



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MESTRADO PROFISSIONAL EM  
FILOSOFIA

ADAILTON PEREIRA DE MELO

**USO DO TEXTO FILOSÓFICO EM SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO: UMA  
EDUCAÇÃO DO APRENDER A APRENDER**

Recife  
2019

ADAILTON PEREIRA DE MELO

**USO DO TEXTO FILOSÓFICO EM SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO: UMA  
EDUCAÇÃO DO APRENDER A APRENDER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

**Área de concentração:** Filosofia.

**Orientador:** Prof<sup>o</sup>. Dr. Sérgio Ricardo Vieira Ramos.

Recife

2019

Catálogo na fonte:

Bibliotecária Sandra Maria Neri Santiago, CRB4-1267

Folha reservada para ficha catalográfica que deve ser elaborada após a defesa e alterações sugeridas pela banca examinadora.

Para solicitar a ficha catalográfica do trabalho, o usuário deve entrar em contato com a Biblioteca Setorial do Centro Acadêmico ao qual o Programa de Pós-graduação está vinculado.

ADAILTON PEREIRA DE MELO

**USO DO TEXTO FILOSÓFICO EM SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO: UMA  
EDUCAÇÃO DO APRENDER A APRENDER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profº. Dr. Sérgio Ricardo Vieira Ramos.  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profº. Dr. Junot Cornélio de Matos  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profº. Dr. Flávio José de Carvalho  
Universidade Federal de Campina Grande-PB

Dedico esse trabalho à minha esposa Lenine, meus pais Firmo, Maria (*in memorian*), Antonio Querino e Eronildes, pela força, carinho, amizade e partilha.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares pelo apoio e carinho: Adeilton, Gorete, Lúcia, Pedro, Aldênia, Bruna, Lucas, Alline, Adriano, Cecília, Orcelina, Edson, João, Felipe Stênio, Rosemiro, Julio Abner, Jane, Célia, Carla, Wilson, Catarina, Cristiane, Lavinia, Antônio, Julia, Luzinete, Zaqueu, Valdelicio, Bruno e Nívea, Nivson e Genilda.

Ao meu querido orientador Prof Dr Sérgio Vieira Ramos, pela paciência em ler e reler os textos, orientando para que o mesmo esteja de acordo com o projeto inicial e com os objetivos a serem alcançados. Gratidão.

Ao meu amigo do coração, Prof Dr. Junot Cornélio Matos, com quem aprendi lições de humildade e de sabedoria, incentivo a acreditar que o ser humano é muito mais que seus *daimons*.

Aos meus professores do mestrado, Nélio, Homero, Junot, Sérgio Ramos, Marcos Costa, Betânia, Itamar Nunes e, aos companheiros de viagens Professores Walter Matias e Anderson Alencar da UFAL. Aprendemos com vocês que aprender a aprender deve ser a constante matemática em nossas vidas, de forma infinitesimal.

Aos colegas de turma, com os quais aprendemos a lidar com as diferenças e crescer no diálogo, nos debates, nas “pelejas”: Maria Alice, Leandro, Geyson, Gilberto, Adriana, Claudivan, Matheus, Iron, Márcio, Guilherme, Paulo, Sérgio, Marcelo, Francis, Nilton, Gilvânio, Airton, Tito, José Anderson e Olegário sempre ficará um pouco da sabedoria de cada um em nossas vida.

Aos amigos professores, administrativos e estudantes das escolas Técnica de Palmares (Palmares-PE) e Guedes de Miranda (Porto Calvo-AL), sem os quais não seria possível ser professor de filosofia, minha gratidão e amizade pelos comentários, críticas e contribuições.

À todos que de forma direta e indireta foram cúmplices na busca de conhecimento.

A filosofia é um construtivismo, e o construtivismo tem dois aspectos complementares, que diferem em natureza: criar conceitos e traçar um plano. Os conceitos são como as vagas múltiplas que se erguem e que se abaixam, mas o plano da imanência é a vaga única que os enrola e os desenrola. O plano envolve movimentos infinitos que o percorrem e retornam, mas os conceitos são velocidades infinitas de movimentos finitos, que percorrem cada vez somente seus próprios componentes (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p. 45).

## RESUMO

O presente trabalho é uma experiência filosófica que busca responder às sobre o lugar do texto filosófico na aprendizagem em sala de aula. Tem como objetivo geral analisar o exercício da educação filosófica em sala de aula no Ensino Médio, a partir do uso do texto filosófico (fragmento), escolhidos conforme a proposta curricular em experiências diversificadas. E tem como objetivos específicos: compreender como o texto filosófico foi abordado, historicamente, na tradição do ensino de filosofia – como formação do filósofo nas academias ou escolas filosóficas; discutir o significado do que é o texto e do que caracteriza o ser um texto filosófico, quais suas topologias e como é possível, a partir de sua leitura, exercitar o processo de compreensão e letramento filosófico, refletindo sobre a finalidade e alcance da leitura de um texto filosófico (fragmento) na Educação Básica, sob o olhar da legislação pedagógica e da prática curricular; realizar um intervenção didática em sala de aula, no Ensino Médio, a partir da escolha/seleção de textos (fragmentos), de acordo com a proposta das temáticas curriculares da SEE (Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco)-PE, seguido da aplicação, testagem e avaliação. O trabalho se justifica por acentuar a relevância do ensino de Filosofia com o uso do Texto Filosófico (fragmento), possibilitando a experiência da leitura e da reflexão que, na perspectiva de Deleuze (2006), é uma experiência de aprendizagem da filosofia que se processa através de atos subjetivos operados diante do contato do leitor com os mesmos. Nesse sentido, a leitura filosófica é a busca exploratória dos significados e significantes, das relações semânticas, do desvelamento das metáforas e das analogias, de saber que o texto filosófico está falando ou que e a quem está respondendo.

**Palavras-chave:** Ensino. Filosofia. Leitura. Texto.

## ABSTRACT

The present work is a philosophical experiment that seeks to respond to on the place of philosophical text in classroom learning. Aims to analyze the exercise of general philosophical education in the classroom in high school, from the use of philosophical text (fragment), chosen as the curricular proposal in diverse experiences. And specific objectives: understand how the philosophical text was discussed, historically, in the tradition of the teaching of philosophy-like formation of the philosopher in the academies or philosophical schools; discuss the meaning of which is the text and what characterizes being a philosophical text, which their topologies and how is it possible, from your reading, exercising the process of understanding and literacy philosophical, reflecting on the purpose and scope of a philosophical text (fragment) in basic education, under the gaze of the pedagogical and curricular practice legislation; perform an educational intervention in the classroom, in high school, from the choice/selection of texts (fragments), according to the proposal of curricular themes of SEE (Board of education of the State of Pernambuco), followed by the application, testing and evaluation. The work is justified for accentuate the importance of teaching Philosophy using Philosophical Text (fragment), making the experience of reading and reflection that, in the light of Deleuze (2006), is a learning experience of the philosophy that if processes through subjective acts operated before the reader with the same contact. In this sense, the philosophical reading is the exploratory search of meaning and significant semantic relations, the unveiling of the metaphors and analogies, to know that the philosophical text is talking about or what and who is responding.

**Keywords:** Teaching. Philosophy. Reading. Text.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>18</b>
<b>1 TRADIÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA E O LUGAR DO TEXTO</b>	
<b>FILOSÓFICO.....</b>	<b>18</b>
1.1 A Filosofia e o texto na Antiguidade.....	22
1.2 O texto no ensino de Filosofia no Medievo.....	28
1.3 O texto, a escola e a Filosofia no Iluminismo e na Idade Moderna.....	34
1.4 O texto e o ensino de Filosofia na contemporaneidade.....	48
1.5 O texto no contexto da Filosofia no Ensino Médio no Século XXI.....	52
1.5.1 A experiência da filosofia nos continentes – UNESCO.....	55
1.5.2 A Filosofia e seu ensino no Brasil.....	63
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>70</b>
<b>2 O TEXTO E O TEXTO FILOSÓFICO EM SALA DE AULA.....</b>	<b>70</b>
2.1 O que é um texto?.....	71
2.2 O texto filosófico.....	74
2.3 Por que escolher esse ou aquele texto filosófico .....	78
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>83</b>
<b>3 A EXPERIÊNCIA DO TEXTO FILOSÓFICO EM SALA DE AULA.....</b>	<b>83</b>
3.1 Metodologia.....	85
3.2 A intervenção.....	91
3.2.1 Primeira intervenção.....	91
3.2.2 Segunda Intervenção.....	102
3.2.3 Terceira intervenção .....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>126</b>

## INTRODUÇÃO

Um dos desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem nas escolas é despertar nos estudantes o gosto pela leitura, não somente de textos filosóficos, mas de literatura em geral. No Ensino Médio, de modo particular, o hábito da leitura não existe como uma prática social, o que faz com que esta seja uma das preocupações no ensino de Filosofia, ou seja, motivar os discentes para a experiência de leitura e, de modo particular, da leitura do texto filosófico.

A importância da leitura deve ocorrer no seio da família, mas especialmente em sala de aula por ser uma experiência socializada, o que conduz à compreensão de que historicamente se tem consciência de que a experiência comum faz com que se conheça os fenômenos das mudanças que operam na realidade, tão bem quanto qualquer pessoa, porque tudo no mundo se apresenta como manifesto de mutabilidade. Nesse caso, a leitura do texto filosófico promove o despertar para as possibilidades de mudanças, ao mesmo tempo em que conduz a outro tipo de indagação, uma vez que o filósofo formula e apresenta as questões de modo mais incidente e pertinente, assim como convida a uma busca de reflexão cuidadosamente elaborada, o que ocorre através do exercício do pensamento, do aprender a aprender (ADLER; DOREN, 2010).

Rogue (2014) afirma que a educação filosófica em sala de aula no Ensino Médio, através de leitura e compreensão do texto filosófico (fragmento), mesmo nos manuais, sempre foi priorizado. Contudo, não se pode esquecer que a leitura do texto integral ou do fragmento, segundo Marcushi (2012, p.26) propõem “critérios mais amplos que os puramente linguísticos”, por ser considerada uma unidade comunicativa e não uma simples unidade linguística. Nesse sentido a leitura do fragmento (quando o texto se trata de uma obra inteira) deve ser realizada considerando sua importância e objetividade prevista no planejamento curricular do professor (BAKER; BONJOUR, 2010).

Na perspectiva de Ghedin (2009), Folscheid e Wunenburg (2006), Dalri, e Junkers (2003), Cossuta (1998), tem-se a leitura como algo fundamental, porque se propõe passar do objeto (texto filosófico) para o seu conhecimento, isso implica interpretação, a qual exige leitura, ou seja, a procura de entrelaçar o momento de

atendimento da busca do que não está explícito, para que se possa dialogar de forma reflexiva com o texto.

O problema que se apresenta é como é possível uma educação filosófica dos estudantes do Ensino Médio através do exercício de leitura dos textos filosóficos? O que é um texto e o que é um texto filosófico? Quais os critérios da escolha de um texto filosófico? Por que um texto (ou fragmento) filosófico e não outro gênero? É possível um trabalho de leitura de um texto filosófico no Ensino Médio da Educação Básica? O professor deve ser mediador da aprendizagem ou comentador?

Na busca de responder às questões problematizadoras, tem-se como objetivo geral analisar o exercício da educação filosófica em sala de aula no Ensino Médio, a partir do uso do texto filosófico (fragmento), escolhidos conforme a proposta curricular em experiências diversificadas. E tem como objetivos específicos: compreender como o texto filosófico foi abordado, historicamente, na tradição do ensino de filosofia – como formação do filósofo nas academias ou escolas filosóficas; discutir o significado do que é o texto e do que caracteriza o ser um texto filosófico, quais suas topologias e como é possível, a partir de sua leitura, exercitar o processo de compreensão e letramento filosófico, refletindo sobre a finalidade e alcance da leitura de um texto filosófico (fragmento) na Educação Básica, sob o olhar da legislação pedagógica e da prática curricular; realizar uma intervenção didática em sala de aula, no Ensino Médio, a partir da escolha/seleção de textos (fragmentos), de acordo com a proposta das temáticas curriculares da SEE (Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco)-PE, seguido da aplicação, testagem e avaliação.

O trabalho se justifica por acentuar a relevância do ensino de Filosofia com o uso do Texto Filosófico (fragmento), possibilitando a experiência da leitura e da reflexão que, na perspectiva de Deleuze (2006), é uma experiência de aprendizagem da filosofia que se processa através de atos subjetivos operados diante do contato do leitor com os mesmos. Nesse sentido, a leitura filosófica é a busca exploratória dos significados e significantes, das relações semânticas, do desvelamento das metáforas e das analogias, de saber que o texto filosófico está falando ou que e a quem está respondendo.

Nesse sentido, a contribuição da linguística é fundamental, como afirmam Koch e Elias quando dizem que a leitura é uma atividade de construção de sentidos

que pressupõe a interação autor-texto-leitor, “é preciso considerar que nessa atividade, além dos pontos de sinalização que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos dos textos” (KOCH; ELIAS, 2014, p.37). Dessa forma, o processo de atividade de leitura é, na verdade, um exercício de pensamento que envolve estratégias sócio cognitivos, o que significa, segundo Koch e Elias (2014) a mobilização de tipos de conhecimento armazenados na memória, ao mesmo tempo em que o estudante processa recortes que ajudam a mobilizar hipóteses interpretativas. O significado é o desenvolvimento de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacional que permitirá a interpretação para a produção do discurso, a compreensão do conceito e a discussão filosófica em sala de aula.

Gallo (2012), ensina que, no uso do texto filosófico em sala de aula, o estudante é convidado a aprender praticando, experimentando o pensamento em sua fonte. Nesse sentido, a filosofia ganha a ênfase do ser o pensar reflexivo do homem sobre o seu cotidiano para compreender os seus atos e seus pensamentos. Contudo, não se trata de qualquer reflexão, mas o refletir sobre próprio pensar, o que pressupõe o contato com o texto, ou seja, pensar o já pensado, voltar para si mesmo e colocar em questão o que já se conhece.

Aspis e Gallo (2009) acrescentam que o professor através de uma “aula artesanal” pode conduzir os estudantes a desenvolverem a capacidade de leitura do texto filosófico, de maneira motivadora e prazerosa, tomando a postura de mediador e não comentador, e considerando como meta a seguir a criação de conceitos que se direciona para a leitura filosófica, a contextualização reflexiva da história da filosofia (Isso não quer dizer que a história da filosofia seja colocada como objeto a ser consumido ou contemplado), reconhecendo não apenas o texto, mas o filosofar particular e, finalmente, a produção escrita. Assim, conforme os autores, o ensino de filosofia em sala de aula neste século XXI se debate em dois processos distintos que envolvem os estudantes: de um lado se tem um modelo de escola tradicional que ainda sobrevive em práticas pedagógicas em sala de aula pouco atrativas e conservadoras; de outro, há um processo de envolvimento dos jovens nas chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, que caracteriza-os no cotidiano de suas existências.

Na verdade, existe um processo de envolvimento da realidade dos estudantes através do que chamam de sensibilização, ou seja, mostrar que a realidade também

é assunto filosófico e pode ser abordada com critérios diferentes, profundos e precisos, podendo ser o ponto de partida. Da mesma forma que, uma vez sensibilizados, os estudantes são convidados a passar para o processo de criação de conceitos e problematização, na busca de entender a essência, a estrutura e o sentido e iniciar o processo de problematização. Essa criação de conceitos não é ideia nova, não se cria conceitos, na verdade, mas se reelabora o conteúdo do texto com um olhar particular no diálogo com o mesmo e com o próprio contexto do cotidiano. A ideia é que depois de iniciar com a sensibilização ao problema, passando pela fase de problematização, quando as questões já estiverem no poder dos alunos, o próximo passo é a tentativa de se iniciar um estudo filosófico para dar conta do problema levantado. E este estudo se dá através dos textos filosóficos” (ASPIS; GALLO, 2009, p.94).

Em resposta à questão se os estudantes têm condições de ler um texto filosófico, Aspis e Gallo (2009), afirmam que sim, desde que o professor não conduza a um certo reducionismo através de sua intervenção como comentador e proponha, pela mediação um exercício de leitura que considere atitude, estudo, síntese, movimento de busca e produção de conceitos, entendido aqui, como uma compreensão pessoal ou coletiva do sentido que o texto oferece para o leitor/estudante.

Nesse sentido, a contribuição de Folscheid e Wunenburg (2006) é pertinente, quando afirmam que a leitura do texto filosófico se torna essencial para o desenvolvimento de um confronto com outros pensamentos elaborados, considerados como ponto de partida para a iniciação ao filosofar, O ensino da Filosofia deve promover o contato com os conhecimentos filosóficos na sala de aula do Ensino Médio, para que isso ocorra de modo profícuo, o contato com o texto filosófico torna-se fundamental, o que conduz o estudante a fazer uma experiência filosófica a partir da sua apropriação do texto, ideias, de situações-problemas e de questionamentos críticos.

Um elemento fundamental que precisa estar claro em relação ao ensinar e aprender a filosofar em sala de aula, é que, como concorda Matos (2013), torna-se um desafio permanente na prática pedagógica dos professores de filosofia neste século XXI, que se traduz, em alguns casos, na ausência de conhecimento filosófico nas escolas, ou seja, nas aulas de filosofia por parte dos próprios docentes, muitos

deles não sendo da área de Filosofia. Depreende-se daí, alguns aspectos que são pontuados em sala de aula como o da ausência de interesse por parte dos estudantes, a simbiose dos conteúdos centralizados em determinados autores clássicos em discursos anacrônicos, a falta de problematização e os conteúdos de base histórica que não permitem aos discentes desenvolverem a sua própria capacidade de compreensão do texto, a partir de referenciais mediados pelos professor e menos comentados pelos mesmos.

O resultado é que muitas vezes, o assunto fica tão desinteressante que se perguntam por que e para que estudar filosofia. Acompanha essa dinâmica, o fato do ensino de filosofia ser ministrado por professores que tiveram contato com a disciplina através da introdução a filosofia ou filosofia da educação, ou mesmo fundamentos sócio filosóficos da educação, sem um conhecimento profundo do conteúdo filosófico, mesmo que seja apenas sob o enfoque da História da Filosofia.

Dessa forma, entende-se que a leitura e análise do texto filosófico em sala de aula são ponto de partida, meio de se praticar filosofia, considerando que a apreensão dos textos filosóficos contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento, da discussão, da argumentação, contidos nas entrelinhas dos textos e que deve possibilitar a criação e a recriação dos conceitos filosóficos pelos estudantes. Acrescente-se que o contato com o texto permite o exercício da filosofia e evita a corrupção de uma interpretação ou comentário realizado pelo professor, interprete ou comentarista de um determinado filósofo, mesmo que não se dispense a possibilidade do seu uso ao final.

Para entender a função do texto filosófico em sala de aula é importante compreender que primeiro se faz necessário saber qual o texto a ser escolhido como resposta a uma problematização proposta ou como resposta a uma problematização advinda de uma temática curricular e definida ou eleita pelos estudantes em sala de aula; segundo, o texto deve ser filosófico e conduzir ao diálogo em sala de aula, a partir do confronto com o problema colocado, considerando a dimensão da temática do currículo oficial, mas sem se prender necessariamente a ele, tais como ética, política, estética, filosofia da linguagem, entre outros.

Severino (2009, p.4) indica que a filosofia como modalidade de conhecimento é um “exercício de nossa faculdade de pensar as coisas, de apreender os seus sentidos, de buscar a significação que ela tem para nós.” Esse exercício ocorre à

medida que se tem contato com o texto, considerando, como afirma Folscheid e Wunenburg (2006) que os textos filosóficos são meios de conhecimento e que o repensar sobre o pensar é que não é um ato que não se aprende, ao mesmo tempo em que não se pode prescindir do fato de que a apreensão do texto filosófico ocorre pela leitura, a qual implica numa inter-relação de que só há conhecimento se houver iniciação filosófica.

A escolha de um texto filosófico a ser trabalhado em sala de aula não pode deixar de considerar uma breve introdução, contextualização da produção filosófica, mas não pode se reduzir à mesma, assim como o professor não pode ser o comentador ou promotor da análise textual, sob o risco de inibir a possível intervenção dos estudantes na apreensão do texto, na elaboração de conceitos e no confronto de ideias. O texto não pode ser meramente ilustrativo de um período da História da Filosofia, assim como não pode ser reduzido à ilustração temática proposta pela estrutura curricular escolar. Contudo, “seria impensável defender a aproximação do aluno aos textos sem também defender a aproximação da dimensão histórica desses textos” (ASPIS; GALLO, 2009, p. 100).

Dessa forma, se pode incidir que se faz necessário uma problematização e que o texto filosófico deve ser o fio condutor do discurso e do confronto entre realidade apropriada pelos estudantes e o texto filosófico. Nesse caso, não se pode reduzir a leitura do texto a qualquer texto. O texto deve ter uma relação dialógica com a problematização e isso ocorre no momento que os discentes entram em contato direto com o texto ou fragmento de texto.

Aspis e Gallo (2009) chama a atenção para o processo de leitura do texto filosófico em relação ao confronto com a problematização colocada como temática ou ponto de partida da aprendizagem filosófica em sala de aula, ou seja, não deve o professor explicar o texto ou comentá-lo, sob o risco de cair em reducionismo ou imposição de uma determinada leitura. “A explicação é um outro texto, é um discurso inventado pelo professor sobre o texto em questão” (ASPIS: GALLO, 2009, p.18). Ao contrário, mesmo o professor elegendo o texto, ele o faz para que este seja o mediador da reflexão, do confronto, do discurso, da possibilidade de ser explorado, esmiuçado pelos estudantes.

Em sala de aula, o uso do texto filosófico deve ser realizado para a construção de sentidos para o estudante. Não pode ser uma hermenêutica oferecida

pelo professor, porque não se situa no âmbito da compreensão histórica do autor e de seu texto. Por outro lado, não se trata apenas de uma ação linguística reduzida à gramática e ao léxico, embora não se possa desprezar esses últimos, haja vista que são “determinantes na construção da coerência e da relevância dos sentidos ativados” (ANTUNES, 2010, p.16). Mesmo que, conforme Irandé (2014, p.18) todo e qualquer texto significa o resultado de elementos característicos e contextuais, o que significa funcionar como parte de um evento comunicativo, ao mesmo tempo em que resulta do conhecimento do mundo (problematização) atuando pelo “conjunto de elementos contextuais e textuais”, ou seja, dá-se numa relação dialógica entre leitor,- texto – problema filosófico, seja ele existencial, circunstancial ou empírico oferecidos pelos estudantes como ponto de partida na sensibilização e apresentação/eleição do problema a ser discutido. O texto é ponto de partida para o pensar, considerando que:

O pensar é um pressuposto à formação humana, como possibilidade do aprendizado dos modos de olhar, de conceber o mundo, de construir um ponto de vista; é aprender com a Filosofia a alcançar uma perspectiva, capaz de nos encantar na leitura do mundo, situar-nos nele com certa autonomia (MATOS; COSTA, 2014, p. 120).

Nesse caso, observa-se que o texto conduz à textualidade, ou seja, uma característica estrutural das chamadas atividades sócio comunicativas que também são linguísticas e são executadas entre os processos de comunicação, o que significa que “nenhuma ação da linguagem acontece fora da textualidade” (ANTUNES, 2010, p.29), mesmo o texto filosófico e, como expressão de propósitos comunicativos a ele se recorre como atividade funcional, no sentido de que tem uma finalidade, como um objeto específico,

Ele implica em uma expressão verbal de uma atividade social de comunicação, mesmo que filosófica, que envolve um parceiro, ou seja, o interlocutor, o que implica em certo dialogismo. Segue-se a esse princípio, o fato de que todo texto filosófico deve se caracterizar por uma orientação temática, o que significa que o texto se constrói a partir de um tema, de um tópico, de uma ideia central, de um núcleo semântico que lhes dá condições de continuidade, unidade, comparação e que implica em outros critérios de textualidade tais como a coesão, a coerência, a intencionalidade, a informatividade e a situacionalidade (ANTUNES, 2010; FOLSCHEID; WUNENBURG 2006).

No entanto, com todas as características que perfazem o sentido do texto, no caso do texto usado para a intervenção em sala de aula parece ser algo novo, mas o que se estabelece no novo é o provocar possibilidades do estudante estabelecer algo distinto, aprender a aprender, conforme a indicação de Deleuze, não poderia abandonar totalmente as produções e a literatura sobre o assunto, mas recuperá-las de modo a provocar um tensionamento em suas propostas (DELEUZE, 2015, p. 64), isso porque a filosofia está saturada de discussões sobre o juízo das atribuições (o céu é azul) e o juízo de existência (Deus é), suas reduções possíveis ou sua irreduzibilidade [o ensino da filosofia não pode ser reduzido a...]. Mas trata-se sempre do verbo ser”.

Na construção da proposta metodológica é realizado um corte sincrônico de temas (ou seja, sem levar em conta sua transformação ao longo de um ou mais períodos históricos), analisando-o, decompondo-o em conceitos e ligando-o a outros, a partir das categorias de prospectos, conceitos, aprendizagem do filosofar e o que é filosofia em Deleuze (2015); ensino de filosofia e ação pedagógica do filosofar na perspectiva de Gallo e Aspis (2009); sobre o processo do ensino de filosofia em sala de aula e suas articulações com a legislação, com as temáticas e com os métodos didáticos do filosofar. Nesse sentido, a intervenção parte da análise de dois textos relacionados à temática curricular: o primeiro com ênfase na Filosofia da Linguagem e o segundo à Política.

O Primeiro Capítulo reflete sobre como se processou a construção do ensino de Filosofia no contexto do engendramento da mesma na História do Conhecimento e da própria emergência do espaço de apropriação do texto para aprendizagem, leitura e reflexão. Este Capítulo surge no momento que se discute em toda rede de ensino, as mudanças e propostas relativas ao ensino de filosofia com a aprovação da BNCC – Base Nacional Curricular Comum, em 2018, o que exige, posteriormente um aprofundamento e detalhamento da proposta.

O Segundo Capítulo dialoga com textos da área de linguística (compreensão e significado do texto); textos sobre educação, legislação, currículo e ensino (processo de aprendizagem e leitura textual em sala de aula, com ênfase nos textos filosóficos); textos sobre o significado da aprendizagem da Filosofia na Educação Básica, aprender a aprender em sala de aula, compreender conceitos e reconceituá-los, numa perspectiva Deleuziana.

O Terceiro Capítulo traduz o processo metodológico e se constitui da intervenção em sala de aula, ou seja, de exercícios de leitura de textos filosóficos (fragmentos), de modo a motivar os estudantes à sua interpretação/compreensão, como elemento de conceituação e formação de consciência crítica. Nesse sentido, a intervenção prioriza: a etapa de sensibilização; a leitura do texto, com perguntas problematizadoras eleitas pelos próprios estudantes; a discussão/eleição das temáticas comuns, elegidas pelos discentes; o exercício de interpretação e apropriação dos conceitos fundamentais do texto, com o auxílio da *internet* (aparelho celular, *google*); a reelaboração/reconceitualização e confronto dos conceitos produzidos; a elaboração de um texto dissertativo comum, com a síntese de todas as contribuições durante o processo de leitura e interpretação; e finalmente, a avaliação da intervenção.

De modo geral, a importância do uso do texto filosófico em sala de aula na aprendizagem de filosofia, constitui um momento importante do trabalho pedagógico com a disciplina.

## **CAPÍTULO I**

### **1 TRADIÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA E O LUGAR DO TEXTO FILOSÓFICO**

O presente capítulo tem como objetivo compreender como o texto filosófico surgiu e como o ensino da filosofia foi sendo elaborado historicamente na tradição e na prática dos filósofos na antiguidade clássica até o *modus operandi* com a disciplina nos dias atuais.

Sabe-se que a Filosofia não nasceu como uma disciplina escolar, fazendo parte de currículos e inserido como elemento estruturante da História da Educação, nem mesmo da História da Pedagogia Moderna, que nascera entre os séculos XVIII e XIX e desenvolveu-se como campo do conhecimento associado de maneira não exclusiva à educação escolar.

Segundo Cambi (1999) a metodologia histórica passa por uma profunda transformação, implicando em uma visão mais ampla do conceito de educação e da inclusão da filosofia no processo educacional institucionalizado, graças ao fato da pedagogia perder sua natureza estritamente filosófica e se imbricar no âmbito de outras ciências como a psicologia, a neurociência, entre outras.

Para compreender como a filosofia se insere nas questões educativas, pedagógicas e curriculares, se faz necessário entender que no currículo, os conhecimentos e saberes de uma sociedade se entrelaçam e que a escola tem o objetivo fundamental da constituição de sujeitos, fundada na socialização e no reconhecimento do outro. Escola, ensino e currículo são bifurcações de uma realidade única, a aprendizagem que se processa ou no ambiente escolar ou fora do mesmo. Nesse caso, se pode dizer que o que se conhece como currículo fundamenta-se, por um lado, na concepção de ser humano, e por outro, na realidade em que se insere uma escola, uma vez que a função básica da educação é a formação dos estudantes como seres individuais e como seres sociais, capazes de aplicar no cotidiano de suas existências o que aprendera ou refletira no diálogo com o professor, com os colegas e, no caso, com o texto.

Entender como a filosofia surge no contexto da educação da humanidade do ser humano, especialmente na Antiguidade, é perceber que a mesma não se engendra em um contexto de educação institucionalizada, mas como explicitação e discurso. Nesse sentido:

Desde a Antiguidade, a articulação entre a produção do conhecimento filosófico e seu ensino parece ter sido uma marca característica das instâncias de cultura superior. Sócrates, uma figura emblemática sob vários aspectos, pode ser evocado também neste caso: no diálogo socrático é impossível separar a produção do conhecimento de seu ensino. O mesmo se pode dizer de Platão e Aristóteles, fundadores de escolas filosóficas – a Academia e o Liceu – que constituíram simultaneamente locais de produção e ensino de filosofia, ensino que jamais residiu na transmissão de doutrinas alheias. Mas a Academia e o Liceu eram em Atenas, escolas de alta cultura filosófica (TRENTI; GOTO, 2009, p.80).

A questão é: como nesse surgimento da filosofia não institucionalizada, o texto filosófico aparece como referencial para o diálogo filosófico, sua aprendizagem e sua prática? Nesse ponto, Cavallo e Chartier (1998) ao discutirem sobre a leitura no mundo ocidental chamam a atenção para o fato de que entres os séculos VI e V a.C., a leitura e a escrita são dois fatores fundamentais para a sobrevivência da democracia ateniense especialmente para uma leitura pública, mesmo considerando que o livro é uma presença escassa e que a alfabetização não era um processo amplo. Contudo, afirmam os autores, a leitura e, particularmente, o livro tinha a função primordial de conservação do texto. “A Grécia antiga teve a nítida consciência de que a escrita fora ‘inventada’ para fixar os textos e trazê-los assim novamente à memória, na prática, para conservá-los” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p.10).

Na Antiguidade grega, tanto no que se refere a formação humana (*Paideia*) e, acresce-se quanto ao movimento filosófico propriamente dito, consigna, nas últimas décadas do século V a.C., livros sendo utilizados como textos escolares em cenas ilustradas em vasos áticos da época, segundo Cavallo e Chartier (1998, p.12). Segundo os autores, as cenas são descritas em contextos de entretenimento e conversação, mostrando que a leitura do texto era vista como uma prática da vida em sociedade. Essa realidade é testemunha por Eurípides e Aristófanes e, de maneira especial Platão, cujos diálogos, “os *logoi* escritos discutidos são em geral textos filosóficos, que circulavam no âmbito da Academia”.

É obvio que a filosofia e sua perspectiva educativa através do uso de textos se explicita em seus movimentos sucessivos no percurso pelo qual se produz, com uma progressão desses movimentos que ocorre, desde o momento da reflexão oral, passa pela escrita, e se estrutura no tempo lógico, ou seja, como explica Goldschmidt (1963), ao descrever que a filosofia é explicitação e discurso, daí, ela se explicita em movimentos sucessivos, no curso dos quais produz, abandona e ultrapassa teses ligadas umas às outras numa ordem por razões, o que significa que a progressão (método) desses movimentos dá à obra escrita sua estrutura e efetua-se no compreender sua independência, relativa talvez, mas essencial, principalmente em relação aos outros tempos em que as pesquisas genéticas os encadeiam. Dessa forma, a interpretação consistirá em reaprender, conforme à intenção do autor, essa ordem, por razões e em jamais separar as teses dos movimentos que as produziram (GOLDSCHMIDT,1963).

Partindo do princípio de que a fixação das ideias (das palavras no tempo histórico) se faz através do texto e o texto é o ponto de partida para o processo de aprendizagem, o leitor pode navegar pelas mesmas, ir e vir sem alterar sua essência, mesmo acrescentando sua interpretação. Nesse sentido, segundo Golschmidt (1963), a dinâmica de aprendizagem filosófica é um processo pelo qual se faz o caminho racional estabelecido pelo filósofo, a partir do apreender cada passo do método filosófico utilizado, como uma espécie de exegese do método, um ir e vir dialogal com o texto.

Pode-se considerar como um processo importante de leitura estrutural do texto filosófico, em uma vinculação com a tradição em seu *locus* histórico, mas, ao mesmo tempo, como uma compreensão do estudo da filosofia como uma indicação cronológica e evolutiva, numa dinâmica que consiste em estabelecer uma relação autoral com problemas filosóficos explicitados no texto, em relação ao contexto, particularmente do tempo presente. O precursor próximo desse movimento de leitura foi Aristóteles, o qual:

Costumava resumir, quando se punha a examinar uma dada questão de ordem filosófica ou científica, as teorias de seus predecessores e assim preparar, por sua análise crítica, o surgimento de suas próprias concepções. [...]. Pode-se dizer que Aristóteles foi o primeiro a escrever uma monografia sobre a história da filosofia (cf. *Metafísica*, Livro I) e muitos de seus livros científicos encerram importantes informações para a história da ciência grega (ALCOFORADO, 1997, p.279).

Considerando que o texto passa a ser o ponto de convergência do discurso filosófico, questões relacionadas a compreensão do universo e do ser humano sempre fizeram parte do pensar humano e sempre foram registradas em textos<sup>1</sup>. Buscar compreender a realidade e tentar responder sobre os paradigmas fundamentais tais como de onde viemos, o que somos, para onde vamos; questões que estiveram presentes em todas as civilizações, em alguns casos elaborados de forma mitológica ou mesmo religiosa, é o diferencial no discurso filosófico que nasce com os gregos. Isso significa que, embora outras civilizações tenham tentado responder a partir do seu referencial religioso-mítico, coube aos gregos uma elaboração sistemática, considerada pelos critérios ocidentais como original, de se lidar com esses questionamentos.

Como critério metodológico de discussão, optou-se por pontuar o nascimento da especulação filosófica na antiguidade clássica – pré-socráticos, Sócrates, Platão e Aristóteles como modelos iniciais da relação filosofia, texto e ensino, considerando também o contexto da *Paideia* grega. Nas etapas do desenvolvimento histórico – Patrística, Idade Média, Idade Moderna, Iluminismo e Idade Contemporânea, busca-se eleger autores que estejam relacionados diretamente com a problemática do ensino de filosofia ou que desenvolveram textos direcionados ao tema. A escolha tópica, num panorama não exaustivo, se deve a praticidade em delimitar a pesquisa histórica e, ao mesmo tempo não esgotar as possibilidades de contribuições das correntes filosóficas que incidiram na educação, quando esta foi considerada como instituição pública de ensino, com uma estrutura curricular, disciplinas, tempo e percurso ou itinerário de aprendizagem. Por fim, o trabalho passa a considerar, no período moderno, a Filosofia como matéria de ensino nos cursos ofertados na educação básica e de modo particular, no Brasil.

Não se trata de discorrer sobre todos os filósofos ao longo da História da Filosofia, mas pontuar alguma representatividade, ou seja, aqueles que oferecem a possibilidade de uma reflexão sobre filosofia e texto, texto e ensino, numa perspectiva de como instituição responsável pela formação dos cidadãos trabalha essa dimensão ou proposta. Obviamente que a escola como se conhece nos dias atuais, não é antiga. O conceito de escola na antiguidade, a qual está diretamente

---

<sup>1</sup> A mitologia foi postergada ao século XXI pela fixação por escrito das obras de Homero, Aristófanes, Hesíodo (Teogonia), Sófocles, entre outros. Os pré-socráticos deixaram escritos sobre suas especulações. Conhece-se Sócrates pelos famosos diálogos platônicos.

relacionada com mestres e discípulos, dos quais se sabe apenas que eram pensadores despertados com o discurso racional ou com a possibilidade de especulação metafísica de grandes questões (como fora o caso da escola Pitagórica), contribuindo para o entendimento de como o ensino de filosofia ou o exercício de filosofar ocorreria na relação mestre e discípulo, professor e estudante e sua relação com a escrita, ou seja, com o texto filosófico.

### 1.1 A filosofia e o texto na Antiguidade

Sabe-se que, desde os primórdios do processo considerado como civilizatório, não havia informações sistematizadas, nem métodos investigativos e instrumentos de pesquisa que explicassem os fenômenos naturais por mais simples que parecessem. Entretanto, a vida em sociedade, especialmente aquelas com uma certa complexidade em sua convivência, exigia a existência de um conjunto de verdades que pudessem ser aceitas de forma coletiva, o que fez com que o mito e a religião oferecessem as condições necessárias para o problema<sup>2</sup>. Contudo, como ensina Reale e Antiseri (2003), a filosofia tem um nascimento ou uma singularidade própria na proposta especulativa dos gregos, o que não se nega a possibilidade de outras civilizações terem desenvolvido suas filosofias. Com os pré-socráticos, na Grécia do século VI a.C., inicia-se a reflexão filosófica de nossa cultura ocidental” (CASERTANO, 2011, p.11).

O advento da *polis* grega, entre os séculos VIII e VII a.C., se configura em um acontecimento decisivo na vida grega e no surgimento da reflexão filosófica, haja vista que contribuiu para a vida social e as relações entre os homens ocorresse com o uso da palavra sobre todos os outros instrumentos de poder, o que significa que a palavra se estabelece não apenas como sistema de comunicação e informação, mas especialmente como instrumento de persuasão, numa superação das formas antigas religiosas e rituais, dos ditos dos reis e apresentando-se como ponto de partida para o debate contraditório, para a discussão, argumentação (exceto Esparta). Isso porque a arte política que irá surgir com a *polis* é, essencialmente, o exercício da linguagem, associado a questão da publicidade (daí a experiência da *agora*) numa

---

<sup>2</sup> Por isso a complexidade da vida em sociedade, na Atenas democrática do século VI-V a.e.c. possibilitará a necessidade de uma explicação mais lógica, dentro de um contexto de maior urbanização, de contato com outras culturas, do confronto de idiosincrasias, comércio, entre outros.

relação muito próxima entre o poder da palavra e a escrita emergente, ausente no mundo de Homero e Hesíodo (embora os dois tenham postergado textos). A escrita irá possibilitar uma cultura comum, uma vez que a palavra fixada permitirá sua revisão, sua fixação no tempo, sua revisão, ou seja, a escrita possibilita a consolidação de uma cultura histórica comum, ao mesmo tempo em que permite a divulgação dos conhecimentos previamente reservados e, às vezes interditados (BOTTERO; MORRISON, 1995). Como isso ocorre?

Em “Cultura, pensamento e escrita”, Bottero e Morrison (1995) respondem, afirmando que os gregos se apropriaram do alfabeto dos fenícios e o modificaram por uma transcrição considerada de maior precisão, inclusive na sonoridade, agora com uma função pública capaz de se tornar um bem comum de todos os cidadãos, o que supõe que desde o século VIII a.C. a escrita (o texto) deixa de ser um saber especializado de escribas e passa a se configurar numa técnica de uso amplo e livre, difundida ao público que queira se iniciar no seu domínio, no caso, constituindo-se um elemento primordial da *Paideia* grega.

Dessa forma, o nascimento da cidade (*polis*) intensifica o uso da escrita, contribuindo para o nascimento das Leis e de uma nova forma de se pensar a educação, bem como ao advento da filosofia. Na percepção de Vernant (2002), a escola do alfabeto que tem início no século V a.C., atrai a resistência dos conservadores que acreditam que a escola poderia negligenciar a memória dos jovens, ideia expressa por Platão em seu diálogo, Fedron. Sabe-se que, na escola que era pública, o mestre ensinava a criança a traçar as letras, aprender as sílabas até chegar aos textos, e. Marrou (1973, p.246) acrescenta que no conceito de *Paideia*, “a escola primária não se acreditava obrigada a ensinar dogmaticamente a língua grega, língua viva, adquirida pela prática quotidiana da vida”. A educação visava a formação do homem inteiro, “o homem por inteiro: corpo e alma, sensibilidade e razão, caráter e espírito” (MARROU, 1973, p.342).

No mundo grego, com os filósofos educadores, o conceito de *Paidéia* estava além da instrução da criança; era muito mais uma reflexão sobre a formação do homem para a vida racional na polis e aplicava-se aos adultos, à sociedade, à formação da cultura e ao universo espiritual do homem. [...]. Toda educação, portanto, é uma intervenção organizada, sistematizada e institucional de pessoas sobre seus semelhantes, constitui-se de doutrinas pedagógicas e práticas e tem uma concepção de mundo, homem e sociedade. [...]. Entendemos que o alcance desse conceito vincula dialeticamente a Filosofia ao ofício de educar. Não há como defender uma determinada concepção de Filosofia, entendida como a busca do

esclarecimento de si, do mundo e da cultura, sem que se exija uma Paidéia, um imperativo de levar essa concepção aos demais homens, aos semelhantes, ao mundo. Assim, toda Filosofia encerra em si uma Paidéia e toda Paidéia sustenta-se sobre uma determinada Filosofia ou concepção de mundo (WOSOVICZ, 2004, p.4).

Contudo, há de se considerar que no limiar da filosofia ou do pensamento filosófico, não existem registros que haja um uma estrutura curricular (como nos moldes da atualidade) onde o ensino da disciplina filosofia exista como elemento em um contexto de ensino e aprendizagem institucionalizado. Há de se considerar, como afirma Cenci (2012, p.21) que a aprendizagem dos jovens gregos ocorre “somente aos 30 anos que se poderá tratar da dialética, o método propriamente filosófico, o que demandará ainda cinco anos de dedicação” para a aprendizagem essencialmente filosófica nas escolas e ou academias.

Isso significa que as escolas filosóficas que nascem a partir dos pré-socráticos e se ampliam com Sócrates, Platão e Aristóteles desenvolvem um trabalho com a leitura e com o texto. Segundo Jaeger (1995), a educação grega (particularmente a Ateniense, surge uma visão mais ampliada da filosofia) tem sua origem nos poemas homéricos. Cantados nas praças pelos *aedos* e *rapsodos*, os poemas detinham um caráter eminentemente pedagógico, haja vista que a sociedade se reunia para escutar suas declamações, constituindo-se em um primeiro processo de formação do cidadão, mesmo dentro dos parâmetros da satisfação da vontade dos deuses e da não participação ativa dos ouvintes com o contraditório e a argumentação. Os poetas exerciam grande papel perante a sociedade por se tratar de uma “fonte viva” de conhecimento. Homero, por exemplo, ficara conhecido por seus textos, os quais deveriam fazer parte do acervo escrito de quem pudesse tê-los. É o que ocorre o diálogo entre Sócrates e Eutidemo quando o primeiro afirma que o segundo tem Homero completo (Xenofonte, *Memoráveis*, 4,2,8-10).

Conta Platão que era opinião geral no seu tempo ter sido Homero o educador de toda a Grécia. Desde então, a sua influência estendeu-se além das fronteiras da Hélade. Nem a apaixonada crítica filosófica de Platão conseguiu abalar o seu domínio, quando buscou limitar o influxo e o valor pedagógico de toda a poesia. A concepção do poeta como educador do seu povo – no sentido mais amplo e profundo da palavra – foi familiar aos Gregos desde a sua origem e manteve sempre a sua importância. Homero foi apenas o exemplo mais notável desta concepção geral e, por assim dizer, a sua manifestação clássica (JAEGER, 1995, p.40).

Os considerados ou chamados primeiros filósofos, segundo Casertano (2011) não se consideravam como tais e não entendiam sua filosofia de modo unívoco, por isso ser considerado que “a primeira filosofia grega não seria outra coisa senão o eco particular de uma cultura profundamente ligada a formas de expressão e de pensamento nada racionais ou racionalistas” (p.21), o que justificaria uma certa e estreita relação com a mitologia e não a sua ruptura radical.

Sobre os pré-socráticos se tem noções vagas de seus ensinamentos em pequenos círculos de aprendizagem. Casertano (2011) remetendo às tradições antigas ou lendas, refere-se à uma estrutura rígida das escolas filosóficas ao afirmar que na escola pitagórica, por exemplo:

Os discípulos estariam divididos nitidamente em *acusmáticos* (do verbo *akúo*, “escutar”), os que eram admitidos simplesmente para escutar as lições do mestre, e matemáticos (do verbo *mantháno*, “aprender”, que, pelo contrário, eram informados das doutrinas do mestre e obrigados a manter segredo rigoroso sobre elas (cf. DK18,2). [...] Em outras palavras, tratava-se de uma divisão natural entre os que pertenciam à escola: dado que nela eram admitidas também mulheres, além de pessoas incultas, que se sentiam atraídas pelo “estilo de vida” ético e moral dos pitagóricos, era normal que nem todas pudessem participar nas investigações e especulações filosóficas e científicas que eram conduzidas e desenvolvidas no interior da escola (CASERTANO, 2011, p.57/58).

Do ponto de vista prático, somente com a Academia de Platão e a Escola Peripatética de Aristóteles é que se tem notícias da promoção de um ensino oferecido aos jovens ávidos de conhecimento, o que já aparece em Sócrates, mas por não deixar nada por escrito, somente pelos escritos de seu discípulo Platão, se tem uma visão do projeto de ensino socrático, fundamentado na dialética da maiêutica e da ironia (REALE; ANTISERI, 2003). Platão, em suas obras Leis, Protágoras e mesmo no Banquete fala do ideário educacional que se realiza em uma escola, sob a tutela de um *grammatistés*, o mestre da alfabetização (inicialmente oral, depois escrita). Mas, é Platão que faz conhecer as ideias de educação na perspectiva de uma educação para a cidadania que, conforme Paviani (2008), não é possível entender a educação em Platão sem remeter ao processo maiêutico, a *doxa* (opinião), a ciência ou opinião verdadeira (*episteme*), o diálogo e a retórica, o conhecimento sensível e a imortalidade da alma, a virtude, a dialética e a *mimesis*, a questão da tripartição da alma, o contexto da educação oferecida pelos sofistas e o embate com o mestre Sócrates.

Na concepção de Paviani (2008) a filosofia de Sócrates e Platão configuram-se em uma proposta educacional contrária aos ensinamentos da retórica sofista, com a introdução, por Platão, da dimensão ética nas atividades didáticas e pedagógicas. Nesse processo se imbricam a *areté* (virtude) e a *episteme* (ciência).

Abbagnano (1969, p.28) ao fazer referência às escolas filosóficas remete ao ensino regular apenas com Aristóteles, e sobre seu funcionamento explica que os estudantes (alunos), chamados de companheiros juntavam-se para viver uma vida comum, estabelecida em laços de solidariedade de pensamento, costumes e vida, “numa troca contínua de dúvidas, de dificuldades e de investigações”.

Nesse caso, tem-se o poder da palavra, a força da persuasão que, por sua vez irá superar, de certa forma, as antigas fórmulas rituais religiosas, os enunciados reais e se projeta como debate que implica em contraditório, em discussão, em argumentação, especialmente na Atenas de Péricles. A arte política que se inaugura com a “democracia” torna-se o exercício essencial da linguagem e que terá sua expressão máxima em Sócrates, Platão e Aristóteles. Com esses autores, o texto filosófico ganha relevância no processo de formação do filósofo e na própria dinâmica educacional.

Não é um acaso que no século V a.C., Górgias tenha sido autor de um *Onomastikon* e que, indicando a continuidade do interesse pelos nomes ou palavras, encontremos no século II d.C, um outro *Onomastikon* em dez livros de Pólux. Este é um vocabulário, ou melhor, uma riquíssima listagem de palavras, como uma série de sinônimos e de famílias de palavras organizadas de acordo com o seu sentido, na qual podemos encontrar muitíssimas informações, se não sobre a escola e o ensino, pelo menos sobre seus nomes. No Livro IV ele trata das virtudes, dos vícios e das formas de saber, e a seguir da gramática, da oratória, filosofia, sofística, poesia, música e seus instrumentos, danças, atores, teatro, máscaras, astronomia, geometria, aritmética, agrimensura, medicina (MANACORDA, 2010, p.58).

Os *Onomastikons* (acima citados) fazem referência a filosofia como uma das disciplinas desenvolvidas no sistema de educação escolar e, importante observar que tem sua expressividade no texto escrito, embora não aprofunde de que forma. Sabe-se que, no século IV e V, a necessidade de formação do caráter cívico ou cidadão das elites era uma questão crucial, e a educação retórica torna-se uma prática para aqueles que se preparam para o governo da *polis*. Com Platão dá-se um dualismo educativo, segundo Cambi (1999) direcionado para duas classes, a dos governantes ou elite e outra para o *demos*.

Contudo, surge um modelo dialético, livre e autônomo no primeiro momento de uma educação técnica, profissional e produtiva que se realiza no mundo do trabalho dos artesãos. Nesse contexto de formação, a filosofia assume seu papel no currículo como expressão de uma reflexão metafísica, contrária a ideia de produção artesanal, braçal. No primeiro caso, se faz necessário o acesso ao texto escrito, no segundo caso não. Segue-se a ideia de Paidéia, ou seja, da formação do homem através do contato orgânico com a cultura, “organizada em curso de estudos, com o centro dedicado aos *studia humanitatis*, que amadurece por intermédio da reflexão estética e filosófica e encontra na pedagogia – na teorização da educação subtraída à influência única do costume – seu próprio guia” (CAMBI, 1999, p.49).

O programa completo de estudos era constituído pela ginástica, ensinada nos ginásios e nas palestras, sendo o *pedotriba* ou *paidotriba* o mestre de educação física, e pela música que ensina as crianças a tocar cítara, para se acompanharem enquanto cantam as obras dos grandes poetas, sendo o mestre o citarista. Nesta altura, o citarista ensina ainda a ler e escrever, porque para cantar os poetas é preciso saber ler as suas obras. Já no fim da época arcaica, o programa completava-se com a frequência da escola do gramático (este depressa se passará a chamar *didáscao*), o mestre de ler e **escrever** (grifo do autor), que ensinava também rudimentos de cálculo. Como parece que se tratavam de escolas diferentes, aparece a figura do pedagogo, ou seja, do escravo que acompanhava o menino à escola e que, igualmente, superintendia no seu aconselhamento, vigiando o seu comportamento moral (FONSECA, 2018, p.9).

O período que se segue com as conquistas de Alexandre Magno, da Macedônia, caracteriza-se como helenístico. Nesse período, mesmo com o processo de transmissão oral da cultura e das ideias, “o livro passa a desempenhar daí em diante um papel fundamental” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p.13), o que faz com que toda a literatura da época passe a depender da escrita e do livro (do texto). Quando o Império Romano conquistou a Grécia (agora helenizada), incorporou a sua cultura e o seu modelo de escola, passando para as outras civilizações os princípios de um modelo de educação filosófica ocidental. Os romanos invadiram o mundo helênico e assumiram a cultura grega como parte do seu patrimônio. “Nos séculos I e II a.C., livros gregos chegam a Roma como despojos de guerra; em 168, Emilio Paulo traz livros da Macedônia; em 86, Sila o traz de Atenas; em 71-70, Luculo traz os seus após a vitória obtida sobre *Mitríades*” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p.16).

Consequentemente, a partir do século II, as escolas romanas foram organizadas segundo o modelo grego, muito embora Cambi (1999, p.114) afirma

que, nesse contexto em relação à cultura grega, “eram escassas a gramática, a música, e também a ciência e a filosofia”.

## 1.2 O texto no ensino de Filosofia no Medieval

O período medieval, precedido das mudanças de paradigmas no Ocidente romano, surge a partir do momento em que o Cristianismo se consolida progressivamente nos idos do século IV d.C., desde quando passou a ser religião oficial do Império. Para o cristianismo nascente o texto ganha papel relevante dada a distância existente entre as comunidades e a necessidade de fortalecimento da fé por meio dos testemunhos dos apóstolos, dos mártires e dos considerados santos, bem como o entendimento da figura de Jesus e seu anúncio – Evangelho (Boa Notícia). Isso somente poderá ocorrer através do texto escrito<sup>3</sup>.

O Cristianismo, em função da própria propagação da fé se fortalece pelas comunidades cristãs primitivas, utilizadas como estratégias de educação nos fundamentos da fé, ou seja, uma educação elementar de catequese. Contudo, a complexidade do embate entre cristãos e não cristãos exigirá um novo modelo de concepção de texto que surgirá com os Padres da Igreja, no período conhecido como Patrística.

O período patrístico se caracteriza pela confluência do cristianismo como religião oficial do Império Romano, com a substituição gradual do pensamento filosófico considerado pagão, pelo pensamento “batizado” pelos padres da Igreja, o que irá culminar com a cristianização mais sistemática da filosofia platônica com Agostinho e, posteriormente da aristotélica, por Tomás de Aquino. Se a Grécia foi o berço da reflexão filosófica como método de investigação racional e procura da liberdade, a qual implica em disciplina, “a influência do cristianismo no mundo ocidental determinou uma nova orientação da filosofia” (ABBAGNANO, 1976, p.69), a fé como princípio e verdade. O resultado é que os textos passaram a serem restringidos à doutrina da fé (com exceção de Agostinho que descobre Platão) e mantidos reservados nos espaços eclesiásticos (CAVALLO; CHARTIER, 1998) e a

---

<sup>3</sup> “Na década de 50, as tradições orais em torno de Jesus alcançam o universo das letras.(...) Jesus entra com rapidez na literatura.(...) As cartas de Paulo, de certa forma, reproduzem o impulso e a paixão como que ele deve ter falado (...)”. HOORNAERT, Eduardo. **Em busca de Jesus de Nazaré.** Uma análise literária. São Paulo: Paulus, 2006. p.36.

maioria dos textos filosóficos, restritos nos conventos e abadias eram frutos de copistas, o que faz com que sejam raros. Essa realidade mudará com o aparecimento da imprensa no final da Idade Média e advento da burguesia comercial.

Assim, os primeiros séculos do cristianismo se caracterizam pela centralidade da chamada imitação de Cristo e, ao mesmo tempo a adoção da cultura clássica, literária, retórica e filosófica, porém restrita ao ambiente eclesiástico. Contudo, muito mais como instrumento de promoção de uma universalização do discurso presente na alma e na própria doutrina cristã. Essa revolução ou simbiose é percebida, por exemplo, no Evangelho mais tardio, o de João, que inicia seu prólogo afirmando que “No início era o Verbo, e o Verbo estava voltado para Deus, e o Verbo era Deus” (Jo 1.1 – BÍBLIA TRADIÇÃO ECUMENICA, 2015). O que se torna verdade para o Evangelho de João tem seu eco nas cartas de Paulo, judeu de nascimento, de Tarso, na Sicília, uma cidade bastante aberta às influências da cultura grega e que foi utilizada, segundo Gilson (2001) em sua trajetória de pregador cristão. Paulo, conhecendo a noção de sabedoria dos filósofos gregos, a condena e, em nome de uma sabedoria que passa a ser considerada loucura para a razão, a fé em Jesus Cristo, passa a ser o principal autor de textos de natureza religiosa, copiados para as comunidades cristãs. “Porque a loucura de Deus é mais sábia do que os homens; e a fraqueza de Deus é mais forte do que os homens” (1Cor 1,25 – BÍBLIA TRADIÇÃO ECUMÊNICA, 2015).

Dessa forma, nesse processo educativo, que se instaura no período entre os primeiros cristãos e a oficialização da Igreja Católica como religião oficial do Império, sob o influxo da cultura helenística, o cristianismo inicia seu processo de difusão com a fixação dos ritos de oração, do culto ou rituais celebrativos, substituindo gradativamente a ação educativa do Estado e passando a regular de maneira pontual todo o processo de educação no medievo. Com uma preocupação especialmente em defender o cristianismo das críticas de pensadores chamados pagãos, a Patrística não criou escolas específicas em um mundo de ignorância e analfabetismo, mas favoreceu o controle dos textos escritos e uma vasta produção de obras dos chamados Padres da Igreja Gregos e Romanos (CAMBI, 1999).

Nesse contexto, o monacato irá representar um momento impar na vida da Igreja, haja vista que os mosteiros foram os espaços de aprendizagem, de

construção de imensas e riquíssimas bibliotecas com um acervo inestimável não somente de teologia, mas especialmente de filosofia. Por outro lado, o próprio ideal de ascese, embora de natureza evangélica não deixa de demonstrar uma relação com doutrinas de origem platônica, ou mesmo do neoplatonismo (COLOMBÀ, 1974).

Este ascetismo filosófico se encontra na necessidade de repudiar as condições sensíveis que mantem o homem como sepultado em seu próprio corpo, ou, desde outro ponto de vista, é considerado como um método puramente intelectual para desprender o espírito de formas inferiores de conhecimento e abri-lo à contemplação das ideias desencarnadas, desde a que poderá passar finalmente à contemplação do Uno ou do Bem (COLOMBÀ, 1974, p.19).<sup>4</sup>

Esta primeira atividade filosófica cristã, que teve início com os Padres da Igreja, conhecidos como Apologetas (defensores do cristianismo – apologia = defesa) ocorre somente no século II da era Cristã (ou do tempo comum). Segundo Abbagnano (2010, p.78), o texto, “a apologia do filosofo Marciano Aristides foi encontrada em 1878 e é dirigida ao imperador Antonino Pio (138-161)”, na qual afirma que somente o cristianismo é a filosofia verdadeira.

A filosofia medieval emerge lentamente, desde a proto-escolástica do século IX com o ajuste entre fé cristã e pensamento clássico. “Nos séculos XI e XII, a filosofia reemergiu em uma Europa, de forma alterada, e enfrentando alguma resistência”, especialmente nas escolas ligadas aos mosteiros, depois as catedrais, graças a influência do reencontro da filosofia Platônica, mas acima de tudo Aristotélica, promovida pelos pensadores islâmicos Avicena e Averróis (MARRONE, 2008, p.27). Mesmo diante de tal dilema, com renascimento das cidades a partir do século XIII, o texto, antes reservado às bibliotecas dos mosteiros, torna-se um elemento urbano de ampla difusão.

Para o historiador francês Jacques Verger (1999), a escola medieval se parece com a escola de qualquer outra época, haja vista ser num primeiro momento o local de aprendizagem de saberes, o lugar de “manipulação” do texto. Contudo o autor chama a atenção para o fato de que na Idade Média, a escola garantia mais

---

<sup>4</sup> *“Parecidos rasgos separan el ideal y la vida del monacato cristiano de las doctrinas de origen platónico o neoplatónico. Este ascetismo filosófico estriba en la necesidad de repudiar las condiciones sensibles que mantienen al hombre como sepultado en su propio cuerpo, o, desde otro punto de vista, es considerado como un método puramente intelectual para desprender el espíritu de formas inferiores de conocimiento y abrirlo a la contemplación de las ideas desencarnadas, desde la que podrá pasar finalmente a la contemplación del Uno o del Bien.”*

que a educação moral; ela garantia a educação religiosa e também um lugar de sociabilidade e descoberta dos indivíduos.

Contudo, não se pode deixar de mencionar que, frente a uma população analfabeta, as escolas medievais detiveram a função de instruir as pessoas, ou seja, ela fazia com que essas pessoas conhecessem a língua latina e alguns aspectos da lógica e da astronomia, embora em um mundo resumido a clérigos ou a filhos da aristocracia que podiam financiar uma escola elementar (ou um preceptor), e depois uma universidade. A Igreja e os príncipes julgavam ser necessário ter pessoas que tivessem o mínimo de conhecimento e fossem bem articuladas para manter seus serviços e também para um bom funcionamento da sociedade, principalmente a partir do século X, quando começaram as grandes transformações sociais com a decadência do modelo feudal (VERGER, 1999). Essa preparação, no entanto, dependia do acesso ao texto escrito.

Na percepção de Cambi (1999) as escolas elementares ficaram conhecidas como monásticas, abaciais, catedrais e palacianas, organizando-se desde o século V, mas especialmente as escolas episcopais (catedrais) que tiveram uma grande importância por herdarem o modelo clássico tradicional. Criadas para formarem os membros do futuro clero, inspiradas na renovação do império carolíngio, se estruturavam no ensino do *trívio* (retórica, gramática e dialética) e do *quadrívio* (astronomia, aritmética, geometria e música). Nas escolas catedrais, até o fim do século X “prevaleceu um modelo de cultura didática e conservadora, formalista e não-criativa. Só no século seguinte elas se tornarão protagonistas de um grande florescimento cultural, sob o impulso do renascimento da cidade” (CAMBI, 199, p.159).

Verger (1999) chama a atenção para três modelos de instituições educacionais da Idade Média: as escolas elementares, as universidades e, por último, as novas instituições. As duas primeiras ganham importância pela seu alcance e modo como se produziu o currículo e o ensino-aprendizagem no período, integrando o uso do texto como condição, no qual se fundou a Escolástica, da aprendizagem, ou seja, nesse modelo, as formas fundamentais de ensino consistiam na *lectio* (leitura e comentário de um texto) e a *disputatio* (exame de um problema, considerando-se todos os textos) para, finalmente, surgir um novo texto, o *comentari*.

Segue-se os estudos sobre lógica, os quais ganham espaço definitivo no final do século XI e início do século XII, em Paris com Pedro Abelardo, condenado por algumas doutrinas no concílio eclesiástico de Sens, em 1140. O entusiasmo com relação à sabedoria especulativa e a abordagem da interpretação era muito forte para ser suprimido, uma vez que as escolas atraíam um número crescente de jovens de todas as partes da Europa, encantados pela especulação lógica, pela produção do conhecimento, mesmo sob a tutela da perspectiva teológica (CAMBI, 1999). O ensino filosófico se reduzia a especulação da lógica.

No século XII, o texto ganha espaço quando da abertura de grupos escolares nas cidades medievais, mesmo nas pequenas vilas rurais. Segundo Verger (1999), em 1380, só nos arredores de Paris poderiam ser encontrados mais de 40 grupos escolares com nomes diferentes. Essas escolas eram destinadas àqueles que gostariam de oferecer aos seus filhos uma educação mais literária, que não podia ser dada em casa, e não podiam pagar um preceptor; a solução estava na escola primária latina. O que já demonstra uma centralidade do texto na aprendizagem, uma vez que seu uso passa a ser uma constante necessidade dos mestres e dos alunos.

Para Verger (1999), como boa parte das instituições medievais, os grupos escolares eram dominados por clérigos. Dessa forma é possível perceber que essas escolas em sua maioria eram patrocinadas pela Igreja e iniciaram como lugares destinados a ensinar a língua latina, sendo, portanto, escolas gramaticais. De modo geral, elas não tinham um padrão institucional ou programa específico do que deveria ser ensinado, permitindo que cada uma delas decidisse pelo conteúdo a ser trabalhado, mas sempre com uma ênfase na gramática e na formação humanística.

Na Alta Idade Média, as escolas começaram a funcionar nas dependências de mosteiros e catedrais, bem como nas abadias de cônegos regulares, o que permitiu que a Igreja exercesse total controle e conhecimento do seu movimento, assim como foi uma forma de facilitar o uso de textos eclesiásticos durante as aulas, permitindo a doutrinação das pessoas através de catecismos (BITTAR, 2009).

De modo geral, o ensino básico era a gramática, “depois da gramática, vinha, portanto, a lógica seguida da iniciação aos clássicos” (VERGER, 1999, p.74). A própria dificuldade aos textos filosóficos, restritos e raros, contribuía para que seu uso ficasse restrito nas escolas secundárias e passassem a ser utilizados de forma

mais peculiar nas universidades, mas não deixavam de ser utilizados. Contudo, a ênfase na lógica, particularmente a revisão dos textos de Aristóteles era um privilégio de poucos eruditos, especialmente os que dominavam a língua grega.

No século XIII surgem as ordens mendicantes (franciscanos e dominicanos) cujos espaços conventuais passaram a ter um lugar chamado de *studium*, uma espécie de sala destinada a ensinar leitura, o que implica o contato com o texto, especialmente os de filosofia propedêutico à teologia. As escolas mendicantes, segundo Verger (1999), iniciaram com o atendimento a jovens irmãos, passando posteriormente ao atendimento de outras pessoas em maior número. Ao lado dessas escolas surgiram escolas privadas, muitas delas tendo como mestre padres pobres em busca de complementação financeira e muitos deles itinerantes. Obviamente, que o ensino de filosofia não era prioridade e o acesso aos textos quase uma impossibilidade por força das circunstâncias. Contudo, o exemplo dos mendicantes e das iniciativas privadas irão contribuir para uma preocupação com a aprendizagem, especialmente tendo o texto como elemento central<sup>5</sup>.

O que importa é o acesso ao texto, o conhecimento, não sem motivo que os Escolásticos e, no caso da filosofia, especialmente Tomás de Aquino servirá dos textos filosóficos de Aristóteles encontrado e traduzido por autores árabes como Avicena e Averróis. Nesse sentido, a especulação filosófica ganha ênfase nos estudos de textos.

Abbagnano (1969) considera que a escolástica medieval teve uma preocupação essencial com o método de estudo do texto, o que fez com que grande parte do desenvolvimento dos estudos filosóficos se direciona-se para a lógica, considerando o rigor da argumentação e a construção e exposição das ideias. A consequência foi a centralidade na linguagem e especialmente do texto que para a

---

<sup>5</sup> “Num artigo célebre, onde estuda o surgimento precoce de escolas laicas em Gand, na segunda metade do século XII, Henri Pirenne confere a esse fenômeno toda a sua importância histórica e retoma-lhe o essencial em sua grande síntese sobre *Les villes et les institutions urbaines*: ‘Em meados do século XII, os conselhos municipais se preocuparam em fundar para os filhos da burguesia escolas que são as primeiras escolas laicas da Europa desde o fim da Antiguidade. Por elas, o ensino deixa de conceder seus benefícios exclusivamente aos noviços dos mosteiros e aos futuros padres das paróquias. O conhecimento da leitura e da escrita, sendo indispensável à prática do comércio, já não é reservado apenas aos membros do clero. O burguês iniciou-se nele bem antes do nobre, porque aquilo que para o nobre não passava de um luxo intelectual era para ele uma necessidade cotidiana’. A Igreja não deixa de reivindicar logo, sobre todas as escolas municipais, uma vigilância que provoca numerosos conflitos entre ela e as autoridades urbanas” (LE GOFF, 1992, p.197) .

teologia passa a ser a Bíblia, mas incorporam-se textos de Donato, Prisciano, retórica de Quintiliano, dialética de Boécio e os textos de Aristóteles. O método utilizado é a leitura e a análise direta dos textos e sua construção racional. A novidade no campo da investigação sobre o papel da linguagem desenvolvida por Tomás de Aquino, que acrescentará a necessidade de se trabalhar a linguagem a partir de um tratamento conceitual ocorre como método escolástico.

A Escolástica é uma criação medieval, que surgiu no interior das escolas, no seio das relações medievais. É filha dos conventos, das catedrais e, mais tarde, das Universidades medievais. No sistema educativo, que tem o texto como ponto de partida para as discussões, as disciplinas que compunham o *trivium* e o *quadrivium* representavam o currículo dos estudantes que deveria ser o ponto de partida para a construção do saber necessário.

### **1.3 O texto, a escola e a Filosofia no Iluminismo e na Idade Moderna**

A crise do modelo escolásticos de ensino somado ao processo de educação que surge com a reforma protestantes luterana, constitui elemento importante junto à novas perspectivas de humanismo, no entrecruzamento de ordens culturais diversificadas contribuíram para novos paradigmas na educação.

O movimento da reforma põe como fundamento a necessidade do crente ter contato com as Sagradas Escrituras e, dessa forma, a necessidade de aprendizagem de pelo menos a gramática que possibilite o contato com o texto sagrado em língua vernácula. “O modelo de cultura que o movimento reformador tem em mira para organizar as próprias escolas é o humanístico, baseado na prioridade das línguas e na centralidade da educação gramatical” (CAMBI, 199, p.248).

De modo geral,

Com o fim do Quatrocentos (tomando 1453 como ano-chave e ano-símbolo, com a queda do Império do Oriente, ou 1492, com a descoberta da América, a morte de Lorenzo, o Magnífico, e a expulsão dos mouros de Granada, ou 1494, com o início das dominações estrangeiras na Itália), fecha-se um longo ciclo histórico e prepara-se outro, igualmente longo e talvez ainda inconcluso, que é geralmente designado como Modernidade. Trata-se de um ciclo histórico que tem características profundamente diferentes do anterior, em relação ao qual ele opera uma ruptura consciente, manifestando estruturas substancialmente homogêneas e orgânicas (CAMBI, 1999, p. 195).

A ruptura, subentende-se, que ocorre com o modelo autoritário e estático do universo religioso que não deixa de estar presente no âmbito cultural e político, impregnado de ordens, o que favorecia o bloqueio de qualquer mudança e intercâmbio social. Cassirer (1992) afirma que mesmo com profundas divergências entre seus principais pensadores, os iluministas da primeira fase da modernidade (1492 – 1789) se caracterizam por uma crítica ao regime feudal, ao poder exercido pela nobreza e pela Igreja e um apelo ao potencial emancipador da razão humana que terá seu arcabouço nas novas teorias e experiências científicas. As posições dos iluministas na defesa do exercício livre da razão, graças ao avanço das investigações científicas, tende a ser uma posição que contraria aos dogmas religiosos e postulados da fé cristã defendidos e impostos pela Igreja e, ao mesmo tempo, criar as condições necessárias para a emancipação do homem e atingir sua maioria, livrando o homem das trevas.

Para Cassirer (1999), o conhecido “Século das Luzes” passa a ser compreendido como o esforço de esclarecer, de forma racional e cientificamente, o homem contra o domínio do obscurantismo e do engano exercido pelo clero e pela própria nobreza durante a Idade Média. Dessa forma, os homens, libertos da superstição podem ser conduzidos ao esclarecimento racional e científico.

Até 1789, período conhecido como Antigo Regime, o mundo moderno se organiza em torno dos processos de civilização, da racionalização, da institucionalização da vida social a partir de um estilo de vida totalmente diferenciado dos padrões medievais. Para Cambi (1999, p.201), os novos padrões se afirmam pelo “comportamento de autocontrole e de conformidade a modelos de boas maneiras, que revelam o nascimento de uma nova sensibilidade social e de convivência que reescreve cada âmbito de ação do sujeito, censurando comportamentos demasiado grosseiros e solicitando um minucioso controle.”

Em toda a Europa, sob a influência da cultura italiana e de Erasmo de Roterdã é difundido um modelo educativo no século XVI associado ao estudo de humanidades. Erasmo é um humanista pelo modo como privilegia os antigos, tendo um conhecimento profundo da mitologia greco-latina, que usa abundantemente na sua obra *Elogio da Loucura*, datada de 1508 e dedicada ao seu amigo Thomas Morus, em uma clara preocupação com a situação da sociedade do seu tempo,

especialmente a dos mais pobres. Floresce intelectuais na luta contra a cultura tradicional e o modelo de ensino da escolástica, na afirmação da necessidade imperiosa de uma concepção pedagógica educativa de modelo filológico e literário, com uma expressão latente em figuras como Vives, na Espanha e Rabelais, na França, segundo Cambi (1999, p.264). A luta contra o modelo escolástico se consolida em reação do método da nova retórica, uma vez que o homem renascentista aprendia o sentido essencial da retórica, assumida como valor de relação humana e meio de expressão da consciência humanística, que se traduzia na busca de um ideal de estilo, capaz de conferir dignidade e beleza ao discurso e, ao mesmo tempo, da lógica, uma vez que este tipo de conhecimento se fundamenta “na aceitação da existência apriorística de alguns conceitos universais que desnaturam o verdadeiro procedimento cognoscitivo que é o da indução”.

Com a Reforma protestante protagonizada por Lutero, Cambi (1999) acrescenta que Lutero requer a criação de escolas que tenham a Bíblia (*scriptura sola*) como o centro do ensino e que formem bons cristãos para atuarem na sociedade, quer seja como pastores comuns na pregação do Evangelho ou como autoridades da vida secular. No contexto de elaboração curricular, segundo, segundo Barbosa (2007), Lutero incentiva a valorização do ensino das línguas clássicas, consequência dos ideais do movimento humanista com a propagação do Renascimento na Alemanha e também como forma de alcançar o que pregava como seu objetivo inicial que era que os cristãos tivessem não somente livre acesso à Bíblia, mas fossem capazes e tivessem condições de interpretá-la sem mediação. A aprendizagem das línguas seria, então, um instrumento para a garantia da liberdade do cristão no conhecimento da Escritura, mas, ao mesmo tempo, o contato direto com o texto sagrado. De modo geral, indo de encontro ao *trivium* e *quadrivium*, na concepção dos humanistas, a educação se fundamenta nos *studia humanitatis* tendo como disciplinas, a Gramática, Retórica, Poética, História e Filosofia Moral e “devia ser completada com o estudo das obras dos santos padres da Igreja (principalmente Santo Agostinho) e de matemática, astronomia, demais ciências, música, dança e outras artes e exercícios físicos” (BARBOSA, 2007, p. 169).

Com o século XVII, de fato, os processos educativos, as instituições formativas e as teorizações pedagógicas também vão se renovando. Também em pedagogia, o século XVII é o século da Modernidade, do seu pleno e consciente início, embora não ainda do seu completo desenvolvimento, que se realizará no século XVIII de forma ainda

programática, e nos séculos seguintes como realização efetiva e difundida” (CAMBI, 1999, p.278).

A revolução cultural e educativa do humanismo, as tensões produzidas pela Reforma e Contrarreforma e pela crise da própria tradição escolástica, o advento das revoluções burguesas e a ascensão de um Estado cada vez mais centralizado e burocrático que reivindica a necessidade de conhecimentos específicos e requisitos morais encontra na escola e na sua estrutura curricular o caminho das transformações emergentes. A escola racionalizada passa a garantir o objetivo de levar a cultura às jovens gerações. Segundo Boto (2017), a escola compõe, por seus fazeres e haveres, uma forma de liturgia, processada em um rito que requer a observação dos movimentos internos constitutivos do cotidiano escolar, bem como a compreensão dos protocolos de ações projetadas para serem inseridas em práticas institucionais. Isso se faz observar em sua ocorrência a partir da organização manufatureira do trabalho didático e pedagógico sentido na distribuição das diferentes matérias e disciplinas do currículo, nas interações do professor e dos estudantes no espaço da sala de aula, nas carteiras enfileiradas, no conteúdo registrado no quadro negro, entre outros. Saviani (2010) informa que esse modelo manufatureiro é uma prerrogativa do humanismo de Comenius (1592-1670).

Observou-se que o período medieval contribui de modo significativo para o nascimento de um modelo de escola, destinada a oferecer uma educação aos filhos da aristocracia e formar indivíduos para o clero, para o comércio ou para a administração burocrática estatal. Estabelecida como escola monacal ou mesmo episcopal, evolui para o que ficaria conhecida como as Universidades Medievais. As escolas episcopais foram as mais influentes pela capacidade de incorporar intelectuais ao seu rol de mestres, construindo um currículo que bebia na fonte do Aristotelismo, os problemas da lógica. Contudo, autores como Verger (1999), Cambi (1999) e Manacorda (2010) acreditam que, por não terem um currículo definido e funcionarem de forma livre e flutuante, esses modelos escolares dedicaram pouco ou quase nada ao ensino de filosofia, mesmo considerando instruções morais dentro

dessa perspectiva, muito embora não poderia haver ensino sem o contato com o texto seja esse gramatical ou mesmo filosófico<sup>6</sup>.

Para Manacorda (2010), a ideia de escola pública surge de forma não uniformizada, haja vista que os objetivos e as instituições são produtos de propostas diversificadas. Em uma Europa de profundas transformações entre as quais a ruptura da sociedade do medievo (século XVI) – Cisma do Ocidente, Reforma Protestante, Iluminismo e Humanismo, sua idealização encontra em Comenius a proposta pedagógica de uma escola para todos. Saviani (2010) chama a atenção para o fato de que as dificuldades de expansão do novo modelo de escolar e do próprio barateamento, implicou na transferência para a mesma do modelo de organização das manufaturas, ou seja, uma divisão das classes escolares por idades, a criação do manual didático (texto) para facilitar o trabalho do professor, o que resultou em profissionais sem muito conhecimento, o que irá ter sérias implicações para a aprendizagem de determinadas disciplinas, inclusive a filosofia.

Nesse contexto, a escola moderna como pensou Comenius, deu origem a uma nova forma histórica de organização do trabalho didático, o manual didático como texto escolar (ALVES; CENTENO, 2015). O elevado número de estudantes que passam a frequentar a sala de aula impunha, tanto por questões de ordem didática quanto por motivos ideológicos, a emergência de um instrumento de trabalho dotado, ele próprio, de recursos de controle sobre as informações veiculadas, sendo os mesmos adaptados a cada série, ou seja, “não dar aos alunos nenhum outro livro que não seja o da sua classe” e “que esses livros sejam tão cuidadosamente ilustrados que, justa e merecidamente, possam ser considerados verdadeiros inspiradores de sabedoria de moralidade e de piedade” (COMENIUS, 2001, p. 231/232, 62, I e II). A escola universalizada provocou a necessária captação de dois recursos fundamentais, o professor e o texto didático como manual do aluno e mais ainda do professor, haja vista não haver uma formação pedagógica para essa função.

---

<sup>6</sup> ALVES (2015, p.6) recorda que no período medieval não existiam textos direcionados, de forma exclusiva, à educação. Segundo a pesquisa do autor, no período eram utilizados textos clássicos manuscritos ou impressos (final da Idade Média) concentrados nas bibliotecas das ordens religiosas ou de alguns amantes do conhecimento que podiam arcar com os elevados preços dessas mercadorias. A Comandância de Jesus, no papel exercido na educação da Contrarreforma, mais de um século antes de Comenius, utilizava textos clássicos de retórica, gramática e humanidades (filosofia).

Como era intensa a demanda criada pelas necessidades de universalização da educação, a conjuntura obrigava a Reforma a incorporar ao magistério todas as pessoas que pudessem exercê-lo, mesmo quando tivessem precário domínio das primeiras letras. Logo, a realização das novas relações educativas não poderia ter como o preparo do professor. Comenius fundou-a no instrumento de trabalho, além de celebrar o manual didático como a garantia da transmissão do conhecimento (ALVES; CENTENO, 2015, p.7).

Contudo, Cavallo e Chartier (1998, p.26) recorda que a primeira transformação que afeta a relação leitor *versus* texto nesse período é a chamada técnica, ou seja, ocorre uma revolução promovida pelos modos de reprodução dos textos e mesmo pela produção do livro. O texto não é mais copiado lentamente e restrito a um número reservado de leitores, mas a produção tipográfica irá garantir cada vez mais o acesso a um material inicialmente restrito a uma camada privilegiada da população, mas que depois passa a ser contingenciada para um número maior de leitores. “Cada leitor pode ter acesso a um número maior de livros; cada livro pode atingir um número maior de leitores”. Isso no contexto das produções e, para Comenius isso se realiza a partir do fato de que “os livros didáticos serão, portanto, de dois gêneros: verdadeiros livros de texto para os alunos, e livros-roteiros (*informatorii*) para os professores, para que aprendam a servir-se bem daqueles” (COMENIUS, 2001, p. 524), considerando que este novo método, embora a princípio meta medo com as suas dificuldades, todavia, se for aceito nas escolas, “servirá para instruir um número muito maior de alunos, com um aproveitamento muito mais certo e com maior prazer, que com a vulgar ausência de método” (*idem, ibidem*). Assim, a tecnologia fundamental que passa a mediar a relação entre professor e aluno, o manual didático, denominado por Comenius de livro pan-metódico (p.535).

No Século das Luzes, os pensadores iluministas questionaram a necessidade de formação da criança e do jovem longe dos paradigmas dogmáticos da Igreja, com discursos sobre a pedagogia desde Rousseau até Kant. A preocupação com a ruptura com o modelo de ensino que não considerava a criança e o jovem como sujeitos ativos da aprendizagem foi uma preocupação que norteou o pensamento desenvolvido no período, pelos filósofos. Entretanto, a noção de um currículo que envolvesse o ensino ou mesmo a experiência do filosofar não aparece em nenhum dos textos, haja vista a preocupação maior com o problema de superação do analfabetismo, o que induzia em uma ênfase às disciplinas de gramática e

matemática. O ensino de Filosofia ou a experiência do filosofar ficava restrito ao nível superior.

Se Rousseau elaborou o modelo mais radical e mais inovador do século em pedagogia, outros autores vieram delineando projetos educativos igualmente originais e orgânicos, ainda que não tão incisivos e revolucionários como aquele fixado pelo filósofo genebrino. Foram, sem particular, as filosofias extremas do século que deram vida também a pedagogias mais novas e radicais. É o que ocorre com os materialistas, que constroem um modelo estatal e igualitário, rigorosamente laico de educação, que será observado com atenção pela Revolução Francesa. Mas é o que ocorre também com Vico e com Kant, que representam – o primeiro – a alternativa mais radical ao cartesianismo e ao iluminismo futuro (pelo que existe nele de cartesiano, de científico e de anti-historicista, [...]) o segundo – a revisão crítica dos fundamentos do saber e do agir iluministas através da crítica da razão (teórica e prática), que dá início a uma pedagogia rigorista, destinada a formar um homem universal e racional, marcado pelo caráter e pelo domínio que nele exerce a racionalidade universal (CAMBI, 1999,p.355).

Na sua obra sobre “Do Contrato Social (2011), Rousseau afirma que a educação deve ser direcionada para a razão e a liberdade implica no educar para a autonomia, uma vez que o impulso do puro é apetite para a escravidão e a obediência à lei é condição por si mesma para a liberdade. No contrato social, a vontade geral tende a constranger a vontade particular a abrir mão de suas vontades e se submeter a noção de deve, por isso, quando ocorre a passagem do estado de natureza para o estado civil, o homem chega à moralidade.

Zatti (2007), analisando a contribuição de Kant para a pedagogia, recorda que o mesmo não foi um estudioso de educação, mas um filósofo, professor universitário que se interessou pelos problemas da educação, projetada em sua obra “Pedagogia”. Contudo, se trata mais de um conjunto de artigos dos cursos de Pedagogia ministrado pelo autor sobre educação, realizados no período entre 1776 e 1787. A ideia central da obra de Kant, segundo Zatti (2007), confirmada por Dalbosco (2011), é que o homem não pode se tornar verdadeiro homem senão pela educação, ou seja, os seres humanos nascem como um nada e a educação tem a tarefa de formá-lo.

Kant (2016), em sua obra “Sobre a Pedagogia”, discursa sobre a importância da ação educativa seguir a experiência. Ela não deve ser puramente mecânica e não deve ter seus fundamentos no raciocínio puro, mas procurar apoiar-se em princípios e guiar-se pela experiência, tendo em vista que uma educação que

objetivo formar sujeitos autônomos deve unir as lições da experiência com os próprios projetos da razão.

A educação é uma das formas de realização da filosofia prática de Kant, por meio da formação da criança, contribui para que na fase adulta possa agir de acordo com a lei moral e assim, possa ser autônomo. O homem deve ser formado para poder ser livre. A subordinação da educação à moralidade, promovida por Kant, a insere no núcleo de sua filosofia prática (ZATTI, 2007, p.35).

A proposta kantiana para a educação - formação (*o bildung*<sup>7</sup>) é que a escola ensine o homem a aprender a pensar por si mesmo, procurando a suprema verdade, ou seja, sua própria razão e isso ocorre pelo esclarecimento, que não significa ter muitos conhecimentos, mas perguntar se a nossa regra ou máxima pode servir de um princípio universal. Nesse sentido, qualquer indivíduo pode realizar esse exercício racional, o qual lhes garantirá a libertação de superstições e de devaneios, desde que bem orientado e tendo acesso aos textos de formação humana. A educação para Kant é a condição que contribui no processo do homem para alcançar autonomia. A definição de sujeito autônomo implica a liberdade. Embora não tenha discorrido sobre uma metodologia específica, ao defender a *bildung* em sua natureza pública, presume a necessidade de textos que conduza o trabalho didático em sala de aula. Nesse caso, a educação deve habituar as crianças e os jovens no processo educacional a empreender essa reflexão, caracterizada pela racionalização, secularização e civilização dos costumes, além da “fixidez da cultura impressa”.

Chartier (2010, p.15), recorda que “não foram as correspondências, as leituras e as conversações letradas que fundaram a emergência de uma esfera pública”, num primeiro tempo estética, depois política, quando foram colocadas em discussão e submetidas a exame todas as autoridades, desde os doutos, clérigos e príncipes. Na verdade, é “na confrontação das opiniões argumentadas e das propostas reformadoras permitida pela circulação do escrito que Kant constrói o projeto e a promessa de uma sociedade esclarecida”.

---

<sup>7</sup> “O conceito de formação (*Bildung*), que naqueles tempos elevou-se a um valor dominante, foi, sem dúvida, o mais alto pensamento do século XVIII, e justamente esse conceito caracteriza o elemento em que vivem as ciências do espírito do século XIX, mesmo que elas não saibam justificar isso de forma teórico-cognitivo. Com o conceito de formação, torna-se nitidamente perceptível quão profunda é a mudança espiritual que continua nos fazendo parecer contemporâneos do século de Goethe. Conceitos e palavras decisivas, com as quais costumamos trabalhar, foram cunhadas naquele tempo” (GADAMER, 1997, p.47).

Na percepção de Boto (2017a), o Iluminismo inaugura a era do letramento no conceito de educação e aprendizagem. O texto é o espaço privilegiado da leitura, da reflexão, seja o filosófico ou não. Nessa dinâmica de construção de uma sociedade menos dependente dos ditames da Igreja Católica e da filosofia escolástica surge a Reforma Protestante. “A reforma protestante propugna a escolarização como ferramenta para a leitura direta da Bíblia” (p.71) e “os livros, que vinham a público e se davam a ver a serviço de uma cultura erudita e de uma cultura religiosa” (p.75). Observe-se que o papel do texto (livro) nesse período ganha acentuada importância como se pode concluir do fragmento que segue:

Eram frequentes as tentativas de moralização dos conteúdos dos livros, como estratégia de formação da população. Faziam isso os humanistas quando escreviam seus tratados de civilidade. Faziam isso os eruditos que elaboravam compêndios para uso didático, esqueteando textos clássicos para incorporar deles excertos seletos. A própria literatura de cordel possuía um teor pedagógico bastante acentuado. O caso dos provérbios é um exemplo nítido intercâmbio entre o registro popular e as prescrições efetuadas por uma cultura de elite. Os provérbios teriam sua autoridade ancorada em uma origem distante, perdida no tempo. Sua atualidade provinha do fato de eles se apresentarem como universais para todas as pessoas e para qualquer época (BOTO, 2017a, p.126).

Afinal, os Iluministas eram homens intelectuais, escritores e filósofos, estudiosos e a relação entre eles e a filosofia, ciências e artes é a produção de uma sociabilidade que traduz-se pelo cultivo de um ambiente cultural, a um só tempo, humanista, artístico e científico, ou seja, uma cultura letrada que cada vez mais se universaliza (BOTO, 2017b).

Um autor que irá trabalhar a importância da leitura do texto como fator de emancipação é Condorcet (2008, p.174) ao afirmar que “o conhecimento dos meios de se instruir pelos livros deve fazer parte do ensino”. Seguindo uma visão muito próxima de Comenius, defende que o livro deve ter uma função didática, sendo um para o estudante e outro para o professor, de modo que lhe sirva como guia metodológico de ensino. Os livros dos professores cumpriram uma dupla função: por um lado seriam roteiros para ensinar a ensinar e, simultaneamente, uma maneira de promover a igualdade entre o ensino de uma escola e de outra (p.79).

Entretanto, uma grande transformação do século XVIII foi a Revolução Industrial, com a profunda mudança nos modos de produção e alterações radicais nas relações sociais e de trabalho, quando a força humana é substituída gradativamente pela maquinaria e o processo de produção passa a ser em massa.

O processo de transformação do trabalho deslocou populações inteiras das atividades artesanais para as fábricas e dos campos para as cidades. Este novo contexto manifestou conflitos sociais e culturais jamais experimentados pela sociedade até então. Segundo Manacorda (2010), os teóricos das velhas classes não tiveram a consciência da complexidade desse processo e das questões dele decorrentes: Rousseau fazia a defesa do artesanato e do retorno do homem à proximidade da natureza; Proudhon entendia a indústria como soma de trabalhadores ainda na tradicional divisão do trabalho nas oficinas.

Para Manacorda (2010), ao mesmo tempo que as novas relações de propriedade alteraram o modo de produção, o novo contexto implicou mudanças profundas também para a escola e para a instrução, sobretudo a popular.

As operações das atividades na fábrica não exigiam mais que ignorância, contudo, o processo de incorporação das descobertas científicas ao provocar rápidas mudanças nas máquinas passou a exigir um trabalhador disposto a essas transformações. Nesse sentido, os filantropos e industriais estavam diante do desafio da instrução das massas operárias exigida pelos surgimentos dos novos instrumentos e processos produtivos, ou seja, a própria necessidade de instrução surge como uma demanda do próprio dinamismo da produção fabril (MANACORDA, 2010). E, obviamente que nesse processo de instrução o texto filosófico e não filosófico ganha espaço. O primeiro por oferecer as condições que levam os trabalhadores a compreenderem uma ética a ser incorporada ao mundo do trabalho (mesmo que de submissão), o segundo por oferecer as condições de compreensão e aprendizagem das ciências da natureza e da matemática. [Essa dimensão fica esclarecida quando Condorcet \(2008\), defende o ensino da metafísica, da arte de pensar e raciocinar, “uma das principais utilidades de uma nova forma de instrução, uma das que podem se fazer sentir mais cedo, é a de levar a Filosofia para a Política, ou melhor, de confundi-las” \(p.200\) e, ao explicar o objetivo de sua instrução pública sobre a educação afirma que:](#)

[Uma educação geral é preparada para todos os cidadãos. Nela, eles aprendem tudo o que lhes importa saber para gozar a plenitude de seus direitos, para conservar em suas ações privadas uma vontade independente da razão alheia e para cumprir todas as funções comuns da sociedade. Essa educação é dividida em vários graus, que correspondem ao espaço de tempo em que cada um pode a ela consagrar, assim como à diferença de talentos naturais. Aqueles a quem sua fortuna não teria permitido desenvolvê-los encontram nessa educação geral honrosos auxílios. A](#)

instrução segue o homem em todas as suas idades da vida, e a sociedade só condena à ignorância aquele que quiser nela permanecer. Enfim, todas as profissões úteis recebem o ensino que pode favorecer o progresso das artes (CONDORCET, 2008, p.239).

A pedagogia moderna se definiu a partir do desafio das relações entre trabalho e instrução ou instrução técnico profissional, expressando-se nas propostas de formação para o trabalho de forma específica e de formação para a perspectiva do trabalho conforme se evidenciou nas mais variadas proposições de uma escola renovada (MANACORDA, 2010). Enquanto a formação de instrução esteve voltada para o acesso aos textos de cultura humanística, a instrução técnica profissional prioriza as ciências da natureza, a matemática e a técnica.

Além de sofrer as influências das alterações promovidas pela Revolução Industrial, o pensamento educacional do século XIX deve ser compreendido a partir da revolução cultural e filosófica caracterizada pelos ideais românticos que se opunha ao racionalismo iluminista.

Nascido na Alemanha, o romantismo estético espalhou-se depois pela Europa, exaltando os sentimentos, a individualidade, a espiritualidade, a vida nos seus aspectos de paixão, tragédia, heroísmo e mistério, influenciou igualmente a exploração de temas como povo, história, nação, ou seja, o conjunto dos indivíduos unidos pela mesma língua e por laços de origens, crenças e tradições. Na pedagogia, o romantismo alemão alargou a noção de *Bildung*<sup>8</sup>, conceito complexo que representa mais do que o simples significado literal de formação. *Bildung* pode corresponder à ampla visão de um desenvolvimento espiritual por meio da cultura. (ARANHA, 2006, p.204).

Segue-se, o advento do idealismo, que surge dentro do contexto do romantismo europeu e tem seu principal representante em Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Para Hegel, a Razão é o princípio universal da filosofia e o elemento que valida tudo o que há tanto na esfera do pensamento quanto na do ser. Logo, em oposição ao empirismo moderno, a apreensão da realidade se dá mediante conceitos, o que implica na ideia consequente de que o real é racional e conceitualmente estruturado. Deste modo, se afirma uma certa dimensão linguística inerente a esta realidade que a torna passível de exposição lógica filosófica e sujeita

---

<sup>8</sup> “A passagem do conceito de *Bildung* para a linguagem especializada ocorre em meados do século XVIII, na pedagogia do esclarecimento. Nessa época, a ideia de *Bildung* passa a ser formulada nos termos da linguagem disciplinar da pedagogia, tornando-se, no curso do distanciamento do paradigma teológico, metafísico e místico anterior, o conceito-chave da educação e do ensino é surpreendente observar que surgimento do conceito de *Bildung* na educação ocorreu somente no século XVIII, sendo que a analogia entre a formação e a produção artística e manual (*techne*) já existia desde Platão (GOERGEN, 2019, p.18).

à argumentação e crítica. O conhecimento, portanto, é discursivo. Dessa forma, segundo Novelli (2005), para Hegel, aprender é aprender com alguém, por intermédio de alguém ou de algum objeto (texto), isto é, por um processo necessariamente mediado. Sem intervenção não se pode esperar que a educação se realize. A consciência em Hegel não é um ensimesmamento nem uma autossuficiência. Assim, a pedagogia hegeliana remete muito mais a uma antropologia, ou seja, à compreensão do que é e como o homem vem a ser. O homem, segundo Hegel, é uma contínua passagem, um contínuo vir a ser; sempre como filho de seu tempo, do que o precedeu e do que está por vir como resultado de sua própria atividade. Nesse caso, se pode concluir que para Hegel, o homem não somente está na base de toda educação, mas é a própria base da educação. Por isto, de certo modo, nenhuma educação poderia deixar de ser uma educação humanista mesmo quando seu conteúdo se refere ao natural ou ao exato.

A prática pedagógica é motivada em Hegel por uma visão específica de homem que se vincula à época do filósofo, mas que possui traduções que lhe são particulares. O espírito universal é traduzido pelo espírito particular. A realidade em processo é explicada a partir da lógica dialética e, o Estado, ao superar a contradição entre público e privado se torna uma das sínteses do espírito objetivo, permitindo a superação da subjetividade egoísta para uma vivência melhor na sociedade (REALE; ANTISERI, 2005).

Para Hegel, a educação é um meio de especialização humana, cabendo ao Estado incentivar esse processo. Diz Hegel: “Só no Estado tem o homem existência racional. Toda educação se dirige para que o indivíduo não continue a ser algo subjetivo, mas se faça objetivo, no Estado (ARANHA, 2006, p. 207).

Como ocorre esse processo de objetivação, o autor não deixa claro, mas ajuda a subentender que somente na construção dialógica que passa pelo mestre, subsiste na leitura e escritura do texto e culmina na reflexão por parte do aprendiz é que se realiza a existência racional do homem.

Nesse sentido, Novelli (2005), em um artigo “O ensino da filosofia segundo Hegel: contribuições para a atualidade”, conduz à memória que Hegel se preocupou com o ensino de filosofia como um momento de educação em sua relação com a educação, considerando que o mesmo exercera a função de diretor do Ginásio de Nuremberg, entre os anos de 1806 até 1816. Embora considere a universidade

como o local ideal do ensino de filosofia, considerando a maturidade dos estudantes, não deixou de entrever que ao aprendizado passa por um processo de mediação, que supostamente se subtende, o professor e o texto.

Ao contrário, para Hegel, a filosofia exige empenho reflexivo e analítico, o que não se obtém preso à avalanche dos interesses materiais. Desta forma, a filosofia não deve sofrer uma popularização, mas o povo deveria ser elevado ao nível da filosofia. [...]. A filosofia, como tal, possui um conteúdo específico na medida em que se interessa por certos temas e de um modo particular, do qual o indivíduo, interessado no exercício do filosofar, deve se apropriar. A apropriação do conteúdo da filosofia implica a concomitante apropriação da também perspectiva filosófica. Hegel insiste em sustentar a primazia do conteúdo em relação àquele que apreende” (NOVELLI, 2005, p.136),

Nesse sentido, preocupado com a realidade e aprendizagem de filosofia dos ginasianos, Hegel<sup>9</sup> deixa subtendido que o conteúdo é mediado pelo professor, ao mesmo tempo em que, preocupado com o método conduz à compreensão de que o filosofar exige o contato com o texto filosófico (realidade premente no período do Iluminismo), daí a necessidade do conceito ser apreendido e aprendido pelos alunos para que possa ser entendido pelos jovens. Justificando o reconhecimento da filosofia antiga, afirmara que “não se conhece tão bem a filosofia antiga quando se tem acesso e contato com sua expressão nos textos escritos”(NOVELLI, 2005, p.143).

Embora Hegel seja o principal representante do idealismo alemão, Fichte, Schleiermacher e Von Humboldt, assim como os poetas Goethe e Schiller se preocupam com a temática da educação e a expressam no que ficou conhecido como neo-humanismo, na ideia de *Bildung* (formação humana), visto e discutido e parágrafos anteriores, (CAMBI, 1999), que tem como preocupação um ideal de homem integral, “capaz de conciliar dentro de si sensibilidade e razão, de desenvolver a si próprio em plena liberdade interior e de organizar-se, mediante uma viva relação com a cultura, como personalidade harmônica” (ARANHA, 2006, p.207).

---

<sup>9</sup>“As atividades profissionais desempenhadas por Hegel ao longo de sua vida atestam seu envolvimento com a educação. Hegel foi preceptor privado, professor e diretor de ginásio, conselheiro escolar da cidade de Nürnberg, tornando-se responsável por toda a atividade docente da cidade, professor e reitor universitário e consultor do governo para as questões educacionais. Deve-se mencionar ainda que a maior parte da docência hegeliana se passou durante a reforma educacional na Alemanha, liderada por Niethammer. A universidade de Berlim, onde Hegel atuou como professor e posteriormente como reitor, assumiria as mudanças orientadas por Humboldt. Segundo Hegel, a pedagogia estaria excessivamente preocupada com situações periféricas em relação à educação que se traduziam na concentração sobre os métodos e as técnicas ” (NOVELLI, 2005, p. 133).

E, nesse sentido, a relação com a cultura implica o acesso ao texto, particularmente o de natureza filosófica, pelo seu conteúdo voltado para o estabelecimento da síntese entre o pensamento humano e a produção cultural. Dessa forma a compreensão que se desenvolve de uma escola em um tempo em que os textos se multiplicam de maneira rápida em toda a Europa (filosóficos e não filosóficos) é daquela que deve ensinar saberes e a formar comportamentos.

Concomitante ao desenvolvimento do romantismo, na França, o desenvolvimento das ciências da natureza e a complexidade em que se insere os aglomerados urbanos em toda Europa, tende a influenciar uma nova concepção de educação a partir do viés positivista. O fundador do pensamento positivista é Auguste Comte que iniciou suas ideias em sua primeira obra, “Plano dos trabalhos científicos necessários para reorganizar a sociedade” seguido dois anos mais tarde por “Sistema de política positiva” marcam o início de seu pensamento positivista no meio acadêmico. Mas foi durante o período em que Comte lecionara na escola politécnica que uma reforma social seria concebida a partir três princípios que se harmonizam em um laço de complementaridade, ou seja, o amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim.

Conforme Aranha (2006), o positivismo atuou de maneira decisiva na construção do ideário de uma escola estatal, no ensino laico das ciências e contra o modelo de escola tradicional humanista religiosa. Spencer (1820-1903) (pensador positivista) defendeu em sua obra Educação, que o currículo escolar deveria priorizar a física, a química e a biologia por serem disciplinas utilitárias. Esse ideário foi amenizado com a proposta de John Stuart Mill (1806-1873) de dar importância as ciências sociais como história, economia e direito, entre outras.

O século XIX é marcado pelas questões suscitadas pelas ideias socialistas, frente a um Estado industrial, cada vez mais defensor do capitalismo e de uma nova ordem econômica. No século XIX surgiram organizações de trabalhadores com a finalidade de defender os interesses da classe contra a exploração dos donos do capital, inicialmente com a produção do socialismo utópico, chega-se ao socialismo científico com Marx e Engels (REALE; ANTISERI, 2006).

Tendo como pressuposto a dialética do idealismo hegeliano, Marx afirma que no lugar das ideias estão os fatos materiais, e no lugar dos heróis, encontra-se a luta de classes sociais antagônicas. Dessa forma, os fatores materiais, econômicos e

técnicos correspondem às condições históricas dos indivíduos, ou seja, às condições materiais em que os indivíduos se reúnem para produzirem sua existência através do trabalho (ARANHA, 2006).

Segundo o materialismo dialético, é ilusório pensar que a educação seja capaz por si só de transformar o mundo, porém existem tarefas para os educadores enquanto não se realiza a ação revolucionária. Por exemplo: a luta pela democratização do ensino (universal) e pela escola única (não dualista), isto é, sem distinção entre formar e profissionalizar; a valorização do pensar e do fazer, em que o saber esteja voltado para a transformação do mundo; a desmistificação da alienação e da ideologia, ou seja, a conscientização da classe oprimida (ARANHA, 2006, p.209).

Schlesher; Masson e Subtil (2016), em uma análise sobre Marxismo e Educação, afirmam que a educação se realiza ao longo da vida enquanto um processo de conhecimento de si e do mundo por meio do qual os indivíduos constroem sua identidade e se insere no movimento da vida social e política. Dessa forma, a escola deve possibilitar as condições de emancipação a partir a formação de um pensamento autônomo, identificando as possibilidades de compreensão do todo e as contradições que sustentam a realidade social e política. Formar novas subjetividades capazes de reconhecer suas raízes sociais e culturais a fim de compreender a sua inserção no mundo, esse poderia ser o objetivo primordial da escola pública e para isso o processo de letramento, a formação humana tornando-se essencial. O contato com o texto e sua compreensão é fundamental.

#### **1.4 O texto e o ensino de Filosofia na contemporaneidade**

Ao que se refere à filosofia nos tempos atuais, há inúmeros autores preocupados com o pensar filosófico e o ensino de filosofia. Contudo, para o presente trabalho, por ser de natureza interventiva, optou-se por filósofos que servem de referencial teórico para o procedimento de intervenção em sala de aula. Optou-se por Derrida e Deleuze por permitirem dois processos que se complementam, o primeiro o da desconstrução que indica que toda estrutura é uma construção (desconstrução) intencional; o segundo por permitir uma revisão na possibilidade de se fazer filosofia a partir da criação de conceitos, não como neologismo, mas como possibilidade de pensar o próprio pensamento enquanto realidade factual.

Uma leitura de Derrida conduz à compreensão de que a aprendizagem de filosofia parte do princípio de que existe a transferência de um conceito filosófico que tem sua gênese na virtualidade de um sistema fechado da reflexão. Nos dias atuais, quando se investiga o currículo e o uso do texto em sala de aula, nas escolas públicas brasileiras, o modo desconstrutivista promove uma reconstrução não somente dos espaços de poder que se institucionalizaram na educação, mas permite questionar até que ponto o texto usado em sala de aula (por exemplo, o livro didático) **não se torna uma construção intencional ao invés de ser um instrumento que leve** o estudante à uma inserção crítica na realidade? Valenzuela Echeverri (2017)<sup>10</sup>, recorda que o livro texto ou o fragmento do texto transformou-se no Ocidente e, de modo especial no ensino brasileiro, em um livro canônico a ser seguido como luz do conhecimento, da verdade e da realidade (mesmo como instrumento para professores que não eram adequadamente formados em filosofia), trazendo, conseqüentemente, o deixar de fora elementos que produzem presenças ou mesmo ausências na produção de conhecimento dos estudantes. **Segundo Alves (2015), a expansão do ensino nos séculos XIX e XX promove os textos escolares especializados, ajustados aos níveis de escolarização, sendo um instrumento elementar da simplificação do trabalho didático, ao mesmo tempo que serve de rota de expansão da escola moderna e a incorporação ao magistério de pessoas leigas. Dessa forma, além de ser um texto, o livro didático surge como reconhecimento da leitura de texto. Contudo, há de salientar que, na sua confecção, além das imposições do autor à leitura, materializadas nos protocolos de leituras textuais, existem as imposições do editor, implícitos ou explícitos, nos procedimentos de produção do livro. Estes elementos são visíveis, na organização dos conteúdos, nas páginas, na disposição de imagens e na qualidade do papel (RODRIGO DA SILVA, 2019)<sup>11</sup>.**

---

<sup>10</sup> Isto foi visto com a Didática Magna de Comenius, quando o mesmo influência de forma substancial a utilização do livro texto para o professor como guia pedagógico, ao lado do livro texto do estudante.

<sup>11</sup> No caso especificamente brasileiro, historicamente teve início em 1938, quando o livro didático entrou na pauta do governo quando foi instituída por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38 a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que estabelecia a primeira política de legislação para tratar da produção, do controle e da circulação dessas obras. Esta comissão possuía mais a função de controle político-ideológico do que propriamente uma função didática. Após questionamentos sobre a legitimidade desta comissão, em 1945 o Estado consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º do Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45. Em 1966 foi realizado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro

Contudo, se o livro didático é um texto, isso não significa que ele estabelecia, de forma objetiva o contato com os textos de maneira direta, mas fragmentos que entravam na sua composição como ilustrações, como forma de se ter um texto sem o texto. Nos dias atuais, o livro didático tem evoluído para inserção de textos (no caso dos livros didáticos de Filosofia) filosóficos para reflexão e análise, se transformando em um material de coletâneas específicas, mas que ainda atende a estrutura curricular dos Estados ou a própria dinâmica da História da Filosofia (FREITAG *et al.*, 1997).

Para Valanzuela Echeverria (2017), a desconstrução deve ser pensada como um instrumento capaz de atribuir significados e ideias metafísicas que se colocam na própria linguagem textual, uma vez que o mesmo deve fazer referência a uma realidade que se pode decompor e que somente pode ser entendida em si mesma. Dessa forma, o autor explica que Derrida compreende que no texto encontra-se toda possibilidade de divisão, de interpretação, de desconstrução e de refazimento, haja vista que o sujeito leitor e interprete é dono do seu significado, podendo se apropriar do mesmo e, inclusive, mudar sua compreensão, sem modificar o seu sentido original. Assim, um texto não vive mais que se sobrevive, e não sobrevive mais que se e por sua vez traduzível e intraduzível. “Totalmente traduzível, desaparece como texto, como escrita, como corpo de língua. Totalmente intraduzível, inclusive no interior do que se pensa que é uma língua, morre imediatamente”<sup>12</sup> (DERRIDA, 1995, p.72).

A questão está, de certa forma, relacionada a intencionalidade do texto, por ter uma relação de causalidade e estar relacionado ao leitor pela articulação do sentido, o que faz com que por detrás da intencionalidade se encontre implícita a moralidade das palavras, a origem e a finalidade ética que o autor se propõe e, de forma não consciente. O contato, (agora utilizando Deleuze) com o texto de forma

---

Didático (COLTED). Esta comissão tinha como objetivo coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático, e pretendia distribuir gratuitamente 51 milhões de livros no período de três anos. Em relação a este acordo houve diversas críticas por parte de educadores brasileiros, pois ao MEC e ao SNEL (Sindicato Nacional de Editores de Livros) caberiam apenas responsabilidades de execução e aos órgãos técnicos da USAID todo o controle (FREITAG *et al.*, 1997).

<sup>12</sup> "Completamente traducibles, desaparece como texto, como está escrito, como el cuerpo de la lengua. Totalmente intraducible, incluso dentro de la idea de que es una lengua, muere inmediatamente"

crítica (objeto do projeto de intervenção), permitirá as pluralidades de interpretações até um consenso mínimo do sentido interpretativo,

Na verdade, não se trata de promover um confronto de discursos, mas se colocar como interlocutor de um texto procurando identificar quais as transversalidades possíveis para que se possa inferir uma compreensão múltipla, uma vez que mesmo fixada no tempo, a palavra é anterior no tempo em relação ao texto sendo considerada uma condição para sua existência, ou seja, sem palavras não há texto, sem interpretação e análise o texto perde sua razão de ser (VALANZUELA ECHEVERRIA, 2017).

Em Deleuze se descobre que a função da filosofia, no ato de ensino e aprendizagem, não pode se restringir a repetir interpretações do mundo já colocadas por filósofos ao longo da história. Ao contrário, filosofar é criar conceitos, o que faz com que a ação do filosofar seja inventiva, não reprodutiva; é a propositura de se debruçar sobre possibilidades novas que devem interagir na realidade sem repetição, sem reprodução de métodos e conceitos já trabalhados pelos filósofos (DELEUZE; GUATARI, 2010). Contudo, se deve observar que em um conceito há “pedaços ou componentes vindos de outros conceitos, que respondiam a outros problemas e supunham outros planos” (p.26), mas, por efeito “bifurcará em outros conceitos, compostos de outra maneira, mas que constituem regiões do mesmo plano” (p.26).

E acrescenta-se que “os conceitos vão, pois, a infinito e, sendo criados, não são jamais criados do nada” (DELEUZE; GUATARI, 2010, p. 27). Como incorpora “diz o acontecimento, não a essência ou a coisa”, se definindo “pela inseparabilidade de um número finito de componentes heterogêneos percorridos por um ponto em sobrevoo absoluto”, embora seja “ao mesmo tempo absoluto e relativo: relativo a seus próprios componentes, aos outros conceitos” (p.29).

Quando afirma que a “operação de conceitos, a essa operação de criação sempre se chamará filosofia, ou não se distinguirá da filosofia, mesmo se lhe é dado um outro nome (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p.15). Mas o que seria o conceito? O autor tenta responder no capítulo 1 de sua obra “O que é filosofia?” Nela o autor afirma que não existe conceito simples, mas multiplicidade que depende da articulação, corte e superposição e que são criados “em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados (pedagogia do conceito)” (p.24). Todo

conceito tem um número infinito de componentes que bifurcará outros conceitos, não sendo criados do nada, muito embora seus componentes sejam inseparáveis, distintos, heterogêneos, ou seja, endoconsistentes (p.26 e 27). Nesse caso, a pedagogia do conceito não pode ser confundida como algo fechado, capaz de anular os casos singulares e inibir a possibilidade de outros atos criativos, fazendo com que a experiência da aprendizagem corra o risco de uniformização do pensamento e sua integração à lógica do mercado, do qual a escola é depositária.

Observe-se como na introdução ao “Vocabulário de Deleuze”, Zourabichvili (2009) resume o pensamento sobre o conceito na percepção de Deleuze:

Um conceito não é nem um tema, nem uma opinião particular pronunciada sobre um tema. Cada conceito participa de um ato de pensar que desloca o campo da inteligibilidade, modifica as condições do problema por nós colocado; não deixa, portanto, designar seu lugar num espaço de compreensão comum dado previamente, mediante agradáveis ou agressivas discussões com seus concorrentes. Mas se só há temas genéricos ou eternos para a ilusão do senso comum, a história da filosofia não se reduziria a um alinhamento de homônimos? (ZOURABICHVILI, 2009, p.12).

Nesse sentido, o pensamento não é fruto de uma espontaneidade, decorrência natural, mas um ato de obrigação do pensador a sair de um estado de passividade. É um desnaturalizar, interpretar, traduzir signos e dar sentido às coisas, movendo-se no sentido da criação de conceitos. Nesse caso, a vontade de pensar estabelecida a partir dos intercessores (professores e texto) que se fazem presentes em encontros instigantes, obrigando o estudante (potencialmente, o filósofo) a sair do seu imobilismo natural (SEMERARO, 2011), ultrapassando os limites de uma pura teoria do conhecimento e metalinguagem.

### **1.5 O texto no contexto da Filosofia no Ensino Médio no século XXI**

O ponto de partida da compreensão do ensino de Filosofia na atualidade diz respeito à escola secundária e esta é um produto da burguesia europeia do século XIX, quando surgem os sistemas educacionais nacionais. No caso, discute-se a questão do currículo não como ponto de partida para a compreensão da filosofia enquanto disciplina, mas para o entendimento de como na estrutura curricular da escola secundária se insere o uso do texto filosófico que, nos dias atuais, encontram-se definidos ou mesmo, subentendidos nos livros didáticos.

Na atualidade, o desenvolvimento estrutural das escolas públicas e privadas tem como ponto de partida, a elaboração de uma proposta curricular que norteia, necessariamente, a construção da instituição em si mesmo e relativamente aos seus fins formativos, o que faz ser, de certa forma, impossível pensar em uma escola sem um currículo escolar mínimo para a produção do conhecimento, ou melhor, para o processo de aprendizagem dos estudantes. O currículo escolar é produto de uma construção histórica e, nos dias atuais, é produto de uma construção política educacional direcionada por uma base legalmente constituída, para a qual as escolas devem adaptar sua experiência no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Durante muito tempo, a estrutura curricular nas escolas obedecia um mínimo comum e as demais disciplinas eram ofertadas dependendo das características ideológicas das mesmas ou do caráter disciplinador do Estado.

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p.17).

O currículo aparece como concepção que finalmente se desdobra na ordenação dos conteúdos que devem ser trabalhados, associado a outros conceitos reguladores como o de classe ou turma, e à organização escolar a partir de especializações, classificações e subdivisões no contexto escolar. Quando a escola começa a comportar um maior número de estudantes passou-se a admitir a distinção de graus, organizados em sequência e de acordo com uma complexidade de conteúdo a serem administrados. Automaticamente, os graus passaram a corresponder às idades e o currículo passou a ser o instrumento essencial para determinar quais os conteúdos deveriam ou não ser abordados nos seus diferentes níveis e graus, dentro da ordenação de um determinado tempo durante o processo de aprendizagem escolar. Dessa forma, ao criar a associação entre graus, idades e estudantes, bem como responder às exigências das políticas públicas direcionadas para a educação, o currículo passa ao papel regulador das pessoas (GIMENO SACRISTÁN, 2013).

No caso específico do ensino de filosofia, a orientação sobre o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula como proposta curricular de ensino ainda persiste no ensino de história da filosofia ou temas de história da filosofia, supondo que o mais importante para o estudante “é a aquisição de um conjunto sistematizado de informações, conhecimentos acumulados desde a origem da filosofia” (ROCHA, 2015, p.13).

Essa imagem de um ensino inerte, deve-se a uma concepção de currículo que se tornou, nos séculos XVII e XVIII uma invenção fundamental para a estruturação do que se conhece nos dias atuais como escolaridade. Para Gimeno Sacristán (2013), assim como para Moreira (2015), o currículo introduz a ordem intermediária baseada no estabelecimento de unidades de tempo menores como ano letivo, unidades de tempo e conteúdo, transmissão de regras, normas, ordem, hábitos, tempo, especialização dos professores e ordem na aprendizagem. Nesses processos de mediação escolar, a filosofia pode encontrar ou não o seu espaço no processo de aprendizagem e sua função específica de contribuir para a transformação cultural e cidadã dos estudantes, o que tem provocado a nível mundial e nacional questões sobre incluir ou não a Filosofia na estrutura curricular obrigatória, no processo de aprendizagem escolar.

Dessa forma, pensar o ensino de Filosofia a partir de uma estrutura curricular exige uma reflexão maior por parte dos docentes filósofos que envolva questões multidisciplinares e participação de toda a escola na compreensão de uma estrutura curricular que não seja apenas conteudista. Rocha (2015) chama a atenção para o fato de que se de um lado existe “a determinação legal oriunda do Conselho Nacional de Educação, que aprovou o parecer CNE/CEB 38/2006, sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, por outro, a quantidade de horas aulas destinada a efetivação das aulas e a estrutura curricular da disciplina, nem sempre flexiva, não contribuiu em definitivo para a melhoria da qualidade de ensino tão almejada.

Por outro lado, Rocha (2015) argumenta que a filosofia é uma área fundamental na formação dos estudantes, responsável pela discussão de temas relevantes relacionados à experiência humana, cuja ausência no currículo escolar estaria privando o estudante de um espaço de formação que lhes é de direito e sem o qual promoveria uma lacuna em sua formação humana. Isso significa formar a

consciência crítica como uma habilidade típica dos seres humanos, que é uma “virtude, fruto de aprendizado”, ao mesmo tempo em que “todo ser humano a possui em grau mínimo, ao menos, pelo simples fato que somos essencialmente dependentes de informações para orientar as decisões quotidianas” (ROCHA, 2015, p.61).

Nos dias atuais, os Estados elaboraram suas orientações curriculares para o ensino de Filosofia, que são repassadas para os docentes, nem sempre de acordo com o livro didático que é escolhido como suporte ou mesmo como texto básico, a ser utilizado em sala de aula.

### **1.5.1 A experiência da Filosofia nos continentes – perspectiva da UNESCO**

Na introdução dos documentos sobre o ensino de Filosofia da Unesco, aparece a motivação fundamental de que o trabalho com a disciplina é um dos pilares de uma educação que se defina como de qualidade para todos, ao mesmo tempo em que contribui para a abertura do espírito, “para a reflexão crítica e para um pensamento independente, servindo de barreira contra toda forma de manipulação, de obscurantismo e de exclusão”. Para a Unesco não é suficiente uma luta contra o analfabetismo, mas se torna essencial saber que textos serão lidos pelos homens e isso constitui uma reflexão de natureza filosófica que deve fazer parte da dinâmica da educação de hoje e do futuro (UNESCO, 2011, p.11).

Para a Unesco (2011), o ensino em nível secundário (ensino Médio) representa um momento de mudanças profundas na vida do indivíduo – na adolescência. Período este que se caracteriza por evolução e revolução em que se vive consequências significativas no âmbito da educação, uma vez que nessa fase se intensifica a relação com o mundo, com os colegas e consigo mesmo. Período de estruturação e reestruturação com implicações, questionamentos, medos, angústias, alegrias, sofrimentos, descobertas que irão afetar e determinar a maneira de compreender a si mesmo e de se relacionar com os outros e com o mundo.

Contudo, segundo o documento da Unesco (2011), a adolescência corresponde a um momento profícuo e propício para a aprendizagem filosófica, contudo, adverte o documento que o ensino de Filosofia nos países de origem hispânica e, no caso, no Brasil de fala portuguesa, graças a contribuição da Igreja

Católica na formação preliminar dos estudos teológicos, haja vista a mesma considerar favorável e indispensável o ensino de filosofia nas escolas secundárias católicas, influenciando o ensino público dada a ênfase nas humanidades, nos clássicos e na cultura de modo geral. Contudo, nos últimos tempos a situação tem sido alterada, e fora países como Argentina, Brasil, Chile, Equador, Haiti, México, Uruguai e Venezuela, nos demais não existe a disciplina nos currículos escolares, muitos deles justificando que a Filosofia estaria inserida em temas transversais de outras disciplinas.

Nesse sentido, para que o ensino de Filosofia cumpra sua função social de formação crítica e de promoção da cidadania, a Unesco (2011) sugere que a formação dos professores seja uma das preocupações elementares, considerando que muitas vezes o professor não é formado em filosofia e é administrada por egressos de outros cursos (história, pedagogia, direito), o que afeta gravemente o ensino, uma vez que a natureza específica da reflexão e dos conhecimentos filosóficos requer competências próprias para o trabalho em sala de aula. Outro aspecto apontado pelo documento é que o ensino de Filosofia somente poderá gerar frutos quando os estudantes tem acesso aos meios de estudo adequados, ou seja, às ferramentas e instrumentos pedagógicos que não fiquem restritos aos livros didáticos, ou seja, aos textos e, ao mesmo tempo levar em consideração o tempo pedagógico, uma vez que se faz necessário um tempo maior para o diálogo, a investigação e o aprofundamento.

Em muitos países europeus, bem como em Quebec (Canadá), filosofia é ensinada no nível secundário, muitas vezes no último ano antes da Universidade. Na Europa, a filosofia é ensinada do nível secundário em países como Áustria, Bélgica, Bulgária, Croácia, Chipre, República Checa, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Letónia, Luxemburgo, Mônaco, Holanda, Noruega, Polónia, Portugal, Roménia, Sérvia, Eslováquia, Eslovénia, Espanha e Turquia. Na América do Norte, é ensinada nos Estados Unidos, onde a estrutura curricular varia dependendo de cada Estado. No Canadá, além de um curso de filosofia, introduzido em certas escolas secundárias em Ontário, em 1996, a filosofia é ensinada nos níveis pós-secundário e Universitário, no que é conhecido como Junior Colleges nas regiões de fala inglesa e, de modo

geral, em cursos de formação profissional (ensino Collège Général et Professionnel, CEGEP) nas regiões de língua francesa (UNESCO, 2011).

Na França, por exemplo, o ensino de Filosofia, no último ano do secundário, o curso de filosofia tem como ponto de partida o aprendizado de dois gêneros textuais, a dissertação e o comentário de texto, seguida, de forma canônica, nos livros didáticos franceses. A disciplina, segundo Sardá (2015) inaugura as provas do bacharelado. O ensino é marcado por uma certa estabilidade, uma vez que se faz presente nos currículos escolares ao longo do tempo, sendo uma matéria obrigatória desde o início do século XIX, se tornando uma tradição do currículo escolar francês. Ainda, segundo Sardá (2015) o ensino passou por um período crítico entre os anos 1852 e 1863, e depois na década de 1950 até 1970 quando quase foi suprimido dos currículos. Entretanto, em 1981, uma reforma denominada Reforma Haby consolidou o número de horas aulas, muito embora o autor citado acredite que a reforma queria fazer com que aos poucos ocorresse a falência do ensino filosófico.

No site do Ministério da Educação do governo francês<sup>13</sup> encontramos a afirmação que o ensino de filosofia nas classes finais do ensino secundário tem como propósito promover o acesso dos estudantes ao exercício da capacidade de julgamento, ao mesmo tempo que lhes oferece uma cultura filosófica original. “Uma cultura é estritamente filosófica, na medida em que ela é constantemente investida na posição dos problemas e em testes metódicos, suas formulações e suas possíveis soluções; o exercício de julgamento tem valor apenas em até agora que ele se aplica ao conteúdo específico e acendeu por realizações da cultura. Afirma ainda que a cultura filosófica durante o último ano é fundamentada em si sobre a mobilização em tempo adequado para que ocorra o controle da expressão e do argumento, literária, artística, científica e histórica, em um processo de abertura para outras disciplinas com o intuito de desenvolver nos estudantes a capacidade de análise, o gosto dos termos em sua exatidão de sentido e engendramento de uma responsabilidade intelectual.

A estrutura curricular, segundo o Ministério da Educação da França (2019) consiste em uma lista de termos e uma lista de autores, os quais são tratados em conjunto com a finalidade de respeitar a unidade e a coerência do próprio programa

---

<sup>13</sup> Disponível em <<https://www.france24.com/fr/20110615-france-enseignement-bac-lycee-epreuve-philosophie-specificite-francaise>> Acesso em 12 mar. 2019.

curricular de Filosofia. Os conceitos podem ser consultados através do comentário de uma obra, de um trabalho que pode ser desenvolvido com base em um conceito ou mesmo, em um conjunto de noções, permitindo apreender momentos históricos e culturais, ou seja, o ensino da filosofia tem como fundamento o aprendizado de dois gêneros textuais: a dissertação e o comentário de texto. O discurso dos autores, nos livros didáticos franceses, segue a estrutura canônica desses gêneros. A finalidade do ensino da filosofia nos livros didáticos franceses é o desenvolvimento da reflexão crítica por intermédio desses dois gêneros textuais. A natureza da filosofia é abordar questões universais para que os alunos percebam quanto, desde os gregos, por exemplo, as perguntas que se faz aos mesmos sejam consideradas, pensativas. Sugerida formulações, respostas. Perceber que desde Sócrates tem-se as mesmas perguntas sobre o significado da vida, o valor do desejo, porque tse trabalha com exemplo<sup>14</sup>.

Na América Latina, a forte influência histórica da Igreja Católica foi a favor da filosofia no ensino, uma vez que para a igreja, que sempre considerou a educação como um de seus principais atributos, filosofia constitui, ainda hoje, a condição essencial de estudos teológicos. Assim, o programa de ensino secundário católico concede tradicionalmente um ótimo lugar para a filosofia. Quanto à educação pública, permaneceu anexado às Humanidades, clássicos, conhecimentos gerais, e lá também filosofia encontra seu lugar de forma muito natural (UNESCO, 2009a).

Na atualidade, de acordo com a UNESCO (2009a), a filosofia, nas Américas, é ensinada nos seguinte países: Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, Equador, Haiti, Honduras, México, Uruguai e Venezuela. Na América Central, com a isenção do México, onde a filosofia parece estar ausente da maioria dos currícula escolares e onde a educação científica é priorizada, restringe-se a filosofia a ser aprendida até o final do ensino secundário, principalmente em dois campos, lógica e ética.

Para entender a diversidade das situações, é ainda necessário ter em conta a especificidade da filosofia, que tem levado a uma contestação do seu lugar no currículo, particularmente nas últimas décadas. Ninguém prevê a remoção do

---

<sup>14</sup> Le propre de la philosophie, c'est d'aborder des questions universelles et les élèves réalisent à quel point, depuis les Grecs par exemple, les questions qu'ils se posent ont été examinées, réfléchies. On a proposé des formulations, des réponses. Et donc se rendre compte que Socrate se posait les mêmes questions qu'eux sur le sens de la vie, la valeur du désir, pourquoi on travaille par exemple. Disponível em <http://www.rfi.fr/france/20120618-epreuve-philosophie-donne-le-coup-envoi-baccalaureat/>. Acesso 05 jun. de 2019.

currículo do ensino da literatura, história, matemática ou outras línguas, este não é o caso da filosofia, que foi removido por diversas razões (ditaduras militares, por exemplo, ou mais recentemente em nome de ideologia liberal e profissionalização técnica). Para a UNESCO (2009a), alguns exemplos são suficientes para ilustrar este problema global. No Peru, apesar dos fortes protestos pelos professores, o ensino da filosofia foi retirado o currículo em 2002, criticada como sendo um modo ocidental de expressão do pensamento, exigindo-se uma raiz de pensamento nacional. Os partidários das Ciências, dessa perspectiva, acusaram-na de não se distinguir da literatura. Dois anos após esta decisão governamental, deu-se uma manifestação da comunidade a favor do restabelecimento da disciplina nas escolas, nomeadamente através da declaração de Arequipa, o nome da cidade que sediou a conferência nacional sobre filosofia em dezembro de 2004.

O ensino de Filosofia na Colômbia são utilizados, segundo o Ministério da Educação, grupo técnicas de descoberta e construção de conhecimentos, diálogos filosóficos, debates, mesas redondas, elaboração de mapas conceituais, resolução de problemas e dilemas morais, análise textual e leitura, apresentação de filmes e roteiros, fóruns de disco, etc., contribuindo para uma educação de jovens mais dinâmico, divertido, interessante e atual. Um ilustra o desenvolvimento de três unidades temáticas, em conformidade com a proposta didática: o ser humano, o conhecimento e a ação, acompanhada de uma breve introdução ao tema, descrição dos objectivos gerais, propuseram de actividades e Bibliografia no mínimo. A primeira lida com a especificidade do ser humano, através da leitura de textos de filosofia e Antropologia filosófica; o segundo enfoca a reflexão sobre as teorias do conhecimento da modernidade; e o terceiro é dedicado à ética, razão prática, seu desenvolvimento histórico, justificativa e discussão e resolução de problemas morais. Este trabalho evocativo, que cumpre com os requisitos mínimos da filosofia para o programa de ensino secundário, fornece os professores de filosofia ferramentas úteis para que os alunos vão além da simples aprendizagem decoreba e repetitivas; para aprender como pensar criticamente, independente e consgrutiva, explorando a compreensão e fruição das ideias centrais do pensamento filosofico ocidental<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Son utilizados técnicas grupales de descubrimiento y construcción del conocimiento, diálogos filosóficos, debates, mesas redondas, elaboración de mapas conceptuales, resolución de problemas y dilemas morales, lectura y comentario de textos, presentación de películas y guiones, disco foros,

Na República Dominicana, como em outros países que, se guiam pela prosperidade econômica mais do que educação, há um avanço no sentido de diminuir o número de disciplinas do nível secundário, especialmente com a supressão da filosofia, se decidindo pela transversalidade: filosofia pode ser encontrada de forma transversal, em outras disciplinas como história, literatura ou educação cívica, por exemplo e por isso que não era necessário deixá-la como uma disciplina regular, independente. Esta iniciativa teve a consequência previsível da supressão da filosofia. Uma experiência como esta, mostra claramente que a condição indispensável para o ensino da filosofia para manter seu lugar nos currículos educacionais é que filosofia ser considerada como uma disciplina integral que requer para ser ensinada como tal, como um conjunto coerente de conhecimento e de interrogatórios morais e científicos (UNESCO, 2009a).

No continente africano, segundo dados da UNESCO (2009b), existe uma abordagem pró-ativa para a educação de qualidade, em especial no nível secundário. Contudo, o ensino da filosofia, como outras disciplinas, está enfrentando uma série de desafios. Após o inquérito conduzido pela UNESCO em 2007, descobriu-se que a filosofia é ensinada no nível secundário (ensino médio) em um número limitado de países, dentre os quais: Benin, Burkina Faso, Burundi, Congo, Costa do Marfim, República da Maurícia, Lesoto, Madagáscar, Mali, Níger, República Centro-Africana, Ruanda, Senegal, Chade e Zimbábwe. Na África francófona, o ensino da filosofia é considerado necessário e está envolvido no ensino médio e superior, enquanto na África de língua inglesa, a filosofia não é uma disciplina obrigatória.

---

etc., las cuales contribuyen a una enseñanza más dinámica, amena, interesante y actual para los jóvenes. Uno ilustra el desarrollo de tres unidades temáticas, de acuerdo con la didáctica propuesta: el ser humano, el conocimiento y la acción, acompañadas de una breve introducción al tema, descripción de objetivos generales, propuesta de actividades y bibliografía mínima. La primera, aborda la especificidad del ser humano, a través de la lectura de textos de la filosofía y de la antropología filosófica; la segunda, se centra en la reflexión sobre las teorías del conocimiento desde la modernidad; y la tercera, se dedica a la ética, a la razón práctica, su desarrollo histórico, fundamentación y discusión y resolución de problemas morales. Esta sugerente obra, que cumple con los requisitos mínimos del programa de filosofía para la enseñanza secundaria, ofrece a los profesores de Filosofía útiles herramientas para lograr que los alumnos vayan más allá del simple aprendizaje memorístico y repetitivo; al aprender a pensar de manera crítica, autónoma y constructiva se adentran en la comprensión y el disfrute de las ideas centrales del pensamiento filosófico occidental (Disponível em <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107538.html>. Acesso em 10 jun. de 2019).

Para a UNESCO (2009b), é essencial salientar que o ensino da filosofia se destina a formação do pensamento independente e a crítica do conhecimento, ao invés de sua absorção passiva. Duas questões centrais decorrentes a questão do estudo da UNESCO, o lugar da filosofia e das suas ligações com as outras disciplinas escolares. Em primeiro lugar, se faz necessário não confundir o ensino da filosofia e da cidadania com educação moral e religiosa, cujos objetivos são de naturezas diferentes. É preciso dar a filosofia o seu lugar e sua autonomia, porque a filosofia tem seus próprios requisitos, bem como seus métodos específicos para o treinamento dos estudantes, dos valores e princípios éticos essenciais para estabelecer a democracia e a paz duradoura.

Por outro lado, a filosofia deve ser concebido como disciplina essencial no nível secundário, em uma dinâmica de complementaridade com outros conhecimentos. O ensino da filosofia deve, assim, provocar um diálogo inter e transdisciplinar concreto que, por sua vez, irá desenvolver critérios para interrogatório dos conhecimentos adquiridos em outras disciplinas. A filosofia seria então um lugar de encontro privilegiado do conhecimento diferente, oferecendo instrumentos de coerência lógica para todos os ensinamentos através da prática do diálogo baseado no interrogatório.

Um desafio encontrado no ensino de filosofia, em solo africano, segundo a UNESCO (2009b) é a relação entre o conteúdo do ensino da filosofia e as culturas locais. O estudo da UNESCO mostra que os professores na África são altamente motivados a introduzir e promover o ensino da filosofia africana e filósofos africanos<sup>16</sup>. Ao mesmo tempo, discussões em Bamako confirmaram a existência de uma forte demanda, cuja atenção é colocada de forma quase imediatamente quando provérbios ou frases pertencentes a culturas locais são estudadas especificada pelo professor. Para atender esta demanda, é necessário colocar à disposição dos professores uma antologia de textos de filósofos africanos, para que eles superam

---

<sup>16</sup> Jean-Bosco Kakozi KASHINDI, tem um estudo publicado no Caderno IHU ideias, Ano XV, n.254, v.15, 2017 – São Leopoldo: Editora Unisinus, com o título: **Ubuntu como ética africana, humanista e inclusiva**. O texto analisa o significado do termo filosófico *ubuntu* que significa, por um lado, a humanidade que é vivenciada e realizada com os outros, e, por outro, a humanidade como valor. A partir dessas ideias preliminares, o trabalho procura mostrar que *ubuntu* é a pedra angular da ética africana, que é biocêntrica, ou seja, centrada na vida. Outra obra importante foi escrita por MUNDIBE, V.Y., com o título **A invenção da África. Gnose, Filosofia e a ordem do Conhecimento**. Luanda, Angola: Edições Pedagogo, 2013. Nela o autor se propõe, numa perspectiva historicista, compreender a filosofia como sistema dinâmico no pensamento africano.

as dificuldades para fazer a conexão entre a sua filosofia de ensino, as culturas africanas e autores africanos e africanistas relevantes. As apostas são altas, pois se a formação do pensamento crítico pode ser reduzida a uma pedagogia de culturalista, ensino de outros conteúdos contextos pode aparecer muitas vezes aos alunos e professores como abstrato e desprovida de ligações com a concretude da cultura em que vivem, afirma a UNESCO (2009b).

Na Ásia e no Pacífico, segundo a UNESCO (2009c), os países foram unânimes em reconhecer a necessidade de medidas que garantam uma educação de qualidade, especialmente no ensino médio. No caso do ensino de Filosofia, a entidade encontrou grande variedade de experiências, objetivos e currículos. Contudo, de modo geral, as questões filosóficas estão associadas com a ética, educação moral e cívica e as disciplinas de ciências humanas em geral (História e Geografia e, incluso Biologia). Na Índia é ensinada no ensino médio ou secundário superior no decimo primeiro e decimo segundo ano, por três a quatro horas aulas por semana, particularmente vinculada às classes de metodologia científica e lógica, assim como história da filosofia. No Paquistão é ensinada no sexto e sétimo anos (também considerado como secundário superior) como uma das opções nas disciplinas de literatura, economia e ciências sociais, combinada com outras assuntos de literatura, história ou estudos religiosos.

Na China, a filosofia é ensinada no currículo de moral de educação e ciências. No Japão é ensinada como parte da educação moral a nível secundário, acrescido de filosofia da história na aula de história e filosofia das ciências nas aulas de ciências naturais. A Indonésia não possui nenhum plano curricular para a disciplina no ensino médio. Na Nova Zelândia não existe a disciplina independente, ela é tratada a partir de certos temas éticos e filosóficos, como por exemplo, as relações inter-raciais (em textos de linguagem e história). Na Tailândia, a filosofia é ensinada durante os sete anos do ensino secundário, duas horas por semana, porém no contexto das disciplinas como literatura, história, ética, estudos budistas, educação cívica ou ciência. No Uzbequistão, desde sua independência em 1991, o sistema de ensino vem passando por transformações com novas normas instrucionais e, com a aprovação da lei de educação no ano e 1997, a Filosofia é ensinada em todos os anos do secundário com títulos como Identidade Cultural, História Mundial das Religiões, O indivíduo e a sociedade, Psicologia da Família, Estética, Independência

nacional e Princípios de iluminação (UNESCO, 2009c). A Unesco ainda aponta como um dos grandes desafios curriculares do ensino de Filosofia na Ásia e no Pacífico, o fato de ser confundida com educação cívica, ética e religião.

Na Ásia e no pacífico há um consenso que a Filosofia deve ser abordada de forma interdisciplinar porque provocaria uma comunicação entre vários assuntos, possibilitando que o pensamento filosófico atue auxiliando as outras disciplinas a terem uma visão mais ampla sobre o conhecimento humano, provocando questionamentos e evitando excessivo pensamento sistemático, mas ao mesmo tempo há uma preocupação com a sobrecarga do currículo e a falta de professores preparados na área. No Camboja, “habilidades de vida e personalidades” é ensinado por duas horas aulas semanais nas escolas primárias e por 2 a 4 horas, nas secundárias com temáticas que variam de igualdade entre gêneros, consciência ambiental, violência doméstica, prevenção de conflitos, responsabilidade e correção. Nas Filipinas, onde o sistema escolar está passando por descentralização, há uma necessidade de “recolher histórias e textos de ensino indígena, a fim de adaptar o material didático para o público. Isto pode ser conseguido com a cooperação de centros de investigação que se proliferam nas diversas regiões étnicas por todo o país<sup>17</sup>” (UNESCO, 2009c, p.35).

Observa-se que o lugar da filosofia no ensino não tem garantias explícitas em todo o mundo. Não existe um consenso que ela seja uma disciplina autônoma dentro do currículo escolar, muito embora sejam unânimes em compreender seu papel na formação do estudante para o desenvolvimento de sua criticidade.

### **1.5.2 A Filosofia e seu ensino no Brasil**

No Brasil, a presença da Filosofia como disciplina escolar obrigatória no Ensino Médio deveria fazer parte dos movimentos político-pedagógicos no país, isso porque cada vez mais se faz necessário um processo metodológico que seja a base de novos instrumentos cognitivos e conceituais para o exercício da atividade filosófica.

---

<sup>17</sup> *there is a need to collect stories and texts from indigenous teaching, so as to adapt the teaching materials to the audience. This can be achieved with the cooperation of research centres that proliferate in the various ethnic regions around the country.*

É fato que a Filosofia no Brasil somente tem sua reintrodução nos currículos escolares a partir de 1996, até então, suprimida pela ditadura militar através da Lei 5.692 de 1971. A disciplina fez parte dos currículos desde o século XV (1663) quando da primeira escola de ensino secundário, criada pelos jesuítas em Salvador, e perdurou até o século XIX, quando da implantação do regime republicano que, graças a influência do positivismo, as escolas deveriam pautar as disciplinas e conteúdos voltados para a formação científica. Incluída em 1901 foi retirada em 1911, retorna em 1915 como disciplina optativa e, em 1925 como obrigatória. Em 1932 e 1942, períodos de reformas educacionais, a Filosofia foi mantida, mas concebida como responsável pelo ensino de Lógica e da História da Filosofia. A ditadura militar, em 1970 fez questão de retirar a mesma do ensino médio, dado considerar seu teor de formação crítica, subversivo e revolucionário.

Dessa forma, o ensino de Filosofia no Brasil desde suas origens coloniais, com os jesuítas não foi definido dentro de uma política escolar. Horn (2000) afirma que somente a partir dos anos 30, do século XX, o ensino de Filosofia surgiu de maneira provisória e sem exercer influência significativa na estrutura curricular da educação básica. Aportada em território brasileiro com os jesuítas, possuía um caráter messiânico e confundia-se com instrução e catequese com o objetivo de combater a expansão da reforma religiosa, ou seja, combater hereges e infiéis, converter indígenas e afrodescendentes ao cristianismo e reconduzir os colonos aos destinos da igreja. No ano de 1553, a ordem institui o ensino secundário no colégio jesuíta de Salvador, Bahia, tendo a disciplina filosofia em seu currículo e a formação em filosofia, conferindo aos formandos o título de bacharéis em artes e filosofia. Nesse caso, os jesuítas distinguiam dois cursos, o de artes e filosofia, secundário, e o de teologia, superior (NASCIMENTO, 2014).

Dedicados a obra missionária, os jesuítas investiram no ensino formal. Fundaram os colégios da Bahia (1556), do Rio de Janeiro (1567), de Pernambuco na cidade de Olinda (1576) e, então, foram hegemônicos na formação educativa no Brasil até o ano de 1779, quando foram expulsos da Colônia. Chegaram a fundar seis colégios e mais quatro seminários, todos eles nas áreas urbanizadas da colônia, contudo, direcionados para os filhos da elite colonial, excluindo os filhos mestiços, mamelucos e índios, com a desculpa que os colégios seriam direcionados para a formação de padres para a Companhia (NASCIMENTO, 2014).

Segundo Hilsdorf (2002) o plano de ensino dos colégios jesuíticos seguia a *Ratio Studiorum*, documento publicado em 1599 que regulamentava o ensino da companhia, cujo currículo consistia em aulas de gramática latina, humanidades, retórica e filosofia, que cumpridos integralmente graduava os estudantes depois de oito ou nove anos de frequência regular, muito embora iniciassem com os estudos de primeiras letras e das operações matemáticas para aqueles que não tinham domínio do idioma português. “Na discriminação dos conteúdos previstos para o ensino de filosofia, o *Ratio Studiorum* relacionou longa lista de textos de Aristóteles” (ALVES, 2015, p.13). Por isso, à dispensa de farta bibliografia de Aristóteles, usada pelos jesuítas, sucedeu-se a partir da Reforma Pombalina (para Portugal, mas atingiu também sua colônia brasileira), a adoção de um compêndio moderno para introduzir os estudos de lógica, metafísica e ética.

Nascimento (2014) chama a atenção para o fato de que os filhos da elite brasileira recebiam uma orientação universalista, com preponderante valor ao trabalho intelectual, incluindo formação em ciências humanas. No século XVIII, com forte influência das ideias iluministas, o Marques de Pombal, representante do Absolutismo ilustrado e primeiro ministro do governo português, implementou reformas políticas, econômicas e educacionais em Portugal, que refletiram em todo o império ultramarino, incluindo o Brasil. No campo educacional, Pombal foi fortemente influenciado pelos estrangeirados, defensores das novas ideias que conheceram em outras nações europeias e que defendiam a necessidade de mudanças, combatendo “o provincialismo cultural e político do pensamento jesuítico” (p.12).

O resultado foi o decreto impedindo os jesuítas de conduzirem o processo educacional básico; a transferência da responsabilidade do ensino para o Estado; a instituição no currículo de Gramática latina, hebraica e de Retórica, com ênfase no ensino de humanidades (filosofia e retórica), especialmente na escola secundária brasileira, haja vista que os cursos superiores eram realizados na sede metropolitana. “As aulas de Filosofia deixaram de ter a moral prática como mote principal para assumir o método científico-indutivo da filosofia natural; A Física passou a ser analisada nos currículos da reforma do ensino pombalino” (NASCIMENTO, 2014, p.15).

Em 1808, forçada pela ameaça de invasão da França a Portugal, a família real migra para a colônia, o que produziria condições para a Independência do Brasil em termos políticos. No que se refere ao ensino secundário, Fernando de Azevedo (apud ARANHA, 2006, p.224) comenta que se arrastava de forma inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. As disciplinas eram escolhidas de forma aleatória, sem exigência de completar primeiro um nível de ensino para iniciar outro, funcionando como um propedêutico para o ensino superior, uma vez que este ditava o currículo daquele.

O Ato Institucional de 1834 provocou uma reforma educacional no ensino secundário (atual Ensino Médio) traduzindo a educação das elites pelo poder central e a educação do povo pelas províncias. A situação nas províncias se complicou, segundo Aranha (2006), pelo fato os professores ficarem sem receber e muito deles serem nomeados sem concurso e com pouca preparação, especialmente no curso de nível médio, com pouca ou quase nenhuma ênfase para o ensino de Filosofia.

No século XIX, não existia uma pedagogia brasileira. Contudo, intelectuais, influenciados pelas ideias europeias e norte americanas procuraram ressignificar o currículo, embora persista uma distância entre teoria e prática efetiva, culminando em resultados insatisfatórios. Por outro lado, a influência do positivismo pautou a organização do currículo escolar com ênfase no ensino de ciências e pouca atenção ao ensino de humanidades, especialmente de Filosofia (ARANHA, 2006).

Não se pode negar, portanto, que nas últimas três décadas do século XIX, tenha fermentado o debate sobre questões propriamente metodológicas. Esse processo começou com a reforma Couto Ferraz, em 1854, que visava a regulamentar a instrução primária e secundária do Município da Corte. Nessa ocasião foram instituídas as conferências pedagógicas, com a intenção de difundir as ideias novas para professores, bem como para o público interessado. No entanto, as conferências foram realizadas apenas a partir de 1873. Até 1886, apenas na Corte organizaram-se nove delas, mas diversas outras províncias também apresentaram as conferências a um público ávido das novidades dos países adiantados. Além dos métodos possíveis, eram discutidos assuntos diversos, tais como higiene escolar, castigos corporais, atuação do Estado na educação, formação de professores, escola popular, etc. (ARANHA, 2006, p.230/231).

O Estado laico brasileiro, produto do século XIX, não tem mais a função de garantir uma educação que forme o bom cristão, mas o bom cidadão. A Proclamação da República, em 1889, sob a influência da Filosofia liberal e positivista imprime o caráter na educação, com um modelo de escola que tem como principal

missão disseminar os princípios e valores do novo modelo econômico e político para os quais o ensino serviria como forma de preparar os cidadãos para resolverem os problemas sociais do país, o que implicará na educação pública e na instituição de disciplinas de natureza científica nos currículos escolares, com relativização da Filosofia (LIMA, 2005).

Assim, de agora em diante, mediante essa postura ideológica, o ensino de Filosofia ora estará presente em momentos que o currículo priorizará o 'espírito literário', ora estará ausente em momentos que a prioridade consiste em ater-se ao 'espírito científico' (LIMA, 2005, p. 24).

A presença ou ausência da Filosofia no currículo dependerá da importância que a elite brasileira lhe atribua no desenho ideológico que possibilite manter as estruturas sociais sem mobilidade. Lima (2005) salienta que as reformas educacionais de Epitácio Pessoa (1901), de Rivadávia Correia (1911) e de Gustavo Capanema (1942) foram inconstantes no que diz respeito a inclusão do ensino de Filosofia no currículo, mantendo o ensino sob uma base enciclopédica, elitista, transmissiva e assimilativa, tendendo a uma orientação escolástica de cunho moral ou positivista de base científica.

Não sem motivo, amparado na ideia de que estudar filosofia provocaria indivíduos contestadores do regime, a Filosofia foi fortemente desfracionalizada dos programas escolares brasileiros a partir de 11 de agosto de 1971, através da Lei nº 5692, pelo governo militar da época, só voltando a reaparecer como disciplina optativa em 1982. E depois disso como conteúdo interdisciplinar.

Não considero interessante apenas que a filosofia ocupe espaços. Dentro e fora das escolas, importa, fundamentalmente, compreender o que ela faz nesses espaços, o tipo de filosofia que se pratica (e ensina), sua relação com outras áreas do saber, com a instituição escolar e as outras instituições da vida econômica, social e política do país. Convém, especificamente, considerar a relação que professores e alunos envolvidos com a filosofia estabelecem entre si e com ela. Importa, antes de mais nada, o tipo de pensamento que se afirma e se promove sob o nome de filosofia (KOHAN, 2002, p.22).

Em 1996 foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDBEN, sem fazer referência ao ensino de Filosofia como obrigatório, mas sustentando em seus documentos posteriores como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a integração de temáticas filosóficas como ética, em outras áreas do conhecimento. Com a aprovação do Parecer nº 22/2008 e da Resolução nº 1/2009,

ambos pela Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), conclui-se o processo de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Contudo, sua inclusão definitiva como disciplina escolar ocorre apenas com a lei 11.684 de 2008. (LECLERC *et al.*, 2013).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 38/2006, o ensino de filosofia e sociologia tem início, oficialmente, em fevereiro de 2006, do qual resultou um documento encaminhado ao CNE, pelo Secretário de Educação Básica do MEC, sobre as “Diretrizes Curriculares das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio” (LECLERC *et al.*, 2013).

Atualmente, enquanto se elaborava o presente estudo, tem início uma discussão da retirada da Filosofia do Ensino Médio como disciplina curricular e sua diluição, por temas, em outras áreas do conhecimento, a partir da aprovação unilateral da nova BNCC – Base Nacional Curricular Comum. A nova BNCC ainda não foi efetivada, mas deixa claro que o lugar da Filosofia no currículo escolar ficará restrita a interdisciplinaridade e sua não obrigatoriedade, devendo os estudantes optarem por ela com disciplina eletiva, desenvolvida a partir de um projeto com eixo temático.

Gomes (2019) analisando a proposta da BNCC, conceitualmente, define como a principal norma editada pelo Ministério da Educação com o objetivo de definir as áreas do conhecimento integrantes dos currículos e propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e particulares que trabalham a educação básica, assim como os conhecimentos, competências e habilidades em cada disciplina escolar aplicados a situações da vida real. Como política educacional é editada como referência norteadora da reformulação dos currículos escolares e dos processos nacionais de avaliação. A nova proposta vem com a novidade de diluir o ensino de filosofia e sociologia em temas transversais, fazendo com que a mesma seja retirada como disciplina obrigatória do ensino básico, particularmente do Ensino Médio.

A incorporação desigual das expectativas europeias em nossa BNCC, considerando-se as influências que a União Europeia exerce a partir de acordos firmados em diversas instâncias supranacionais, cria um futuro cidadão e trabalhador brasileiro, incapaz, por exemplo, de reconhecer os desafios colocados, sobretudo, pelas Artes e Humanidades, e também pelas diversidades cultural, de gênero e de sexo, tantas são as pressões

exercidas pelos integrantes e simpatizantes do Movimento Escola Sem Partido e de segmentos religiosos fundamentalistas às disciplinas de Artes, Filosofia, História e Sociologia e às questões ligadas a gênero e diversidade sexual (GOMES, 2019, p. 4).

Dessa forma, os direitos de aprendizagem dos alunos brasileiros na área de ciências humanas, ainda que garantidos de forma democrática, acabam sendo subtraído, uma cópia do modelo inicial do século XX, quando as reformas educacionais criavam as escolas de ofícios e reservava o ensino de humanidades apenas às escolas particulares para a formação da elite brasileira (MANCORDA, 2010). No caso da nova BNCC, as restrições aos conteúdos porventura ideologizados, assim como às questões filosóficas (éticas, estéticas, cidadãos), sociológicas (luta de classes, desemprego, favelação), de gênero e sexo impedem que se abram ao mundo fora dos seus locais de trabalho de forma livre, ativa, criativa, consciente de si e do mundo em que se inserem.

## CAPÍTULO II

### 2 O TEXTO E O TEXTO FILOSÓFICO EM SALA DE AULA

No decurso histórico, quando o homem passa da oralidade para a fixação das palavras por escrito ocorre uma transformação radical no modo de vida, uma nova tecnologia incorporada à cultura humana permitirá que as palavras sejam lidas, relidas, revistas, interpretadas, contextualizadas, aplicadas ao cotidiano, o que não ocorria quando a oralidade se perdia no tempo.

Neste capítulo o foco principal é entender o texto utilizado em sala de aula como ferramenta didática para a prática filosófica dos estudantes, ao mesmo tempo que se procura responder à questão sobre o que é um texto filosófico e um texto não filosófico. Ademais,

A contraposição de leituras e possibilidades, a trama intrincada que envolve o texto e seu comentário, são parte central de uma formação filosófica contemporânea, que explicita a fragilidade dos edifícios conceituais, a pluralidade das perspectivas, a fluidez das certezas. Talvez nenhuma experiência seja tão marcante quanto a da dificuldade de se respirar fundo, mergulhar e tocar, para além de nossa gramática, o objeto que se apresenta como enigma (CORNELLI; CARVALHO; COELHO, 2013, p. 68).

Nesse sentido, se pode inferir que há duas dimensões no texto (e aqui iniciamos adjetivando-o como texto filosófico: a leitura em si e a escrita, haja vista que sendo interdependentes seus movimentos são inversamente proporcionais, considerando que o texto traz em si uma estrutura literária que comporta uma certa lógica que indica a compreensão, as quais exige que se entenda as regras específicas do texto que estão implicitamente arraigadas ao mesmo, embora Cossuta (1998) defenda que o problema é que considerando o texto filosófico como um gênero textual específico, ele enuncia as suas próprias regras de uma leitura que se possa fazer do mesmo.

O que seria o texto? O que se entende por texto filosófico e quais as suas implicações para a produção do trabalho pedagógico em sala de aula? É possível um texto não filosófico ter natureza filosófica?

A discussão sobre o tema não pode deixar de considerar o significado do texto a partir da linguística textual e compreender como o texto pode ser filosófico

ou servir para o percurso filosófico do pensamento. Nesse ponto, entender algumas topologias inerentes (há diversidades de gêneros textuais como o poema e a charge, priorizados no trabalho de intervenção em sala de aula, mas existem ainda a crônica, a música poética, entre outros) e como é possível, a partir de sua leitura, exercitar o processo de compreensão e letramento filosófico, haja vista a produção de conceitos, considerando que “os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, e é isso que faz com que a filosofia esteja em estado de aliança ativa e interna com os outros domínios” (MACHADO, 1990, p.5).

Por outro lado, não esquecendo as especificidades dos saberes, os quais respondem às suas próprias questões ou procura solucionar por conta própria um problema semelhante, interposto por outras fontes de conhecimento, procura-se entender como o sentido do texto se expressa e possibilita uma abordagem em sala de aula.. Afinal, “as relações da filosofia com a literatura, as ciências e as artes estão a serviço da própria filosofia ou da criação de conceitos, conforme Deleuze (MACHADO, 1990, p.5).

## **2.1 O que é um texto?**

Para Antunes (2014, p.18), todo e qualquer texto significa “o resultado de elementos característicos e contextuais, o que significa funcionar como parte de um evento comunicativo, ao mesmo tempo em que resultado conhecimento do mundo (problematização) atuando pelo “conjunto de elementos contextuais e textuais”, ou seja, dá-se numa relação dialógica entre leitor,- texto – problema filosófico, seja ele existencial, circunstancial ou empírico oferecidos pelos estudantes como ponto de partida na sensibilização e apresentação/eleição do problema a ser discutido.

Pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. Antes de mais nada, um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação (COSTA VAL, 2006, p.5).

Contudo, para efeito de desenvolvimento do presente trabalho, quando se faz referência à leitura e à própria produção dos estudantes, o texto pode ser compreendido como escrito, relevando os aspectos especiais de fixação da palavra.

Conforme Monnerat e Rebello Viegas (2012), o texto é fruto da atividade discursiva e nele circulam, interagem e se integram múltiplas informações, implícitas e/explicitas, algumas evidentes por si mesmas, mas na maioria das vezes, dependentes da interpretação. “Por isso, um texto é necessariamente fruto de uma construção de sentido em que cooperam quem o enuncia e quem o recebe” (MONNERAT; REBELLO VIEGA, 2012, p.23), ou seja, ele existe dentro de um processo comunicativo efetivo em que o autor estabelece pelo seu texto um diálogo tríplice: com o leitor, com a realidade que lhe pertence e que se traduz em seu pensamento e no seus conceitos, mas também com o tempo/momento em que o leitor se apropria do seu conteúdo e promove a construção do seu próprio conceito.

O texto é considerado como um todo organizado de sentido, produzido e recepcionado por sujeitos em um determinado espaço e tempo. Acresce-se que pode ser verbal, visual, verbal e visual e não verbal. Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, surgem novos gêneros textuais, graças as inovações impulsionadas pela linguagem produzidas pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação, ampliando ainda mais o conceito de texto. Capistrano Junior (2017) acentua que o texto é um evento comunicativo para o qual se direcionam ações linguísticas sociais e mesmo cognitivas, capazes de serem revisitadas e reformuladas conforme a predisposição crítica de quem se assevera do mesmo.

Para Koch (2003), o texto é um evento dialógico, de interação entre sujeitos sociais, contemporâneos ou não, de um mesmo grupo social ou não, mas em um diálogo constante. O texto pode ser verbal ou não verbal, como foto, pintura, escritura, filme, dança, entre outros.

A palavra texto, segundo Monnerat e Rabello Viegas (2012), é derivada do latim *texto* e significa tecido ou entrelaçamento, o que significa que o texto resulta de uma ação de tecelagem, de entrelaçamento de pequenas unidades com a finalidade de se criar um todo inter-relacionado. Desse modo, quando se faz referência em textura ou mesmo, tessitura de um texto, se remete ao fundamento de sua unidade, a textualidade, o que significa que o sentido de uma frase depende de modo pontual do sentido das demais frases que se relacionam. “Chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases” (COSTA VAL, 2006, p.5).

Brait (2016) comenta a noção de texto defendida por Bakhtin, afirmando que o mesmo se refere ao texto como:

Uma dimensão linguística atualizada por um sujeito coletivo ou individual, que se caracteriza como enunciado concreto, situado, pertencente a um contexto, a uma cultura, um diálogo com interlocutores presentes, passados e futuros. [...]. Na perspectiva dialógica, o texto ganha existência e consistência, realiza-se, no confronto entre duas consciências, entre ao menos dois interlocutores, em conjunção com discursos situados histórica, cultural e socialmente (BRAIT, 2016, p.16).

Sob esse aspecto, Marcushi (2012), defende que o texto não é apenas uma unidade virtual, mas concreta e atual e não pode ser entendida como uma simples sequência coerente de sentenças, mas como uma ocorrência comunicativa. “Não é uma configuração produzida pela simples união de morfemas, lexemas e sentenças, mas o resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações comunicativas” (MARCUSCHI, 2012, p.30).

Dessa forma, pode-se afirmar que um texto se define pela organização ou estruturação que faz dele um todo de sentido, como objeto do processo de comunicação que se estabelece entre dois interlocutores. O texto, além de ser compreendido como objeto de significação, deve ser também entendido como objeto de comunicação entre sujeitos. Contudo, não se pode esquecer, conforme Rocha (2015, p.193), que a linguagem é um instrumento que “permite a um emissor ou falante transformar ideias em palavras, mediante certas convenções, e que, da mesma forma, a linguagem possibilita a operação inversa”, numa relação dialógica, mas original e não apenas reprodutora das ideias contida em determinado texto.

Os processos que envolvem o ato de compreender o texto e obter os seus sentidos dependem dos tipos de conhecimentos que foram adquiridos pelo leitor ao longo de sua vida. Assim, podemos citar o conhecimento linguístico, que envolve tudo o que se sabe sobre a língua, como as regras morfológicas e sintáticas, o uso do léxico, etc.; o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, que é constituído por todos os saberes adquiridos, formal ou informalmente, durante a vida do leitor e armazenados em sua memória; e o conhecimento interacional, que consiste na mobilização dos saberes relacionados às formas de interação para podermos interagir por meio da linguagem, o que nos possibilita realizar certas formas de comunicação. É preciso que o texto esteja inserido na cultura dos leitores/ouvintes e seja escrito na língua que eles dominam para que produza os

sentidos, os efeitos desejados pelo escritor/falante. “O domínio da língua é também uma condição da textualidade.” (MARCUSCHI, 2008, p.90).

Uma vez que a linguística fornece os elementos básicos para se compreender o que é um texto, procura-se responder à pergunta do que seria um texto filosófico.

## 2.2 O texto filosófico

Entende-se o texto como parte de um processo comunicativo dialógico, pode ser verbal ou não verbal, ora ou escrito. A ênfase no texto e em sua produção presente nesse trabalho diz respeito ao texto escrito, que provoca algumas questões fundamentais: quando falamos em texto filosófico estamos nos referindo aos textos clássicos da tradição filosófica? A inclusão dos textos da historiografia filosófica, os manuais, livros didáticos e todos os outros textos da “filosofia especializada” são textos filosóficos? Obras de outros campos da produção cultural podem ser considerados como detentores do *status* de “filosóficas”? Obras de escritores como Machado de Assis, Ariano Suassuna, Patativa do Assaré e Dostoievski poderiam estar associados à reflexão filosófica? Documentos históricos, poemas, músicas, charges podem ter conteúdos e/ou dimensão filosófica?

Todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo e a ele recorre-se como atividade funcional, no sentido de que tem uma finalidade para a qual o leitor recorre, como um objeto específico, no caso do texto filosófico em sala de aula, é o lume do confronto oferecido aos estudantes às suas expectativas, problematizando-os sobre as experiências factuais.

Nesse sentido, a problematização não pode partir do princípio de que o texto já é uma tentativa de se esperar dos discentes uma resposta pela qual o professor já a tem como pressuposto. Isso porque a filosofia “é um construtivismo, e o construtivismo tem dois aspectos complementares: criar conceitos e traçar um plano”, no caso, o plano da imanência (DELEUZE, 2010, p.45). Plano da imanência que “não é um conceito pensado nem pensável, mas a imagem o pensamento. A imagem do que ele se dá do significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento” (p.47).

O texto implica em uma expressão verbal de uma atividade social de comunicação, mesmo que filosófica, que envolve um parceiro, ou seja, o interlocutor,

o que implica em certo dialogismo, já pensado e reconhecido por Bakhtin (1995). Segue-se a esse princípio, o fato de que todo texto filosófico deve se caracterizar por uma orientação temática, o que significa que o texto se constrói a partir de um tema, de um tópico, de uma ideia central, de um núcleo semântico que lhes dá condições de continuidade, unidade, comparação e que implica em outros critérios de textualidade tais como a coesão, a coerência, a intencionalidade, a informatividade e a situacionalidade (ANTUNES, 2010; FOLSCHEID; WUNENBURG 2006).

O professor, nesse caso, não pode e não deve ser o explicador do texto, mas deve dialogar com texto, a partir da leitura e reflexão realizada pelos estudantes, sem a intervenção inicial comentada pelo docente. Isso é entendido como o exercício do pensar o texto filosófico pelo texto em si e sob a perspectiva do que ele oferece como condição de um determinado problema apresentado pelos estudantes, como por exemplo, uma questão ética (corrupção no Brasil, dentro da temática curricular de ética ou mesmo de Filosofia Política). No caso, o estudante não é filósofo, mas, conforme Deleuze:

O não filosófico está talvez mais no coração da filosofia do que a própria filosofia, e significa que a filosofia não pode contentar-se em ser compreendida somente de maneira filosófica ou conceitual, mas que ela se endereça também, em sua essência, aos não filósofos. A filosofia é ao mesmo tempo criação de conceito e instauração do plano (DELEUZE, 2010, p.51/52).

Nesse sentido, entende-se que o pensar (plano da imanência) é um pressuposto à formação humana para a produção de conceitos em filosofia, como possibilidade do aprendizado dos modos de olhar, de conceber o mundo, de construir um ponto de vista; é aprender com a Filosofia a alcançar uma perspectiva, capaz de nos encantar na leitura do mundo, situar-nos nele com certa autonomia (MATOS; COSTA, 2014, p. 120).

Para evitar o uso autoritário que legitime uma concepção filosófica determinada e que se traduza em uma hierarquização entre os mesmos, opta-se por falar em textos filosóficos, os quais são escolhidos a partir da tentativa de caracterização do que seja um texto filosófico ou um texto com linguagem filosófica.

Para efeito didático de compreensão do que pode ou não caracterizar um texto filosófico, optou-se pela análise dialógica da linguagem de Bakhtin, haja vista

que o mesmo pode oferecer uma discussão que supere uma concepção naturalista do texto filosófico, que defende que somente o texto do considerado filósofo pela história da filosofia pode ser essencialmente filosófico, descartando a possibilidade de outros gêneros textuais de linguagem serem considerados como tais, daí, a necessidade de se colocar em discussão a natureza sociocultural da linguagem.

Bakhtin (2011), no confronto com os princípios do materialismo histórico e dialético no entendimento dos fenômenos da linguagem, procura especificar o como entender o caráter social e histórico o uso que se faz da linguagem, mostrando que a mesma é indissociável das relações sociais, das tramas históricas e mesmo, da vida cultural e ideológica que permeia as sociedades, o que faz com que os signos, os textos e a enunciação sejam de natureza social, ou seja, numa perspectiva de se situar no plano da imanência.

Considerando a interação verbal como ponto fundamental da linguagem a partir de um sistema da língua, Bakhtin (2010) defende que a linguagem é viva e dinâmica, constituindo-se no produto da interação entre o locutor e o ouvinte, uma vez que toda palavra define um sujeito em relação a outro e em relação a coletividade. Dessa forma, ocorre sempre no dialogismo o entendimento da linguagem, uma vez que esta precede os interlocutores e ao passar de um sujeito a um destinatário ela produz uma contra palavra, haja vista que a enunciação da interação ocorre dentro de um contexto social dos interlocutores. Nesse caso, compreender não equivale a reconhecer o sinal, a forma linguística, nem a um processo de identificação; “o que realmente é importante é a interação dos significados das palavras e seu conteúdo ideológico, não só do ponto de vista enunciativo, mas também do ponto de vista das condições de produção e da interação locutor/receptor” (BAKHTIN, 2011, p.2).

Bakhtin (2011) defende que a vida da linguagem é indissociável das relações sociais, das transformações históricas, e mesmo da vida cultural e ideológica que permeia as sociedades. Desse modo, o autor afirma que a língua, signos, textos e enunciação possuem a mesma natureza social, ou seja, estão implicados em um plano da imanência que conduz ou cria as condições de criação de conceitos, numa perspectiva deleuziana.

Isso significa que a linguagem textual, filosófico, é evento e como tal tem sentido apenas na interação verbal por ser dinâmica, um produto interativo entre

locutor e ouvinte. Contudo, Bakhtin (2010) considera que no dialogismo, a linguagem precede os interlocutores por coloca-los em uma relação, ou seja, a palavra, ao passar por um sujeito x ela se direciona para um sujeito y, ofertando uma contra palavra.

No processo de enunciação, a compreensão ativa é um dos seus movimentos básicos, isso porque quando o interlocutor elabora uma enunciação ele espera uma resposta, que irá gerar um confronto enunciativo (BAKHTIN, 2011). O autor acentua que dois enunciados que são diferentes um do outro, no espaço e no tempo, sem nenhum saber algo sobre o outro, “no conjunto de sentidos revelam relação dialógica se entre eles há ao menos uma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.) (BAKHTIN, 2011, p.331). Nesse sentido, o diálogo é apenas uma forma visível de manifestação das relações dialógicas.

Considerando que o dialogismo implica no conflito entre projetos diversos da produção de sentidos diversos da produção de sentido, a linguagem filosófica em sua leitura e compreensão ocorre de forma dialógica. Considerando que o filósofo é capaz de ser criador de conceitos (DELEUZE, 2010), ao mesmo tempo que argumenta e pensa (em um plano de imanência), o faz a partir da linguagem e essa linguagem ao ser lida, compreendida e interpretada é realizada de forma dialógica com o filósofo-autor, ou com sentido filosófico oferecido ao texto não necessariamente escrito por um filósofo. “O plano da imanência tem duas faces, como pensamento e como Natureza” (DELEUZE, 2010, p.48).

A linguagem do filósofo, nesse processo dialógico, não se reduz a uma dimensão puramente técnica e institucionalizada. Não é a linguagem apenas de especialista, mas presente no contexto de visão de mundo das pessoas, ou seja, não como visão dos sujeitos que dialogam com os textos clássicos da filosofia, mas presente em outras linguagens. Isso porque se a atividade filosófica inicia com a criação de conceitos, “o plano da imanência deve ser considerado como pré-filosófico. Ele está pressuposto, não de maneira pela qual um conceito pode remeter a outros, mas pela qual os conceitos remetem eles mesmos a uma compreensão não conceitual” (DELEUZE, 2010, p.51).

Essa definição conduz ao entendimento proposto por Poncio; Calefato e Petrilli (2007) ao afirmarem que a linguagem filosófica tem duas dimensões

integrativas e fundamentais: ela é pluridiscursiva, porque não se reduz a nenhum gênero do discurso ou da enunciação; e ela é pluriestilística, não é fechada, não se reduzindo a nenhum estilo próprio de um autor ou de um período da história da filosofia.

Essas duas características ou dimensões da linguagem filosófica permite uma maior abertura do encontro com o texto, da instauração do plano de imanência e da possibilidade de se criar conceitos, isso porque além da profusão de gêneros presentes como textos filosóficos, a filosofia admite o distanciamento do autor em relação a enunciação e a identificação do autor com seu próprio conceito (observe-se os conceitos platônicos mediados pela figura de Sócrates).

### 2.3 Por que escolher esse ou aquele texto filosófico

O ponto de partida para a compreensão dos critérios de escolha desse ou daquele texto filosófico para a leitura pelos estudantes considera que a linguagem da filosofia se manifesta linguístico-social e ideológica para o plurilinguismo dialógico. Isso significa que a Filosofia fala em comunicação, mas também em confronto com linguagens diferentes de diferentes sistemas de vida, culturas, grupos sociais, gêneros do discurso, profissões e especializações científicas. Dessa forma, entende-se que:

A prática dialógica da leitura, como toda efetiva comunicação interpessoal, baseia-se sobre a relação de alteridade, a qual vai de níveis de relativa proximidade (temporal, espacial, semântico-ideológica, cultural) ao recíproco achar-se fora, cronotopicamente. Essa extracronotopia, como o mostra Bakhtin, ao invés de impedir a compreensão do texto, favorece a presença, no texto de leitura, de interpretantes adequados ao texto da escritura capaz, capazes de ali encontrar sentidos e dimensões dos quais o próprio "Autor" e os seus contemporâneos não estavam conscientes. Os textos filosóficos não superam os limites do próprio tempo e vivem para lá da própria contemporaneidade vão se enriquecendo de novos significados e de novos sentidos, não certamente por serem modernizados e desnaturados (PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007, p. 292).

Contudo, há de se levar em consideração que o universo de textos é muito grande e dado, os limites impostos pelo tempo da hora aula de filosofia, o professor ficaria limitado a uma infinidade de "retalhos" textuais, caso resolvesse optar por introduzir os estudantes ao contato com toda produção filosófica. Nesse caso, partindo do ensinamento de que filosofar é produzir conceitos, na perspectiva de

Deleuze e Guattari (2010) o primeiro princípio trata-se do fato de se realizar com os estudantes o movimento próprio da atividade filosófica, a criação conceitual. Isso por que:

Como todo conhecimento, a filosofia é um gênero literário, isto é, formação discursiva, com regras próprias, cujos meios são os conceitos que permitem elaborar problemas e esclarecê-los. Seu hermetismo só o é enquanto não conhecemos o modo de produção que leva a atribuir um sentido inédito a palavras utilizadas no cotidiano, bem como a invenção de outras (MATOS, 2010, p.87/88).

Nesse caso, a criação de conceitos também se submete ao princípio de aprofundamento da contextualização temática. O termo contextualizar se refere ao fato de adicionar uma situação, acontecimento ou discurso ao ambiente que está inserido. Do ponto de vista do discurso, segundo Bakhtin (2010; 2011), pode-se dizer que contextualizar é colocar um texto dentro do outro a partir de determinado tempo; ou dar sentido ao que aprende e ensina em confronto com a realidade cotidiana, fazendo com que o contexto – fato, espaço, período, tempo, evento, acontecimento, tenham sentido. É dar sentido ao ambiente discursivo.

Estreitamente relacionado à questão da motivação e interesse do estudante pela aquisição do conhecimento como parte da sua formação, construção do seu itinerário formativo, a contextualização visa dar significado ao que se pretende compartilhar como saberes com o aluno, fazendo com que o mesmo sinta a necessidade de adquirir um conhecimento que ainda não tem e, no caso, pode ser realizada de forma temática, seja por eleição, por proposta curricular ou do professor, por curiosidade discente, por reciprocidade cultural ou situação social vivenciada no momento. Até mesmo porque, “a filosofia, apesar de toda sua abrangência e amplitude, não deixa de ser uma região peculiar da curiosidade humana” (ROCHA, 2014, p.46).

Conforme Rocha (2014), a filosofia provoca, por um lado, um exame daquelas ideias fundamentais que usamos de maneira indireta no dia-a-dia, ou seja, uma atividade que se ocupa de conceitos fundamentais do ser humano, ao mesmo tempo em que, enquanto cada área do saber humano tem se ocupado com um aspecto particular e peculiar da realidade, a filosofia incide sobre o todo, à própria realidade como um todo. Por isso, “trata-se de uma área de conhecimento que vive em meio a uma peculiaríssima imersão na cotidianidade, que traz consigo, no particular e no

singular, uma presença latente da universalidade, e que possui um inacabamento essencial” (p.47).

Um aspecto associado ao contexto é a experiência cultural dos estudantes, ela contribui para a superação de uma aprendizagem de filosofia fundamentada não apenas na memorização dos sistemas filosóficos historicamente divididos, mas, ao contrário, um ensino enquanto criação conceitual tende a propiciar ao estudante uma experiência filosófica, compreendida como aquela a aprendizagem que possibilita ao estudante o exercício filosófico, indo além do enciclopedismo, que não relaciona os conteúdos filosóficos com a existência do estudante. Isso porque o ato de filosofar é subjetivo, ou seja, “não há como o professor ocupar o lugar do aluno no movimento pelo conhecimento filosófico e também o estudante irá refletir a partir de suas próprias experiências históricas” (GABRIEL; BACCON; SILVA, 2016, p.4).

Isso significa que não apenas o acesso ao texto do filósofo irá garantir que o estudante promova uma reflexão conceitual em uma perspectiva construtiva de sentidos e reelaboração do próprio conceito, mas também de um entrelaçamento com a experiência cultural. Segundo afirma Candau (2003), a cultura faz parte do mais íntimo do ser humano, por que ele é criador e propagador da cultura e está em constante transformação, sendo um componente ativo na vida do ser humano, uma herança social como diz Ribeiro (1998) que passa a ser representada pelo acervo co-participativo dos modos padronizados de adaptação do indivíduo às instituições reguladoras das reações sociais, do saber, valores, crenças, experiências, criatividade, tendo como meta uma ação concreta. Neste sentido, os estudantes fazem parte de um universo em que os fenômenos da cultura e da escola estão imbricados, fazendo com que cada um seja participante ativo do processo de construção da aprendizagem e, portanto, do universo cultural escolar e social, haja vista que a escola não pode ser concebida a não ser como uma instituição cultural. Nesse sentido,

Para determinada cultura escolar, cada sujeito, mesmo que inconscientemente, é produtor e reproduzidor de sentidos concretos delineados pelas normativas legais, pelo local de trabalho e pelos objetivos institucionais. Considere-se que suas ações são o produto de um modo de agir que se concretiza mesmo que o sujeito não seja o produtor imediato e que não tenha domínio e/ou consciência de sua repercussão (BAPTAGLIN, 2017, p.63).

A questão cultural remete a três questões integradoras: o desenvolvimento do nível de compreensão. a maturidade filosófica dos estudantes pela aquisição, aperfeiçoamento e integração de um novo vocabulário, e a condição humana na qual se encontram os estudantes do ensino médio. A maturidade dos estudantes tem uma relação direta com a medida do interesse de uma questão e se os aprendizes a considera interessante, ou seja, uma curiosidade que é despertada ou uma preocupação em relação ao texto ou a problemática apresentada (MÜLLER, 2014), fazendo com que o interesse seja despertado através da motivação que conduz o estudante a se interessar por algo ou certas coisas que atualmente ele não sabe, não pensou, não discutiu, despertando para a necessidade de ampliar o seu vocabulário para compreender melhor a sua própria realidade enquanto sujeito crítico e ativo no mundo. Obviamente que a construção do universo vocabular remete à necessidade de um nível de compreensão adequado à realidade da aprendizagem, mas que se concretiza através de atividades de estudo. Na verdade, o discurso bem estruturado deve conter, implícitos ou explícitos, elementos necessários à sua compreensão e deve obedecer às condições de coerência para produzir comunicação, constituir um texto. A condição humana que vivem os estudantes é fator importante para o clareamento na busca de um texto a ser trabalhado em sala de aula. Nesse sentido, um terceiro texto trabalhado nos terceiros anos da Escola Guedes de Miranda, extraído de uma obra de Shopenhauer, foi apropriado para as discussões levantadas em sala de aula, sobre a questão do tempo, do seu sentido, do aproveitamento, das perdas e encontros no tempo cronológico e psicológico.

Mas, qual o texto apropriado para ser usado no ensino médio? Pelo que se discutiu até o momento, não se pode afirmar, categoricamente, que existe uma fórmula. Nesse sentido, Horn e Valesse (2014) afirma sobre a importância do uso de música, jornais, poesias, do contexto cultural dos estudantes para introduzir o texto filosófico (de um filósofo). Contudo, os autores chamam a atenção para alguns aspectos que consideram importantes nesse clareamento da escolha de determinado texto filosófico: que cumpra a função mediadora; adequação ao que se está discutindo e qual o grau de dificuldade; uso do texto como tecnologia central, mas não exclusiva, até mesmo porque não se pode confiar em uma descrição de

uma situação na qual surgiu um problema; o problema pode ser produzido pela própria descrição.

## CAPÍTULO III

### 3 A EXPERIÊNCIA DO TEXTO FILOSÓFICO EM SALA DE AULA

A metodologia do presente trabalho consiste na descrição das intervenções realizadas em sala de aula, no Ensino Técnico Médio da Escola Técnica Estadual de Palmares, localizada na BR 101 Sul, km 185, bairro Engenho Paul, no município de Palmares-PE, acrescido da experiência com na Escola Guedes de Miranda, na rua Guedes de Miranda, s/n, centro, município de Porto Calvo-AL.

Considerando que o trabalho com o texto configura uma contribuição substantiva para a formação não apenas do leitor crítico, mas de um confronto com uma realidade conceitual que se apresenta como subsídio para a criação de conceitos, parte-se do pressuposto de que o modo de se entender o ensino de Filosofia não se trata simplesmente de objetivar metodologicamente um aspecto pedagógico, mas é um problema filosófico, como diz Cerletti (2009), os filósofos sempre tiveram como ponto de partida a tradição filosófica para criar conceitos em filosofia.

Ainda na perspectiva de Cerletti (2009) não se pode pensar a aula a não ser como um momento privilegiado para questionamentos e pouco para explicações filosóficas do professor, por outro lado, o autor chama a atenção para o fato de que o ato de filosofar é subjetivo daí o estudante ser o protagonista na arte de criar conceitos, considerando que o ensinar Filosofia tem uma relação muito estreita com o fazer Filosofia e ambos se sustentam a partir da contribuição da pergunta filosófica e da iniciativa de interpretação/argumentação, criação de conceitos por parte do discente (ASPIS; GALLO, 2009).

No processo de produção de conceitos, o estudante é convidado também a pensar em novos conceitos, numa perspectiva deleuziana, o que significa pensar novos conceitos, isso porque a filosofia, segundo Deleuze e Guattari (2010) faz surgir acontecimentos com seus conceitos que são cifras sem preexistência, acontecimentos singulares, não se referindo, conforme os autores, nem ao passado, nem ao presente e nem ao futuro, mas que faz parte sempre de uma nova cena, o

acontecimento, que pode ser definido como interrupção, novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, criação, liberdade.

Neste sentido, se pode afirmar que “a filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 13). Entretanto, pode-se dizer que a própria definição do conceito sofre mudanças, porque, os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos (p.13), mas algo criado e que, como tal, tem uma implicação na habilidade de quem trabalha e aprende a filosofar.

O importante, para o docente, é compreender que o processo indica o exercício da Filosofia enquanto uma experiência filosófica pela qual, ao revisitar o texto lido e os conceitos elaborados sobre um determinado problema, tema ou situação, este possa pensar sobre seus próprios conceitos, embora considerando que, para Deleuze e Guattari (2010), o plano de imanência não pode ser considerado como o conceito, nem o conceito dos conceitos, cabendo ao processo de aprendizagem filosófica uma construção que deva coincidir com o criar conceitos e traçar o plano de imanência, que é, segundo os autores pré-filosófico (uma espécie de experimentação tateante e “seu traçado recorre a meios pouco confessáveis, pouco racionais e razoáveis (idem, ibidem, p.52), abstrato, em contraposto ao conceito que é o agenciamento concreto

Dessa forma, o desenvolvimento da metodologia tem uma função educativa, cuja finalidade é promover o encontro do estudante com o texto do filósofo, de modo a lhes permitir não apenas uma noção histórica e contextual do pensamento do autor, mas um encontro com uma linguagem diferenciada, que configura o texto filosófico. Dessa forma, tem-se a pretensão de proporcionar de maneira significativa a atenção dos discentes para com o texto filosófico. É um propiciar não aprender filosofia pelos discursos prontos, matizados, “engessados” que são reproduzidos inclusive pelos livros didáticos através da História da Filosofia como currículo a ser seguido.

Como afirma Benetti (2006, p.99):

O ensino de filosofia, mas especificamente, se mantém ainda, para muitos professores, como um espaço para realizar discursos moralizantes, ideológicos, carregados de verdades absolutas, sem a possibilidade de o lugar vazio se instaurar para dar trânsito à palavra do outro. Dessa forma, a filosofia torna-se uma cartilha de maneiras adequadas de ver o mundo, um espaço para educar moral ou ideologicamente os jovens. Nesse contexto,

não há possibilidade para manifestação de sujeitos singulares com produção de diferença.

Por outro lado, é um desafio metodológico e pedagógico superar a ideia de ato educativo que comporte identidade fixas e se proponha a um trabalho direto com o texto filosófico, sob a condição de que todos são aprendizes: professor e estudantes.

Assim, pode-se dizer que todo método ou técnica de ensino deve conduzir o aluno a criticar, pesquisar, julgar, concluir, correlacionar, diferenciar, conceituar, enfim, refletir. Estes métodos foram utilizados a fim de motivar e orientar o educando na produção de seus conhecimentos. Dentre os métodos utilizados, encontram-se o método expositivo participativo, método de elaboração conjunta, trabalhos em grupos e individuais e, enfim, atividades de pesquisa extraclasse. Todos os métodos utilizados contribuíram para diversificação das atividades em aula, propiciando um enriquecimento significativo dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, especialmente pelo fato de que os textos lidos foram importantes para delinear o caminho e provocar as inquietações e problematizações.

### **3.1 Metodologia**

O ensino de Filosofia pode ser realizado promovendo-se o contato com os conhecimentos filosóficos em sala de aula, partindo do uso do texto dos filósofos como instrumento didático? O que promove ao estudante uma experiência filosófica a partir de ideias e situações problemas e a busca de compreensão imediata dos questionamentos críticos apresentados pelos autores em suas obras ou fragmentos de obras, ou seja, passagens significativas dos autores?

Nesse ponto há de se concordar com Benetti (2006) quando chama a atenção para a prática em sala de aula sobre textos filosóficos, em que o professor apresenta soluções de problemas filosóficos e tenta desencadear pensamento no aluno muito próximo de uma erudição que não desperta interesse e nem produz consequências para a vida. Uma das consequências é o próprio repúdio à filosofia, pouca produtividade. Nesse sentido, pode-se dizer que, no ensino de filosofia, tal como é desenvolvido na maioria das escolas, há um equívoco, qual seja, de que é possível

ensinar filosofia desvinculada dos afetos que acompanham a vida e o pensamento” (BENETTI, 2006, p. 105).

Dessa forma, o espaço de sala de aula, no Ensino Médio, deve partir do princípio de que o estudante precisa ser ensinado a pensar, pensamento entendido como processo de raciocínio, argumentação, cálculo, que necessariamente deve ser compreendido a partir da sensibilidade do sujeito pensante diante da realidade e que passa a ser confrontada com o que se apresenta ao estudante como leitura filosófica propriamente dita. Nesse caso, como afirma Deleuze (2009), o encontro com o texto provoca um encontro que desassossega o sujeito, ou seja, “entendendo-se que pensar no pensamento é criar a partir do que é intenso, trazendo marcas de algo que está fora do movimento do normal, do que é corrente e difundido, ou seja a diferença e heterogêneo que desestabilizam” (BENETTI, 2006, p.134).

Sabe-se que pensar não é inato, mas deve ser engendrado no pensamento. Sabe que o problema não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito, mas fazer com que nasça aquilo que ainda não existe. Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é antes de tudo, engendrar, pensar no pensamento (DELEUZE, 2009, p.243).

Isso porque “o ato de pensar não está na capacidade de solução de problemas, mas na capacidade de produção da sua própria verdade ou falsidade de acordo com seu sentido” (BENETTI, 2006, p.136). Isso conduz à compreensão, na perspectiva de Severino (2009, p.28) que o rigor metodológico inerente ao resgate do pensamento dos filósofos não deve ser reduzido à uma pura exegese estruturalista do texto. Isso se deve ao fato de que o texto é apenas uma mediação imprescindível para que o filósofo tenha a oportunidade de registrar de forma objetiva o seu pensamento e possa, dessa forma, coloca-lo “no acervo da produção cultural da humanidade, deixando-o à nossa disposição”, ou seja, somente é possível apreender o problema do texto à medida que há encontros possíveis com o texto em situações que levem à inquietação e que se produzam acontecimentos.

Partindo desse princípio, o trabalho de intervenção objetiva pensar um ensino de Filosofia que provoque um encontro do estudante com o texto de forma que desassosseguem os mesmos, crendo que através dessa perspectiva o sujeito pensante que não está predisposto a pensar, seja capaz de criar, construir suas

próprias produções de acordo com o contexto inserido e com o sentido referenciado pela sua condição de leitor.

Quando se faz referência ao processo de reflexão proposto aos estudantes não se pode esquecer que Deleuze e Guattari (2010) chama a atenção para o fato de que a reflexão sobre determinados problemas não pode ser reduzido a uma função própria da filosofia, uma vez que outras ciências podem fazer o mesmo, mas a reflexão não deixa de ser um componente essencial no processo de criação de conceitos, que visa `a depuração das análises que são inerentes ao problema a ser resolvido e a interpretação a ser realizada.

Entretanto, como afirmam Aspis e Gallo (2009, p.9) criar conceitos é função da filosofia, produto e substrato da própria atividade filosófica e que são “criados a partir de problemas, colocados sobre um plano de imanência”, embora isso não signifique criar novos conceitos para cada problema que é instigado, pois é possível a apropriação de conceitos desenvolvidos pelos pensadores e aplica-los a contextos específicos que se pretende analisar e refletir. Nas palavras de Benetti (2006), para que ocorra o ato de pensar, cada faculdade é colocada no seu limite (aprender o que é impossível no exercício empírico), apreendendo aquilo que lhe diz respeito essencialmente e o impossível no empírico é o exercício que vá além do resolver problemas já postos pelos filósofos.

Corazza (2016) recorda que, Deleuze em sua obra “Método da dramatização” propõe um método para o exercício do pensamento filosófico: leitura e compreensão, análise e produção. Nesse caso,

A extração do pensar do domínio do senso comum e da generalização pelo conceito é o que a dramatização objetiva. Nisso consiste a primeira dimensão do método: uma dimensão diagnóstica, crítica e genealógica, que destaca o recobrimento da parte dramática do pensamento, em lugar de uma imagem dogmática e moral. Imagem que se instala antes de todo o exercício do pensar, formando um inconsciente da filosofia. Em função dessa imagem, é que Deleuze afirma não existir um verdadeiro começo em filosofia desde que ela, sendo prévia ao pensamento, pré-julga tudo que ali é produzido (CORAZZA, 2016, p.190/1).

Desse ponto de vista, o ensino de filosofia no nível médio visa introduzir o estudante ao exercício do filosofar, uma relação dialógica que implica associar conteúdo e método, mas que projeta um salto de qualidade na direção da construção progressiva de sua autonomia intelectual, entendida como capacidade

de pensar o pensamento a partir de um exercício crítico, ou como afirma Deleuze (2009), criar conceitos, como repetição que não é generalidade, mas uma singularidade não permutável, insubstituível. Fazer com que o estudante em seu livre pensar o texto seja capaz de produzir na obra, um movimento capaz de comover o espírito fora de toda representação, de fazer do próprio movimento de interpretação uma obra sem interposição; “de substituir representações mediatas por signos diretos; de inventar vibrações, rotações, giros, gravitações, danças ou saltos que atinjam diretamente o espírito” (DELEUZE, 2009, p.29).

O objetivo último consiste em viabilizar algum salto de qualidade na direção da progressiva construção da autonomia intelectual, entendida como capacidade de pensar por conta própria e de exercício do pensamento crítico. De forma progressiva, quer dizer que essa meta não pode ser alcançada de imediato; significa que ela deve ser construída passo a passo e depende de mediações. A primeira mediação diz respeito ao processo pedagógico de aprendizagem e está intimamente ligado ao texto em si, a sua acessibilidade, haja vista que no caso do ensino a nível médio, a conversão do saber de referência em saber ensinável demanda o estabelecimento de mediações didáticas discutidas e possíveis de aplicação. Nesta etapa o professor deve atuar como intermediário entre o saber especializado e os alunos, que deverão ter acesso a ele, mas que ainda não possuem condições para fazê-lo por conta própria (ASPIS; GALLO, 2009).

Refletir sobre o texto, consiste na promoção para a construção de um pensar por conta própria, de modo que o estudante consiga gradualmente tornar-se menos dependente da mediação do professor. Isso significa superar o caráter de menoridade (numa dimensão kantiana) para um passo rumo ao entendimento em direção a própria tutela do pensamento. Isso ocorre porque se tem a mediação do átomo linguístico, a palavra, para o reconhecimento do conceito enquanto recriação do criado através da sua própria compreensão. Retoma-se a ideia de Deleuze (2009) que não se trata de criar neologismos, de reinventar o pensamento já pensado, mas compreender e saber qual o uso se pode fazer para que a realidade seja questionada e a existência responda como uma ação de fato. Isto porque,

A palavra possui uma compreensão necessariamente finita, pois, por natureza, ele é objeto de uma definição apenas nominal. Dispomos aí de uma razão pela qual a compreensão do conceito não pode ir ao infinito: só se define uma palavra por meio de um número finito de palavras. Todavia, a fala e a escrita, das quais a palavra é inseparável, dão a esta uma

existência *hic et nunc*<sup>18</sup>; o gênero, portanto, passa à existência enquanto tal; e, ainda aí, a extensão se recobra em dispersão, em discricção, sob o signo de uma repetição que forma a potência real da linguagem na fala e na escrita (DELEUZE, 2009, p.35).

Isso porque existe uma diferença entre saber e aprender. O primeiro significa ter domínio das regras de soluções; o segundo, significa penetrar nas singularidades e relações das ideias, "no percurso que realiza nas diferentes faculdades" (BEBETTI, 2006, p.138)

Portanto, o papel mediador do professor deve ser transitório e transitivo, para que não se perpetue aquilo que Kant denominava a menoridade do homem, a incapacidade de fazer uso do seu entendimento sem a direção ou tutela de outra pessoa. Nesse sentido, para a realização da leitura filosófica adequada às condições acima discutidas. O processo tem início com a explicitação das regras de funcionamento que devem conduzir o desenvolvimento do trabalho de compreensão dos conceitos com suas conotações e denotações e que precisam ser buscados, esclarecidos, sem aligeiramentos, em processos de discernimento ou conscientização que o texto filosófico "representa a alteridade, a abertura para a voz do outro" (ROCHA, 2014, p.52).

Partindo dos pressupostos acima descritos, o trabalho se desenvolveu em duas etapas distintas, mas complementares. Na primeira etapa, constrói-se o referencial teórico, para o qual são utilizados textos da História da Filosofia, História da Pedagogia; textos da área de linguística (compreensão e significado do texto); textos sobre educação, legislação, currículo e ensino (processo de aprendizagem e leitura textual em sala de aula, com ênfase nos textos filosóficos); textos sobre o significado da aprendizagem da Filosofia na Educação Básica, aprender a aprender em sala de aula, compreender conceitos e reconceituá-los. A segunda etapa se constitui da intervenção em sala de aula, ou seja, de exercícios de leitura de textos filosóficos (fragmentos), de modo a motivar os estudantes à sua interpretação/compreensão, como elemento de conceituação e formação de consciência crítica. Nesse sentido, a intervenção prioriza:

- ✓ Etapa de sensibilização;

---

<sup>18</sup> Locução adverbial latina que significa "neste exato instante e local", ou mais precisamente, "aqui e agora".

- ✓ Leitura do texto, com perguntas problematizadoras eleitas pelos próprios estudantes;
- ✓ Discussão/eleição das temáticas comuns, elegidas pelos discentes;
- ✓ Exercício de interpretação e apropriação dos conceitos fundamentais do texto, com o auxílio da www (aparelho celular);
- ✓ Reelaboração/reconceitualização e confronto dos conceitos produzidos;
- ✓ Elaboração de um texto dissertativo comum, com a síntese de todas as contribuições durante o processo de leitura e interpretação;
- ✓ Avaliação da intervenção.

O processo de sensibilização, segundo Gallo (2014) trata-se de criar uma empatia entre o texto e os estudantes. O autor parte do princípio de que os conceitos somente são criados para o enfrentamento de problemas e estes somente são enfrentados quando efetivamente se vive. É o momento de introdução no tema. Esta sensibilização pode ser por meio de um vídeo, um filme, uma música, uma poesia, etc., que possibilite sensibilizar e preparar o aluno para o tema que será estudado. Trata-se, em outras palavras, de fazer com que os estudantes vivam, “sintam na pele”, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico, ou seja, levar os estudantes a incorporarem o problema, para que possam vir a criar um conceito incorporal. Na verdade, em suma, algo que chame a atenção dos estudantes, sobretudo por falar sua própria linguagem, e que desperte seu interesse por um determinado problema. Nessa etapa, também é possível desenvolver exercícios de alargamento dos horizontes culturais.

O momento de problematização deve ocorrer através de provocações suscitadas pelas questões que envolvem o tema que será estudado. Por exemplo, se for estudado a questão da verdade: o que é a verdade? Há uma verdade única? Se há uma verdade única, por que diversas culturas se comportam de modos diferentes? É fundamental esta parte da problematização para o desenvolvimento do tema a ser trabalhado com os alunos (GALLO, 2009).

Parte-se para a compreensão do texto que consiste em ler os textos dos próprios filósofos filosoficamente, ou seja, fazendo com que os estudantes percebam o problema elencado pelo filósofo, o método que utiliza e o tratamento que ele dedica ao problema. Nessa leitura, se tem a oportunidade de manter contato com a especificidade do pensamento filosófico, o rigor conceitual e a busca por encontrar uma possível resposta para um determinado problema suscitado pelo filósofo que está estudando (GALLO, 2009). Nesse momento, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação são imprescindíveis para tornar a leitura menos fatigante e mais prazerosa.

Depois, constitui-se como exercício fundamental a síntese elaborada pelos estudantes. Após a leitura do texto filosófico, o estudante possuirá elementos para criar sua própria versão do que leu, seus próprios conceitos, numa visão deleuziana. Dessa forma, a versão terá como referência os argumentos filosóficos constituídos pela leitura realizada de determinado filósofo, ou por algum tema filosófico; podendo, desse modo confrontar as ideias que encontrou nas leituras, e criar seu próprio texto em forma de ensaio para responder ao problema filosófico estudado (GALLO, 2009).

### **3.2 A INTERVENÇÃO**

A intervenção é o ponto de encontro entre os saberes dos filósofos e a compreensão dos estudantes, ou seja, sua apreensão do texto em relação a busca de aguçar a escuta, para que os encontros com o texto, suas implicações resultem na atuação da constituição do pensamento.

#### **3.2.1 PRIMEIRA INTERVENÇÃO**

Realizada em uma turma do 2º ano do Ensino Médio Técnico – Administração. 1º semestre de 2017. Optou-se pela turma do 2º ano, por já ter uma experiência com o ensino de Filosofia (1º ano), ser um menor quantitativo de estudantes em sala de aula, o que facilita o trabalho, considerando que são apenas uma hora aula semanal. A realização da atividade partiu da experiência com a disciplina Filosofia em Sala de Aula, que exigiu uma intervenção que se coadunava com os objetivos da dissertação. Independente do caráter filosófico do texto, a escolha de Levinas ocorreu pelo trabalho desenvolvido em sala de aula, em

consonância com a proposta curricular do Estado de Pernambuco: Filosofia da Linguagem. Uma das motivações pelo texto (que não se confronta com a perspectiva de Deleuze e Derrida) foi a dimensão de trabalho com o outro, assegurando uma reflexão que vá além do egocentrismo, presente em nossas salas de aula nos dias atuais.

## **CONTEÚDO CURRICULAR: FILOSOFIA E LINGUAGEM**

A linguagem, em sua expressão mais superficial, ou seja, codificada, se apresenta principalmente como cadeia coerente de enunciados de identidades. A sua interpretação mais fácil e evidente é a identificação, ou seja, a reafirmação da congruência do dito consigo mesmo, a renomeação que se compraz em corresponder exatamente ao que pretende dizer em seu enunciado – o que normalmente se pode chamar precisão conceitual, o que acontece quando “algo” é identificado como “algo”, “isso” é identificado com “isso”, segundo Souza (2000) sob a perspectiva da filosofia de Levinas.

Mas a linguagem é também um sistema de nomes. Na fluência verbal ou temporal da sensação, a denominação designa ou constitui identidades. Através da claridade que a temporalização abre na sensível, ao descobri-lo por seu próprio passado e ao reuni-lo mediante a retenção e a memória.

A palavra é nominação tanto quanto denominação ou consagração “disto como isto” ou “disto como aquilo” – dizer que é também entendimento e escuta absorvidos no dito, obediência no seio do querer (“pretendo dizer isto ou aquilo”), kerigma no fundo de um fiat. Antes de toda recepção, um já dito anterior às línguas expõe a experiência ou a significa (propõe e ordena) em todos os sentidos do termo, oferecendo assim às línguas históricas faladas pelos povos um lugar, permitindo-lhes orientar e polarizar a seu gosto a diversidade do tematizado (SOUZA, 2000).

Nesse sentido, a identificação não é o fruto de uma arbitrariedade qualquer, mas a expressão de um instante inconfundível, o momento do acontecimento que se autoconsagra, ao consagrar, pela linguagem dita, é também o real percebido, o que faz com que todo dito ou enunciado, antes de ser meramente dito ou enunciado, seja desde sempre já dito, já dado que assume consciência de realidade.

## **JUSTIFICATIVA**

Existe algo atrás da linguagem para ser desvelado, descoberto por nossa consciência? Ou seria ela, também, formadora e parte desse real do qual aparece simplesmente como acessório? Partindo do pressuposto de que a linguagem não é somente um acessório estético, mas se ela forma a compreensão que temos do real, é necessário uma compreensão de como esta se forma e que imbricação ela nos dá nas fontes, em nossos textos e em nosso trabalho, na própria compreensão da realidade, nas relações com o outro.

É possível entender a língua como elemento político, capaz de intervir no mundo social e, ao mesmo tempo, base para a formação e compreensão da maneira como o indivíduo percebe e é compreendido pelos seus contemporâneos. Aprender e refletir a partir da linguagem é o processo de formação de conceitos, que engendra, necessariamente o diálogo e que conduz ao eixo de interpretação do signo linguístico e do seu significado no contexto das aprendizagens significativas em sala de aula.

Conduzir os alunos a refletir sobre a dimensão da linguagem como processo linguístico e constructo de sentidos para um diálogo no âmbito da aprendizagem filosófica significa conduzir o discurso para o confronto com o texto, seja ele filosófico ou não, desde que se garanta o seu sentido reflexivo, crítico, na perspectiva da filosofia da linguagem, numa perspectiva dialógica, daí a escolha de Levinas como texto de confronto.

## **OBJETIVOS**

### **Geral**

Compreender que a linguagem não é mero artefato ou algo que revela um real alheio a ela, mas percebê-la como um ato político, que conduz os indivíduos a confrontar o seu eu com a realidade.

### **Específicos**

- Conduzir à Leitura de texto literário contemporâneo, que promova a necessidade de uma interpretação/compreensão da linguagem como instrumento de construção do sujeito;

- Perceber que cada momento histórico e contexto sociocultural possibilita certas formas de compreensão e expressão, limitando os vocábulos disponíveis e os modos como os elementos podem ser expressos;
- Refletir sobre como formas de entendimento são transmitidas e, muitas vezes, não contestadas e verificadas, ao mesmo tempo em que conceitos são herdados e outros surgem numa sociedade em constante transformação como é a contemporânea.

### **Material e Métodos**

- Texto de Ariano Suassuna – ABERTURA SOB PELE DE CORDEIRO
- Texto de Levinas – Fragmento de TOTALIDADE E INFINITO, Ruptura da totalidade, pp. 24-27.
- Quadro
- Papel cartolina
- Computador, Data Show e slides

### **Público alvo**

Estudantes do 2º ano – Escola Técnica Estadual de Palmares (2º ADM B)

### **Tempo pedagógico**

5 (cinco) horas aulas.

### **Resultados esperados**

Estudantes compreendam que a linguagem é um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido. O que implica assumir o compromisso de atividades mais significativas e contextualizadas, como forma de prover a apropriação dos conhecimentos filosóficos.

Trabalhar em grupo, para analisar, avaliar a produção individual e coletiva, com o intuito de contribuir para o amadurecimento e ampliação do olhar crítico de todos em meio ao processo de leitura e escrita, discussão e reflexão.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### 1ª Aula – Leitura do texto

#### 1º momento

#### **Abertura Sob Pele de Ovelha** (Ariano Suassuna)

*Falso Profeta, insone, Extraviado,  
vivo, Cego, a sondar o Indecifrável:  
e, jaguar da Sibila — inevitável,  
meu Sangue traça a rota deste Fado.*

*Eu, forçado a ascender, eu, Mutilado,  
busco a Estrela que chama, inapelável.  
E a Pulsação do Ser, Fera indomável,  
arde ao sol do meu Pasto — incendiado.*

*Por sobre a Dor, a Sarça do Espinheiro  
que acende o estranho Sol, sangue do Ser,  
transforma o sangue em Candelabro e Veiro.*

*Por isso, não vou nunca envelhecer:  
com meu Cantar, supero o Desespero,  
sou contra a Morte e nunca hei de morrer.*

#### 2º Momento

Questões problematizadoras propostas pelo professor para mediar o início da reflexão dos estudantes:

- 1) Por que determinadas palavras dispostas de forma diferente podem exprimir o mesmo sentido?
- 2) Por que em outras situações, a disposição diferente exprime sentidos diferentes?
- 3) Por que determinadas palavras quando agrupadas exprimem um sentido e outras não?
- 4) Como é possível que o significado isolado de cada palavra possa se unir a outros significados para, em última instância, significar um único sentido?
- 5) Qual o sentido da comunicação do texto de Ariano Suassuna?

## **2ª aula – Socialização das Respostas por grupos de trabalho**

O processo de socialização das respostas ocorreu em blocos de grupos, foram elencadas as que chamam mais a atenção por seu conteúdo, considerando o consenso realizado pelos estudantes durante o processo. **O texto deve levar a superação do próprio conceito em si mesmo, o que se pode pontuar quando os estudantes fazem uma referência ao Hino Nacional (Grupo Alfa) como uma linguagem que não condiz com o acontecimento.**

Porque não mudam de sentido? Parece com o Hino Nacional que dá a sensação que não existe sujeito, mas quando colocamos em linguagem direta, descobrimos uma grande mentira que foi a independência do Brasil. O texto de Ariano nos leva ao entendimento que sem uma reflexão profunda sobre a nossa existência não conseguimos compreender o quanto somos potencialmente capazes de mudar a realidade, mas também como sujeitos limitados, impossibilitados pelas circunstâncias de desenvolver toda a nossa capacidade de criação (GRUPO ALFA).

**O trabalho com o texto de Ariano se insere no tema trabalhado sobre linguagem, ao mesmo tempo em que se dispõe a relacionar (confrontar/compreender/articular/pensar/refletir) com o texto de Levinas, sobre o reconhecimento do Outro, haja vista que a linguagem pode ser carregada de afetos, agravos, preconceitos, xenofobia, ao mesmo tempo em que deve ser carregada de sentido comunicacional (positivo ou negativo). Os estudantes percebem que a linguagem utilizada por Ariano Suassuna é provocativa, uma vez que sentem que os**

conceitos trabalhados pelo autor fluem, em um primeiro momento, como se estivessem desprovidos de sentido, longe de um plano imediato de imanência.

O Texto de Ariano parece uma viagem fantástica. É difícil, em uma leitura rápida entender alguma coisa. Mas percebe-se que existe uma referência a algo interior do próprio autor, é como se ele estivesse em uma solidão consciente, mas capaz de ir um pouco mais além, ou seja, ele demonstra que por trás da fraqueza há a possibilidade de fortaleza, de encontro com o seu próprio eu. Nós gostamos quando ele diz que a música prevê a eterna juventude (GRUPO HARRY POTER).

Na contribuição dos estudantes, se percebe que para eles, a significação da transcendência do sujeito é dada em termos éticos, “uma solidão consciente”, não como um momento de fraqueza, mas de superação de si mesmo no “encontro com o próprio eu”. Nessa perspectiva, o momento de solidão percebido pelos estudantes pode designar tanto uma passagem quanto um acontecimento.

Chegamos ao consenso que se trata de um texto poético com muita profundidade sobre a condição de existência do homem. Parece a manifestação de alguém que se encontra em uma situação de profunda solidão e que encontra na própria existência forças para idealizar a manifestação de suas vontades... É curioso como a linguagem flui de maneira interessantes, muita rica de metáforas, de sentidos diferentes, como se quisesse manter ou estabelecer uma relação com quem está lendo o texto....Acreditamos que a partir desse texto de Ariano podemos ver que a nossa língua é muito difícil e ao mesmo tempo, muito rica de significados (GRUPO TODOS POR UM).

### **3ª aula – Leitura compartilhada do texto de Levinas**

Anotações das palavras desconhecidas e de termos filosóficos, com a orientação dos grupos fazerem a pesquisa na internet.

AUTÓCTONE – ALTERIDADE – EMPÍRICOS – CONTINGENTES – METAFÍSICO – TAUTOLOGIA – REVIRAMENTO.

### **4ª e 5ª aulas – Socialização e discussão reflexiva**

Compreensão do texto e confronto com o texto de Ariano

Como se pode perceber nas conclusões do grupo TODOS POR UM, foi apresentado apenas as conclusões do referido grupo a respeito da dificuldade de se trabalhar o vocabulário de Ariano e Levinas, ou seja, ao léxico. No caso, esperava-se um pouco mais da compreensão do que uma simples definição. Contudo, é perceptível que há uma compreensão levada do sentido de alteridade proposto por Levinas, muito embora não explicitaram de como a identificação com o outro pode ser ou não realizada em sala de aula.

A linguagem em Português de Portugal não dificultou a leitura do texto, que com linguagem muito simples traduz com a ajuda do dicionário e do verbete *on line* de filosofia alguns termos como metafísica, o que está no pensamento, alteridade como encontro meu com o outro como um processo de eu me identificar no outro (TODOS POR UM).

O grupo Alfa parte do pressuposto que existe um individualismo latente na sociedade contemporânea que se acentua ainda mais quando se tem acesso a novas tecnologias de informação e comunicação que, ao invés de criar as condições necessárias para o desenvolvimento do sentido do grupo, do sentido de estar em uma sociedade como sujeito ativo e operante, contribui para um certo isolacionismo diante do outro. A comunicação também é um processo de descobrir o outro, como um conceito de alteridade, dentro das expectativas e perspectivas da relação eu e mais alguém, daí entender que a relação comunicativa de alteridade é uma relação vibrante, visto que “os conceitos são centros de vibrações, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros. É por isso que tudo ressoa, em lugar de se seguir ou de se corresponder” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p.), daí a filosofia e, mais um pouco, sua aprendizagem estar em um processo eterno de digressão<sup>19</sup>.

Precisamente, a linguagem é rica de significados e podemos entender que “nos dias hoje há uma preocupação com o eu, como se fossemos apenas o universo fechado em si mesmo, sentimos isso até nas conversas que não realizamos por estarmos olhando o *zap*, percebemos que em casa não sentimos o que são realmente o sentido de família e de afeto. [...] Vivemos em um mundo de ficção científica em que cada um por si e Deus por ninguém...[...] Se não conseguirmos modificar substancialmente a nossa forma de ser no mundo, morreremos de solidão igual o poema de Ariano. Precisamos do outro para não sermos apenas mais um no mundo que nem sabemos qual é (ALFA).

---

<sup>19</sup> No sentido literário pode ser entendido como um eterno e progressivo ato de detalhar, criticar, ilustrar um assunto, podendo ser compreendido também como viagem, passeio, excursão por. Pode ser compreendido também como ato de afastar-se o se desviar de algo. No caso, o afastamento como lugar ao seguimento ou correspondência biunívoca é a melhor tradução.

Com o grupo “Harry Potter”, se percebe entrelinhas o reconhecimento de que uma das características do encontro com o outro é a ambiguidade, entendida como a responsabilidade para com o próximo. A proximidade do Outro somente é possível somente como responsabilidade pelo Outro, e responsabilidade é possível somente como substituição pelo Outro. Substituir-se para e pelo outro é colocar-se no seu lugar, é expiação, é sofrer no lugar dele ou dela, é “estar na sua pele”, “como ter o outro na sua pele” é estar na pele do Cordeiro e não como lobo. A sala de aula pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros. Por esta razão, o tema do outro é um dos grandes problemas a serem pensados no processo de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário, quando se fala em alteridade na educação, de se estar falando no outro e na possibilidade de encontros como forma de superação de redução ao se estar falando do mesmo, e sempre da redução ao mesmo, portanto sem qualquer possibilidade de encontro.

Esse Levinas, segundo nossa pesquisa, sentiu na pele o que é egoísmo e desrespeito. Somos de acordo que não podemos ignorar que o outro é uma dimensão de nós mesmos, que aprendemos quando partilhamos e quando confrontamos, somos mais do que nós mesmos quando vamos de encontro a realidade do outro. Infelizmente, a própria sociedade ajuda a sermos individualista e desconfiados com todo mundo. Aqui na sala temos preconceitos com alguns e criticamos ao invés de chegar junto e ajudar... Mas todo momento é de superação de si mesmo, dos limites, afinal Deus nos impulsiona e orienta a encontrar no colega aquilo que somos ou que queremos ser, o que deixamos de querer e o que pretendemos construir de bom (HARRY POTER).

De modo geral, não se pode prescindir que todo conceito surge para resolver um **problema. Todo e qualquer conceito surge porque de uma maneira ou de outra há uma situação a ser pensada e outra a ser superada.** Dessa forma, se cria conceitos para uma realidade determinada: esta vida, esta existência, com estes problemas e estas questões a se resolver. **O ato filosófico continuamente reconceitualiza a existência, encarando os problemas e encontrando novas formas e existir (DELEUZE; GUATTARI 2010).**

## Referências

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980. pp. 24-27.

SOUZA, R. T. **Sentido e Alteridade** – Dez ensaios sobre o pensamento de Emmanuel Levinas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

## TEXTO DE LEVINAS

ciência de si e assentam na ilacerável identidade de eu e de si. A alteridade do eu, que se toma por um outro, pode impressionar a imaginação do poeta, precisamente porque é apenas o jogo do Mesmo: a navegação do eu pelo si — é precisamente um dos modos de identificação do eu.

A identificação do Mesmo no Eu não se produz como uma monótona tautologia: «Eu sou Eu». A originalidade da identificação, irredutível ao formalismo de A é A, escaparia assim à atenção. Há que fixá-la não reflectindo sobre a abstracta representação de si por si: é preciso partir da relação concreta entre um eu e um mundo. Este, estranho e hostil, deveria, em boa lógica, alterar o eu. Ora a verdadeira e original relação entre eles, e onde o eu se revela precisamente como o Mesmo por excelência, produz-se como *permanência* no mundo. A *maneira* do Eu contra o «outro» do mundo consiste em *permanecer*, em *identificar-se* existindo aí *em sua casa*. O Eu, num mundo, à primeira vista, outro, é no entanto autóctone. É o próprio reviramento dessa alteração; encontra no mundo um lugar e uma casa. Habitar é a própria maneira de *se manter*; não como a famosa serpente que se agarra mordendo a sua cauda, mas como o corpo que, na terra, exterior a ele, *se aguenta e pode*. O «em sua casa» não é um continente, mas

um lugar onde *eu posso*, onde, dependente de uma realidade outra, sou, apesar dessa dependência, ou graças a ela, livre. Basta andar, *fazer* para apoderar-se seja do que for, para apanhar. Tudo, num certo sentido, está no lugar, tudo está à minha disposição no fim de contas, mesmo os astros, por pouco que eu faça contas, que eu pense nos outros intermediários ou nos meios. O lugar, ambiente, oferece meios. Tudo está ao alcance, tudo me pertence; tudo é de antemão apanhado com a tomada original do lugar, tudo está com-preendido. A possibilidade de possuir, isto é, de suspender a própria alteridade daquilo que só é outro à primeira vista e outro em relação a mim — é a *maneira* do Mesmo. No mundo estou em minha casa, porque ele se oferece ou se recusa à posse. (O que é absolutamente outro não só se recusa à posse, mas contesta-a e, precisamente por isso, pode consagrá-la.) É preciso tomar a sério o reviramento da alteridade do mundo na identificação de si. Os «momentos» dessa identificação — o corpo, a casa, o trabalho, a posse, a economia — não devem figurar como dados empíricos e contingentes, chapeados sobre uma ossatura formal do Mesmo; são as articulações dessa estrutura. A identificação do Mesmo não é o va-

(1) Hegel, *Phénoménologie de l'Esprit*, Traduction Hyppolite, pp. 139-40.

ca. Se o Mesmo se identificasse por simples *oposição ao Outro* estaria já parte de uma totalidade englobando o mesmo e o Outro. A pretensão do desejo metafísico, de que tínhamos partido — relação com o absolutamente Outro —, ver-se-ia desmentida. Ora, a separação do metafísico relativamente ao metafísico, que se mantém no âmago da relação — produzindo-se como egoísmo — não é o simples inverso dessa relação.

Mas como é que o Mesmo, produzindo-se como egoísmo, pode entrar em relação com um Outro sem desde logo o privar da sua alteridade? De que natureza é a relação?

A relação metafísica não pode ser uma representação propriamente dita, porque o Outro dissolver-se-ia no Mesmo: toda a representação se deixa essencialmente interpretar como constituição transcendental. O Outro com o qual o metafísico está em relação e *que reconhece como outro* não está simplesmente alhures. Acontece com ele o mesmo que com as Ideias de Platão que, segundo a fórmula de Aristóteles, não estão num lugar. O *poder* do Eu não percorrerá a distância indicada pela alteridade do Outro. É verdade que a minha intimidade mais profunda se me apresenta como estranha ou hostil; os objectos usuais, os alimentos, o próprio mundo que habitamos, são outros em relação a nós. Mas a alteridade do eu e do mundo habitado é apenas formal, cai sob a alçada dos meus poderes num mundo onde eu permaneço — como referimos. O Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é um simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda a iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que constitui o próprio conteúdo do Outro; outro de uma alteridade que não limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro; pela comunidade da fron-

O absolutamente Outro é Outrem; não faz número comigo. A colectividade em que eu digo «tu» ou «nós» não é um plural de «eu». Eu, tu, não são indivíduos de um conceito comum. Nem a posse, nem a unidade do número, nem a unidade do conceito me ligam a outrem. Ausência de pátria comum que faz do Outro — o Estrangeiro; o Estrangeiro que perturba o «em sua casa». Mas o Estrangeiro quer dizer também o livre. Sobre ele não posso *poder*, porquanto escapa ao meu domínio num aspecto essencial, mesmo que eu disponha dele: é que ele não está inteiramente no meu lugar. Mas eu, que não tenho conceito comum com o Estrangeiro, sou, tal como ele, sem género. Somos o

### 3.2.2 SEGUNDA INTERVENÇÃO – “SER POLÍTICO HOJE”

A segunda intervenção foi realizada dentro de um contexto em que mudanças de paradigmas ocorreram na política nacional brasileira, com o aparecimento de dois fenômenos intermitentes: o lançamento da campanha política de Jair Bolsonaro e o apoio das igrejas evangélicas ao referido candidato (a maioria dos estudantes da Escola Técnica de Palmares pertencem a denominações evangélicas em sua maioria, chegando a um percentual de aproximadamente 70% - setenta por cento).

A turma do 2º ano do curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, no primeiro semestre de 2018. Conta com 38 estudantes provenientes de cidades como Joaquim Nabuco, Água Preta, Xexéu, Palmares, Catende, Ribeirão e Campestre-AL. Turma formada por jovens com faixa etária entre 15 a 17 anos de idade.

#### CONTEÚDO CURRICULAR: FILOSOFIA POLÍTICA

Sabe-se que na estrutura curricular do Estado de Pernambuco, o tema Filosofia Política aparece como integrante do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. No início da ementa, quando o professor a apresenta aos discentes e traça seu acordo pedagógico, é explicado que a Filosofia política é uma vertente da filosofia cujo objetivo é estudar as questões a respeito da convivência entre o ser humano e as relações de poder. Também analisa temas a respeito da natureza do Estado, do governo, da justiça, da liberdade e do pluralismo. Isso ocorre porque em todas as instâncias da vida social do ser humano, especialmente as que são experimentadas no âmbito da cidade (*pólis*), as relações de poder e mesmo as necessidades delas se estabelecerem são factuais. Onde há agrupamento de seres humanos, o poder é estabelecido em função da própria necessidade de ordem e de comando, de orientação ou da necessidade do exercício do poder.

O fenômeno não é recente, mas no âmbito da reflexão filosófica tem sua gênese, no Ocidente, com os gregos. Segundo Túlio (2012), no mundo grego antigo, o homem político era o considerado cidadão, ou seja, o indivíduo convidado a participar das reuniões da *ágora* (praça pública) e opinar junto aos seus pares, desde que fosse grego e maior de 21 anos. A reflexão propriamente dita sobre a política tem início com Platão, mas foi objeto de análise por Cícero, na Roma Antiga, de Nicolau Maquiavel, na Itália, dos intelectuais iluministas até os dias atuais com os

filósofos modernos e contemporâneos, circunscrita às questões de relacionamento humano, participação pública e política, legitimação e justificação do Estado e do seu poder, formas de governo. Consequentemente, a Filosofia Política passa a ser indissociável da própria condição social do ser humano e através dela são colocadas os ideais e a *práxis*, bem como os limites da organização do Estado, as relações que são estabelecidas entre política, economia, liberdade, justiça, Direito e poder dos indivíduos e dos grupos.

Um aspecto importante que merece ser considerado, segundo Túlio (2012), é que os conceitos desenvolvidos pelos filósofos a respeito do tema Política, quer Platão, na antiguidade grega, quer Montesquieu, Maquiavel ou os modernos, são sempre atualíssimos e estão imbricados nas diferentes formas que são estabelecidos o poder que se manifesta na constituição dos Estados. Desde o reconhecimento dos Estados Absolutistas, nenhum momento histórico passa a ser tão marcante quanto o do processo de evolução do capitalismo e a ascensão da burguesia à esfera do poder. A consequência não humana do sistema capitalista tem provocados impactos irreversíveis por conta da exploração dos recursos naturais e, ao mesmo tempo, gerado uma imensa população de explorados e desprotegidos, em situação de miséria e pobreza. Nesse aspecto, os donos do poder, representando o capital ou a serviço dele buscam cada vez mais elementos para seguir mantendo sua hegemonia em todo o planeta, ao longo dos anos.

Na percepção de Flores Contrera (2015), o século XXI potencializa a universalização do capital, identificada ideologicamente com o fenômeno da globalização, que em sua essência nada mais é que uma das fases do imperialismo capitalista, ou seja, dá-se como um processo que coloca em movimento de povos e trabalhadores da cidade e do campo por meio dos monopólios multinacionais e transnacionais, concentrando, articulando, desempregando e centralizando sob o poder imperialista econômico, político, científico, tecnológico, militar e ideológico, midiático, educativo e cultural (instrumentos de poder).

## **JUSTIFICATIVA**

Nesse contexto, o quadro de poder que se avizinha na Política brasileira nos últimos três anos (2016-2018), especialmente a conjuntura eleitoral passa a

representar um Brasil que aí está do Brasil que se quer, haja vista que o próprio Congresso Nacional (representando o poder dos eleitores) atua em desacordo com a Constituição Federal em seu artigo 5º, que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza e que proíbe, em seu art. 3º (inciso IV), qualquer preconceito em virtude de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Entender como se estabelecem as relações de poder no Brasil no atual cenário brasileiro, o modelo de guerras de narrativas que se impôs pelo uso das redes sociais, especialmente para um modelo de governança que não leve em consideração apenas apelo emocional, julgamento de valor e escolha “moral”.

Fazer com que os estudantes entendam que o modelo de política que se instaura, com discursos ao passado sombrio da ditadura militar, a um passo do chamado totalitarismo, os seres humanos passam a ser servos do Estado e os direitos e deveres civis perdem importância vital, gerando um regime de exceção, onde a força é a autoridade suprema e se sobrepõe à inteligência.

## **OBJETIVOS**

### **Geral**

Refletir que somos o Estado e que políticos são servidores públicos, responsáveis pela promoção e realização dos direitos constitucionais para o qual foram eleitos.

### **Específicos**

- Conduzir à Leitura de texto ANALFABETO POLÍTICO contemporâneo, que promova a necessidade de uma interpretação/compreensão da política como instrumento de construção do sujeito cidadão, democrático e ético;
- Perceber que cada momento histórico o contexto sociocultural e político tende a fazer com que os cidadãos acreditem que política é coisa de corruptos e que não se deve construir ações afirmativas que garantam o mínimo de participação popular;

- Refletir sobre como as formas de entendimento político são transmitidas e, muitas vezes, não contestadas e verificadas, ao mesmo tempo em que conceitos são herdados.

- 

### **Material e Métodos**

- Texto de Bertoldo Brecht – O ANALFABETO POLÍTICO
- Texto de Maquiavel – Fragmento de O PRÍNCIPE, Ruptura da totalidade, pp. 24-27.
- Quadro
- Papel cartolina e papel cartão
- Computador, Data Show e slides

### **Público alvo**

Estudantes do 2º ano – Escola Técnica Estadual de Palmares (2º TDS – Técnico em Desenvolvimento de Sistemas)

### **Tempo pedagógico**

4 (quatro) horas aulas.

### **Resultados esperados**

Estudantes compreendam que a política é um espaço de interação humana, de interação comunicativa pela produção de construção de um Estado a serviço do cidadão, o que implica assumir o compromisso de atividades mais significativas e contextualizadas no âmbito da política como forma de prover a apropriação dos conhecimentos filosóficos.

Trabalhar em grupo, para analisar, avaliar a produção individual e coletiva, com o intuito de contribuir para o amadurecimento e ampliação do olhar crítico de todos em meio ao processo de leitura e escrita, discussão e reflexão.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### 1ª Aula – Leitura do texto

#### 1º momento

#### O ANALFABETO POLÍTICO (Bertoldo Brecht<sup>20</sup>)

O pior analfabeto

é o analfabeto político.

Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos.

Ele não sabe que o custo de vida,

o preço do feijão, do peixe, da farinha,

do aluguel, do sapato e do remédio

dependem das decisões políticas.

O analfabeto político é tão burro

que se orgulha e estufa o peito

dizendo que odeia a política.

Não sabe o imbecil que,

da sua ignorância política, nasce a prostituta,

o menor abandonado,

e o pior de todos os bandidos,

---

<sup>20</sup> Eugen Berthold Friedrich Brecht (10/2/1898, Augsburg, Alemanha - 15/8/1956, Berlim, Alemanha) foi um poeta, romancista, dramaturgo e teórico renovador do teatro moderno de nacionalidade alemã. De família burguesa, Brecht estudou Medicina e trabalhou como enfermeiro num hospital em Munique durante a Primeira Guerra Mundial. Seu primeiro sucesso é alcançado com a peça *Im Dickicht der Städte* (Na Selva das Cidades), protagonizado por Fritz Kortner e dirigido por Engel. Em 1927, Brecht conhece o músico Kurt Weil, e dois anos depois a parceria renderá talvez sua obra mais popular, a "Ópera dos Três Vinténs". Brecht sempre coloca uma incisiva crítica social em suas obras, além de um humor cínico, que causam escândalo na República de Weimar. Com a ascensão do regime nazista, Brecht sai da Alemanha rumo à Suíça, depois para a França e finalmente Dinamarca. São desse período as peças "Terror e Miséria do Terceiro Reich," "A Vida de Galileu" e "Mãe Coragem e seu filhos". Com a invasão da Dinamarca pelos alemães, refugia-se finalmente em Nova York, em 1941, e pouco depois passa a trabalhar em Hollywood. Em 1947, retorna a Berlim, em 1948, na parte reservada à Alemanha Oriental. Ali funda, e a partir de 1949, dirige, conjuntamente com sua mulher o *Berliner Ensemble*, companhia teatral onde se encenavam principalmente suas peças. Dois anos antes de sua morte por ataque cardíaco, o dramaturgo iniciou a publicação de suas obras completas. (KOUDELA, 2010).

que é o político vigarista,  
pilantra, corrupto e laçao das empresas  
nacionais e multinacionais.

## **2º Momento**

Questões problematizadoras propostas pelo professor para mediar o início da reflexão dos estudantes:

- 1) O que significa ser analfabeto
- 2) Por que o pior analfabeto é o analfabeto político?
- 3) Qual a relação do analfabeto político com a realidade vivida a cada dia?

## **2ª aula – Socialização das Respostas por grupos de trabalho**

O turma foi dividida em quatro grupos que, depois de lido o texto em voz alta por toda a sala, se dispersaram os grupos em locais como biblioteca, sala de informática, EAD (Educação à Distância) como intuito de promover a discussão e as conclusões a que chegaram. Em seguida, foram copiadas as respostas consensuais em uma folha resposta e socializada com toda a turma. Por questões metodológica, excluiu-se as respostas comuns e elenca-se, aqui, as respostas que, além de diferentes são complementares. [No caso do estudo sobre política, o contexto experimentado a nível nacional possibilitou perceber que os conceitos não nascem do nada, claro, e também não são feitos de qualquer maneira, eles também possuem histórias. Ainda assim, não é qualquer coisa que podemos chamar de conceitos, eles nascem sendo atualizados por conceitos antigos, ou por adição e subtração de componentes que os constituem \(DELEUZE; GUATTARI, 2010\).](#)

Para nós ser analfabeto é não ser capaz de ler e escrever, é alguém que não reconhece a língua e nem domina as técnicas de escrita e de leitura. Em relação ao texto de Brecht, parece que causa um impacto profundo se pensarmos que todos nós queremos distância da política, seja ela a chamada de Estado, mas principalmente a dos partidos. É que a gente vê tanta corrupção, tanto roubo, tanta safadeza que passa a ter descrença que as coisas venham a melhorar. No entanto, o texto ajuda a compreender que

a indiferença política significa não se interessar, nem o mínimo necessário por algo que nos afeta diretamente como os aumentos na tarifa de luz, de ônibus, do combustível, dos impostos, da alimentação, exemplos que são resultados diretos das decisões políticas. Os próprios políticos ajudam que sejamos analfabetos (GRUPO CARMO).

Considerando que a política não apenas acontece nos períodos pré-eleitorais e muito menos pode ser reduzida ao dia da votação, incluindo aqui a perspectiva aristotélica de que todo ser humano é um ser político por natureza e que ela se direciona no dia-a-dia dos sujeitos que vivem em sociedade, compreender o significado do analfabetismo político nos dias atuais, contribui para uma consciência crítica a respeito do voto, da participação popular, da organização da comunidade em busca da efetivação dos objetivos do Estado que é assegurar o mínimo de dignidade a todos os cidadãos. Nesse sentido, os estudantes conseguiram perceber o real sentido do conceito de Bertold Brecht na atualidade, como se pode perceber nas respostas oferecidas pelos grupos.

Aprendemos que a dimensão política do ser humano se constrói, constitui-se e alarga-se num longo processo de aprendizado, desde os pequenos espaços sociais como a nossa Igreja, nossos grupos de estudo, o trabalho e chega a alcançar os mais complexos contextos. Sabendo-se que esse caminhar possibilita o grande desafio para o efetivo exercício da cidadania, sabemos que a cidadania não se conquista politicamente da forma plena, mesmo numa sociedade dividida em classes; também acreditamos que nossa ignorância política impede que se construa uma política democrática que viabilize mudanças econômicas, políticas, educacionais e acreditar nelas; temos a certeza que precisamos distinguir e reconhecer que a tradição política conservadora do país que queremos ignorar não ajuda a criar uma expectativa de que aconteçam mudanças qualitativas na sociedade. Devemos sim, ter conhecimento legal e ser cômico de que na sociedade democrática é assegurado o direito de todos à liberdade de pensamento, à manifestação de opinião, à associação, ao credo, de modo que a luta por esses direitos seja uma consequência da consciência de sua garantia (GRUPO OLYVER).

A dimensão política do ser humano se constrói, constitui-se e alarga-se num longo processo de aprendizado, desde os pequenos espaços sociais até os mais complexos contextos. Sabendo-se que esse caminhar possibilita o grande desafio para o efetivo exercício da cidadania, ter conhecimento legal e ser cômico de que na sociedade democrática é assegurado o direito de todos à liberdade de pensamento, à manifestação de opinião, à associação, ao credo, de modo que a luta por esses direitos seja uma consequência da consciência de sua garantia. O conceito de político e de política não pode ser desapropriado de um sentido positivo, sob o risco de ocorrer como da definição brechtiana de analfabeto político, a única

característica que sobrevive nos dias atuais é o proclamado e contraditório ódio à política. De resto (e por causa das transformações sociais, culturais e tecnológicas que experimentamos), o analfabeto político dos dias atuais é bem diferente daquele dos tempos de Brecht.

Chegamos à conclusão de que o autor é um pouco radical quando chama aqueles que não tem interesse político de analfabetos. A gente sabe que nos dias de hoje ser analfabeto representa um atraso muito grande na vida do ser humano. Mas, por outro lado, não podemos ser indiferentes às questões políticas que perpassam e estão inseridas em todos os âmbitos de desenvolvimento da sociedade, admitindo que só a política partidária influencia as ações politizadas. Por exemplo, a justiça. A justiça é simples e solenemente feita para explorar aqueles que não a compreendem e aqueles que, em situação miserável, não podem obedecê-la e, o pior, é que somos responsáveis por tudo isso. O grande problema é que ninguém quer se comprometer com nada, cada um na sua, cada qual no seu quadrado e a corrupção tomando conta, até mesmo da gente que é analfabeta política segundo Brecht, mas que é politicamente envolvida por não se comprometer com mudanças (GRUPO FILÓ).

Observou-se que, como afirma Deleuze e Guattari (2010), cada conceito trabalhado pelos estudantes corta o acontecimento, recorta à sua maneira o que faz com que avalie-se o trabalho dos discentes pela natureza dos acontecimentos aos quais seus conceitos evocam e os fazem capazes de criar e, ao mesmo tempo, depurar em conceitos na realidade na qual estão inseridos. Por isso, como sugere os autores supracitados, se faz necessário experimentar em seus mínimos detalhes o vínculo único, exclusivo, dos conceitos com a filosofia como disciplina criadora. O conceito pertence à filosofia e só a ela pertence.

Chegamos ao consenso que se trata de um texto poético com muita profundidade sobre a condição de existência do homem. Parece a manifestação de alguém que se encontra em uma situação de profunda solidão e que encontra na própria existência forças para idealizar a manifestação de suas vontades... É curioso como a linguagem flui de maneira interessantes, muita rica de metáforas, de sentidos diferentes, como se quisesse manter ou estabelecer uma relação com quem está lendo o texto....Acreditamos que a partir desse texto de Ariano podemos ver que a nossa língua é muito difícil e ao mesmo tempo, muito rica de significados (GRUPO JUNTOS SOMOS FORTES).

Finalmente, os estudantes remetem a possibilidade de continuidade da percepção negativa do conceito, universalizado de forma pejorativa, no contexto da sociedade atual. O analfabeto, de certa forma, ouve e assimila sem questionar, fala e repete o que ouviu, não participa dos acontecimentos políticos, aliás, abomina a

política, mas usa as redes sociais com ganas e ânsias de quem veio para justicar o mundo. Prega ideias preconceituosas e discriminatórias, e interpreta os fatos com a ingenuidade de quem não sabe quem o manipula.

Percebemos que foi criado na nossa vida, pelos nossos pais e pela mídia que existe um sentido pejorativo de política, dado por pessoas desencantadas diante da corrupção, não podemos falar de política como o ato (ou arte) de governar, de gerir o destino das cidades, lembramos que o político é aquele que atua na vida pública, e é por nós investido de um “ poder “ para definir um certo rumo para a sociedade, para nossas vidas, mas sempre nos referimos a tudo isso lembrando de corrupção, de roubo, de desvio de dinheiro e de pouco caso com os pobres. Todas as pessoas deveriam aprender política? Na nossa opinião, sim. Participar da política é parte do exercício da cidadania e como diz Brecht , “ quem não gosta de política está condenado a ser dirigido por quem gosta “ . Um povo que não goste de política, é tudo o que os políticos desejam e o que mais querem, eles fazem questão de ninguém se interessar porque ninguém cobra deles (GRUPO DIDIER).

### **3ª aula – Leitura compartilhada do texto de Maquiavel**

Anotações das palavras desconhecidas e de termos filosóficos, com a orientação dos grupos fazerem a pesquisa na internet.

DELEITE - ESCRÚPULO - MUNIFICÊNCIA

### **4ª e 5ª aulas – Socialização e discussão reflexiva**

Compreensão do texto e confronto com o texto de Bertoldo Brecht.

Um dos problemas gerados pela leitura do texto de Maquiavel, conforme se pode perceber na leitura realizada pelos estudantes em sala de aula, é o caráter negativo da leitura do autor, a postura conceitual em relação ao que se denomina normas de conduta para se ajustar às necessidades de se manter no poder, em uma Itália dilacerada pelas guerras e pelos intermitentes jogos de poder das famílias nos principados. No caso das guerras, como ausência de paz, Collin (2019) que autores italianos como Marsílio de Pádua afirmará que estas se devem ao fato de se ter uma má disposição do governo civil. Contudo, atendo-se aos conceitos trabalhados no texto, mesmo considerando todo o contexto de uma Itália dilacerada pelas divisões políticas, a compreensão dos conceitos trabalhados por Maquiavel, fazem referência à realidade atual.

Por isso, para os estudantes,

Maquiavel joga na lata do lixo a investigação das virtudes, despreza a missão de Justiça e recomenda expressamente que os candidatos a novos príncipes sejam mal-intencionados, sem escrúpulos. Ter amigos e inimigos sem levar em consideração nenhuma virtude, parece com os prefeitos da nossa cidade e com o governo de Bolsonaro (GRUPO OLYVER).

Sabe-se que na visão de Maquiavel, a história é um riquíssimo repositório de experiências, fatos e feitos, e cabe ao observador ativo entender os conceitos que são produzidos a partir dos acontecimentos que dela advém. No entanto, se necessita ter um mínimo de discernimento da própria inteligência, para que esta seja bem aplicada. Como se pode perceber na contribuição dos estudantes, o adjetivo "maquiavélico" torna-se, na linguagem comum, associado à tirania, intriga, traição, dissidência, desonestidade, ganância, cólera e diversas outras atribuições pejorativas. Há quem queira conceituar Maquiavel a um ser blasfemador, satânico e herético. Na verdade, ele não é inocente dessas acusações, uma vez que percebia no poder supremo do Papado um entrave e empecilho à unificação da Itália, na época segregada em discórdia e conflitos religiosos profundamente intensos. As peças de teatro que Maquiavel escrevia eram anexadas com ironias cáusticas e sátiras dirigidas diretamente contra a Igreja, seus representantes e fiéis (COLLIN, 2019).

Nos tempos atuais parece que os nossos governantes e de outros países tem como livro de cabeceira o livro de Maquiavel. Dá para perceber que Maquiavel tem a intenção de servir de guia para os nossos governantes, chamando a atenção de como um sobre um governante deve se orientar para manter seu poder. Seu livro é um manual de autopreservação para líderes mundiais. Danado é que ele ensina que o líder deve estar disposto a desrespeitar qualquer consideração moral, e recorrer inteiramente à força e ao poder da decepção (GRUPO CARMO).

Na sua obra *O Príncipe*, Maquiavel tende a ampliar os horizontes em dois conceitos fundamentais, o de virtude e o de fortuna. No caso, entende-se por virtude a qualidade ética da palavra; o segundo, em relação a habilidade política para a tomada de decisões que, na visão de Maquiavel, pouquíssimos príncipes tiveram capacidade na história. O terceiro sentido é relacionado a potência, já que *virtu* em latim significa homem de caráter ou de coragem. Por fim, o quarto sentido é o de utilidade, em que uma ação é tomada como virtuosa porque é útil às circunstâncias. Essas dimensões tendem a passar despercebidas, haja vista que os

conceitos referenciais à realidade são substancialmente negativos em relação ao poder e ao exercício do mesmo.

Observou-se que entre o texto de Brecht e o de Maquiavel, enquanto o primeiro se preocupar necessariamente com o fazer do cidadão um sujeito político, o de Maquiavel se traduz em como o governante deve se manter no poder, usando de toda a astúcia. No caso brasileiro, O novo presidente usou da mídia como forma de passar uma imagem de moralidade e de compromisso com o povo, depois é que, com nossa ignorância política, se descobre que fomos feitos de imbecis, ou seja, na verdade terminamos tentando dar uma de alfabetizado político, mas manipulado pelas redes sociais e pela mídia, o que faz com que cada um seja um autêntico imbecil político (GRUPO FILÓ).

Dessa forma, pode-se dizer que o conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento que está por vir. Os conceitos, neste sentido, pertencem de pleno direito à filosofia, porque é ela que os cria, e não cessa de criá-los. O conceito é evidentemente conhecimento, mas conhecimento de si, e o que ele conhece é o puro acontecimento, que não se confunde com o estado de coisas no qual ele se encarna. Daí a necessidade da definição de analfabeto político é: aquele indivíduo que diz que odeia política, mas discute sobre e, infelizmente, o faz erroneamente.

Daí, entender que a filosofia recorta o acontecimento do caos e lhe dá consistência através dos conceitos, eles são instrumentos de trabalho, para continuarmos navegando o fluxo de forças sem que ocorra uma desintegração do sujeito. O filósofo cria conceitos para dizer coisas em seu nome (DELEUZE; GUATTARI, 2010), por isso Maquiavel fala em seu nome e dessa forma:

Maquiavel acrescentou um novo modelo de se fazer política, modificando completamente o ideal de política que nascera com os gregos na Antiguidade Clássica. Com sua obra cria um guia de como fazer política na prática e acrescenta que o governante deve transgredir a moral para poder se perpetuar no poder. Percebe-se que a política nos moldes de Maquiavel e dos políticos atuais se manifesta pela demagogia egoísta e, ao mesmo tempo, ambiciosa. Não sem motivo que nosso autor afirma que o governante deve servir-se da natureza animal, tirar e apreender as qualidades da raposa (estratégia e esperteza) e do leão (força, domínio e coragem) (GRUPO JUNTOS SOMOS FORTES).

Segundo Kritsch (2001) é importante observar que na sua obra, Maquiavel não procura excluir ou recusar de forma radical os valores da moral cristã, mas de

considerar que não se pode adotar princípios ou valores absolutos em qualquer época ou lugar e que é preciso levar em consideração o contexto em que uma ação está sendo realizada. No âmbito da política não há como estabelecer valores morais absolutos, pois para alcançar os resultados almejados é preciso agir de acordo com as circunstâncias. “*Política e moral, portanto, pertencem a sistemas éticos diferentes*. Uma ética individual pode produzir santos. Mas não produz a política [...] A ação política tem objetivos e condições de eficácia que não se confundem com as condições da ação individual” (KRITSCH, 2001, p. 186).

### Referências

BRECHT, Bertoldo. **O analfabeto político**. Disponível em <<http://www.pensador.com>> Acesso 01 fev. de 2019.

KRITSCH, Raquel. Maquiavel e a construção da política. In: **Lua Nova**, n. 53, p. 181-190, 2001. Disponível em <<https://www.sabedoriapolitica.com.br/filosofia-politica/filosofia-moderna/o-principe/maquiavel>> Acesso em 01 abr. de 2019.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Cia das Letras, 2016.

### TEXTO MAQUIAVEL

Todos concordam quanto é louvável que um príncipe mantenha sua palavra e viva com integridade, não com astúcia; todavia, em nossa época vê-se por experiência que os príncipes que realizaram grandes feitos deram pouca importância à palavra empenhada e souberam envolver com astúcia as mentes dos homens, superando por fim aqueles que se alicerçaram na sinceridade.

Também deve ser do conhecimento geral que existem duas matrizes de combate: uma, por meio das leis; outra, pelo uso da força. A primeira é própria dos homens; a segunda, dos animais. Contudo, como frequentemente a primeira não basta, convém recorrer à segunda: por isso um príncipe precisa saber valer-se do animal e do homem. Este ponto foi ensinado veladamente aos príncipes pelos escritores da Antiguidade, os quais escreveram como Aquiles e tantos outros príncipes antigos foram deixados aos cuidados do centauro Quíron, que os manteve sob sua disciplina. Isso quer dizer que, tendo por preceptor um ser metade animal e metade homem, um príncipe deve saber usar de ambas as naturezas: e uma sem a outra não produz efeitos duradouros.

E, posto que é necessário a um príncipe saber usar do animal com destreza, dentre todos ele deve escolher a raposa e o leão, pois o leão não pode defender-se de armadilhas, e a raposa é indefesa diante dos lobos; é preciso, pois, ser raposa para conhecer as armadilhas e leão para afugentar os lobos — aqueles que simplesmente adotam o leão não entendem do assunto. Portanto um soberano prudente não pode nem deve manter a palavra quando tal observância se reverta contra ele e já não existam os motivos que o levaram a empenhá-la. Se todos os homens fossem bons, este preceito não seria bom; mas, como eles são maus e não mantêm a palavra dada ao príncipe, este também não deve mantê-la perante eles; ademais, nunca faltaram a um príncipe razões legítimas para incorrer na

inobservância. A esse respeito poderiam ser aduzidos infinitos exemplos modernos, a fim de mostrar quanta paz e quantas promessas foram invalidadas pela infidelidade dos príncipes: e aquele que mais soube valer-se da raposa se saiu melhor. Mas é necessário saber camuflar bem essa natureza, ser um grande fingidor e dissimulador; e os homens são tão simplórios e obedientes às necessidades imediatas que aquele que engana sempre encontrará quem se deixe enganar.

[...]

Um príncipe também é estimado quando se mostra um verdadeiro amigo e um verdadeiro inimigo, isto é, quando sem nenhum escrúpulo se revela a favor de alguém e contra outro. Tal partido é sempre mais útil que a neutralidade, uma vez que, se dois potentados vizinhos entram em guerra, ou se dá o caso de que, vencendo um deles, você tenha de temer o vencedor, ou ocorre o contrário. Em ambas as hipóteses, será sempre mais vantajoso revelar-se abertamente e combater uma boa batalha; porque, no primeiro caso, se você não tomar partido, estará sempre na mira de quem venceu, para deleite e satisfação daquele que foi derrotado; e não há razão nem coisa nenhuma que o defenda, nem ninguém que o acolha: porque quem vence não quer amigos suspeitos e que não o ajudem nas adversidades; e quem perde não o acolhe, já que você não quis pegar em armas para reverter sua fortuna. [...].

(p.78 e 90)

### 3.2.3 TERCEIRA INTERVENÇÃO – “O TEMPO”

A terceira intervenção ocorreu em uma produção individual pelos estudantes dos terceiros anos do ensino médio, da Escola Guedes de Miranda, na cidade de Porto Calvo – AL, nas turmas dos terceiros anos. O trabalho com Filosofia parte do programa direcionado a Filosofia Contemporânea, com ênfase na produção da segunda metade do século XX.

As turmas são diversificadas, algumas são formadas por jovens provenientes de diversas realidades culturais que se diferenciam pelo turno em que estudam. Os estudantes das turmas da manhã e da noite são, em sua maioria, provenientes da área urbana e bairros periféricos da cidade de Porto Calvo. As turmas da noite são compostas por jovens que vivem no espaço urbano da cidade de Porto Calvo e que, em sua maioria, trabalham durante o dia.

## CONTEÚDO CURRICULAR: FILOSOFIA POLÍTICA

Sabe-se que na estrutura curricular do Estado de Alagoas, o tema Filosofia Contemporânea, aparece como integrante do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes que cursam as terceiras séries do Ensino Médio. Contudo, a pauta é que dentre os conteúdos trabalhados sejam pontuados O materialismo de Nietzsche, O materialismo Marxista, o Positivismo e o Idealismo. Segundo o que é definido na proposta curricular para o ensino médio no Estado de Alagoas, considera-se que os estudantes devem aprender diferentes conteúdos por meio da leitura e que demonstrem por escrito sua produção ou aprendizagem.

Quando da apresentação e discussão sobre a filosofia de Arthur Schopenhauer, incluindo as relações que são estabelecidas no período com as ciências da natureza, especialmente a Física, os discentes despertaram a atenção para a noção de tempo, o que conduziu, dada as circunstâncias em que experimentam essa dimensão no cotidiano de suas existências, uma discussão filosófica sobre a mesma. O tempo existe? O que é? É possível conceituá-lo? Para que serve? É contado? O tempo é relativo? Por que muitos percebem o tempo de forma diversa? Existe mais de um tempo? É o mesmo em todos os lugares? Diversas indagações sobre o tempo sempre fizeram parte da nossa realidade, aliás, o assunto “tempo”, no sentido meteorológico ou filosófico sempre fez parte do nosso cotidiano, em que pese o fato de que, muitas vezes, não tenhamos a exata inteligência do assunto. Não obstante, todos percebem o tempo e seus efeitos. Ou será que simplesmente se percebe algo que se convencionou chamar de tempo?

A noção ou conceito de tempo, segundo Puentes e Bacarat (2014), além de ser trabalhado na mitologia ele é discutido por Aristóteles na sua obra de Física (Livro IV), o qual afirma que o tempo não existe de modo absoluto ou que existe apenas dificultosa e indistintamente, e poderia vir a ser suposto a partir disto: por um lado ele já deixou de existir e não existe mais, por outro ele, existirá, mas ainda não existe. E disto é composto tanto o tempo ilimitado quanto o que se apreende a cada vez. Mas, sendo composto dessas coisas que não existem, pareceria impossível que ele participasse da essência das coisas.

Para os antigos gregos existiam duas palavras para o tempo, Kairós e Chronos. A personificação do tempo, chamado de Chronos do grego *Χρόνος*, seria o homem agindo de forma mais imediata para atingir seus objetivos. Nos escritos dos filósofos antigos o tempo eram as vivências dos

seres indefiníveis. [...] Um dos mais conhecidos filósofos, Platão (427 - 348 a.C.) afirmou que o tempo nasceu quando um ser divino colocou ordem e estruturou o caos primitivo. O tempo tem uma origem cosmológica. Para entendermos isso precisamos rever o conceito de Ser definido como fundamental, não sujeito a mutações e eternamente o mesmo. O mundo do Ser seria o Mundo das Ideias, apreensível somente através da inteligência e entendido através do uso da razão. O mundo sensível, das sensações é mutável e imperfeito. Por isso, não pode ser conhecido. O domínio do tempo estaria nesse segundo mundo, assim como tudo o que se observa no universo físico, tendo assim uma importância menor (ANTUNES, 2018, p.6).

Em toda a filosofia, o tempo sempre foi compreendido como uma dimensão psicológica, intuitiva. No ano de 1955, Einstein declarou que a distinção entre passado, presente e futuro é uma ilusão. Toda a natureza pode ser modificada pela passagem do tempo, mas, um pássaro, uma flor ou um cão, não sabem distinguir ou situar passado, presente e futuro. Por conseguinte, estas três etapas são projeções mentais que parecem existir somente na consciência, pois o passado e o futuro, rigorosamente falando, não são; um não é mais, outro não é ainda, e o instante presente já não é mais, todos existem somente para a consciência, que se lembra, antecipa e faz durar o presente (PUENTES; BACARAT, 2014).

O pensador alemão Martin Heidegger também explorou a ideia de que a separação temporal é uma atividade tipicamente humana. Para ele, resumidamente, tal distinção ocorre a partir do momento em que os homens reconhecem suas finitudes, pois neste momento, surge o temor da morte, e este temor irá gerar remorsos passados e angústias futuras. Mas há um problema: será que todo ser humano faz distinção entre passado, presente e futuro? (PIETTRE, 1997 p. 206).

## **JUSTIFICATIVA**

Para Deleuze e Guattari (2010), quando se pensa o conceito se estabelece uma constante articulação, cortes, ligamentos, remendos, gambiarras, mas, na verdade, todo conceito insiste. Ele surge como absoluto, por permanecer em si, e relativo pois entra em relação com outros conceitos do mesmo plano de imanência através de cortes e superposições. É o que ocorre com o conceito de tempo, ele se distribui e efetua encontros. Também podemos dizer que ele é finito em sua definição, pois seu movimento possui um contorno definido (mesmo que irregular), caso contrário cairia no caos e no indiferenciado, mas ao contrário, ele é um conceito que se move na velocidade do infinito, pois cavalga as forças do acontecimento, nunca ficando para trás e nunca esperando para vir.

A escolha do tempo a partir da perspectiva de Schopenhauer não foi por acaso, isto é, aleatória, haja vista que os estudantes já se encontravam refletindo sobre as ideias do autor. O autor situa seus escritos em um momento em que a Filosofia começa a ser questionada sobre sua possibilidade de contribuição com as ciências nascentes. Se é capaz de fugir da dimensão ética e gerar uma metafísica que possa se estabelecer no mundo acadêmico com sentido.

## **OBJETIVOS**

### **Geral**

Refletir sobre o conceito de tempo, proposto por Schopenhauer a partir da sua ideia que não existe nem passado e muito menos futuro.

### **Específicos**

- Conduzir à Leitura do fragmento de texto da Obra “Sobre a filosofia e seu método”, confrontando com o próprio conceito de tempo, que não deixa se ter uma dimensão de senso comum.
- Perceber que o conceito de tempo não é uma especificidade exclusiva das ciências da natureza, como a Física, mas uma compreensão intuitiva filosófica;
- Refletir sobre como como as formas de entendimento do tempo são percebidas e, muitas vezes, não experimentadas em situações do cotidiano.
- 

### **Material e Métodos**

- Fragmento do Texto de Schopenhauer – SOBRE A FILOSOFIA E SEU MÉTODO
- Quadro
- Papel cartolina e papel cartão
- Computador, Data Show e slides

## **Público alvo**

Estudantes do 3ºs anos – Escola Estadual Guedes de Miranda – Porto Calvo-AL (turnos manhã, tarde e noite).

## **Tempo pedagógico**

2 (duas) horas aulas.

## **Resultados esperados**

Conduzir ao impacto da noção de tempo, que vivenciamos como algo matéria, perceptível, construído a partir da noção de hora cronometrada pelos aparelhos conhecidos como relógio, ao mesmo tempo que provocar nos estudantes a capacidade de lidar com um conceito abstrato e filosófico.

Trabalhar em grupo, para analisar, avaliar a produção individual e coletiva, com o intuito de contribuir para o amadurecimento e ampliação do olhar crítico de todos em meio ao processo de leitura e escrita, discussão e reflexão.

## **SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

### **1ª Aula – Leitura do texto**

#### **1º momento**

#### **Fragmento do texto de Schopenhauer**

O tempo não é apenas uma forma *a priori* de nosso conhecimento, mas sua base ou seu baixo fundamental; ele é a trama primeira do tecido do mundo que se apresenta a nós e o portador de todas as nossas apreensões intuitivas. As restantes formas do princípio de razão são como que cópias dele: ele é o arquétipo de todas elas. Por isso todas as nossas representações que se referem à existência e à realidade são deles inseparáveis, e nós não podemos deixar de representar todas as coisas umas depois das outras, e o quando é ainda mais inevitável que o onde. Não obstante, tudo que se apresente nele é mero fenômeno.

O tempo é aquela organização do nosso intelecto pela qual aquilo que aprendemos como futuro parece agora não existir de modo algum, ilusão que desaparece quando o futuro se torna presente. Em alguns sonhos, no sonambulismo clarividente e na segunda visão, essa forma enganadora é provisoriamente posta de lado, e o futuro se apresenta como presente. Isso explica por que as tentativas feitas intencionalmente para tornar válidas as previsões de alguém dotado de segunda visão,

mesmo a propósito de incidentes menores, estavam votadas ao fracasso, pois esse alguém já viu coisa então realmente existente, exatamente como nós só percebemos o presente.

SCHOPENHAUER, Arthur. Sobre a filosofia e seu método. São Paulo: Hedra, 2010. pp. 78-79

## 2º Momento

Questões problematizadoras propostas pelo professor para mediar o início da reflexão dos estudantes:

- 1) Para você o que é o tempo?
- 2) Qual o sentido de “O tempo é aquela organização do nosso intelecto pela qual aquilo que aprendemos como futuro parece agora não existir de modo algum, ilusão que desaparece quando o futuro se torna presente”?

## 2ª aula – Socialização das Respostas

No processo de construção do conceito de tempo prevaleceu o pensamento de Schopenhauer e não o de Heidegger, por exemplo, pelo fato do primeiro está mais próximo da discussão no âmbito das ciências da natureza, enquanto Heidegger está direcionado a uma reflexão metafísica do ser. Assim sendo, o conteúdo desta seção reflete desde o início *um recorte particular*, que privilegia e enfatiza um conjunto de concepções, entre outros possíveis. Procurou-se contemplar, por meio desse recorte, as visões sobre o tempo que consideramos mais representativas e pertinentes.

O tempo está presente a todo momento como no passado, agora e o futuro. O tempo no espaço não passa, está sempre parado.

O tempo não existe apenas no intelecto porque existe para todos nós, quando pensamos no futuro estamos pensando no que ainda está por vir, porque não aconteceu ainda. A realidade é sempre o presente e o passado, porque o passado já aconteceu e o presente ainda estamos vivendo (AL/ML).

Observa-se que na produção de um conceito de tempo, seja no âmbito da abstração ou mesmo da concretude, o estudante tem dificuldade. Quando começam a imaginar o que seria, passado e presente se confundem, e o futuro deixa de ser um conceito real para se tornar uma utopia.

O tempo é uma das questões mais difíceis do nosso intelecto, em geral, dizemos que o tempo e o meio nos quais se desenrolamos acontecimentos e o lugar das possibilidades; é também a maneira que medimos o passado, o presente e o futuro. Por isso, a história humana são as marcas que o ser humano deixa em sua trajetória existencial. Tempo é a duração dos fatos, é o que determina os momentos, os períodos, as épocas, as horas, os dias, as semanas e os séculos. O espaço é o ambiente onde nós estamos, já o tempo são os fatos que acontecem em momentos diferentes.

O tempo não se faz e nem se define e é impossível como realidade. O tempo só está na nossa mente, pois o amanhã não nos pertence (RB/FM).

Na contribuição dos estudantes, percebe-se que o conceito de tempo é problemático, haja vista que de um lado apresenta-se provido de universalidade, de outro, alimenta a possibilidade de ser apenas um referencial confundido com horas, épocas, dias, semanas, séculos e momentos. O eterno vislumbrado pela razão somente se mostra na história, ainda que não se revele perfeitamente no tempo. É a história que vincula o eterno, o uno e o verdadeiro com o presente. Porém se ele não se revela perfeitamente no tempo, sem a razão ficamos prisioneiros de nossa historicidade e perdemos contato com o eterno, ou uno. Assim, a razão englobante permite reconhecer uma realidade que está além do que a razão pode perceber, mas que se mostra nela parcialmente.

O tempo é as horas que passamos e tudo o que vivemos, e viver em nosso dia a dia como se fosse como um piscar de olhos. Você fecha e quando abre já tem passado aquilo que você nem viveu. A nossa relação com o espaço é ser feliz e escolher uma parte de nossas vidas como se nós tivéssemos vivendo algo emocionante, uma relação que nós fazemos e que vivemos. Nos faz viver cada vez mais ao pensar em momentos e no futuro que temos pela frente.

Ele (Schopenhauer) quer dizer que o tempo só existe para ele quando ele pensa em um futuro pela frente, em ter a sua relação com o espaço ele quer dizer que o passado não significa nada e o presente é o que vivemos e o futuro há de chegar. O tempo é só uma parte que vivemos porque não há nada que fazemos nesse mundo que não seja com amor, ódio ou vingança. Os três significados dessas palavras existem por toda parte porque o tempo só existe em nosso intelecto quando pensamos no nosso futuro (SS/DM/CK).

Nos últimos textos percebe-se confusão conceitual ou mesmo de reflexão. Surge uma mistura de conceitos que se intercalam sem sentido mesmo quando se quer dar sentido no tempo ou em tempo. A universalidade é o espaço correto para a razão caminhar. Lutar pela razão é lutar pelo devir, pela compreensão existencial. Assim, apesar das inúmeras dificuldades do nosso tempo, os estudantes tentam expressar esperanças de que no tempo se faz necessário sentimento que movimentem o sentido da vida.

## REFERÊNCIAS

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a filosofia e seu método**. São Paulo: Hedra, 2010. pp. 78-79

PIETTRE, Bernard. **Filosofia e Ciência do Tempo**. 1997. Editora: Edusc.

PUENTE, Fernando Rey e BARACAT, José Júnior (Organizadores). **Tratados sobre o tempo, Aristóteles, Plotino e Agostinho**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2014.

ANTUNES, Vanda Rosane de Freitas Franco. **Análise do tempo na formação do pensamento filosófico nas aulas de filosofia no ensino médio**. Nova Hamburgo-RS: EdUFSM, 2018.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faguet (2009, p. 15) afirma que a leitura de um texto filosófico gera a necessidade de comprara o filósofo a ele mesmo, sem cessar. “Significa ver o que nele é sentimento, ideia sentimental, ideia resultante de uma mistura de sentimento e ideias, ideia ideológica, ou seja, resultante de uma lenta acumulação”, das ideias do autor.

Contudo, na experiência com os estudantes do Ensino Médio, nos processos de intervenção em sala de aula sobre o uso do texto (fragmento filosófico) é perceptível que o pensamento se dá envolvido, forçado pelo acontecimento, como diz Benetti (2006, p.121) é se deixar “afetar pelas forças dos acontecimentos”, pois estas força a pensar, uma vez que “as diferenças surgem nas composições das forças que constituem um determinado contexto sociocultural” e não apenas na relação abstrata dos conceitos entre si.

O que se observou é que os encontros com os textos filosóficos tiveram a força de provocar efeitos nos estudantes, e um desses efeitos foi a produção do pensamento. Parte-se do entendimento da leitura não como uma premissa hermenêutica, mas como análise do texto, que tem início com a sua própria desconstrução em nível linguístico, procurando, inicialmente o significado dos temas que não são conhecidos, seguido da identificação dos pronomes nas frases, a explicitação de nomes, identificação de termos propriamente filosóficos, procura de significados específicos.

“O que funda o pensamento é a força de um encontro que se sente com algo que mexe e desassossega e, portanto, desencadeia o ato de pensamento” (BENETTI, 2006, p.129), uma vez que importantes questões são colocadas quando discutidas e sua transposição passa a ser significativa e responsável. Significativa porque enriquece o confronto dos conceitos e responsável porque conduz à superação de um processo de superficialização da filosofia no trabalho em sala de aula no Ensino Médio, estimulando que os estudantes despertem interesse pelo texto filosófico em uma época que predomina o uso da imagem.

Nesse fundar a força do pensamento, percebe-se que a dinâmica da leitura do texto como atividade filosófica não é natureza disciplinar do texto lido, este pode

ser filosófico puramente, ou literário com uma perspectiva e alcance de interpretação filosófica. No caso dos leitores do ensino médio, percebe-se que o modo como o texto é lido faz a diferença e molda as formas de enunciação, por isso a leitura filosófica não se reduz à simples aplicação de uma metodologia de leitura, mas na escuta do texto, na tentativa de compreender e captar seus pressupostos e subtendidos, seus conceitos e a própria abertura que o mesmo fornece para o pensar os conceitos.

Seria conhecer um ato de não explicar e de elucidar? Pode ser de interpretar? O fato é que o diálogo com o texto não se esgota numa primeira apreensão do mesmo, mas é uma ação contínua, não dogmática, não acabada. Nesse aspecto, educar-se, conhecer, aprender, multiplicar sentidos e modificar a natureza do conceito para estabelecer relações entre o que se oculta por detrás das palavras e o que se manifesta em sua superfície. Dessa forma, supera-se o discurso teórico que se apresenta como dotado de um pressuposto de razão soberana em função do absoluto.

O contato com as diferentes possibilidades de textos, ao mesmo tempo que a inferência das múltiplas interpretações igualmente aceitáveis para o entendimento, auxiliam na produção de uma visão crítica sobre a própria realidade que se confronta com o texto. Aprender a formar-se na escuta da leitura e formar-se na reexaminação dos pressupostos subentendidos no texto e na própria leitura do texto.

Conforme Folsheid e Wunenburg (2006), os textos filosóficos representam a memória da construção filosófica do ocidente, assim como a leitura e a escrita são as formas de expressão mais estáveis ocupando assim lugar de destaque quando se trata do ensino de filosofia em sala de aula. A relação direta e constante com os textos clássicos de Filosofia é algo necessário, fundamental, pois desenvolver um pensamento pela confrontação de outros pensamentos é o único caminho para que se efetive com qualidade o ensino de filosofia.

Observa-se que a leitura do texto filosófico se torna responsável em desenvolver nos estudantes a ordenação de ideias e a habilidade de decodificar mensagens formuladas em níveis que estão distantes, de certa forma, do código comum de outros gêneros textuais ou mesmo das experiências de oralidade. Mesmo considerando que os meios de comunicação social ou as redes sociais permitem a

execução do processo de informação de forma mais eficiente, a leitura do texto filosófico permite o contato com a realidade cultural.

Durante a realização de cada atividade, permanecemos atentos ao processo de desenvolvimento dos educandos, como forma de verificar se eles realmente adquiriam as habilidades previstas. Procuramos não interferir como comentadores do texto para evitar que nossa intervenção produzisse uma outra interpretação e não a dos estudantes.

No início apresentaram certa dificuldade, já esperada em relação a compreensão tanto do texto de Ariano como a do texto de Levinas, mas incentivamos que os mesmos procedessem às pesquisas e consulta a dicionário e vocabulário de Filosofia, inclusive pesquisas que fizeram às ideias de Platão e Aristóteles sobre o significado do ser. O que ocorre também com o texto sobre o tempo e menos sobre política.

Com relação à criticidade diante da leitura e interpretação, verificou-se uma melhoria com relação à disposição para analisar o texto e aprofundar nas observações. Isso porque sempre sugerimos que os discentes promovessem a reescrita, com a reflexão do grupo, suas compreensões e resultados das pesquisas.

Os debates foram importantes, pois permitiram a ampliação do olhar dos estudantes para a compreensão de um texto, mesmo que filosófico, permitiu que criassem gosto pela pesquisa e pela leitura, de modo que a maioria passou a se posicionar de maneira mais efetiva. Nas atividades de produção textual, os alunos começaram a demonstrar maior cuidado com a opinião do grupo, uma vez que perceberam que o texto de Levinas implicava na realização do eu como encontro com o outro, como possibilidade de confronto com a realidade do próprio eu, desprovido de suas facetas egoístas, totalitárias, entre outros. Que o texto de Maquiavel apesar de imoral serve como fundamento para costumes políticos mesmo nos dias atuais.

Os trabalhos realizados no ambiente virtual do site permitiram um maior contato com as novas tecnologias, ampliando a interação e a troca de experiências entre os discentes.

Ao final de cada experiência, depois da avaliação do trabalho e retomada das questões para uma discussão mais ampla e socializada, teceu-se alguns

comentários sobre as interpretações oferecidas pelos estudantes, sem desconsiderar as suas opiniões, mesmos divergentes e sugerimos leituras biográficas, como requisito fundamental para avaliação, a partir da proposta de um texto opinativo sobre a importância dos autores para o desenvolvimento de uma sociedade de leitores críticos e reflexivos.

Em síntese, percebemos que foi muito interessante a experiência, haja vista que os discentes foram administrando a própria dinâmica, interessados em desvendar o sentido do texto e em colocar sua própria reflexão a respeito dos mesmos. Ao assumirem a responsabilidade interpretativa e serem incentivados que o pensamento não pode estar sujeito ao que pensa e acredita o professor, ou o que comenta o professor, os estudantes se sentiram livres e estimulados a perseguirem individual e em grupo, na internet e na biblioteca escolar o significado da linguagem filosófica no processo de aprendizagem da cidadania, do ser sujeito histórico, de construir processos de comunicação e de amizade que possam ser duradouros, do respeito à diferença e às opiniões divergentes, que ninguém é proprietário da verdade e que a totalidade é uma questão relativa.

Sabe-se que o processo de leitura é uma atividade linguística que viabiliza ao sujeito o desenvolvimento da capacidade de compreender, participar e intervir na realidade sócio cultural em que os sujeitos estão ou são inseridos (por exemplo o espaço da própria escola). Nesse caso entre o leitor e o autor, entre a realidade e interpretação, entre o conceito dado e sua apropriação e reconstrução encontra-se o texto.

O que se observa é que no processo de construção da leitura do texto filosófico, o estudante aprende por atos de ler e de ouvir o que o texto lhe quer comunicar, mas avançando apenas com a orientação do educador, o discente passa a operação de aprendizagem como descoberta.

Ler não é reproduzir mecanicamente o texto, mas estabelecer um paralelo entre os pensamentos propostos no mesmo pelo autor, mas, simultaneamente, focar a realidade com a sua forma individual que ele mesmo, como leitor, tem de confrontar com a realidade.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **História da filosofia. Vol II.** Lisboa Editorial Presença, 1969.
- ABBAGNANO, Nicola. **História da filosofia. Vol III.** Lisboa Editorial Presença, 1976.
- ABBAGNANO, Nicola. **História da filosofia. Vol VII.** Lisboa Editorial Presença, 2010.
- ADAM, Jean-Michel; HEIDMANN, Ute; MAINGUENEAU, Dominique. **Análises textuais e discursivas.** Metodologias e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010.
- ADLER, Mortimer J.; DOREN, Charles van. **Como ler livros.** O guia clássico para a leitura inteligente. São Paulo: É Realizações, 2010.
- ALCOFORADO, Luiz Carlos. **Cenário de palavras.** São Paulo: Letrativa, 1997.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas.** Campinas: Autores Associados, 2015.
- ALVES, Gilberto Luiz; CENTENO, Carla Villamain. A produção de manuais didáticos de história do Brasil: remontando ao século XIX e início do século XX. in: **Revista Brasileira de Educação. 2015** . Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a06.pdf>> Acesso em 14 mai. de 2019.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos.** Fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Vanda Rosane de Freitas Franco. **Análise do tempo na formação do pensamento filosófico nas aulas de filosofia no ensino médio.** Nova Hamburgo-RS: EdUFMS, 2018.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação.** São Paulo: Moderna, 2006.
- ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Filosofia: um livro para professores.** São Paulo: Atta, 2004.
- ASPIS, Renato Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar filosofia.** São Paulo: Atta Midia e Educação, 2009.
- BAKER, Ann; BONJOUR, Laurence. **Filosofia: textos fundamentais comentados.** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2010.

BAPTAGLIN, Leila Adriana. **Aprendizagem da docência**. Curitiba: Appris Editora, 2017.

BEBBETTI, ALONSO. **Ensaio sem fronteiras**. São Paulo: Editora Arte e Ciência, 2006.

BENETTI, Cláudia Cisiane. **Filosofia e ensino**. Singularidade e diferença: entre Lacan e Deleuze. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

**BÍBLIA TRADIÇÃO ECUMÊNICA**. São Paulo: Vida Nova, 2015.

BITTAR, Marisa. **História da educação**: da antiguidade à época contemporânea. São Carlos-SP: Editora UFSCAR, 2009.

BOTO, Carlota. **A liturgia escolar na Idade Moderna**. Campinas-SP: Papyrus, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Instrução pública e projeto civilizador**. São Paulo: Editora da Unesp, 2017b.

BOTTERO, Jean; MORRISON, Ken. **Cultura, pensamento e escrita**. São Paulo: Atlas, 1995.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2016.

BRECHT, Bertoldo. **O analfabeto político**. Disponível em <<http://www.pensador.com>> Acesso 01 fev. de 2019.

CAMBI, Francisco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão - Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, 2003.

CAPISTRANO JUNIOR, Rivaldo. **Linguística textual**. Diálogos interdisciplinares. São Paulo: Editora Lbrador, 2017.

CASERTANO, Giovanni. **Paradigmas da verdade em Platão**. São Paulo: Loyola, 2011.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do Iluminismo**. Campinas-SP: Unicamp, 1992.

CAVALO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. Vol 1. São Paulo: Ática, 1998.

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

CENCI, Angelo Vitório. **Aristóteles & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**. Do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 2010.

COLOMBÁS, Garcia M. **El monacato primitivo I**. Hombres, hechos, costumbres, instituciones. Madri: Biblioteca de Autores Cristianos, 1974.

COMENIUS, Joan Amós. **Didáctica magna**. São Paulo: WMFMartins, 2001.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquês de. **Cinco memorias sobre a instrução pública**. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. **Fantasia de Escrituras Filosofia Educação Literatura**. Porto Alegre: Editora Suli, 2016.

CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; COELHO, Maria Cecília M. N. Filosofia e conceito de clássico. IN: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. **Filosofia e formação**. Cuiabá-MT: Central do Texto, 2013.

COSSUTA, Frederic. **Didáctica da filosofia**. Como interpretar textos filosóficos. Lisboa: ASA, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DALBOSCO, Claudio A. **Educação natural em Rousseau**: das necessidades da criança e dos cuidados do adulto. São Paulo: Cortez, 2011.

DALRI, Emannuele Santiago; JUNKERS, Rosane Santana. **Comunidade de aprendizagem significativa**. Florianópolis: SOPHOS, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DELEUZE, Gilles. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

DERRIDA, JACQUES. **A escritura e a diferença**. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1995.

FAGUET, Émile. **A arte de ler**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

FLORES CONTRERA, Juan. **Filosofia y enseñanza**. Buenos Aires: Buena Vista, 2015.

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURG, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FONSECA, Antônio Francisco. **Filosofia e ensino**. São Paulo: Estação Cultura, 2018.

FREITAG, Bárbara *et al.* **Estado, escola e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1997.

GABRIEL, Fábio Antonio; BACCON, Ana Lúcia Pereira; SILVA, José Carlos da. Ensino de filosofia em perspectiva: contribuições de Nietzsche, Deleuze, Guattari e das diretrizes curriculares de filosofia do estado do Paraná. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 216-240, set./dez. 2016.

GADAMER, Hans-Georg, **Verdade e método**. Petrópolis-RJ: VOZES, 1997.

GALLO, Silvio. **Filosofia, experiência do pensamento**. São Paulo: Scipione, 2012.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia**. Uma didática para o ensino médio. Campinas-SP: Papyrus, 2014.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de filosofia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2009.

GILSON, Etienne. **A filosofia na Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GOLDSMITH, Victor. **A religião de Platão**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

GOMES, Zacarias. **A elite do atraso e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC**. Disponível em <<http://www.justificando.com.br>> Acesso em 12 abr. de 2019.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

HOORNAERT, Eduardo. **Em busca de Jesus de Nazaré**. Uma análise literária. São Paulo: Paulus, 2006.

HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis-RJ: VOZES, 2000.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 5.ed. São Paulo: Unimep, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**. Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2014.

KRITSCH, Raquel. Maquiavel e a construção da política. In: **Lua Nova**, n. 53, p. 181-190, 2001. Disponível em <<https://www.sabedoriapolitica.com.br/filosofia-politica/filosofia-moderna/o-principe/maquiavel>> Acesso em 01 abr. de 2019.

- LAVELLE, Louis. **A consciência de si**. São Paulo: É Realizações. 2014.
- LECLERC, André et al. **Filosofia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.
- LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980. pp. 24-27.
- LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**. 13.ed. São Paulo: 2010.
- MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Cia das Letras, 2016.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fenômenos da linguagem**. V.1. Rio de Janeiro; Lucerna, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2018.
- MARRONE, Célia. **Português entre textos**. São Paulo: Pontes de Miranda, 2008.
- MARROU, Henry-Irenée. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: EPU, 1973.
- MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes. **Ensino de filosofia; questões fundamentais**. Recife; Editora Universitária da UFPE, 2014.
- MATOS, Junot Cornélio. **O ensino de filosofia e a formação de professores**. São Paulo: Loyola, 2013.
- MEDIANEIRA TOMAZETTI, Elisete; CISIANE BENETTI, Claudia. Da História da filosofia ao filosofar: alguns desafios no diálogo com o não filosófico.in: **Educação**. Revista do Centro de Educação. V.40, n.1, jan/abr, pp. 75-87. Santa Maria-RS: UFSM, 2015.
- MONNERAT, Rosane; REBELLO VIEGAS, Ilana. **Português I**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas-SP: Papirus, 2015.
- MÜLLER, Felipe de Matos. Epistemologia e educação. In: NOVAES, José Luis Côrrea; AZEVEDO, Marco Antonio de Oliveira. **Filosofia e seu ensino**. Desafios emergentes. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- NASCIMENTO, Waldereze Maria. **Educadores e educandos: tempos históricos**. Recife: SEDUC, 2014.
- NOVELLI, Luiz Antônio. **Filosofia e ciências humanas**. São Paulo: Editora do Autor, 2005.
- PAVIANI, Jayme. **Platão & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

- PIETTRE, Bernard. **Filosofia e Ciência do Tempo**. 1997. Editora: Edusc.
- PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrícia; Petrilli, Suzan. **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Petrópolis-RJ: VOZES, 2007.
- PUENTE, Fernando Rey e BARACAT, José Júnior (Organizadores). **Tratados sobre o tempo, Aristóteles, Plotino e Agostinho**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2014
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**. V.1. São Paulo: Paulus, 2003.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**. V.2. São Paulo: Paulus, 2005.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**. V.6. São Paulo: Paulus, 2006.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Cia das Letras, 2016.
- ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de filosofia e currículo**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015.
- RODRIGO DA SILVA, José Robson. **Filosofia e seu ensino**. São Paulo: Editora do Autor, 2019.
- ROGUE, Evelynne. **Comentário de texto filosófico**. Curitiba: Editora UFPR, 2014.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Penguin Companhia, 2011.
- SARDÁ, Daniela Nienkötter. **Les manuels de philosophie en France et au Brésil: une analyse du discours contrastive de la prise en charge énonciative**. Paris: Université Sorbonne Paris Cité, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico pedagógico. In: BRITO, Sílvia Helena Andrade de et al. **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.
- SCHLESHER, V. *et al.* **Geografias pós-modernas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a filosofia e seu método**. São Paulo: Hedra, 2010. pp. 78-79.
- SEMERARO, Giovanni. **Saber fazer filosofia**. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2011.
- SEVERINO, Antônio Joaquim Severino. **Como ler um texto de filosofia**. 2.ed. São Paulo: Paulus, 2009.
- SOARES, Magda. **Letramento. Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, R. T. **Sentido e Alteridade** – Dez ensaios sobre o pensamento de Emmanuel Levinas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

TRENTIN, Renê. GOTO, Roberto. **A filosofia e seu ensino**. Conceitos e sentido. São Paulo: Loyola, 2009.

TÚLIO, Pamela Bianca Gouveia. **Filosofia Política**. São Paulo: Unesp, 2012.

UNESCO. **Teaching philosophie in Europe and North America**. Paris: Unesco, 2011.

VALENZUELA ECHEVERRI, Carlos Eduardo. **Derrida, herencia y educación**. Madri: Universidad Pedagógica Nacional, 2017.

VERGER, Jacques. **Homem e saber na Idade Média**. Bauru-SP: Edusc, 1999.

VERNANT, Jean-Pierre. **A origem do pensamento grego**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

WONSOVICZ, Silvio. **O ensino de filosofia na escola fundamental**. Campinas-SP: UNESP, 2004.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2007.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Relumê-Dumará, 2009.