues à iniciativa privada, supostamente mais dinâmica, livre e criativa. Essas ideias foram assumidas como fundamento dos governos neoliberais no início dos anos 1980.

Até hoje, a polêmica sobre o papel do Estado no sistema capitalista está aberta. O Estado deve ser promotor de equilíbrio social, intervindo na economia e na ordem social a fim de assegurar direitos mínimos sociais e econômicos à população, ou deve apenas assegurar direitos individuais e proporcionar a livre-iniciativa? O Estado de bem-estar social e a igualdade pretendida por ele são viáveis? O Estado defendido pelos liberais ou neoliberais pode assegurar as liberdades individuais da população, como garantir a educação universal? Esse tipo de organização não beneficia ainda mais o poder econômico e a concentração de riquezas?

Essas são algumas das questões que fazem parte das reflexões sobre o papel do Estado na contemporaneidade. Nos últimos anos, muitos países europeus têm renovado as discussões a respeito da organização política necessária para enfrentar as crises econômicas e a perda de conquistas sociais por parte de sua população. O embate entre o Estado mínimo e o Estado de bem-estar social permanece. No Brasil, também há uma discussão recorrente sobre o papel do Estado, mas com um agravante: ainda não conquistamos direitos que foram assegurados, há muitas décadas, a boa parte da população dos países desenvolvidos.



Artistas franceses em manifestação contra o desemprego e o corte de benefícios propostos pelo governo. Paris, França. Foto de 2014. As chamadas políticas de austeridade, impostas a partir da crise econômica de 2008, representaram uma ameaça aos benefícios sociais em muitos países europeus.

ANEXO C – TEXTO USANO NAS AULAS SOBRE MARXISMO

Descobrimos a tradição

◆ O Estado capitalista e o comunismo

Segundo o marxismo, a principal característica da história humana seria a luta de classes sociais. No capitalismo, essa luta seria travada entre a burguesia e o proletariado. E o Estado, qual seria sua função? Leia, a seguir, o que Engels disse sobre isso.

“Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conjunto delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado.”

ENGELS, Friedrich. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. In: ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Ômega, s. d. p. 137. v. 3.

Essa concepção de Estado é completamente diferente das estudadas no jusnaturalismo, no liberalismo e no positivismo. O Estado não seria formado por um pacto ou contrato social entre os cidadãos visando ao bem comum, nem tampouco teria sido estabelecido para garantir os direitos dos indivíduos. O Estado teria origem no antagonismo entre as classes da sociedade. Embora sua imagem fosse a de uma instituição neutra, que representaria toda a sociedade e a ela serviria, o Estado seria um instrumento da classe dominante, um aparelho de opressão e de controle das classes dominadas. No Estado antigo, os senhores subjugavam os escravos; no Estado feudal, os nobres sujeitavam os servos e os camponeses; no Estado moderno, os burgueses exploram os trabalhadores.

Os poderes integrantes do Estado moderno, portanto, beneficiariam a burguesia. A elaboração de leis, os julgamentos e os atos administrativos, ou seja, as ações dos Poderes Legislativo, Judiciário e Executivo, defenderiam os interesses da classe dominante. O mesmo ocorreria com as instituições ou funções subordinadas a esses Três Poderes.

▶ Para pensar

O Estado é neutro, isto é, está a serviço de toda a sociedade? Justifique.

Espera-se, com essa pergunta, que o aluno reflita sobre as concepções de Estado anteriormente estudadas, diferenciando-as do pensamento marxista. Ele já tem subsídios para debater e tomar posição, seja ela qual for. Espera-se que, no processo reflexivo e argumentativo, estejam presentes alguns dos conceitos estudados da filosofia antiga, do jusnaturalismo, do liberalismo e do marxismo.

Barricada construída durante a Comuna de Paris, na França, 1871. Trabalhadores rebeldes depuseram o governo da cidade e constituíram um governo popular na capital francesa. Após dois meses, o movimento foi desarticulado pelas autoridades, mas seu legado serviu de inspiração para a organização da Primeira Internacional, liderada por anarquistas e comunistas.



REPRODUÇÃO - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

◆ Sociedade sem classes e sem Estado

Retomando a afirmação do anarquista Mikhail Bakunin, transcrita na abertura deste capítulo, podemos afirmar que a concepção marxista de Estado aproxima-se do pensamento de Bakunin, pois, conforme o anarquismo e o marxismo, o Estado é um órgão de dominação.

A proximidade entre o anarquismo e o marxismo, entretanto, é limitada a essa caracterização, que atribui ao Estado o papel de repressor. O termo *anarquismo* provém do grego – junção de *an*, que significa “sem”, e *arkhé*, que remete a “origem”, “poder” – e designa a ausência de poder ou de governo. Os anarquistas pregam a abolição imediata do Estado e a vida em pequenas comunidades autônomas e autogovernadas. Tal situação, de acordo com o pensamento anarquista, acabaria com a propriedade privada dos meios de produção e traria liberdade para as pessoas, que viveriam em harmonia.

Para os marxistas, o Estado não seria o causador da miséria e da desigualdade, mas produto de uma realidade social, instrumento da classe dominante para controlar e oprimir os dominados, como visto. O problema central, que provocaria a miséria e a exploração, seria a existência da propriedade privada dos meios de produção, isto é, o fato de uma parte da sociedade, minoritária, possuir os meios de produção. Tal realidade provocaria a divisão da sociedade em classes sociais e a existência de interesses inconciliáveis, havendo, como consequência, a necessidade de um Estado. Sem propriedade privada dos meios de produção não haveria classes sociais e, sem classes sociais, o Estado não seria necessário. O fim do Estado decorreria do fim das classes sociais, e não o contrário.

Assim, para o pensamento marxista, o proletariado seria o embrião de uma nova sociedade, a **sociedade comunista**, na qual seriam suprimidas as bases da dominação e da desigualdade entre os indivíduos: a propriedade privada dos meios de produção e, consequentemente, as classes sociais e o Estado.

No entanto, uma vez que o proletariado chegasse ao poder, o comunismo não se realizaria imediatamente. A extinção das classes sociais e do Estado seria paulatina. Marx previa um estágio transitório entre o capitalismo e o comunismo, a **ditadura do proletariado**, período em que os proletários utilizariam seu domínio para implantar medidas de avanço para a sociedade sem classes e sem Estado.



O México hoje e amanhã (1934-1935), mural de Diego Rivera. Marxista, Rivera representou no centro da pintura a burguesia, o clero e os militares e, ao redor deles, os trabalhadores. No alto, apontando para o futuro, está a figura de Karl Marx.