



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

JEFFERSON JOSÉ DE MENDONÇA

**O ENSINO DE FILOSOFIA EM ESCOLA DE MASSA: O CAFÉ FILOSÓFICO
ENQUANTO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA E DE RESISTÊNCIA**

FORTALEZA

2023

JEFFERSON JOSÉ DE MENDONÇA

O ENSINO DE FILOSOFIA EM ESCOLA DE MASSA: O CAFÉ FILOSÓFICO
ENQUANTO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA E DE RESISTÊNCIA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Glaudenir Brasil Maia.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

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

- M495e Mendonça, Jefferson José de.
O ensino de filosofia em escola de massa: o café filosófico enquanto espaço de experiência formativa e de resistência / Jefferson José de Mendonça. – 2023.
150 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte, Programa de Mestrado Profissional em Artes, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Antônio Glaudenir Brasil Maia.
Coorientação: Prof. Dr. Ermínio de Sousa Nascimento.
1. Ensino Filosófico. 2. Educação Libertadora. 3. Café Filosófico. 4. Experiência Formativa. 5. Emancipação. I. Título.

CDD 700

JEFFERSON JOSÉ DE MENDONÇA

O ENSINO DE FILOSOFIA EM ESCOLA DE MASSA: O CAFÉ FILOSÓFICO
ENQUANTO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA E DE RESISTÊNCIA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Aprovado em: 27 / 07/ 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Glaudenir Brasil Maia (Orientador)
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Prof. Dr. Ermínio de Sousa Nascimento
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Prof. Dr. Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho
Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC)

A Deus.

A minha família, amigos, alunos e professores.

AGRADECIMENTOS

Aos professores e professoras do Mestrado Profissional em Filosofia (PROFFILO), por todas as experiências vivenciadas.

Ao meu orientador, o Prof. Dr. Antônio Glaudenir Brasil Maia, por suas orientações e apoio. Ao meu coorientador, o Prof. Dr. Ermínio de Sousa Nascimento, pela paciência, orientações, colaboração e sugestões.

Ao professor Dr. Manoel Jarbas Vasconcelos Carvalho, pelas valiosas contribuições e sugestões.

Aos amigos do PROFFILO – Pierre, Estevão, Emerson, Lorena, Nara, David, Paulo, Eldon, Vanucci, Marilene e Lindemberg – pelas trocas e auxílios durante o percurso.

Ao professor Dr. José Carlos Almeida, por todo apoio, paciência e disposição incansável em me ajudar e tirar todas as minhas dúvidas, até mesmo nos fins de semana.

Aos estudantes da EEM Profa. Maria Luiza Saboia Ribeiro e da EEEP Profa. Abigail Sampaio de Paracuru/CE, e aos estudantes da EEEP Flávio Gomes Granjeiro de Paraipaba/CE pela acolhida, dedicação, generosidade, confiança e grande contribuição à pesquisa.

À professora Dra. Eliana Sales Paiva, por ser uma inspiração constante para o filosofar, além de ser uma amiga querida.

À minha mãe, Maria Laís de Mendonça, pelo seu jeito peculiar e singular de motivação.

À minha avó, Maria Malaquias Mendonça (*in memoriam*), porque essa trajetória começou com noites e madrugadas de estudo regadas a café e muita conversa, eu estudando de um lado da mesa e ela do outro lado, costurando; tudo somente foi possível devido ao seu amor e dedicação.

Às minhas filhas, Valentina e Isabella, que por meio de seus sorrisos, abraços, carinho e amor me deram muita força para continuar.

A Rose, minha esposa, que sempre deu um jeito de me ajudar em muitos instantes, me compreendendo nos momentos de ruminação e cuidando das meninas quando eu precisava de tempo e silêncio para me dedicar à escrita da dissertação.

Na nossa provação diária, a revolta desempenha o mesmo papel que o cogito na ordem do pensamento: ela é a primeira evidência. Mas essa evidência tira o indivíduo de sua solidão. Ela é um território comum que fundamenta o primeiro valor dos homens. Eu me revolto, logo existimos. (CAMUS, 1997, p. 35)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado considera a atividade realizada na escola de massa chamado Café Filosófico como uma metodologia de ensino filosófico, que tem no seu desenvolvimento a intenção de criar espaços de formação filosófica como processo de aprendizagem que dialoguem com os educandos, seus saberes e suas vivências. O foco da pesquisa é **o ensino de filosofia em escola de massa: o café filosófico enquanto espaço de experiência formativa e de resistência**, buscando efetivar um ensino contextualizado e significativo. Para este fim, a metodologia da pesquisa parte de uma análise bibliográfica das obras de Adorno (1985; 1995; 2010; 2020), no sentido do ensino de filosofia para a emancipação do educando; as obras de Freire (1987; 1989; 1996) na ótica de uma educação libertadora; a obra de Rodrigo (2013) na busca pelo entendimento do que é uma escola de massa, nas dificuldades e nos desafios desta modalidade de escola, sobre os conceitos e a história da filosofia, das atividades a serem pensadas e implementadas no ensino de filosofia, se diferenciando das didáticas ou dos métodos solidificados em manuais que não se relacionam com o educando e a sua realidade; e também as obras de Gallo (1994) e Cerletti (2009) como metodologia de ação para a construção de um local filosófico de sensibilidades, tensões e debates. Esta pesquisa é de cunho qualitativo, considerando as obras supracitadas, bem como a aplicação de questionários avaliando o Café Filosófico na formação de 25 estudantes das escolas da rede estadual de ensino distribuídas entre Paracuru/CE e Paraipaba/CE: EEM Profa. Maria Luiza Sabóia Ribeiro (5), EEEP Flávio Gomes Granjeiro (14) e EEEP Profa. Abigail Sampaio (6). Sendo usada a técnica do grupo focal em forma de oficinas, oportunizando um ambiente de investigação filosófica no qual os estudantes foram estimulados à leitura de textos clássicos da filosofia, à sua conexão com os contextos de sua realidade e trabalhando a escrita de forma argumentativa, científica e filosófica. O processo de desenvolvimento desta dissertação tem como problemática a pergunta: é possível a criação de espaços formativos para o ensino de filosofia de maneira filosófica em escola de massa? Partindo dessa questão, o projeto é implementado na escola desde a sua exposição e o convite para participação até a sua culminância. O Café Filosófico é, portanto, uma proposta de atividade formativa que oportuniza a criatividade dos educandos para buscarem a emancipação.

Palavras-chave: ensino filosófico; educação libertadora; café filosófico; experiência formativa; emancipação.

ABSTRACT

This master's thesis considers the activity carried out at the mass school called philosophical coffee as a philosophical teaching methodology, whose development intends to create spaces for philosophical training as a learning process that dialogues with students, their knowledge and experiences. The focus of the research is **the teaching of philosophy in mass schools: the philosophical coffee as a space for formative experience and resistance**, seeking to carry out a contextualized and meaningful teaching. To this end, the research methodology starts from a bibliographical analysis of the works of Adorno (1985; 1995; 2010; 2020) in the sense of teaching philosophy for the emancipation of the student, the works of Freire (1987; 1989; 1996) in perspective of a liberating education, the work of Rodrigo (2013) in the search for the understanding of what a mass school is, in the difficulties and challenges of this type of school, on the concepts and history of philosophy, of the activities to be thought and implemented in the teaching of philosophy, differing from didactics or methods solidified in manuals that do not relate to the student and his reality; and the works of Gallo (1994) and Cerletti (2009) will also be analyzed as a methodology of action for the construction of a philosophical place of sensibilities, tensions and debates. This research is of a qualitative nature, considering the aforementioned works, as well as the application of questionnaires with twenty-five (25) students from schools in the state education network distributed between Paracuru-CE and Paraipaba-CE, EEM Profa. Maria Luiza Sabóia Ribeiro (5), EEEP Flávio Gomes Granjeiro (14) and EEEP Profa. Abigail Sampaio (6), evaluating philosophical coffee in their education. The focus group technique was used in the form of workshops, providing an environment for philosophical investigation in which students were encouraged to read classic texts of philosophy, their connection with the contexts of their reality and working with writing in an argumentative, scientific way and philosophical. The process of developing this dissertation has as problematic the question: is it possible to create formative spaces for the teaching of philosophy in a philosophical way in mass schools? Based on this question, the project is implemented at the school from its presentation and the invitation to participate until its culmination. The Philosophical Coffee is, therefore, a proposal for a training activity that encourages students' creativity to seek emancipation.

Keywords: philosophical teaching; liberating education; philosophical coffee; formative experience; emancipation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEMTI	Escola de Ensino Médio de Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GF	Grupo Focal
LDB/EM	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF	Portable Document Format
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PROPESQ	Pró-Reitoria de Pesquisa
SEDUC	Secretaria de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DA ESCOLA DE MASSA	22
2.1	Escola de massa: desafios para o ensino de filosofia	23
2.2	Ensino de filosofia e formação em escola de massa	31
3	INSTRUMENTALIZAÇÃO DO ENSINO PARA A ADAPTAÇÃO	40
3.1	A “formação” instrumentalizada	40
3.2	Semiformação e adaptação	46
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO	55
4.1	Ensino bancário	56
4.2	Ensino de filosofia: didática filosófica	61
5	PROJETO CAFÉ FILOSÓFICO	75
5.1	Considerações iniciais: aporte teórico-metodológico	75
5.2	O Café Filosófico como recurso metodológico para o ensino de Filosofia	87
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	142
	APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS SOBRE OS RELATOS DE 2012 A 2021	146
	APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS SOCIOECONÔMICOS DO CAFÉ FILOSÓFICO 2022/2023	147
	APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS SOBRE O CAFÉ FILOSÓFICO 2022/2023 POR PARTICIPANTE	149

1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação de mestrado considera o ensino de filosofia em escola de massa¹ enaltecendo o projeto chamado de “Café Filosófico”, desenvolvido nas escolas EEM Profa. Maria Luiza Saboia Ribeiro e na EEEP Profa. Abigail Sampaio, as duas localizadas no município de Paracuru e na EEEP Flávio Gomes Granjeiro do município de Paraipaba. A primeira, ainda no modo de ensino regular, a segunda e a terceira no modo de ensino profissional. As três fazem parte da Rede Estadual de Ensino do Ceará.

Conforme o exposto acima o projeto foi desenvolvido enquanto recurso metodológico para propor um ensino de filosofia que possibilitasse uma alternativa filosófica diferente da que é sugerida pela Base Nacional Comum Curricular (2017)² e do seu reflexo na grade curricular das escolas participantes da rede estadual. Tal projeto visa uma proposta de ensino que contribua para a filosofia como geração de espaço de formação e de resistência por

¹ É a modalidade de escola que se caracteriza por receber um público que não tinham acesso à educação básica, essa escola amplia o “seu raio de ação”, como diz Rodrigo (2013, pp. 7-8), “um crescente processo de massificação, pelo qual o ensino médio ampliou significativamente seu raio de ação, passando a receber estratos sociais menos privilegiados que antes não tinham acesso a ele”.

² A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Para os fins almejados da pesquisa, compreende-se, nesse documento, depois de uma leitura minuciosa que a palavra filosofia é citada em todo o documento 26 vezes e boa parte dessas citações é de maneira genérica, pois não traz a relevância da filosofia enquanto disciplina do conhecimento e de suas várias ramificações nas demais ciências, o que constata-se é um cerceamento e uma tentativa de limitar a filosofia enquanto potência questionadora e argumentativa para si e para outras disciplinas, ciências e questões. Na BNCC, a palavra filosofia aparece nesse documento de 600 páginas pela primeira vez na página 33, depois somente retornará ao documento na página 436, quando irá ser estruturada de maneira curricular no ensino religioso, é nítida a preocupação com a fundamentação teórica e filosófica como competência e como embasamento para o ensino religioso. Existe toda uma cobertura filosófica para a disciplina de religião no ensino fundamental, pois nesta etapa, a filosofia está como apoio do ensino religioso. Mas na mesma BNCC, a filosofia na etapa do Ensino Médio não tem nem mesmo essa base metodológica de apoio para o fato de que as demais ciências, em seus percursos originários de formação até a educação atual, nutrem-se em suas bases, conceitos, sistemas e questões da filosofia. Pois no Ensino Médio, segundo o documento, a filosofia é diluída em outras duas disciplinas História e Geografia ou quando não totalmente é retirada de cena como pode ser visto nesse trecho: “*Na busca da unidade, de uma natureza (physis), os primeiros pensadores gregos sistematizaram questões e se indagaram sobre as finalidades da existência, sobre o que era comum a todos os seres da mesma espécie, produzindo uma visão essencializada e metafísica sobre os seres humanos*”. Muitos temas e problemas filosóficos são retirados da filosofia e colocados em contextos e conteúdos históricos e geográficos como se sempre tivessem feito parte de maneira tradicional e majoritária delas, ao ponto de a filosofia não ser nem citada como base contextual daquele conceito, tema ou problema. Para título de informação e para compreendermos a “grade curricular” da estrutura do Ensino Médio que tem na BNCC, o modelo a ser seguido (sugerido), e logo no ensino de filosofia, no seu planejamento de medidas e de atividades na escola, passa por questões que lhe prejudicam no seu campo de atuação. Para título de informação, a palavra filosofia, mais especificamente, somente é escrita (sem aprofundamentos) em todo o bloco 5.4 da área do conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) somente em dois momentos, no primeiro parágrafo na página 561 e depois na página 563. É evidente o trabalho complexo que o professor de filosofia terá para pensar metodologias e didáticas numa legislação, num projeto educacional e num ensino-aprendizagem estruturado para não dar espaço para a filosofia. Entretanto, mesmo com todas as dificuldades, é na escola dessa realidade atual que o Projeto Café Filosófico será pensado e desenvolvido.

meio do desenvolvimento de atividades para a disciplina de filosofia no contexto do novo ensino médio para a sua apreciação enquanto experiências formativas filosóficas para os estudantes da educação básica, tendo as suas atividades realizadas tanto em sala de aula ou em horários alternativos, com uso de materiais e de dinâmicas extras no formato de oficinas com o objetivo de um aprofundamento filosófico sobre questões referentes ao contexto acadêmico, não somente como teoria e conteúdo, mas na possibilidade de desenvolver habilidades nos educandos para suas análises e seus enfrentamentos, enquanto processo formativo para o seu protagonismo e para a sua emancipação intelectual.

Nesta perspectiva, a pesquisa se propõe a refletir sobre a metodologia para a promoção do projeto Café Filosófico, a sua relação entre o ensino de filosofia nas escolas da rede estadual onde o projeto foi realizado, e com as políticas públicas acerca do ensinar e do aprender da filosofia. É importante compreender que se tratando de pesquisa na educação, tem-se como base as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013)³ no seu sentido ético enquanto meio para o fortalecimento da educação e da formação filosófica por meios interdisciplinares, ou seja, o projeto Café Filosófico tem o objetivo de contribuir para a formação dos estudantes por meio da contextualização e da articulação de saberes significativos⁴ para os educandos como a ética, a cidadania, a política e a filosofia.

Os educandos, os professores e a escola estão inseridos num cotidiano produzido pelas demandas da sociedade capitalista e será nessa atmosfera de condicionamentos que a educação é estabelecida por meio da repetição de seus valores como a competição, a desigualdade social, a educação e os interesses econômicos que direcionam os indivíduos ao processo mercadológico e da formação profissional. É no meio desse contexto que o projeto

³ “A elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária, também, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. Nos dias atuais, a inquietação das “juventudes” que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens. Para responder a esses desafios, é preciso, além da reorganização curricular e da formulação de diretrizes filosóficas e sociológicas para essa etapa de ensino, reconhecer as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares públicas em nosso país, que ainda não atendem na sua totalidade às condições ideais” (DCNEB, 2013, p. 146).

⁴ “A pesquisa, associada ao desenvolvimento de projetos contextualizados e interdisciplinares/ articuladores de saberes, ganha maior significado para os estudantes. Se a pesquisa e os projetos objetivarem, também, conhecimentos para atuação na comunidade, terão maior relevância, além de seu forte sentido ético-social. É fundamental que a pesquisa esteja orientada por esse sentido ético, de modo a potencializar uma concepção de investigação científica que motiva e orienta projetos de ação visando à melhoria da coletividade e ao bem comum. A pesquisa, como princípio pedagógico, pode, assim, propiciar a participação do estudante tanto na prática pedagógica quanto colaborar para o relacionamento entre a escola e a comunidade” (DCNEB, 2013, p. 164).

compreende como importante a possibilidade de disponibilizar e associar saberes sobre a realidade, e é nessa importância que “a relevância não está no fornecimento pelo docente de informações, as quais, na atualidade, são encontradas, no mais das vezes e de forma ampla e diversificada, fora das aulas e, mesmo, da escola” (DCNEB, 2013, p. 164) o que é relevante no percurso do início ao fim do projeto “é o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, para que os estudantes busquem e (re)construam conhecimentos” (DCNEB, 2013, p. 164) dentro dos desafios que estão nas trajetórias em construção dos educandos em suas vidas cotidianas.

É por essa educação a serviço do capital que demandam posturas e metodologias que pressionam o professor por um comprometimento que é manifestado tanto numa educação pragmática e instrumentalizada, como também, nas orientações de uma educação que levam a consciência crítica. O projeto considera as inquietações⁵ dos jovens participantes que procuram entender os mecanismos que lhe envolvem tanto como cidadãos, assim como estudantes. É um processo de desconstrução do que o aluno acreditava saber sobre temas que, por meio do projeto e de suas atividades, se dissolvem no surgimento de novas questões e que aos poucos vão formulando outras questões no sentido de buscar respostas durante o processo de aprendizagem na construção de sua autonomia para o conhecimento. É lógico que o ambiente escolar massificado é um local de muita heterogeneidade e de questões complexas em relação a vida e as projeções dos educandos, e o projeto tem o intuito de propor uma ferramenta filosófica para o ensino de filosofia que nesse contexto de narrativas diferentes, ideológicas, conceituais e argumentativas estão nos debates e nos enfrentamentos, produzindo diálogos por uma tensão⁶ complexa que se caracteriza por argumentos diferentes na geração de novos argumentos, de perguntas levantadas gerando outras perguntas.

O jovem educando⁷ participante desse projeto e de suas atividades compreende estar no meio de um diálogo que traz dialeticamente atualizações nas ideias, dos argumentos e

⁵ “Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada no Ensino Médio, contribui para que o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos” (DCNEB, 2013, p. 164).

⁶ “Na medida em que o filosofar se sustenta na tensão da pergunta filosófica, consideramos que um curso filosófico deveria ser aquele no qual essa tensão pode ser atualizada de maneira fecunda” (CERLETTI (2009, p. 21).

⁷ BNCC (2013, pp. 462-463) Na direção de atender às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea para a formação no Ensino Médio, as DCNEM/2011 explicitam a necessidade de não caracterizar o público dessa etapa – constituído predominantemente por adolescentes e jovens – como um grupo homogêneo, nem conceber a “juventude” como mero rito de passagem da infância à maturidade. Ao contrário, defendem ser fundamental reconhecer: a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (Parecer CNE/CEB nº 5/2011; ênfase adicionada).

nas vozes diversas no processo de debate filosófico. A metodologia do projeto necessita de um corpo estudantil que se permita ser desafiado no espaço formativo que é direcionado para a formação do aluno numa autorreflexão crítica, ou seja, estabelecido a dinâmica de atividades e o alinhamento com o grupo que aceitou o desafio do projeto, são feitas oficinas para a descoberta ou para o aprimorar das capacidades de reflexão, da crítica a sociedade administrada e de autorreflexão crítica enquanto ser humano.

É importante deixar claro que o objetivo aqui não é a destruição da escola ou propor uma escola outra, mas sim, pensar uma ferramenta filosófica para o ensino de filosofia na escola de massa para a abertura de espaços que possibilitem o ensino-aprendizagem na construção da criticidade e da emancipação intelectual dos educandos na educação básica. O projeto café filosófico também busca no senso comum, nas opiniões e nas experiências dos estudantes um viés valioso para a pesquisa e para a produção filosófica. Mesmo que seja desafiador essa abertura de espaços formativos para os educandos é possível o seu desenvolvimento na escola, seja por questões estruturais ou por políticas públicas. Por isso, é que surge um questionamento, é possível um projeto como o Café Filosófico propor meios para a emancipação intelectual dos educandos?

Para responder a essa questão precisamos ir até os filósofos que entendem a educação de maneira singular, que observam e fazem leituras sobre o mesmo problema, mas que produzem resoluções diferentes acerca deles. Para um projeto cheio de nuances e de detalhes é importante dialogar com os diferentes argumentos que compõe essas resoluções. A dificuldade na composição desse projeto e na resposta a questão levantada no parágrafo acima está na fundamentação teórica para o entendimento sobre o educando, o professor, a escola e as linguagens filosóficas que fazem parte desta pesquisa, que por sua vez estão atreladas em contextos, ideias e resoluções diferentes sobre educação, ensino e filosofia. Mas é na composição do projeto, que faremos a contribuição para a formação dos jovens no ensino de filosofia. É importante frisar nessa pesquisa que este trabalho compreende cada autor que compõe o embasamento teórico do Projeto Café Filosófico em seu contexto, em suas visões e vertentes ideológicas, isso quer dizer que ao invés de observar nessa pluralidade de ideias e resoluções um empecilho, será a partir deste ponto, a ideia de uma proposta diferente no ensino-aprendizagem da filosofia com os recursos materiais e humanos que compõe o universo escolar. Em outras palavras, mesmo que tenhamos autores que defendam concepções distintas de escolas iremos até eles para aprender com suas ideias e propostas, buscar os seus porquês e as suas sugestões na crítica feita a escola, se há ou não a possibilidade de agregá-la a dinâmica do

Projeto Café Filosófico como mais uma possibilidade, ao mesmo tempo, como fundamento ou como crítica.

Assim, nessa pesquisa, entende-se que mesmo a escola de massa como instrumento dos interesses da sociedade capitalista é nela que podemos abrir espaços de reflexão, por mais que as ideias e as propostas dos autores que dão o embasamento teórico deste trabalho sejam diferentes ou até antagônicos nas perspectivas de escola, educação e filosofia, será realizado nestes diferentes solos o garimpar de pontos de conexão, será a partir da análise das críticas, do contexto de suas realidades e na reflexão sobre as suas propostas que iremos pensar e colocar em prática o projeto Café Filosófico.

Assim, no fazer desse trabalho autores como Cerletti (2009) e Freire (1996) são ligados por meio de suas ideias que dialogam sobre um mesmo problema, mas que trazem respostas ou reflexões diferentes sobre eles. Ao invés, da escolha de uma linha de pensamento ser a exclusão automática da outra, por que não agregar ideias para a construção de uma proposta que caminhe em direção justamente da diversidade e da diferença? É nesse sentido que, por mais que um autor traga uma proposta diferente de escola, devemos então escolher uma vertente e excluir ao mesmo tempo a outra? Por que não pensarmos na crítica feita por estes autores que pensam diferente e a partir disso trilhar um caminho que dialogue com as realidades diversas da nossa escola de massa? E a resposta para essas questões está no fortalecimento da crítica a escola de massa, usando de seus recursos para a formação de indivíduos críticos produzidos em seu próprio ambiente. Assim como, a partir da análise de reflexões e de resoluções diferentes sob o contexto da escola de massa, se tem também no decorrer de cada capítulo o levantamento de hipóteses acerca do projeto.

Uma ou mais respostas serão construídas no decorrer da dissertação, cujo objetivo central é a realização do projeto Café filosófico em escola de massa como espaço formativo na rede estadual de ensino, esse objetivo vai ao encontro de uma questão problema: é possível a criação de espaços formativos para o ensino de filosofia de maneira filosófica em escola de massa? Para guiar nossa pesquisa, no âmbito desse objetivo e dessa problemática, trabalha-se com a pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, considerando as obras supracitadas, bem como a aplicação de questionários junto a 20 e 25 estudantes das escolas da rede estadual de ensino, usando a técnica do grupo focal⁸.

⁸ De acordo com Morgan (1997), o Grupo Focal é um método de pesquisa, com origem na técnica de entrevista em grupo. O termo grupo refere-se às questões relacionadas ao número de participantes, às sessões semiestruturadas, à existência de um setting informal e à presença de um moderador que coordena e lidera as

Nesse sentido, é preciso que compreendamos o processo de formação dos educandos, que é estabelecido pela dinâmica socioeconômica e que perpassa pelos períodos históricos tradicional e técnico, moldando o conhecimento e os saberes, assim como também, os indivíduos que são formados para a manutenção e a perpetuação da realidade burguesa no que se caracteriza como escola de massa. Para que possamos discernir sobre o projeto e a escola é preciso entender que a formação do jovem está inserida numa sociedade cujo o saber se vincula no que Adorno (2010) concebe como semiformação (Halbbildung)/semicultura no contexto do ensino atual. A semiformação é o resultado de um processo de dominação da burguesia em sua sociedade administrada, ou seja, de uma mecânica relação entre política, ideologia, cultura e economia. Portanto, a semiformação é o estabelecimento de uma determinação social da formação da sociedade capitalista.

Diante disso, levantam-se hipóteses como: o projeto possibilita os estudantes na construção do seu posicionamento político como cidadão inseridos nas problemáticas da sociedade atual? É possível trabalhar a criticidade frente a massificação em escola de massa? No que será evidenciado no decorrer da dissertação, esse processo que envolve o educando em experiência formativa para o desenvolvimento de sua criticidade é possibilitado primeiramente pelo valor dado as opiniões dos educandos e pela importância da escola enquanto ambiente propício para as atividades que serão realizadas pelo projeto, entretanto não com os mesmos objetivos desses modelos de escola em seu projeto conteudista, tornando os alunos em arquivos vivos ou em técnicos prontos para desempenharem papéis estabelecidos pelas esteiras da economia liberal, mas partindo do que é esperado no ambiente escolar, de maneira inicial, temos na administração do tempo uma forma de propor os desafios e os resultados do projeto, a compreensão deste recurso não está no produzir cada vez mais rápido que as tendências tradicional e tecnicista estabelecem, mas o tempo e sua administração estão como meio que possibilite a fluidez de cada educando no seu tempo de reflexão.

atividades e os participantes. O termo focal é designado pela proposta de coletar informações sobre um tópico específico. (...) Segundo Morgan (1997), o uso do GF requer uma cuidadosa combinação entre os objetivos da pesquisa e os dados que pode produzir. O Grupo Focal pode ser utilizado em pesquisas que necessitem de um método independente, servindo como a principal fonte de dados qualitativos, assim como ocorre em pesquisas que usam a entrevista individual ou a observação do participante. Pode ser incluído como uma fonte complementar de dados em estudos que dependem de outro método primário. Nesta forma, a discussão em grupo, frequentemente, serve como uma fonte de dados preliminares em um estudo basicamente qualitativo. Pode ser usado, por exemplo, para generalizar questionários de pesquisa ou para desenvolver a aplicação de programas de intervenção. Pode, ainda, ser utilizado em estudos com multimétodos, ou seja, os dados obtidos são adicionados aos dados colhidos através de outros instrumentos, como a entrevista individual (KOLLER; ANTONI, 2001, p. 4).

Em seguida, a utilização de um cronograma de atividades e do uso de novos materiais tem de fato um caráter de determinar os períodos que vão avançando no projeto, entretanto as atividades vão fluindo de acordo com o tempo de cada educando, a utilização dos materiais de pesquisa fora da grade curricular e do material didático, como revistas, artigos e livros, serão aderidos aos poucos e darão um suporte para que seja possível um embasamento filosófico as opiniões dos educandos e de seus temas, na apropriação dos conceitos que vá além do senso comum sobre os temas filosóficos escolhidos pelos próprios educandos⁹, propiciando a partir disso questionamentos e diálogos com a diversidade de ideias e de posições. Amadurecendo assim, por meio destes textos e das orientações, o alinhamento e a aprendizagem pelo debate.

Desta forma, permitindo que os educandos consigam identificar problemas que fazem parte do cotidiano deles e que, de certa forma, tenham sido analisados e debatidos pela tradição filosófica, em contextos diversos. Para responder sobre os objetivos e a problemática acerca do desenvolvimento do projeto Café Filosófico parte da premissa do conceituar e do refletir, entendendo o compromisso e a responsabilidade acerca da produção do conhecimento filosófico por esta ferramenta.

⁹ O desenvolvimento do projeto Café Filosófico depois de ser apresentado ao núcleo gestor e aos educandos, o professor faz um convite aos educandos para participarem dele, isso é fundamental, pois parte do educando querer ou não participar do projeto desde o início, o educando não é forçado a participar para obter uma nota ou coisa do tipo, ele é livre para escolher se quer ou não participar, caso ele aceite participar o mesmo é apresentado a uma grande quantidade de textos, artigos e livros que durante uma semana ou duas ele pode escolher. Ele terá a abertura de escolher aquele material que lhe é mais familiar, diferente ou estranho. Depois que o educando escolhe o seu material, o professor pede que ele faça uma leitura simples, do seu próprio jeito e entendimento, depois disso, tem-se alguns encontros no formato de oficinas na sala de aula, no laboratório ou na biblioteca, onde cada educando vai expor para todos do grupo focal, alunos e professor, o que conseguiu entender da sua primeira leitura sobre o texto. Nesse momento, o professor lhe dá novas orientações depois que escutou a exposição sobre o que o educando compreendeu em sua primeira leitura, suas interpretações e opiniões acerca do texto, e o professor lhe dá novas orientações. Artigos, livros, resumos e outros materiais são sugeridos para o trabalho daquele educando que expos sua leitura, os outros educandos podem comentar o que também entenderam. Todo esse processo dura um mês ou um mês e meio, depois desse aprendizado pela leitura passamos a tecer um título para o trabalho do educando junto ao texto que ele pesquisou, sua visão acerca dele e a orientação do professor. Depois dessa etapa, passamos para a escrita do texto filosófico. No primeiro momento da escrita, é pedido ao educando que se empenhe em escrever pelo menos um primeiro parágrafo introdutório, do seu jeito, no mesmo modelo do momento inicial da primeira leitura de cada participante. Esse processo também ocorrerá em modelo de oficina nos ambientes da escola. E assim, progressivamente, depois da introdução, o educando escreve o desenvolvimento e a conclusão. Lhe são dadas as informações sobre a ABNT. E na última etapa do projeto, são repassadas formas de oratória e de retórica, de como falar em público, de como se posicionar ao defender a sua pesquisa. E chegamos ao Café Filosófico, o momento da culminância das apresentações dos educandos para todas as turmas de 1º e 2º anos da escola. É nesse momento que haverá as apresentações das pesquisas dos educandos por eles mesmos, eles são os palestrantes, eles são os pesquisadores. E a escola, seus professores e os educandos de 1º e 2º anos irão assistir e participar com perguntas aos estudantes que produziram seus trabalhos. Depois é feito um questionário com dez perguntas para apreciação acerca da experiência de cada participante.

Para um melhor entendimento, o trabalho está disposto em quatro partes. A primeira parte intitulada “O ensino de filosofia no contexto da escola de massa”, e as subseções, “A escola de massa: desafios para o ensino de filosofia” e o “Ensino de filosofia e formação em escola de massa” é dedicado a análise da escola de massa pela ótica de Rodrigo (2013) como instituição que amplia o seu raio de acesso à escola para um público menos favorecido economicamente. Compreender os desafios a serem enfrentados que estão ligados aos modelos educacionais ou pedagógicos liberais tradicional e tecnicista, para esse detalhamento acerca desses modelos vamos até Luckesi (1994) para que seja possível a caracterização dos modelos educacionais liberais que vão se modificando, mas que permanecem com o mesmo objetivo, a manutenção da desigualdade social ao mesmo tempo que mantém o status quo da sociedade burguesa.

A subseção “Escola de massa: desafios para o ensino de filosofia” traz um diálogo entre Rodrigo (2013) as percepções sobre o contexto e os problemas acarretados no surgimento da escola de massa alinhadas as informações de Luckesi (1994) sobre as tendências pedagógicas liberais tradicionais¹⁰ e tecnicista¹¹ que norteiam a educação em seu processo histórico. Temos as análises feitas sobre a contextualização acerca das tendências e da crítica feita por Cerletti (2009), as bases tradicionais da escola em um entendimento na “lógica do antiquário” (p. 87)¹², onde poucos indivíduos têm acesso às “joias” que estão lá expostas no antiquário, o autor acredita que “a filosofia não é uma questão privada, ela se constrói no diálogo” (CERLETTI, 2009, p. 87), ou seja, no contexto filosófico, a crítica é feita sobre a estrutura educacional que enrijece o pensamento sob uma ótica ou um padrão de ensino de filosofia, ao mesmo tempo que, silencia a pluralidade e a diversidade de opiniões dos educandos, assim como a sua crítica.

Mesmo em contextos ideológicos e educacionais diferentes a crítica de Cerletti (2009) se complementa com o alerta de Freire (1989, p. 26) sobre a importância de dar direito ao outro do uso da palavra. Por mais que as propostas dos filósofos sejam diferentes, elas trazem

¹⁰ “Na tendência tradicional, a pedagogia liberal se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual” (LUCKESI, 1999, p. 55).

¹¹ “A tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão-de-obra para a indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las” (LUCKESI, 1999, pp. 55-56).

¹² “A lógica do antiquário filosófico, que atesoura joias para oferecê-las a alguns poucos privilegiados, emudece o filosofar e mutila sua dimensão pública” (CERLETTI, 2009, p. 87).

possibilidades, o enfrentamento ao emudecer filosófico dando o direito de fala ao outro, mesmo que, por mais que o projeto use partes da estrutura tradicional (administração do tempo, cronograma e atividades) é por meio dela que se propõe esse ensino de filosofia, mas não como um arquivamento de conteúdo ou aperfeiçoamento do educando para o exercício de funções na sociedade administrada, mas sim, a proposta da construção da criticidade do educando. A partir dessa análise, pergunta-se, é possível pensar uma didática específica que dialogue dando espaço e direito a palavra entre o professor e o educando no fazer das atividades do projeto Café Filosófico para o desenvolvimento de uma autonomia?

Na subseção “Ensino de filosofia e formação em escola de massa”, continua o diálogo entre Rodrigo (2013), Freire (1989) e Cerletti (2009). Este ponto conversa com o ponto anterior, pois falamos de uma didática que busque pela autonomia dos educandos o desenvolvimento de atividades que despertem as suas capacidades para a criticidade. Existe uma ruptura com os modelos liberais tradicional e tecnicista, entretanto a maior separação está na exclusão de um ator educacional frente o outro, pois é no desenvolvimento do espírito crítico e na argumentação no debate de ideias como diz Rodrigo (2013) é que desenvolvemos as capacidades para a efetivação de uma vida democrática, isso corrobora com que Freire (1989) nos propõe em não olhar para o outro como objeto, o alinhamento estará, por essas visões, em “novas formas de mediação” (RODRIGO, 2013, p.29) num sentido de “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

A crítica de Cerletti (2009, p. 87), “A filosofia não é uma questão privada, ela se constrói no diálogo”, traz uma possibilidade de pensar a filosofia pela construção do diálogo que faça mediações entre aqueles que ensinam e aprendem, como aqueles que aprendem também ensinam, trabalhando as subjetividades que fazem parte da escola de massa e do seu potencial democrático. Entende-se nesse primeiro momento, que a compreensão de uma didática filosófica está no reverberar dos pensamentos filosóficos produzidos pelos estudantes em suas vivências, que durante o projeto, vão criando forma durante o processo do filosofar, a didática não pode ser reduzida a um material ou como repetição do “fazer como” tal qual outro indivíduo ou manual propõe, mas ao contrário, o processo didático metodológico do projeto está em ir caminhando com o progresso do educando em seu ensino-aprendizagem.

A segunda parte, intitulada “Instrumentalização do ensino para a adaptação”, e as subseções “A ‘formação’ instrumentalizada” e a outra “Semiformação e adaptação” trazem questões mais direcionadas ao processo de instrumentalização do conhecimento, da escola e do ensino. Uma análise de como a escola vem sendo manuseada pela burguesia para a manutenção

de seu poder. Diante dessa questão Adorno & Horkheimer (1985) trazem uma perspectiva sobre a manutenção da desigualdade e do uso da formação como processo da instrumentalização do capitalismo. A subseção “A ‘formação’ instrumentalizada” corresponde à compreensão sobre a escola que é instrumentalizada orientada pela semiformação, pois mesmo que essa formação lhes traga uma perspectiva profissional e aparentemente melhor no contexto da realidade dos educandos, ela não altera o fato do trabalhador continuar a ser explorado e condicionado ao sistema capitalista. A partir da ressignificação do processo de ensino-aprendizagem filosófico é que o indivíduo enfrenta de maneira resistente os desafios existentes na escola.

Na subseção “Semiformação e adaptação”, reflexões acerca da formação (Bildung), do esclarecimento (Aufklärung) e sobre o que Adorno diz acerca de “calamidade triunfal” que podemos ilustrar como a Segunda Grande Guerra e os campos de concentração, em foco, Auschwitz. O diálogo perpassa por Adorno & Horkheimer (1985) e Adorno (2010). A formação, enquanto projeto da ilustração, como meio de levar o esclarecimento aos indivíduos, possibilitando-os sair de sua minoridade, conduziu o homem a barbárie, cedendo lugar aos processos de racionalização da barbárie assim como por meio dela e de pressupostos capitalistas de exploração e lucro, submetendo os indivíduos a uma lógica para a morte.

Em seguida, por meio da apropriação da formação estabelece uma indústria que manipule o esclarecimento em prol do aperfeiçoamento técnico-operacional. Neste ponto também terá uma referência a Albert Camus (1997) que nos traz uma constatação e ao mesmo tempo uma denúncia de que a filosofia, seja ela formativa e esclarecida, pode por meio da ideologia burguesa transformar assassinos em juízes, opressores em vítimas. É nesse sentido que a semiformação propaga uma ideologia comercial de um possível esclarecimento que, ao mesmo tempo, anula a criticidade dos indivíduos massificados e absolutiza ao poder daqueles que detém os meios de produção do conhecimento sobre os trabalhadores. Nesse contexto, refletimos: como formar os indivíduos que são nutridos pela cultura da necessidade do consumo?

Isso é refletido no uso de algumas medidas tradicionais não como fins desta modalidade de educação, mas como uma orientação do projeto para os educandos. A escola de massa, mesmo ela sendo uma instituição das exigências burguesas é o local que tem toda a potencialidade e os recursos para a geração de espaços de diálogo e de debates para o processo de criatividade, de dignidade e emancipação humana, nesse sentido o Café Filosófico além de ser uma metodologia de ensino de filosofia, tem um papel importante de propor para os educandos participantes a resistência a lógica do capital e a sua sujeição. Pois essa lógica é

aquela que, segundo Camus (1997) não tem remorso ou vergonha da relação com o crime e com a barbárie. É uma educação que não seja indiferente com os problemas graves da sociedade, como a fome, a miséria, o racismo etc.

O projeto, persiste em criar condições para a formação de uma subjetividade crítica e filosófica sobre as questões do mundo atual. Que tipo de formação e espaço seriam gerados nesse ambiente? A hipótese é de que: primeiro, este ambiente promoverá o espaço, proporcionará seus recursos e produzirá indivíduos propensos a autorreflexão crítica. Segundo que, existirá uma relação recíproca entre as partes que aceitam participar do projeto e se propondo ao desafio do filosofar. Essa relação são movimentos de orientações, debates e argumentações sobre diversos temas.

A terceira parte, intitulada “Aspectos Metodológicos do Ensino, e as subseções Ensino bancário e Ensino de filosofia: didática filosófica”, reflete sobre a escola de massa e suas dinâmicas, que colaboram para uma formação acrítica acerca da cultura. O professor é o orientador desse processo, seu espaço de atuação é importante e necessário, mas é preciso que, como diz Gallo (2012), o educando sinta a necessidade de buscar na sua imersão no problema as suas formas de enxergar a situação e os meios para resolução dos problemas. A ideia que permeia todo esse trabalho continua neste capítulo, pois aqui também se valoriza as ideias diferentes para a formulação da ressignificação dos métodos de ensino de filosofia e da escola, portanto, segundo Rodrigo (2013, p. 28) temos na escola o “apoio e nos recursos que dispõem em seu ambiente familiar e social para complementar a aprendizagem escolar” e isso, segundo Freire (1987, p. 37), é um ressignificar da escola como recurso valioso para que não se tenha uma “absolutização a ignorância” e sim, a possibilidade de um ensino criativo e crítico. Na subseção, *Ensino Bancário*, será desenvolvido a partir da análise de Freire (1987) sobre o ensino bancário, sobre como a escola e essa modalidade de ensino entendem o professor e o educando.

O professor é visto como um narrador no conteúdo e o educando como um aluno que só arquiva conhecimentos. Os saberes, os métodos e o ensino estão ligados a instrumentalização desses recursos por parte de um sujeito que narra, pergunta e responde em detrimento de outro sujeito que só escuta. Será a partir da ótica de Freire que analisaremos a escola bancária, seus interesses e objetivos. Na subseção, “Ensino de filosofia: didática filosófica” teremos um diálogo entre Rodrigo (2013) e Freire (1987) sobre a escola bancária. Aqui se explica a didática filosófica que embasa esse projeto, considerando e examinando autores de posicionamentos teóricos e propostas diferentes. É importante também recorrer a

história da filosofia, pois é por este caminho de conhecimentos sobre o conceito e sobre os sistemas filosóficos que será fundamentado a elaboração do filosofar dos educandos no projeto.

A quarta parte, intitulada por “Projeto Café Filosófico e nas suas subseções Considerações iniciais: aporte teórico-metodológico e o Café filosófico enquanto recurso metodológico para o ensino de filosofia” dedica-se a apresentar um panorama de como e onde foi desenvolvido o Café Filosófico, como é colocado em prática esse projeto, seja na dinâmica da escola, na relação do professor com o educando, suas práticas e suas metodologias para orientar os educandos em sua criatividade e seu senso crítico. A subseção “Considerações iniciais: aporte teórico-metodológico” busca, em Gallo (2012) e Cerletti (2009), reflexão de como fazer as atividades de maneiras diferentes e diversas gerando no processo de ensino-aprendizagem o envolvimento dos estudantes nas elaborações e execuções das mesmas. E assim, como no decorrer do projeto esses dois autores, professor e educando, conversam com alguns pontos da educação tradicional no sentido de que projetarmos atividades que ressignifiquem a escola e o ensino da filosofia.

A subseção “Café filosófico enquanto recurso metodológico para o ensino de filosofia” nos apresenta o processo de desenvolvimento do Café Filosófico na prática, no ambiente escolar, na diversidade de cada ambiente. Cada escola e cada realidade tem sua identidade, desta forma, é evidenciado que a dinâmica didática e metodológica vai se moldando por essas identidades e contextos. É nessa seção que iremos coletar os relatos das experiências realizadas no processo de desenvolvimento do Café Filosófico em 2012 a 2022, em suas etapas e nos seus resultados. Essa coleta será feita em 2023, depois de um novo momento com os educandos e educandas que participaram do projeto.

É importante frisar que o Café Filosófico compreende um processo gradual de escuta, de observação e responsabilidade para com o educando e para com o conteúdo filosófico. Como será exposto no desenvolvimento deste trabalho, sobretudo na seção acima, o projeto foi tomando forma em acordo com a orientação do professor, com os educandos e os seus interesses.

Vale salientar que, em 2019, esse projeto foi aceito pelo Mestrado Profissional em Filosofia na Universidade Federal do Ceará (UFC), enquanto proposta de pesquisa a ser desenvolvido no PROF-FILO. Em 12 de maio de 2023, o projeto foi aceito pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFC (CEP), sob a orientação do professor Dr. Antônio Glaudenir Brasil Maia e, posteriormente, com a colaboração do professor Dr. Ermínio de Sousa Nascimento, que me auxiliaram nas leituras que compõem o embasamento teórico do referido projeto.

2 O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO DA ESCOLA DE MASSA

Pensar o ensino de filosofia no contexto de escola de massa faz parte de um recurso teórico-metodológico para elaborar uma linha argumentativa alinhada ao objetivo desse trabalho que é o desenvolvimento do projeto Café Filosófico, assumindo como desafio, saber até que ponto é possível o filosofar naquele “tipo” de escola. Busca-se responder essa questão denunciando os *modus operandi*¹³ do sistema capitalista que se ocupa em instrumentalizar os saberes para atender reclames econômicos da classe dominante da sociedade às custas da exploração da classe trabalhadora. Para resistir a isso, assume-se que o ensino de filosofia se efetiva por meio de postura ético-política, presente nas concepções de ensino, assumidas pelos professores na elaboração e execução de atividades que não se limitem apenas ao escopo da história da filosofia.

Tais atividades se configuram, antes de tudo, como instrumentos para a construção de conhecimento e ao mesmo tempo de valorização dos saberes dos estudantes, frutos das suas relações com os outros, com o mundo socialmente constituído. Neste aspecto, a aprendizagem deles se dá no processo de relações intersubjetivas, reconhecendo suas dificuldades e seus conhecimentos. Essa compreensão de atividades e sua realização no reconhecimento do outro, compreende-se no sentido empenhado por Freire (1989) sobre a necessidade de que nós como educadoras e educadores temos de vivenciar na prática o reconhecimento de que “nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1989, p. 26). Essa reflexão sobre as atividades e, em específico, no contexto de realização do projeto referido acima, dar-se-á como metodologia de ensino de filosofia em escola de massa, a qual, segundo Rodrigo (2013), teve a ampliação do seu raio de ação no Brasil, sobretudo, a partir dos anos de 1970, buscando atender demandas exigidas pelo processo de industrialização da produção capitalista. Acerca disto, ela afirma que a partir de 1971,

¹³ “O *modus operandi* [...] promove uma transmutação do sujeito pensante em mero ‘operador do saber técnico-científico’. Com isso, significamos que o homem passa a ser concebido univocamente, em uma dimensão meramente operacional. O ‘saber’ que é adquirido por ele parece permanecer restrito ao universo da produção de mercadorias no sistema capitalista, reduzindo a potência crítica do pensamento à mera constatação e reprodução irrefletida de fatos. Nesse caso, o pensamento que não for comprovado pelos fatos se configura como uma espécie de ilusão ou tautologia, algo que implica que o pensamento sem comprovação empírica é concebido como vinculado a uma esfera lógico metafísica que careceria de qualquer valor científico. Por isso [...] o pensamento é subjugado por uma série de procedimentos metodológicos e por uma linguagem matemática que, juntos, requerem unicamente a quantificação dos acontecimentos, não aceitando nada que não possa ser mensurado. Os conceitos filosóficos (metafísicos) ficam fora do alcance dessas ciências por falta de critérios, de um método que possa verificar a sua validade e sua verdade.” (NASCIMENTO; LIMA FILHO, 2020, p. 98)

“assistiu-se a um crescente processo de massificação, pelo qual o ensino médio ampliou significativamente seu raio de ação, passando a receber estratos sociais menos privilegiados que antes não tinham acesso a ele” (RODRIGO, 2013, p. 9).

Articulando o posicionamento de Freire (1989) e Rodrigo (2013), percebe-se que, por um lado, tem-se uma nova escola que, para atender reclames econômicos da sociedade capitalista, passa a receber estudantes de classes sociais menos favorecidas economicamente da sociedade e, por outro lado, os desafios para essa escola estão na valorização dos saberes acumulados por esses estudantes com pouco acesso à cultural universal ou erudita. Com essa ampliação, como diz Rodrigo (2013), constatou-se problemas entre a quantidade e a qualidade do ensino. Esse novo público que fora inserido nesse processo carece de um ensino significativo que articule a aprendizagem com a sua vida no seio da sociedade. No entanto, a referida ampliação do acesso à escola vem acompanhada de desafios que precisam ser analisados. Talvez se possa destacar como sendo uma das maiores dificuldades, a própria estrutura e a dinâmica da escola, nas suas metodologias e nas suas propostas de ensino que não chegam até os educandos de maneira significativa.

2.1 Escola de massa: desafios para o ensino de filosofia

A escola de massa se contrapõe ao modelo de escola que até então era de exclusividade para um grupo privilegiado economicamente da sociedade, que tinha uma formação de cunho humanístico. Tal modelo, com desenvolvimento do capitalismo, apresenta-se como tendo duas limitações, a saber: por um lado não atende mais aos reclames econômicos da sociedade capitalista e, por outro lado, configura-se como empecilho para o acesso democrático aos saberes, sobretudo, o filosófico. Atender a essas exigências, a escola deve

propiciar a todos a oportunidade de desenvolver a sua humanidade em termos de um pensamento racional que permita pensar a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, de modo que estejam aptos a exercer o pensamento na perspectiva de uma cidadania democrática (RODRIGO, 2013, p. 21).

Neste sentido, o ensino de filosofia seria um aliado na potencialização da elaboração dessa forma de pensamento. No entanto, a autora chama a atenção de que tal ensino não se efetiva, no contexto da escola de massa, caso se mantenham de maneira operacional ou ministrada nos métodos tradicionais de ensino usados para preencher os educandos com informações desconectadas da realidade e sem uma reflexão acerca dessa informação recebida

e ainda, sob o caráter de normatização desse sistema que estabelece um distanciamento de quem ensina com quem aprende. De forma similar, ele também fracassa quando se adota o método tecnicista de ensino para estudantes da referida escola, formando indivíduos capazes de realizar funções técnicas para a operacionalização de saberes sem as devidas preocupações com a formação humana.

Aqui, recorrendo-se ao pensamento de Luckesi (1994), tem-se que tanto a tendência tradicional como a tecnicista, denominadas de pedagogia liberal, caracterizam-se por ser uma manifestação da sociedade que tem como estrutura a divisão social entre classes e que se baseia na desigualdade social. E apesar desse termo “liberal”, essa tendência, não representa ser algo “aberto” ou “democrático”, mas é uma justificação do sistema capitalista em uma predominância valorativa da liberdade e dos interesses atomizados. Por esta ótica, a escola tem a função de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, precisando aprender a se adaptarem aos valores e às normas vigentes da sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura (LUCKESI, 1993, p. 55). No entanto, o aspecto cultural dessa vertente esconde os problemas e a realidade das diferentes classes sociais, mesmo que ela propague a ideia de igualdade de oportunidade, não leva em conta a desigualdade de condições.

Neste aspecto, segundo Luckesi (1994, p.55), a tendência liberal tradicional ou pedagogia tradicional, caracteriza-se por “acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no que o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua realização como pessoa. [...] não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais”. Com isto, o papel da escola nessa vertente está ligado a uma “preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade” (LUCKESI, 1994, p. 56), que são estabelecidas pela classe dominante da sociedade capitalista. Assumir esse lugar estabelecido é aceitar que há distinções entre os indivíduos que são determinados pela lógica de uma desigualdade que é, ao mesmo tempo, fator fundamental para a compreensão desta sociedade, e ainda, o “compromisso” dela é com a cultura e os seus valores da classe dominante e não com os problemas sociais, pois eles “pertencem à sociedade” (LUCKESI, 1994, p. 56) Os conteúdos são os conhecimentos e valores sociais que são acumulados e aprovados pela classe dominante e repassados pelos processos educacionais como verdades de gerações para gerações de estudantes que transitam todos os anos nesse sistema de ensino. No entanto, tais conhecimentos são desvinculados das experiências dos alunos, das realidades sociais deles. Pela ótica do autor em análise, tem-se um conteúdo repetitivo de caráter “enciclopédico”.

Vale salientar que o método tradicional, ao enaltecer a exposição verbal como a única forma de ensino, faz do professor a figura central do processo de ensino e aprendizagem. Isso, em termos de ensino de filosofia, sobretudo, “emudece o filosofar e mutila sua dimensão pública” (CERLETTI, 2009, p. 87). Esse emudecimento, ocorre porque, o sistema tradicional, além de outras coisas, coloca sob os ombros do professor uma responsabilidade ainda maior no sentido de ele ser aquele personagem da educação que detém todo o conhecimento, que narra transmitindo os saberes, que formula questões e que ele mesmo responder a essas questões, e que por sua vez o aluno deve absorver, questionamentos do educando e opiniões não estão dentro desse processo. Por isso, observado os procedimentos de ensino no método tradicional que condicionam tanto o professor quanto o aluno a uma lógica da produção, ela preconiza:

a) preparação do aluno (definição do trabalho, recordação da matéria anterior [...]); b) apresentação (realce de pontos-chaves, demonstração); c) associação (combinação do conhecimento novo com o já conhecido por comparação e abstração); d) generalização (dos aspectos particulares chega-se ao conceito geral, é a exposição sistematizada); e) aplicação (explicação de fatos adicionais e/ou resoluções de exercícios). A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos (LUCKESI, 1994, p. 57).

Percebe-se que a ênfase está nos exercícios, na repetição e na memorização dos saberes, ou seja, a relação do professor e do aluno está compreendida nesse enquadramento geral e dominante de um sobre o outro. O relacionamento professor-aluno, nesta vertente, segundo Luckesi (1994, p. 57), predomina a autoridade do professor, que exige atitudes receptoras do aluno e ao mesmo tempo dificulta a comunicação no decorrer da aula, pois o ensino baseia-se em um professor transmissor e um aluno receptor. O professor transmite conhecimentos ou verdades e, em silêncio, o aluno recebe, de maneira passiva. Os pressupostos de aprendizagem ou a ideia de ensino, por esta ótica, consiste em repassar os conhecimentos de maneira generalizada, igualando a assimilação da criança à do adulto. A aprendizagem é receptiva, mecânica e depende do treino. Luckesi (1994) acredita que essas manifestações estão presentes na nossa prática escolar, com orientação clássica-humanista ou humano-científica. Esse modelo de formação, apesar de disciplinar os estudantes para se adaptarem ao mundo socialmente constituído, sem oferecer resistência a estrutura social vigente, ainda falta potencializar a aprendizagem para atender os reclames econômicos do sistema capitalista. Para isto, enquanto denúncia da falta de comprometimento com uma aprendizagem significativa para os estudantes da escola de massa, tem-se o liberal tecnicista que ganhou força no Brasil, sobretudo a partir do final dos anos 1960.

Na compreensão de Luckesi (1993, p. 55), a tendência liberal tecnicista é mais uma recomposição para a manutenção da hegemonia burguesa que tem o intuito de produzir mão de obra ou “recursos humanos” para o mercado de trabalho. Essa tendência, baseada na “sociedade industrial e tecnológica, estabelece por meio de metas econômicas, sociais e políticas uma educação que treina nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas” (LUCKESI, 1994, p. 56). A realidade contém suas próprias leis e, que para o indivíduo, lhe cabe o papel de descobri-las e aplicá-las na própria realidade, pois ela é tanto o conteúdo quanto a prática no procedimento entre “descoberta” e “aplicação”. A primeira compreende a descoberta das leis que regem a realidade, designando à escola a função de preparar especialista para operacionalizar e legitimar as descobertas dessas leis; a segunda, refere-se à aplicação do que se aprende sobre a realidade, isso é, uma “competência do processo educacional comum” (LUCKESI, 1994, p. 61). A escola de vertente tecnicista, caracteriza-se por um “sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funcional como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas” (LUCKESI, 1994, p. 61). A educação escolar tem por objetivo de estabelecer organização no processo de percepção das habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, que sejam úteis e necessários para o manuseio das máquinas que potencializam a produção no sistema social global.

Nesta educação visa-se o aperfeiçoamento de técnicas para produzir indivíduos ou “componentes” que permitam o perpetuar da ordem social vigente e que sejam articulados ao sistema produtivo, reproduzindo e transmitindo informações precisas, eficientes, objetivas e rápidas. São os princípios científicos e as leis em uma sequência lógica de especialidades, assim como, de uma psicologia do comportamento que nulificam a subjetividade individual, reduzindo o saber ao que é observável e mensurável. As descrições dos fatos se convertem em conteúdos mediante métodos científicos das ciências positivistas que subjagam o pensar dos indivíduos. Esses conteúdos encontram-se em materiais institucionais, sintetizados em manuais, nos livros didáticos e em seus módulos.

O método de ensino consiste na organização de técnica necessária para o domínio das “condições ambientais” Luckesi (1994, p. 61) que garantam “a transmissão/recepção de informações”. Esse processo de educação “possui três componentes básicos: objetivos instrucionais operacionalizados em comportamentos observáveis e mensuráveis, procedimentos instrucionais e avaliação” (LUCKESI, 1994, p. 61). Esses três pontos vão delineando o processo de ensino-aprendizagem dessa vertente como se segue:

- a) estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais;
- b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução;
- c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos (LUCKESI, 1994, pp. 61-62).

Vale lembrar que na tendência liberal tradicional o ensino era centralizado na figura do professor. O estudante era receptor dos conhecimentos ensinados. Aqui, no método tecnicista, qual é a função do professor? Como os estudantes se comportam? Considerando que a relação entre professor-aluno é bem definida, estruturada e objetiva, o professor organiza e estrutura de maneira administrativa as condições de transmissão da matéria, em conformidade com um sistema instrucional eficiente e efetivo com o objetivo de alcançar resultados da aprendizagem. Isso quer dizer que, nessa vertente o aluno recebe, aprende e fixa as informações. O professor é um elo entre a verdade científica e o aluno, transmitindo esse conteúdo por meio de instrução planejada. O aluno é responsivo, ou seja, não faz parte da elaboração do programa educacional, e a comunicação entre ele e o professor tem um sentido exclusivamente técnico. Com isto, têm-se que os estudantes continuam na qualidade de receptores dos conteúdos ensinados e a técnica passa a ser o elemento central do processo de ensino, havendo, assim a instrumentalização do trabalho do professor. Ele deixa de ser a autoridade do conhecimento para exercer procedimento técnico-operacional que assegure a aplicação dos saberes por parte dos aprendizes na “produção de mercadorias” na sociedade capitalista, industrial.

Neste aspecto, a aprendizagem tecnicista entende que aprender é uma questão de modificação do desempenho, de maneira que o aluno possa sair diferente de como entrou. Esse modelo de educação vem da segunda metade dos anos 50, mas tem uma maior efetividade a partir do “final dos anos 60 com o objetivo de adequar o sistema educacional à orientação político-econômico do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção tecnicista” (LUCKESI, 1994, p. 63).

Essas tendências são pautadas numa memorização sistemática, enquanto processo de ensino que normatiza as singularidades em procedimentos mercadológicos de assimilação das descobertas feitas nessa realidade e do uso prático não só desses saberes, mas também, dos indivíduos como componentes desta engrenagem baseada no cientificismo e na racionalização. Devido a essa estrutura mecânica, tem nas suas dificuldades ou na efetivação de um ensino médio que não desenvolve um ensino criativo e nem os valores para a humanidade dos educandos, o seu ensino, sua relação com o mundo e com os outros. Como é possível o exercício da cidadania numa democracia, cuja o ensino seja pautado pelo modelo liberal tradicional e tecnicista?

Diante desse questionamento, é que a escola de massa surge como opção de ensino, no entendimento de que é preciso buscar outras formas de se trabalhar o ensino e a aprendizagem abrangendo um público mais diversificado, valorizando as relações intersubjetivas entre os atores do processo educacional, mesmo que essas formas tenham no seu desenvolvimento, traços da escola tradicional e técnica, mas que se diferencie no decorrer do processo, na sua linguagem com os educandos e no que tenta produzir como finalidade. Não é possível se ter uma democracia se as pessoas forem formadas sem potencializar as suas subjetividades, as suas opiniões e interpretações.

Diante do exposto, é relevante criar ambiente escolar propício para o pensamento crítico e argumentativo dos estudantes. Neste sentido, o projeto Café Filosófico foi pensado enquanto metodologia de ensino de filosofia, possibilitando ao educando um novo olhar sobre as bases que estabelecem o ensino-aprendizagem e o espírito questionador dele em relação ao mundo. Mesmo que existam mecanismos que sejam desfavoráveis e complexos no ambiente educacional de maneira geral, assim como, especificamente para o ensino de filosofia, é válido pensar um modo coletivo de ensino aprendizagem que se use dos pressupostos, fundamentos e conceitos filosóficos para o desenvolvimento do filosofar, vivenciando e percebendo no mundo a sua dinâmica e os seus efeitos.

Assim, entendendo essas modalidades ou tendências de ensino, podemos caracterizar as deficiências evidenciadas pela disparidade que esse novo público tem em relação ao sistema que também tem problemas, assim como a incompatibilidade de algumas metodologias que estavam de acordo com os modelos anteriores de educação que alguns professores já estavam habituados em realizar, mas que agora precisam ser revistas pois se trata de um novo corpo estudantil, que não tem um acesso à cultura erudita.

Esse novo público é diferente do público que fazia parte dos modelos anteriores de educação, pois eles detinham um privilégio de ter o acesso aos recursos educacionais, como a escola, a cultura e seus materiais e equipamentos. Assim, esse modelo de educação favorecia uma população mais seleta ao mesmo tempo que não abarcava as classes populares. Como citado de maneira crítica, “essa expansão quantitativa foi acompanhada de um rebaixamento na qualidade do ensino, talvez sem precedentes na história desse país” (RODRIGO, 2013, p. 9). O que a autora está se referindo é que a mudança de modalidade de ensino, da educação tradicional e técnica para a educação massificada, muda e não pede licença a quem faz a educação em sua linha de frente, que são os professores, e isso é evidenciado na queda da qualidade de ensino mencionada por Rodrigo (2013), ou seja, a classe dominante tem um novo modelo do se fazer

educação, mas não dialoga com os trabalhadores e trabalhadoras da educação, simplesmente se faz mudanças, reformas e deixa com que o professor literalmente busque alternativas pelo seu próprio talento ou criatividade.

É importante saber que para os dois lados que caracterizam essa massificação, a escola e os novos estratos inseridos nessa reorganização educacional, ambos estão em um processo de adaptação, tanto para a escola que passa a receber um estudante diferente em vivências e instruções, como também, para o educando que fora lançado das classes populares a um processo educacional formal. Por isso que, segundo Rodrigo (2013), alguns educadores atribuem a queda da qualidade do ensino aos estudantes ingressos de camadas de menor poder aquisitivo, e ainda, segundo a sua análise, que a qualidade do ensino de outrora era atrelada a um público mais elitizado, diante disso, a autora nos traz a reflexão de que esse “saudosismo é inútil” (2013, p. 9), pois

muitos atribuíram a queda da qualidade ao ingresso das classes populares, como se houvesse inevitável contradição entre quantidade e qualidade e o preço a pagar pela expansão quantitativa fosse o rebaixamento da qualidade de ensino. Até hoje, muitos professores lamentam a qualidade perdida pelo nosso sistema público de ensino e sonham recuperá-la. Esse saudosismo é inútil, porque aquela qualidade era inerente a uma escola elitista que não existe mais (RODRIGO, 2013, p. 9).

Segundo Rodrigo (2013), assim como se populariza o acesso à educação, também é preciso pensar num ensino mais democrático, ela deve ser pensada a partir “dessa nova realidade, constituída por uma massa de estudantes com um perfil bem distinto do anterior” (RODRIGO, 2013, p. 9). Portanto, a busca por uma educação democrática não abrange somente ao novo público que tem acesso à escola, mas é possibilitar aos professores e aos profissionais da educação recursos que estejam atrelados a um projeto de educação de “democratização do acesso ao saber” (RODRIGO, 2013, p. 9) é preciso segundo a autora, “criar condições pedagógicas capazes de viabilizar, dentro de limites inevitáveis, uma educação de qualidade para todos” (RODRIGO, 2013, p. 9).

Para título de fundamentação crítica em relação ao rebaixamento da qualidade do ensino, Cerletti, fala que habitualmente se chama “ensinar” aquilo que se entende como transmissão de conteúdos, num sentido explicativo, onde o professor informa e o educando recebe, reduzindo o ensinar, ao que parece ser, nada mais do que medidas formativas para a transmissão da informação, ou seja, “nada mais que informar sobre produto do pensamento de outros, o que chamamos ‘conhecimento’” (CERLETTI, 2009, p. 81). A partir dessas reflexões, seria possível pensar uma didática específica que dialogue dando espaço e direito a palavra

entre o professor e o educando no fazer das atividades do projeto Café Filosófico para o desenvolvimento de uma autonomia.

Compreende-se que isso não será realizado de maneira autocrática e absoluta pelo professor, pois diante da crítica e da proposta desse projeto Café Filosófico, o professor, mesmo com todas as atribuições e dificuldades que o ensino implica, ele estará como um orientador dos estudos dos educandos por meio de uma metodologia de ensino que dialogando por meio das percepções dos educandos sobre os conteúdos e que, junto a escola, o professor disponibilize os recursos e as teorias para a sua formação. Esse processo se caracteriza como um fazer coletivo, entre o educando e o professor, por meio do projeto, vão construindo por essa via, estratégias para a aprendizagem de filosofia.

Realizar atividades com os estudantes das escolas de massa, como e por meio de um projeto como o Café Filosófico, é um desafio porque entende-se que ainda hoje as escolas passam pelos efeitos do ensino tradicional e tecnicista, além dos problemas decorrentes da massificação, como a dificuldade de entender e de trabalhar com a diversidade e a pluralidade dos estudantes e dos seus contextos, além disso, existem resistências em relação ao ensino de maneira geral, assim como, para o ensino da filosofia. Por isso, esta pesquisa, pensa as atividades e o seu desenvolvimento a partir da compreensão da realidade atual do educando e da sua dinâmica escolar, ou seja, as atividades de leitura e de reflexão, de escrita e de debate se conectam ao cronograma estabelecido pelo projeto, durante a dinâmica do ambiente escolar e com as visões e sensibilidades dos educandos participantes do trabalho.

A realização das atividades se fazem no reconhecimento de que não estamos sozinhos, no processo de produção do conhecimento e a partir desta constatação, se trabalha atividades que dialoguem pela relação dos personagens da educação, professor-aluno, escola e comunidade “o direito do outro de dizer a sua palavra” (FREIRE, 1989, p. 26), um compromisso que permeia um processo de construção da autonomia, que é firmado entre professores e educandos num projeto democrático de educação por relações e posicionamentos filosóficos, sociais e políticos. É no sentido da necessidade de se pensar uma didática específica, considerando as deficiências do educando e os empecilhos que cercam os professores que serão pensadas estratégias didáticas que permitam uma superação do fator da ampliação quantitativa para o horizonte qualitativo em seus aspectos culturais e de aprimoramento intelectual (RODRIGO, 2013). Mesmo com uma estrutura educacional e suas tendencias liberais condicionantes tradicional e tecnicista, deve-se procurar entender que é possível, senão a sua efetivação como educação, mas o ato de resistência no exercício das condições democráticas

em abrir a possibilidades de se pensar de maneira diferente ou não alinhada a essas tendências educacionais, visando um ensino conectado com a realidade do educando, com uma maior amplitude democrática, no exercício da cidadania na busca, na defesa e na conquista de direitos, assim como, nos desafios da vida cotidiana.

2.2 Ensino de filosofia e formação em escola de massa

Na compreensão de Rodrigo (2013), o ensino de filosofia pode contribuir “sempre nos limites de sua competência, para qualificar positivamente a participação na vida democrática na medida em que pode [...] desenvolver o espírito crítico, a capacidade de argumentação no debate de ideias” (RODRIGO, 2013, p. 21), potencializando a busca pelas verdades em suas variadas vertentes científica, filosófica, política etc. Tal ensino elabora instrumentos que conduzem os estudantes a justificarem um posicionamento que antes era uma opinião baseada em crenças ou hábitos, mas que durante o processo filosófico do projeto vão sendo embasadas com os conteúdos, os conceitos e as teorias.

Esse ensino sendo gerado por meio de uma didática crítica acerca das práticas pedagógicas de ensino tradicional, passando a aderir uma nova ideia e uma nova prática de ensino em que o professor, possa compartilhar com o estudante o protagonismo no processo de produção do conhecimento, colocando os dois como partes fundamentais no ensino e na aprendizagem, cada um em seu mundo, contribuindo para a aprendizagem mutua, reforçando que o ensino só se efetiva quando se traduz em aprendizagem, seja para quem aprende como também para quem ensina. Nesta perspectiva, tanto Rodrigo (2013) como Freire (1989) enaltecem a relação intersubjetiva entre estudantes e professores.

Assim, diferentemente do que é proposto por este projeto, o ensino de cunho tradicional perde a sua autonomia em deliberar atividades e dispor de maneira inflexível sobre os indivíduos e suas subjetividades no ensino, ou seja, o ensino tradicional levanta questões as quais já existem respostas programadas, não permitindo visões e opiniões outras sobre elas, por isso, nesse sentido o educando desse modelo tradicional está condicionado ao que o sistema determina. É essa dinâmica que se aplica a relação professor e estudante – “Se o aluno não aprende, o professor não pode dizer que ensina, apesar da competência de seu discurso ‘magistral’. Ensino e aprendizagem passam a ser concebidos como noções correlatas: só existe ensino se alguém aprende” (RODRIGO, 2013, pp. 21-22). Portanto, a aprendizagem não se resume somente a resposta do aluno ao método que o professor utilize, mas ela se caracteriza

pela quantidade de possibilidades e alternativas, de atividades e ações, de diálogo e de construções que possam ocorrer nessa didática que se baseia no diálogo entre o professor e o educando nesse processo de composição do projeto Café Filosófico.

O professor tradicional que exercita o seu ofício pela transmissão inflexível dos conteúdos previamente definidos como sendo relevante para aprendizagem dos estudantes, com o advento da escola de massa, com as exigências provenientes do novo público e não propriamente do modo de produção capitalista, essa prática autoritária e hierárquica de ensino perdeu a sua eficiência. No entanto, ela não pode ser substituída por outra que nulifique a autonomia dos estudantes, assim como, também não pode anular a autonomia dos professores respectivamente. Com isto, tem-se que,

Se, na experiência da minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma e eu, o objeto por ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo transformador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, pp. 22-23).

A visão a partir da reflexão de Freire (1996) sobre o não haver “docência sem discência” expressa a ideia estratégica que faz parte do processo de desenvolvimento do Café Filosófico, que é o ensino de filosofia pelo diálogo entre o professor que orienta e provoca e o educando que reflete e questiona, sugerindo uma nova visão sobre o tema ou o conteúdo que está sendo trabalhado. Entender que não existe educação sem os docentes e os discentes, é entender que o educando não é um ser vazio e que será preenchido por informações dispostas por um docente como detentor de um conhecimento absoluto e superior, mas que cada um em suas potencialidades e espaços irão compartilhar os saberes provenientes do processo. Nesta ótica, não se reduz o processo formativo a uma metodologia de transferência de conhecimento, mas a formação no processo educativo está em constante transformação, o ato de ensinar do docente é também um ato de aprender com o educando, e vice-versa. Assim, percebe-se que o professor não é um sujeito e o educando um objeto, mas os dois estão inseridos no processo

formativo como sujeitos que dialogam entre si, que ensinam e aprendem mutuamente, desenvolvendo meios e dinâmicas para esse processo formativo.

Sobre as atividades¹⁴ desenvolvidas para os alunos da escola de massa, na metodologia Café Filosófico, tem-se o entendimento de desenvolver uma didática dialogada, cada resolução das atividades desenvolvidas no projeto tem o intuito de dar condições aos educandos de análise e de reflexão sobre a realidade, assumindo “uma postura política comprometida com um projeto de democratização” é nesse comprometimento das condições no fazer pedagógico no ensino-aprendizagem que se faz os meios, as condições para o ensino-aprendizagem filosófico.

A realização das atividades compreende uma contextualização do modo de fazer educação entre professores e educandos, partindo das deficiências encontradas nessa relação, conceber estratégias didáticas que permitam uma superação destas dificuldades. Supondo que a “decisão política de não resignar-se com a simples massificação, ou ampliação do acesso” (RODRIGO, 2013, p. 29), essa decisão, essa tomada de partido é uma ação frente ao que busca-se para além do acesso ao ensino massificado, está no fomento de condições favoráveis e de metodologias significativas para a construção do educando como cidadão, por isso, esta proposta tem o sentido da crítica com o sistema de práticas tradicionais, pois reivindica o ato de ensinar sendo aquele a qual só é possível se alguém aprende, portanto, “propiciar a todos a oportunidade de acesso a um conhecimento de *qualidade* e aos instrumentos necessários ao uso da inteligência crítica e criadora” (RODRIGO, 2013, p. 29). Esta postura, a tomada de decisão político é diferente dos que lamentam e ao mesmo tempo dos que responsabilizam pela baixa qualidade de ensino o acesso dos estratos sociais menos privilegiados a educação.

Partindo da análise da realidade, nas compreensões de Freire (1989) e Rodrigo (2013) e da dinâmica educacional que exige novas didáticas, é que o Café Filosófico se realiza como uma atividade que assume como instrumento crítico e criador para a tomada de partido, de um posicionamento produzido coletivamente. Uma ferramenta de ensino que é capaz de viabilizar uma aprendizagem que oportunize um ensino de filosofia de qualidade para todos que se permitam fazer parte desse projeto. Essa compreensão está em consonância com o pensamento de Cerletti (2009), quando ele afirma que:

¹⁴ De acesso a textos, artigos e livros que não estão na grade curricular da escola, que os educandos e educandas analisam e escolhem como textos para a sua pesquisa, da leitura desses textos, da reflexão a partir deles, da orientação do professor, do diálogo entre professor e educando na montagem do título da sua pesquisa. A escrita do trabalho, os debates e considerações acerca do seu desenvolvimento.

Ensinar filosofia é dar um lugar ao pensamento do outro. Não tem sentido transmitir “dados” filosóficos (isto é, informação extraída da história) como se fossem peças de uma loja de antiguidades com a qual os jovens não teriam qualquer relação. Não há sentido em tentar transmiti-los sem vivificá-los no perguntar dos alunos. A lógica do antiquário filosófico, que atesoura joias para oferecê-las a alguns poucos privilegiados, emudece o filosofar e mutila sua dimensão política. A filosofia não é uma questão privada, ela se constrói no diálogo. Ensinar significa retirar a filosofia do mundo privado e exclusivo de uns poucos para colocá-la aos olhos de todos, na construção coletiva de um espaço público (CERLETTI, 2009, p. 87).

Não há sentido em transmitir os conhecimentos de maneira padronizada e sem contextualização, sem dar espaço e sem ouvir o outro, é preciso que o trabalho docente no uso dessa ferramenta filosófica se relacione com as vivências e as perguntas que os educandos desenvolvam. O professor não pode ser um mediador passivo ou alheio ao conteúdo ministrado e a realidade social dos educandos, não pode ser um técnico que aplique receitas prontas, se assim o fosse, caracterizaria um distanciamento e uma verticalização do ensino, onde o professor está no topo e o aluno em baixo. É o nosso professor que estará inserido nesse projeto filosófico terá uma relação de trocas com o educando, horizontalizando o conteúdo, as realidades e os contextos, tendo como mecanismo estratégico as atividades e o diálogo proveniente desse processo.

Diante do contexto da escola de massa, o ensino da filosofia ou o ensinar filosófico¹⁵ tem que ter para o educando significado como participante da vida democrática, em seu desenvolvimento crítico, assim como também, deve ter significado para o professor no sentido do reconhecimento do seu papel como aquele que provoca e possibilita criar meios para gerar sensações no educando para a sua construção crítica e para o seu desenvolvimento argumentativo e para a criação de vínculos e linguagens próprias, sobre os temas, os conceitos e os conteúdos que venham a ser trabalhados. É o fazer por meio da reflexão e da construção coletiva, no sentido da atitude filosófica e da atitude crítica, desde o seu primeiro momento negativo, pois tira o sujeito do seu cotidiano, “um dizer não ao senso comum” (CHAUI, 2000, p.9) e no segundo momento, entendido como positivo, porque promove “uma interrogação

¹⁵ Segundo Cerletti, significa que “filosofar é uma construção complexa em que cada filósofo, ou aprendiz de filósofo, incide singularmente naquilo que há da filosofia” (CERLETTI, 2009, p. 33), ou seja, filosofar é uma construção que intervém nos saberes que são estabelecidos pelo sistema, temos os saberes e as informações sobre o conteúdo, a história e a própria filosofia, mas não é transladando os saberes da tradição filosófica, um ensino filosófico é um ensino em ato. “O filosofar – ou seja, a filosofia em ato – vai além desse plano da simples repetição. Um ensino de filosofia é filosófico na medida em que aqueles saberes são revisados no contexto de uma aula. Isto é, quando se filosofa a partir deles ou com eles e não quando somente se os repete (histórica ou filologicamente)” (CERLETTI, 2009, p. 34).

sobre o que são as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os comportamentos, os valores, nós mesmos” (CHAUI, 2000, p. 9).

Essa atitude filosófica dá início ao filosofar no acontecimento do pensar crítico, refletindo sobre o “por quê” e o “para quê” que foi estimulado pelo processo entre professor-aluno e a relação destes com as metodologias de ensino criativas que propiciem o ato de questionar do aluno, pois é nele que se configura o ensino e o aprender filosófico dele. Mesmo que os estabelecimentos oficiais se enquadrem em “conteúdos mínimos”¹⁶ (CERLETTI, 2009, p. 78), a busca pelo sentido ou o significado, ou ainda, pelas singularidades deve continuar como parte da vivência filosófica, como parte da experiência do educando para a formulação de suas questões, isso porque, os conteúdos mínimos nem impedem e nem garantem que haverá um ensino filosófico, pois o que garante é a desenvoltura atualizada do ensino envolvendo a escola, o professor e o aluno. Isso significa que para filosofar, a escola precisa dar suporte estrutural e material para que o professor desafie a si mesmo e, ao mesmo tempo, dar oportunidade para que o educando tenha o seu espaço para o filosofar. Essa relação processual e coletiva de se fazer educação, mais especificamente no ensinar filosofia por parte do professor que propõe o projeto e se compromete junto ao seu desenvolvimento de uma “intervenção criadora”, uma vez que este assume condições reais do ensinar oportunizando o filosofar para o outro de maneira ativa, esperando “de quem ‘aprende’ a intervenção ativa no perguntar filosófico e na busca de respostas” (CERLETTI, 2009, p. 79). Isso caracteriza o problema do ensinar filosófico¹⁷, como um processo, que depende tanto do professor quanto do educando.

¹⁶ Cerletti nos traz uma reflexão sobre os “conteúdos mínimos”, ele parte do fato das autoridades implementarem nos programas curriculares os “conteúdos mínimos” não garante nem o ensino e nem o aprendizado por meio de um ensino filosófico. “O fato de que as autoridades educativas implementem programas curriculares que enquadram o ensino ou definem certos “conteúdos mínimos” a desenvolver nos estabelecimentos oficiais não constitui, por si só, nem um impedimento nem uma garantia de que haja ensino filosófico. No caso da filosofia, qualquer conteúdo prescrito vai ter que ser atualizado filosoficamente pelo professor, para que a sua aula se converta em um espaço para o pensamento.” (CERLETTI, 2009, pp. 78-79)

Essa expressão “conteúdos mínimos” está inserida nos documentos norteadores para a educação, como na Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 210, “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/1996, em seu Artigo 9 inciso IV, vem para “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. Esses dois tópicos aparecem na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) conectados por meio dos planos, dos sistemas, nas competências, nas habilidades e nas metodologias de ensino para garantir as finalidades da educação.

¹⁷ “...quem aprende filo-sofia filosofa quando cria, isto é, quando os conhecimentos que vai adquirindo, ou com os quais conta, são reordenados a partir de uma nova maneira de interpelá-los. Ou seja, quando estabelece novas relações com o mundo.” (CERLETTI, 2009, p. 40)

A decisão de filosofar e aprender mutuamente está na “integração” que ocorre entre os atores presentes no processo filosófico.

Aprisionar a filosofia em uma leitura ou em um método que se baseia na exclusividade daqueles educandos que já tenham acesso à escola e a uma educação cultural, sob o contexto da escola de massa, contribui ainda mais para o afastamento entre escola e realidade, entre conteúdo e sensibilidade do educando. Uma educação que veja na exclusividade do conhecimento de alunos selecionados não pretende conhecer e desenvolver novas metodologias para sanar a indiferença que existe frente as dificuldades dos estudantes menos favorecidos culturalmente. A escola não pode resolver os problemas do mundo, mas por ela e por suas atividades que visam a busca do conhecimento, dar oportunidades de formação dos indivíduos que possam desafiar e propor novas ações e interpretações sobre questões estruturais que permeiam tanto a escola como a sociedade. Portanto, o ensino do filosofar exige comprometimento das partes que envolvem esse processo, “filosofar depende em última instância, de uma decisão subjetiva, e não apenas em relação ao querer ser filósofo, mas porque supõe colocar em ato um pensamento e isto implica a novidade de quem o tenta” (CERLETTI, 2009, p. 81).

No contexto da escola de massa, ela coexiste em situações diversas e, cada uma com a sua complexidade, que precisam ser consideradas na e para a orientação do ensino e aprendizagem dos educandos. Não se pode acreditar de maneira cristalizada e generalizada de que os resultados do ensino em especial na filosofia, podem ser determinados por um único método, um único material didático ou um ideal pedagógico, mas é preciso que mutuamente, tanto a escola, o professor e o aluno tenham o comprometimento em dar condições para fazer filosofia. A escola disponibilizando seus recursos pedagógicos, o professor estimulando e dando possibilidades para a formulação de perguntas, assim como a constatação do educando em saber que “pode fazê-lo, que não é um mistério insondável que apenas alguns atesouram” (CERLETTI, 2009, p. 87). A partir da aceitação do projeto pela escola, pelo professor e principalmente pelos educandos, pois sem eles suas opiniões e reflexões não há projeto, é que se pensa os espaços de formação que sejam diferentes em seu ensino, pois é nesse sentido que “os desafios postos pelo ensino de massa tornaram necessário não apenas romper com certas práticas pedagógicas tradicionais, mas também aderir a uma nova concepção de ensino” (RODRIGO, 2013, p. 21).

A escola de massa nos exige um novo olhar sobre a estrutura e o método de ensino-aprendizagem, Freire (1989) quando se refere sobre a alfabetização de adultos e na formulação

das bibliotecas populares nos apresenta antes de qualquer definição a “coerência” com a opção democrática de educar entre o discurso e a prática, estando como educador que dá lugar para o filosofar do outro, e até mesmo, percebendo o descaso com as massas populares que acabam sendo tratadas pelos agentes reprodutores da classe burguesa como um problema e não como uma possibilidade única e salutar, uma solução, para o ensino-aprendizagem, que colocasse até mesmo em questão os próprios métodos de ensino, refletindo sobre novas propostas. Por isso, é preciso identificar os fatores que conduzem para o rebaixamento da qualidade da educação, evitando posicionamentos meramente preconceituoso acerca do assunto.

Assim, cabe ao professor que se propõe a realizar o projeto, refletir sobre o conteúdo, a estrutura e o método do ensino-aprendizagem a partir dos sentidos e objetivos da filosofia de maneira inseparável do pensar massificado, guiado pela compreensão de que “os procedimentos metodológicos e conteúdos filosóficos são indissociáveis” (RODRIGO, 2013, pp. 24-25). Entretanto, indo além do conteúdo a ser ensinado, tem-se a necessidade de familiaridade com a linguagem filosófica e principalmente com o seu significado. E ao mesmo tempo que, estão associados conteúdos e métodos, eles precisam ter significado. Assim, o argumento construído se configura como uma análise da realidade, dialogando com ela mesma por essa linguagem de significados.

É o passo a passo para a apropriação de sua autonomia, pois no uso dos conceitos, de maneira progressiva, o educando vai alcançando a sua autonomia que “é fruto de uma construção árdua e gradual, inclusive no âmbito intelectual” (RODRIGO, 2013, p. 25). Não é um método convencional de acesso ao conhecimento, pois ele tem consideração pela parte mais complexa e variável que é o ser humano, os sujeitos que estão envolvidos nesse processo. Esse modo de ensino de filosofia pretende proporcionar ao educando a conquista de sua autonomia intelectual. O movimento de apropriação e familiaridade dos conceitos capacita para a apropriação de outros por conta própria, é a ideia de que se deve “a ensinar a pescar, em vez de apenas dar o peixe” (RODRIGO, 2013, p. 25). É o dar condições para que os educandos possam discernir sobre as questões da vida cotidiana.

Diante destas ações, segundo Rodrigo (2013), é preciso pensar uma didática filosófica, onde deve caminhar em direção a uma dupla finalidade que é, em primeiro momento, criar mediações pedagógicas, que para a nossa pesquisa será entendido como ensino filosófico por meio do diálogo orientado, ou seja, um diálogo entre as partes do processo de ensino-aprendizagem que permitam o ensinar e o aprender no acontecimento das reflexões filosóficas que surjam nos espaços de formação, e num segundo momento, promover a transição em que

o educando seja capaz de pensar por conta própria os problemas de sua realidade, articulando-os com os conceitos filosóficos.

É importante salientar que o caráter desse discurso mediador deve ser transitório, pois esse modo pode limitar-se a dependência da mediação do outro, mesmo que isso seja necessário para aperfeiçoar os detalhes que possam aparecer na realização do pensar filosófico, como afirma Rodrigo, a “[...] didática enquanto instrumento facilitador da aprendizagem deve ser exercitado na perspectiva de sua própria superação” (RODRIGO, 2013, p. 26). Pensar o ensino-aprendizagem pelo processo de diálogo entre os personagens da educação é o exercício da didática enquanto superação do discurso do outro sobre a sua reflexão, é na possibilidade da construção das condições de aprendizado das partes que se produz conhecimentos e saberes que tanto para quem ensina como para quem aprende serão vistos em novas perspectivas.

As metas para um ensino que supera a si mesmo, respeitando as especificidades do saber filosófico implica assegurar dois pontos: o conteúdo e a forma. Eles não podem ser vistos de maneiras isoladas. E se o educando ainda não possui os dispositivos linguísticos e as competências cognitivas para o filosofar, deve-se respeitar os limites de cada educando que adere ao projeto Café Filosófico, pois o desafio do professor que está junto ao educando no projeto, mesmo com todas as dificuldades óbvias no contexto de sua profissão, é na medida do diálogo filosófico, pensar orientado pelos argumentos, questionamentos e dúvidas levantadas pelos educandos os passos a serem seguidos no decorrer do processo filosófico. Vale ressaltar que “uma didática da filosofia deve ser, antes de tudo, filosófica” (RODRIGO, 2013, p. 33). Por mais que tenhamos uma metodologia que traga características de uma educação tradicional em sua organização do tempo e das atividades, a didática do ensino de filosofia precisa compreender o fator filosófico, ou seja, o que se manifesta a partir das singularidades, da reflexão do sujeito sobre o mundo e os seres.

O processo didático de um ensino filosófico está na abertura de espaços que dê condições para a reflexão sobre os contextos que envolvem os educandos, o ensino de filosofia não pode ser solidificado, cristalizado a um único método e em um único diálogo, por mais que o professor tenha um plano de aula, uma metodologia e educandos em uma sala de aula, por mais que o conteúdo seja o mesmo para todos, a absorção, reflexão e perguntas dos educandos serão outras, nesse processo, o diálogo orientado por essas reflexões vão além de uma mediação, nesse momento o professor adentra ao mar turbulento de uma sala de aula, de educandos diferentes e de questões cada uma com a sua complexidade, exigindo do professor, por meio da sua percepção dos conceitos da filosofia e das dúvidas dos educandos acerca delas,

poder propor também orientações para os educandos. Essa dinâmica é o que esse trabalho entende por ensino de filosofia filosófico e pelo que é desenvolvido no projeto Café Filosófico. Assim, uma didática não pode se cristalizar em um manual de procedimentos a “fazer como” ou reduzir-se a uma única concepção da filosofia ou ainda, a um só modo de ensinar filosofia. Portanto, a didática do ensino de filosofia é baseada em seus conceitos e nas variantes subjetivas que colocam em questão o próprio método ou didática usada no convite para o filosofar.

3 INSTRUMENTALIZAÇÃO DO ENSINO PARA A ADAPTAÇÃO

A escola de massa surge num contexto socioeconômico que exige a mudança na formação e no preparo de seus educandos para executar funções na sociedade proveniente da revolução técnico-industrial, ou seja, para o “progresso econômico” e sua produtividade, não havendo espaço para uma educação¹⁸ que esteja desvinculada do *modus operandi* da sociedade capitalista e elitista que anteriormente favorecia somente os jovens da classe dominante. Com as exigências da produção em série do sistema capitalista, a educação assume a função de converter pessoas em trabalhadoras que se apropriam de saberes científicos ou matemáticos para transformá-los em mercadorias para serem comercializadas na sociedade. A escola se torna vocacionada para ensinar saberes científicos que possam se transmutar em mercadoria. Talvez, tem-se daí a compreensão de que “O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21). Para potencializar a produtividade, assegurando a manutenção do sistema capitalista, a escola passa a ser para “todas” as pessoas, independentemente de classe social.

3.1 A “formação” instrumentalizada

Essa escola é um instrumento da sociedade capitalista que age tanto sobre os homens cultos como incultos, no sentido de promover uma semiformação¹⁹ que os integram ao sistema produtivo do capitalismo tardio (NASCIMENTO, 2018). A formação profissional, por mais simples que seja, requer [...] minimamente o domínio do saber científico ou matemático. Então, a educação associada à sociedade burguesa [...] é usada para suprir “necessidade” econômica do capitalismo, proliferando-se para todas as camadas sociais (NASCIMENTO, 2018, p. 76).

¹⁸ Para Durkheim, “O homem que a educação deve em nós realizar não é o homem como a natureza o fez, mas como a sociedade quer que ele seja. E ela o quer exatamente como exige sua economia interior” (2010, p. 96).

¹⁹ Aqui, o exame da semiformação/semicultura, vai em direção a tentativa de compreensão do processo de produção dos semi(formados), ou seja, o processo de reprodução invertido que ensina saberes limitados como verdade fundamentais, para a manutenção da realidade exploratória e que, por meio dessa semiformação, o sujeito não caminha para a emancipação, mas sim ao seu contrário, para a sujeição. Mesmo que a semiformação traga informações sobre o mundo e os processos de produção, ela está a serviço da mentalidade burguesa, que além da formação para o exercício de funções determinadas nesse sistema, também dominam a mente dos indivíduos por meio de um ilusório conhecimento que conforma os sujeitos para exercícios de funções determinadas dessa sociedade. “Que a semiformação, apesar do esclarecimento da ilustração e da difusão de informações e mesmo por seu intermédio se tornou a forma dominante da consciência contemporânea – é justamente isto que exige uma teoria mais ampla” (ADORNO, 1979, p. 94).

O alcance ampliado da escola para as diversas camadas sociais ainda não é sinônimo de igualdade social e nem do fim da exploração do trabalhador pelos detentores dos meios de produção. Mesmo que se desenvolva mecanismos pedagógicos para assegurar a aprendizagem dos estudantes, neste modelo de escola ainda é latente uma educação para a adaptação deles aos mecanismos de dominação da sociedade vigente. A aprendizagem de saberes acima mencionados não “[...] evita a submissão dos trabalhadores à carga horária de trabalhos exorbitantes e baixos salários estipulados pelos capitalistas” (NASCIMENTO, 2018, p. 76). Neste aspecto, a escola de massa que, em tese é para “todos”, mantém as pessoas de classes sociais menos favorecidas economicamente subjugadas, exploradas pela classe dominante da sociedade capitalista. Isso se dá por um mecanismo que levam as pessoas a crença de terem autonomia, no sentido kantiano, de autogoverno²⁰, mas sem perceber a ausência de condições objetivas para que isto aconteça. Acerca disto, Adorno afirma que:

a ideologia dominante hoje em dia define que, quanto mais as pessoas estiverem submetidas a contextos objetivos em relação aos quais são impotentes, ou acreditarem ser impotentes, tanto mais elas tornarão subjetiva esta impotência. [...] tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas (1995, p. 36).

Assim, a ideologia dominante define os indivíduos que estão suprimidos a ela, encontram-se impotentes, pois os contextos objetivos que os cercam condicionam-nos ao ponto de fazer-lhes acreditar que a impotência se torna subjetiva, cada um à sua maneira. Essa situação implica em um contexto que se mantém por bases de exploração e condicionamento, produzindo saberes, mecanismos e valores cada vez mais intrínsecos ao cotidiano dos indivíduos. “O saber que é poder não conhece barreira alguma, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos Senhores do mundo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.

²⁰ Entende-se autonomia ou autogoverno em Kant como o sujeito que tem as capacidades como coragem de superar a condição de menoridade em que se encontra, tem o poder de decidir sobre os rumos de sua vida servindo-se de si mesmo, sem a interferência de outros. O sujeito autônomo que se autogoverna é este que não se permite deixar que outros tomem as decisões por ele. Esse homem tem dúvidas enquanto a sua permanência nos limites da menoridade, ele tem dúvidas e, não se deixa acreditar na naturalidade ou por uma criação amoroso em relação ao estado de condicionamento da menoridade. É aquele que por meio do esclarecimento (Aufklärung) se permite em sair do estado de menoridade e se permite ousar ir além dos limites expostos de tutela determinado por outros, é o indivíduo que chega à maioridade como exercício de sua razão frente aos mecanismos de dominação impostos por ideologias e normas de contextos institucionais. A autonomia e o autogovernar são realizações do indivíduo que sua obediência está atrelada a razão, é aquele que se permite raciocinar, obedecendo a sua própria razão considerando as partes da comunidade e dos outros indivíduos em sociedade como cidadãos de todo o mundo (KANT, 1783, p. 6). Para esse homem, nada mais se exige senão a liberdade, fazendo uso público de sua razão em todas as questões. “O uso público de sua razão deve ser sempre livre e só ele pode realizar o esclarecimento (Aufklärung) entre os homens” (KANT, 1783, p. 4).

21). A ideologia se apropria do saber no controle dos indivíduos impotentes que se deixam condicionar, de maneira passiva por um processo de dominação que se vale da “comodidade ou talvez fatalismo, contribuindo para o brutal rebaixamento da qualidade do ensino” (RODRIGO, 2013, p. 29). Neste aspecto, a educação, talvez, não é concebida para promover o esclarecimento, no sentido kantiano que se efetiva na superação da minoridade pelo indivíduo que escolhe não mais ser passivo e covarde, passando a ser o sujeito que decide, deixa a tutela de outrem e passa a fazer uso de sua própria razão, chegando assim no estado de maioridade.

O comodismo e a impotência subjetiva, que se difere do movimento de esclarecimento kantiano, se mantém nas desigualdades e fragmentação dos indivíduos que são absorvidos por esse processo de massificação. E isso acontece por que eles são covardes, como dito acima? Essa questão, vista pela ótica de Rodrigo (2013), compreende o indivíduo que tem acesso a um bom nível sociocultural, o seu desempenho menos dependerá da escola, mas para aqueles que estão vindo de condições desfavoráveis, a escola faz a diferença, “sendo esta, muitas vezes, seu único canal de acesso às formas mais elaboradas da cultura” (RODRIGO, 2013, p. 29).

Em outras palavras, sob um contexto social conturbado, a escola é o ambiente onde propicia para o educando uma visão diferente da sua realidade, muitas vezes os professores, mesmo com toda a carga colocada pelo sistema educacional sobre eles, são aqueles que por meio do ensino, escutam e respondem, dialogam e em alguns casos, inspiram os educandos, dão uma nova perspectiva, mesmo que eles estejam amarrados em dificuldades que os oprimem, ou seja, não depende apenas de uma escolha por si mesma, não é somente a saída de um estado para outro, existem muitos por menores sociais, educacionais, pessoais e econômicos que cercam esses estudantes.

É por isso que a escola não pode se reduzir a educar o melhor aluno da turma em detrimento de muitos outros, não pode se limitar a exceção. Se seguirmos por um caminho que dê suporte ao estudante selecionado e a exceção não teremos uma escola que valorize a pluralidade. Pois se o *modus operandi* for este não vale o tempo, o desgaste e a resistência do professor ao maquinário exploratório de cunho físico, psíquico e emocional. O que o Café Filosófico propõe, está caracterizado, a partir da realidade de escolas públicas, de uma rede pública de ensino, compreende alcançar o máximo de jovens possíveis, e que não são as exceções de suas salas ou da escola, muito dos que estão inseridos nesse projeto, estão buscando uma confiança em si mesmos em suas visões e nas suas produções.

E isso fica claro quando se fala sobre autonomia em Freire (1996), no sentido de medidas e ações em que o professor e a escola devem contribuir para que o sujeito inacabado tenha consciência da sua ‘inconclusão’, ou seja, que este educando está em constante transformação. Tanto o educando de realidade desfavorável como um outro de contexto favorável estão inseridos nesta interpretação de inacabados. Isso quer dizer uma igualdade entre eles? Não, ao contrário, uma desigualdade que favorece quem tem mais recursos culturais, sociais e econômicos, ao mesmo tempo, que é desfavorável para aqueles que estão na parte debaixo do processo. As metodologias desenvolvidas pelos professores tradicionais como já foram ditas anteriormente quando se falou das tendências pedagógicas em Luckesi (1993), estão mais próximas destes alunos que tem vantagens e privilégios, diferentemente daqueles que não tem esses mesmos recursos. Por isso, que pensando na não efetivação da autonomia kantiana, ou seja, no indivíduo que não tem poder de decidir e escolher o que quer, deixando de ser tutelado por outros, é que se entende a autonomia no desenrolar de sua construção humana, não é somente, saber da história da filosofia ou das máximas dos filósofos, mas é na geração de valor para as interpretações, interações, reflexões e ações frente ao mundo. Neste aspecto, faz-se o uso dos conceitos filosóficos para contribuir nas vivências e nas superações dos desafios que surjam no decorrer da problematização filosófica da realidade. “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47), leva o docente a fazer as mediações didáticas para superar a compreensão de ensino baseada apenas em só repassar e memorizar o conteúdo e a informação.

Nesse sentido, é que se estrutura uma didática que não está fixa no que deve ou não fazer, mas está no sentido de preservar a curiosidade, a inquietude de cada jovem. “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 1996, p. 61). Nessa mesma direção, se tem:

A conjuntura socioeducacional instituída pela massificação do ensino médio demandou a criação de novas formas de mediação pedagógica entre a precária realidade cultural dos estudantes e o saber escolar. Ante esse quadro, o professor pode assumir, basicamente, duas posturas: adaptar os programas de ensino às deficiências do aluno ou partir dessas deficiências para conceber estratégias didáticas que permitam, tanto quanto possível, uma superação na direção da ampliação de seus horizontes culturais e aprimoramento intelectual (RODRIGO, 2013, p. 29).

Diante do exposto acima, manter-se na menoridade não é somente uma questão de escolha, mas também é derivada da falta de meios que possibilitem o sujeito a superação dessa condição por outra. Isso não quer dizer que o que está faltando seja aquilo que é comum no

processo do ensino aprendizagem, como professor e as ferramentas e materiais disponibilizados pela escola, mas sim, os fatores que possibilitam a dignidade humana, que envolve o compromisso político com uma educação voltada para formar pessoas críticas, assegurando, entre outras coisas, conforto na sala de aula ou fora dela, nos variados ambientes escolares, na alimentação, na higiene e no respeito para com os colegas (educandos) e com todos os atores que fazem a escola. Neste sentido, a didática filosófica na construção de uma autonomia surge como recurso metodológico para conduzir o processo de ensino e de aprendizagem articulando saberes com a realidade social do estudante, denunciando a falta de condições objetivas, definidas por políticas públicas que venham favorecer uma aprendizagem significativa.

É preciso superar a compreensão de que a formação para a autonomia não se configura em preencher o educando de máximas mecânicas sobre a ética, sobre o projeto de suas vidas ou o mundo do trabalho e, por parte do estudante, repetir aquilo que é ensinado de maneira reprodutória como conhecimento, respondendo as questões de maneira mimética, imitando o discurso do professor ou do livro. A semiformação é este mecanismo que captura as mentes por um discurso pronto que condiz com a sociedade burguesa, fazendo com que os indivíduos acreditem que construir uma vida baseada nos valores desta sociedade que se mantém pela exploração de uma classe e de sua divisão social seja o modelo que deu certo. Nele, o estudante não percebe a si mesmo como sujeito e nem percebe o outro, nem como protagonistas e nem como explorados, não percebem a sua necessidade de negar ações nocivas em sociedade. Os indivíduos passam de sujeitos a objetos sujeitados a terminação dos poderosos. Assim é assegurado a exploração e reprodução ideológica. A exemplo disto, pode-se denunciar na contemporaneidade a

[...] um retorno ao estado de barbárie, potencializados pelo uso de artefatos tecnológicos desenvolvidos graças ao saber científico, enfatizando a Primeira e a Segunda Guerra Mundial e os Campos de Concentrações, na primeira metade do século XX. Neles, milhões de pessoas foram dizimadas, com o uso de gás letal, de fuzilamentos em massas, tanques de guerras e outros tipos de recursos. O modo de proceder das pessoas reafirma a instrumentalização dos indivíduos para se adaptarem às imposições da sociedade burguesa, tendo o saber científico, a técnica e a tecnologia como os seus aliados. Os homens perdem a autonomia, tornando-se objetos para assegurar a reprodução do sistema capitalista (NASCIMENTO, 2018, p. 68).

Assim, entende-se que não é somente uma questão de escolha a saída do indivíduo/educando da minoridade para a maioria, mas é uma questão de condições para o enfrentamento do problema estrutural acerca do indivíduo e de sua existência. É importante salientar que esse processo de dominação é moldado por uma mudança de paradigma, quando o homem sai da condição de criatura e passa a estar no centro das discussões, quando seus

problemas passam a ser pensados e racionalizados, e não mais dispostos a fé, o projeto do esclarecimento tudo pretende com as novas fronteiras que se abrem, quando a razão é disposta a interpretar as leis da natureza, livrar os homens do medo e na produção da técnica que visa o método, sem ilusões,

Os reis não controlam a técnica mais diretamente do que os comerciantes: ela é tão democrática quanto o sistema econômico com o qual se desenvolve. A técnica, é a essência desse saber, que não visa conceitos e imagens, nem o prazer do discernimento, mas o método, a utilização do trabalho de outros, o capital (ADORNO; HORKHEIMER, 2014, pp. 16-17).

O esclarecimento desmistifica o natural, o sobrenatural e os mitos que surgem da relação do “homem que se deixa amedrontar” com o mundo (ADORNO; HORKHEIMER, 2014, p. 18), essas figuras se reduzem ao sujeito, que segundo o esclarecimento, é o denominador comum, e que em nossa análise sobre a semi(formação) é o homem como repetição do estereótipo, copiado pelo esclarecimento. É um sistema de deduções sobre o mundo, sobre o processo produtivo e sobre a vida. “Não basta só revelar o sujeito por trás da reificação: ele é também socialmente determinado na adequação ao vigente” (MAAR, 2003, p. 459). A semiformação caminha em direção da adequação, de maneira fria e não entusiasmada com as luzes ofuscantes que nos fazem ver imagens borradas, é que Camus (1949) nos diz em sua conferência “O tempo dos assassinos”,

Me parece que desse modo contribuirei ao mesmo tempo para contemplar a ideia que se tem da Europa. Pois ela é considerada a terra do humanismo, o que é correto, em certo sentido. Mas há alguns anos ela é também outra coisa: a terra dos campos de concentração e da destruição fria e científica. Como a terra do humanismo gerou campos de concentração e, uma vez feito isso, como os próprios humanistas se conciliaram com os campos de concentração (CAMUS, 1949, p. 2).

O sujeito reificado se adapta ao vigente²¹, pelo progresso e pelo avanço científico se pode tudo, pelo lucro e as inovações da técnica e do método podemos construir uma realidade que mantenham seguros os que se beneficiam com esse modo de produção exploratório e desigual. O esclarecimento absorve os saberes, condiciona os indivíduos e dá significados outros a cultura, o esclarecimento é um modo pelo qual justifica a dominação, a exploração e a superioridade por meios técnicos e científicos. Sobre a semiformação e a adaptação, será delineada entre essa contextualização e a escola de massa na subseção seguinte.

²¹ “A história oficial sempre foi a história dos grandes assassinos. E não é de hoje que Caim mata Abel! Mas é de hoje que Caim mata Abel em nome da lógica e em seguida exige a Legião de Honra” (CAMUS, 1949, p. 2).

3.2 Semiformação e adaptação

No âmbito da escola de massa, em seus desafios do ensino-aprendizagem, temos uma situação clara que envolve a busca por modos de sensibilidade e de desenvolvimento das ações acerca da estrutura e dos variados contextos que envolvem esse modelo de escola e do ensino de filosofia concebido nela. A democratização do conhecimento e o acesso de um novo público no processo de ensino, nesse contexto, nos traz muitas reflexões valiosas sobre a escola, os métodos, as didáticas, os professores e os educandos. Assim como também, nos motiva a refletir, pensar sobre a instrução e a formação desenvolvida no ensino médio, em específico, no ensino de filosofia. Sob essa ótica e o exposto na subseção anterior sobre o esclarecimento, surge um questionamento sobre a composição acerca da formação dos indivíduos na escola de massa: o que é a formação no contexto da escola de massa? Para responder a essa pergunta é preciso fazer algumas considerações acerca da formação e de sua trajetória, enfatizando a noção de semiformação/semicultural.

Para que se possa desenvolver considerações que tenham reflexos em nossos dias, que possam dialogar com a nossa atualidade, teremos como base o símbolo mais expressivo da “calamidade triunfal” da modernidade, que é o antagonismo entre a formação (*Bildung*) para o esclarecimento (*Aufklärung*) e a barbárie que culminou em Auschwitz. E diante desta análise não podemos ser indiferentes a essa constatação derivada da crítica de Adorno (2020) sobre o símbolo que representa Auschwitz para as propostas anteriores e posteriores de educação. “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. [...] Não consigo entender como até hoje merece tão pouca atenção” (ADORNO, 2020, p. 129). Não se pode esquecer o que Auschwitz foi e quem a construiu, não foram indivíduos ignorantes e que não sabiam o que estavam fazendo, mas ao contrário, era indivíduos que tinham instrução, uma formação qualificada para discernirem entre o melhor e o pior de suas ações em prol de uma ideologia²².

²² Eichmann em Jerusalém, além de muitos outros temas, mostra a atmosfera pesada de Auschwitz, a sua lógica, das interpretações das informações para discernir entre o bem e o mal, entre o certo e o errado, entre o necessário e o desnecessário sob uma racionalização não somente da morte, mas do sofrimento. “Mas era muito pouco provável que oferecessem a Eichmann um posto como esse, uma vez que aqueles que davam as ordens, “sabiam muito bem os limites que uma pessoa podia ser levada”. Não ele não tinha estado em “perigo de morte imediata”, e como afirmava orgulhosamente ter sempre “cumprido seu dever”, obedecendo a todas as ordens como era exigido por seu juramento, havia, claro sempre feito todo o possível para piorar “as consequências do crime” em vez de reduzi-las. A única “circunstância atenuante” citada por ele foi que tentou “evitar o máximo possível quaisquer sacrifícios desnecessários na realização de seu trabalho, e isso, fosse ou não verdade dificilmente poderia ser considerado circunstância atenuante, pois “evitar sacrifícios desnecessários” era uma das diretivas padrão que

A formação vem como parte do processo do projeto iluminista na modernidade de superação ou saída da menoridade, saída do medo, do misticismo. Ela se efetiva pela condução do homem ao esclarecimento ou, na perspectiva kantiana, quando a pessoa atinge a sua maioridade. Que significa dizer que ela é capaz de pensar e agir por ela mesma, recusando a custódia ou a tutela de outrem. Entretanto, como já mencionado na subseção anterior, é cômodo para muitos indivíduos se manterem cobertos por uma proteção que lhes tira a autonomia e a responsabilidade. Pode cometer injustiças e crimes sob a bandeira ou o argumento indiferente de que só cumpria ordens, “atos de Estado”, por interesses econômicos, hegemônicos e supremacistas, a semiformação instalada na mente dos indivíduos, passa a ser uma estrutura de correspondência entre os interesses de Estado, da nação, e a indiferença com os meios bárbaros de obtenção e manutenção de poder. É nessa implementação de uma cultura produzida sob interesses ideológicos e massificantes que a semiformação faz o seu papel, produzindo indivíduos que não só reproduzem as ações maquinais desse mecanismo de interesses como também, banalizam a exploração e a barbárie.

Se o projeto iluminista é para esclarecer a humanidade, para formar os indivíduos²³, ele fracassou. “O desenvolvimento da sociedade a partir da ilustração, em que cabe importante papel à educação e formação cultural, conduziu inexoravelmente à barbárie” (MAAR, 2020, p. 12). A formação se esgotou ao mesmo tempo que cedeu lugar a indústria cultural e aos interesses econômicos da sociedade capitalista. O indivíduo que tinha a formação como uma ferramenta de libertação que o conduziria à emancipação, teve um caminho oposto, o homem sofre uma reificação, uma transformação diante das exigências mercadológicas, passando a ser concebido, mais como uma mercadoria do que como um ser humano.

A promessa anunciada pelo projeto iluminista “[...] de livrar os homens do medo e investi-los na posição de Senhores” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21), passa a ser determinado pelo monopólio da “formação cultural numa sociedade formalmente vazia” (ADORNO, 2010, p. 5). O homem passa a ser formatado pela ideologia do capitalismo em sua lógica de produção técnica e científica. O esclarecimento se converteu em aperfeiçoamento técnico-operacional a serviço do progresso da sociedade administrada, para o projeto de

recebia. (...) É importante lembrar que o advogado de defesa não alegou ordens superiores, mas “atos de Estado”, e pediu a absolvição nessa base” (AREDET, 1999 p. 65).

²³ É uma formação, um esclarecimento que afirma o homem a uma posição de superioridade e como se este indivíduo for mais instruído, melhor ele seria. Essa noção de autonomia pela razão ao mesmo tempo que possibilita o sujeito ter conhecimento sobre o mundo traz uma sensação de “tudo saber” e intrinsecamente coloca o homem em uma posição de Senhor que não vê limites em suas ações. E ele estará em seu lugar como ser dominante sobre os menos esclarecidos.

dominação que conduziu a humanidade para a barbárie. Nas palavras de Camus, temos que: “Nossos criminosos não são mais aquelas crianças desarmadas que invocam a desculpa do amor. São, ao contrário, adultos, e seu alibi é irrefutável: a filosofia pode servir para tudo, até mesmo para transformar assassinos em juízes” (CAMUS, 1997, p. 13).

Essa denúncia apresentada na citação acima deve ser analisada para se entender que a educação, os meios de comunicação, as artes e, em geral, os aparelhos que tenham cunho de informar e instruir, são agenciadas pela ideologia da sociedade capitalista em suas reformas e em nível frenético de produção de conteúdo que tenha uma vida útil mínima, tudo passa a ser descartável e obsoleto, para evitar que se tenha pessoas críticas que possam se contrapor a ordem social vigente. Esta ordem mantida pela lucratividade do capitalista impõe, por um lado, um tipo de formação que assegure o aumento da produtividade de mercadorias e, por outro lado, padroniza o comportamento das pessoas para se adaptarem ao que está posto, desenvolvendo nelas a crença de que são livres.

O viés econômico, na sociedade burguesa, se apresenta como a salvação dos indivíduos, mas, ideologicamente, tem a missão de esconder a cisão entre a riqueza produzida pelos indivíduos e a sua condição de vida no interior da sociedade. Essa ideologia está presente na formação cultural – semiformação – que embasa a formação do sujeito para a submissão a interesses externos, mas internalizados como se fossem de cada indivíduo (NASCIMENTO, 2018, p. 77).

Nesta perspectiva, “o que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objetivo da pedagogia [...] não pode se restringir a uma sociologia que apenas justaponha conhecimentos a respeito da formação” (ADORNO, 2010, p. 2). Não é um olhar que se resume somente a uma análise conceitual sobre a formação de cunho pedagógico ou sociológico, mas ela está no contexto de “crise humana”²⁴.

²⁴ “A crise humana” foi uma conferência dada por Albert Camus em 28 de março de 1946 no Teatro de McMillin (hoje Teatro Miller) da Universidade de Columbia, em Nova Iorque. “A crise também é causada pela situação de homens reais por homens políticos. A paixão individual não mais possível, apenas paixões coletivas, ou seja, abstratas. [...] Não importa mais se respeitamos ou prevenimos o sofrimento de uma mãe, o importante é assegurar o triunfo da doutrina. O sofrimento humano não é mais considerado um escândalo, mas apenas uma variável numa conta cujos montantes terríveis ainda não foram calculados” (CAMUS, 1946, p. 8).

Diante do exposto, tem-se a semiformação²⁵ que se constitui como força de dominação que se absolutiza quando a tensão é anulada²⁶. O que antes se pretendia na formação, era um duplo propósito “obter a domesticação do animal homem mediante sua adaptação interpares e resguardar o que lhe vinha da natureza, que se submete à pressão da decrépita ordem criada pelo homem” (ADORNO, 2010, p. 3). No entanto, a adaptação do homem e a preservação de sua singularidade cristaliza-se, na sociedade capitalista, não havendo debate ou contraditório. O homem de maneira heterônoma se sujeita a uma nova ordem²⁷ que normatiza aos indivíduos, que provoca deformidades em relação ao que fora pensado como formação iluminada, instalando-se “[...] uma hegemonia unilateral” (ADORNO, 2010, p. 3) da formação que está condicionada ao que a indústria cultural²⁸ determina,

[...] em sua dimensão mais ampla – tudo o que o jargão específico classifica como mídia –, perpetua essa situação, explorando-a, e se assumindo como cultura em consonância com a integração, o que, se for mesmo uma, não será a outra. Seu espírito é a semicultura, a identificação (ADORNO, 2010, p. 8).

A semiformação tem na adaptação um viés estratégico, formar o indivíduo em relação ao contexto vigente da geração de conhecimentos e saberes técnicos-científicos para a perpetuação do capitalismo, que devido as inovações tecnológicas, da crescente dominação

²⁵ Compreende-se a semi-informação/semicultura, no contexto da escola de massa, com o sentido de “construir resultado de um processo de dominação sistemática das relações político-econômicas dominantes” segundo Schmied-Kowarzik (1983, p. 115) faz parte do âmbito da vida reproduzida sob o olhar da “cultura de massa”, ou seja, os valores e os interesses são reificados, os indivíduos são sujeitados de maneira heterônoma em concordância com o sistema capitalista. A semiformação, segundo Adorno (1979 p. 108), “é o espírito tomado pelo caráter fetichista da mercadoria”. E ela vai muito além de uma “perturbação pedagógica” no interior de uma determinada situação social educacional. Refere-se a uma forma ordenada da sociedade contemporânea determinada conforme um certo modo de produção social dos homens, e somente neste âmbito pode ser adequadamente apreendida” (MAAR, 2003, p. 471).

²⁶ Partindo do que se entende por tensão no sentido cerlettiano, o processo pelo qual os indivíduos dialogam e refletem por interpretações diferentes sobre problemas e temas filosóficos, a tensão é essa a energia que existe na filosofia em ato, no processo de busca do conhecimento, é uma filosofia que parte de uma ausência (o que não se sabe) e que por meio da pergunta (procurar saber) gera mais informações, conceituações e reflexões. Por isso que, quando se pensa num sistema, num método de ensino que anula a tensão, está se referindo a um processo que encerra com a reflexão, com a possibilidade de criação a partir do que o indivíduo acha conhecer, é um processo que não valoriza a experiência e nem a atitude filosófica. Anular a tensão é normatizar os indivíduos a um único modo de sentir, pensar e produzir. É seguir por uma única linha de pensamento ou de entendimento filosófico.

²⁷ “No trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade” (ADORNO, 1985, p. 17).

²⁸ “Expressão usada pela Escola de Frankfurt para aludir à manipulação das consciências pelos meios de comunicação. Inicialmente – explica Adorno em ‘Resumé über Kulturindustrie’ contido em *Ohne Leitbild. Parva Aesthetica* (1967) – ele e Horkheimer haviam usado o termo “cultura de massa” (*Massenkultur*). Dando-se conta do caráter “ideológico” de tal expressão, que poderia levar a pensar numa cultura que brote espontaneamente das massas, cunharam a locução ‘indústria cultural’ (*Kulturindustrie*), considerada mais pertinente porque, aludindo à “integração previamente organizada dos seus consumidores a partir de cima”, logo chama a atenção para o fato de que o usuário não é, como se gostaria de dar a entender, ‘soberano’ ou o ‘sujeito’ de tal indústria, mas sim o seu objeto (ABBAGNANO, 2007, p. 645).

econômica monopolista, se realiza a apropriação dos bens culturais organizadas pela sociedade administrada, ou seja, os indivíduos passam a ser formados por um mecanismo administrativo que reifica tudo ao seu redor em acordo com os interesses da burguesia. A adaptação vem como parte desse mecanismo que impede os homens a se educarem uns aos outros, passando por uma educação normatizante e condizente aos interesses econômicos.

A formação cultural deveria ser aquilo que fora objeto de reflexão e consciência de si mesmo, que na ótica de Adorno, produzisse uma sociedade livre e igual. A formação deveria ter um significado implícito a autonomia, de modo que “quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo” (ADORNO, 2010, p. 4). No entanto, o que se concretizou de maneira progressiva foi o assumir da burguesia como classe “ascendente capaz de desempenhar suas tarefas econômicas e administrativas” (ADORNO, 2010, p. 5).

Assim, a formação proporcionou não somente uma emancipação política da burguesia, acentuando os seus privilégios sobre “as pessoas de pouca riqueza e aos camponeses” (ADORNO, 2010, p. 5), mas consolidou a sociedade burguesa em termos de classe social, a monopolização da riqueza material demandou uma organização sobre os dominados por meio de uma instrução vazia caracterizada por uma “educação popular”²⁹ (ADORNO, 2010, p. 5) para potencializar o aumento da riqueza universal às custas da pobreza dos trabalhadores no seio da sociedade. Oferta-se uma semiformação aos trabalhadores sem assegurar os “pressupostos para a formação” (ADORNO, 2010, p. 5). Neste contexto, as reformas pedagógicas para remediar essa situação de desigualdade e exploração “se transformaram em caricaturas” (ADORNO, 2010, p. 5) de maneira descartável e efêmera a educação abrangente produzida pelo capitalismo.

Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. [...]

²⁹ “A escolha dessa expressão demandou muito cuidado” (ADORNO, 2010, p. 5). O cuidado de Adorno se deve as “ilusões da formação”, ou seja, no acreditar de que uma educação por ela mesma e isolada das questões da realidade poderia abolir a exclusão e a desigualdade estrutural em que o proletariado está na realidade constituída. Ela demanda de muito cuidado pelo fato de que a “educação popular” não é uma educação “populista”, existem situações e problemas diante do proletariado que uma educação motivada pela ideologia não se sustentaria. E o cuidado de Adorno está justamente nesse ponto, em falar sobre uma educação popular que vivencia a realidade dos indivíduos e que dialogue por meio da linguagem e pelo espaço popular, diferente do que seria uma educação com interesses sociais e econômicos de atingir o popular, com o intuito de perpetuar a continuidade das posições de desigualdade e de opressão da sociedade material.

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. [...] a velha ficção — preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. Símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, prende-se, de maneira obstinada, a elementos culturais aprovados. Sob seu malefício gravitam como algo decomposto que se orienta à barbárie (ADORNO, 2010, p. 2).

A semiformação é o espírito que fora dominado pelos interesses mercadológicos, pelo fetichismo da mercadoria, é um retrocesso que se assenta na sociedade e nos indivíduos de maneira “parasitariamente no cultural” (ADORNO, 2010, p. 12) por meio de uma “ideologia comercial pseudodemocrática” (ADORNO, 2010, p. 12) propagam a ideia que associa a ideia da técnica com o nível mais elevado de vida como resultado direto da formação, no sentido da ilusão já mencionada proposta na “educação popular”. É aquilo que Freire (1987) nos diz de educação depositária ou narrativa, que é o centro da educação bancária, a ideia de que quanto mais o educando recebe informações e arquiva essas informações mais preparado ele estaria para as exigências da sociedade³⁰.

Entretanto, é nesse contexto em que a escola de massa está inserida, pois quanto mais se eleva o nível da vida, também crescem as exigências por acesso ao ensino integrado às camadas superiores, cada vez menos distinto da subjetividade, nesse movimento em que a semiformação aparece como meio de acesso a novos saberes, tem como resposta que as “camadas imensas a pretender uma formação que não tem. O que antes estava reservado ao rico e ao *nouveau riche* se converte em espírito popular” (ADORNO, 2010, p. 12). Vivendo dessa nova dinâmica, a indústria cultural produz e incentiva essa “necessidade por semicultura” (ADORNO, 2010, p. 12). É nesse sentido que o caráter provisório e o vazio ilustram essa nova demanda populista da formação, não estando preocupados, por exemplo, com a qualidade dos livros ou das músicas, do produto cultural a ser vendido. O que importa é que elas são vendáveis, comerciais. São as pretensões imanentes de democratização da formação cultural ao mesmo tempo, que de maneira dialética “[...] não se engana sobre a ambiguidade do progresso em plena totalidade repressiva” (ADORNO, 2010, p. 12), Ao mesmo tempo que a semiformação/semicultura reorganiza os valores a serem repensados por meio dos interesses mercadológicos sujeitados pelo capitalismo, propõe colocar ao alcance de todos o acesso ao conhecimento que antes era privilégio de um “clube exclusivista” (ADORNO, 2010, p. 14).

Vale ressaltar que mesmo a semiformação trazendo conteúdos limitados para o processo de ensino-aprendizagem, traz conhecimentos – mesmo que estejam compreendidos na

³⁰ “Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 1987, p. 37).

“edição de bolso” (ADORNO, 2010, p. 14) – que antes as camadas mais desfavorecidas da sociedade não tinham acesso, possibilitando que elas almejassem um nível de formação.

Confrontando a semiformação com a formação é importante considerar que não possamos permitir a repetição da barbárie. Para isto, é preciso criar as condições para os indivíduos realizarem experiências formativas, no

[...] instante presente, [...] que pressupõe um processo autorreflexivo, tendo as particularidades dos objetos como elementos constituintes do saber, dos conceitos, que orienta a atuação do indivíduo no mundo socialmente constituído [que] exige o resgate dos conteúdos da cultura acumulada historicamente no processo de ensino/aprendizagem. A temporalidade é condição imprescindível para a formação do sujeito autônomo enquanto possibilidade de se sobrepor ao imediatismo implantado pela indústria cultural na sociedade capitalista [...]. Nesse aspecto, a educação [...] conduz a relação de ensino/aprendizagem como negação da cultura da ‘substituição compulsiva’ dos conceitos e fórmulas memorizadas anteriormente, pelos indivíduos, por outros apresentados no instante presente, condicionando-os a se comportarem como máquinas. Essa memória ‘programada’ e ‘reprogramada’ continuamente pela indústria cultural, nulificando a articulação entre a vida do sujeito singular na sociedade e o curso da história – o que passou com o que virá, não só forja uma subjetividade carente de autonomia, como também potencializa o retorno à barbárie (NASCIMENTO, 2018, p. 116).

A formação tem na autonomia e na liberdade os fundamentos que possibilitam o desenvolvimento da crítica sobre o mundo e os indivíduos, a dimensão crítica que deve garantir a emancipação acaba cedendo lugar à semiformação “em que predomina a racionalidade instrumental voltada para a adaptação e o conformismo à situação vigente” (GOMES, 2010, p. 292), a formação se sujeita ao capitalismo. É no sentido que Camus (1997), tem-se a crise humana, quando nos deixamos levar por uma lógica que aceite e não tenha nenhum remorso em relação ao crime e a barbárie.

Contudo, o espaço onde ocorre o encontro das manifestações antinômicas do processo de formação cultural, é a escola, que tem um papel fundamental na disposição de meios para a democratização do acesso ao conhecimento, como também de sua produção, entre a adaptação que se exige quase que de maneira natural e a autonomia que é produzida por meio do rompimento de estruturas tradicionais e atuais de dominação, portanto, é preciso fazer da escola de massa um ambiente propício para a formação processual que além de resistir às pressões externas do mercado, possa mediar a formação da subjetividade de maneira crítica ao reconhecimento de sujeição ao *status quo*, da sociedade capitalista.

Nesse sentido, pensando a escola atual e uma metodologia de ensino como o Café Filosófico, será desenvolvido didáticas de resistência que possibilitem fazer reflexões críticas sobre os materiais, os métodos e os modos de ensino que estejam isolados da história, do social

e da superação do medo e do condicionamento de si a partir de outrem. A adaptação faz parte do processo atual de ensino-aprendizagem, mas ela não será reduzida a uma caricatura ou uma repetição literal do educando em relação ao que o professor determinou, assim como pensando nesse contexto massificado do ensino tomaremos a formação e a sua abrangência para a promoção de um ensino filosófico criativo que oportunize aos educandos recursos para que eles desenvolvam a capacidade da criticidade e assim, de analisar a sociedade de maneira não superficial e indiferente aos mecanismos de exploração e dominação, mas buscando, no contato com o mundo, as suas próprias formas de leitura do mundo e de si mesmos. É aqui que devemos ter um cuidado com o ceder da formação para a semiformação, pois a ciência e os saberes desenvolvidos por ela, que estão a serviço do esclarecimento humano, ao mesmo tempo, também está a serviço da normatização técnico-científica que esquece aquela origem iluminada e ilustrada que tinha como motivação retirar o homem – a humanidade – das trevas e da submissão tutelada de outros. É esse o cuidado que devemos ter sobre a problemática acerca da formação, pois “[...] do mesmo modo que está a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição dos empresários não importando a sua origem” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21).

Com a predominância da semiformação se tem um esclarecimento voltado para o saber técnico-científico ou instrumental que se efetiva nulificando a liberdade das pessoas, tornando-se se assim um discurso eloquente de “palavra oca, verbosidade alienada” (FREIRE, 1987, p. 37). Ela nutre-se da ideologia da classe dominante para subjugar os trabalhadores.

Portanto, não se pode pensar em pressupostos para a educação que ignore o que representa *Auschwitz*, sua estrutura de poder, de cultura e de alienação para a história e do projeto de autocritica enquanto fracasso humano da formação. É importante compreender que essa decadência da humanidade que foi Auschwitz não se repita e que para isso é preciso pensar numa educação que não esqueça o que foi esse ápice da barbárie, não se pode retirar das discussões e dos debates sobre educação e formação o que foi o “monstruoso em vista de toda a monstruosidade ocorrida” (ADORNO, 2020, p.129), nessa estrutura de burocratização da morte.

É preciso que a autorreflexão exista no processo de ensino e que a escola seja esse local de tensões argumentativas que se proponha ao cuidado da pluralidade cultural e dos sujeitos que são produzidos por ela. Pela ótica de Adorno (2010, p. 18), “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converte”. É necessário refletir sobre as metas, sobre

o sistema educacional que condiciona o professor, que exige mais de sua profissão, de seu estado emocional e de sua criatividade que tem que dar conta de uma demanda exorbitante de indivíduos e situações as quais muitas delas lhe escapam, a precarização do ensino, da estrutura e das relações humanas na escola são racionalizados principalmente quando se valoriza e dá status de superioridade para algumas áreas do conhecimento, suas metodologias e objetivos em detrimento ou menosprezo de outras. A educação não é redentora dos problemas sociais, como diz Saviani (2011), que

continuar insistindo no discurso da força própria da educação como solução das mazelas sociais ganha foros de nítida mistificação ideológica. Ao contrário disso, faz-se necessário retomar o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática social (SAVIANI, 2011, p. 16).

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ENSINO

A escola de massa talvez possa oportunizar reflexões sobre a compreensão eurocêntrica como um problema, no entanto, a semiformação/semicultura nos limita a uma visão acrítica acerca de uma cultura já consagrada *a priori* pela classe dominante da sociedade e nos leva a um processo de adaptação contínuo, fazendo crer que somos autônomos sem sermos. Neste contexto,

[...] manifestam-se as desigualdades socioeconômicas que se traduzem em desníveis culturais. Enquanto a educação que os alunos das classes sociais menos favorecidas recebem em casa está muito distante da “cultura escolar”, aqueles que provêm das camadas média e alta encontram na escola uma continuidade com o que trazem de casa, sem falar no apoio e nos recursos de que dispõem em seu ambiente familiar e social para complementar a aprendizagem escolar (BRANDÃO, 1986, p. 106 *apud* RODRIGO, 2013, p. 28).

Analisando essa distinção entre o sujeito impotente frente ao sujeito esclarecido, não mais no sentido puramente kantiano, mas no âmbito da realidade atual que se aproxima de Freire (1996) e de Rodrigo (2013) é que podemos pensar uma educação que possibilite oportunidades e subsídios para a superação das desigualdades presentes na realidade, assim como, nos modos de ensino-aprendizagem na escola de massa. Vale enfatizar que para estes autores, não se trata somente do fator quantitativo, da democratização do acesso ao saber pelas massas, mas sim oportunizando o “acesso a um conhecimento de qualidade e aos instrumentos necessários ao uso da inteligência crítica e criadora” (RODRIGO, 2013, p. 29).

Para alcançar um possível êxito na formação no âmbito escolar, considerando os contextos de dificuldades dos estudantes, seguindo a análise de Rodrigo (2013), recomenda-se que sejam usadas estratégias didáticas que ampliem os horizontes culturais e intelectuais dos estudantes. Para isto, as estratégias envolvem a sensibilização dos estudantes para motivá-los a realizar as abstrações envolvendo a realidade na qual eles estão inseridos, a linguagem com a qual eles pensam e expressam os conceitos filosóficos a serem trabalhados como problemas.

A sensibilização dos educandos, sua motivação pode se caracterizar não somente pela apreciação de uma necessidade didática estritamente metodológica na relação entre professor-educando, mas numa apreciação para além da metodologia já imposta em sala de aula de cunho tradicional, no sentido de reproduzir conhecimentos em seus discursos, em suas questões em que ele mesmo as responde, não dando espaço para o educando se expressar por meio do que entendeu. Ao contrário disso, é sugerido ao professor, procurar o conhecimento sobre o educando que faz parte do projeto em outros pontos que possam informá-lo nos

caminhos a serem tomados no processo do ensino-aprendizagem. Precisa-se pensar em estratégias para trabalhar com os educandos que não ‘tem interesse’ na filosofia, e este é um desafio em que o professor precisa ter ciência de quão problemático é.

Assim, “ao iniciar o trabalho na disciplina, o professor não pode, obviamente, contar com nenhum interesse³¹ prévio do aluno pela filosofia: no caso do adolescente não se pode encarar a motivação como um ‘requisito *a priori*’ (RODRIGO, 2013, p. 35). A motivação deve ser construída durante o processo de ensino-aprendizagem, ao passo que o professor se propõe a conhecer as limitações, interesses ou não do educando em relação a filosofia. É aquilo que fora dito em outro momento nessa pesquisa, no sentido freireano, de dar espaço de reflexão e fala ao outro. Além da motivação, dar condições para que se trabalhe a criação de novas reflexões e questionamentos que também possam dar ferramentas para as capacidades de exposição e de fala. Para que possamos ter uma análise mais abrangente é preciso adentrarmos ainda mais nas diversidades das interpretações, dos conceitos e da crítica dos filósofos sobre uma educação bancária e no modo de filosofar no fazer com o professor e não como o professor.

4.1 Ensino bancário

O ensino bancário está vinculado a um mecanismo que tem como procedimento tornar os educandos como recipientes preenchidos por conteúdos proferidos pelos educadores de forma passiva. Os educandos estão nesse mecanismo como “coleccionadores ou fichadores das coisas que arquivam” (FREIRE, 1987, p. 37). Isso ocorrer porque essa concepção de ensino ou de educação está alheia ao processo conflituoso do indivíduo em sua realidade. Há uma desconexão entre o ato de ensinar e a vida vivida no seio da sociedade. O educando está à margem da criticidade, onde “não há criatividade, não há transformação” (FREIRE, 1987, p. 38). Isto se dá pelo fato de que o saber é uma instrumentalização da ideologia da opressão que se configura no que Freire (1987, p. 38) concebe como “absolutização da ignorância”, essa visão alienada e alienante sempre vê no outro a existência da ignorância. O bancarismo retroalimenta a posição do narrador que disserta sobre todos os saberes, nulificando a condição

³¹ Por isso que, o projeto Café Filosófico inicia-se pelo interesse daqueles que querem se propor ao projeto e as suas atividades, ter um quantitativo de 50 ou 60 pessoas que tenham interesse de fazer parte de um projeto de filosofia numa escola de massa, sem obrigatoriedade institucional ou da indústria dos pontos (é quando o educando participa de atividades e projetos da escola motivado exclusivamente pela obtenção de pontos) e, ainda na concorrência com outros projetos de áreas maiores como português e matemática que usam desses requisitos mencionados é esperançoso e, ao mesmo tempo, salutar perceber esse interesse do educando pela própria filosofia.

de sujeito do conhecimento do educando. Este é concebido como um ser passivo que só arquiva os recortes referentes aos saberes lecionados.

O ensino efetivado pela negação da subjetividade do educando se configura como uma educação enquanto instrumento de opressão, na qual a relação entre educador, educando e escola em seus variados níveis nos apresenta um caráter específico de narração dos saberes, mantendo os *status quo* da sociedade vigente. A educação que tem uma caracterização “[...] fundamentalmente narradoras” (FREIRE, 1987, p. 37) inviabiliza uma formação para a resistência contra os mecanismos de dominação existentes na sociedade capitalista, conforme exposto anteriormente nesta pesquisa. Isso significa dizer, na análise de Freire, que uma educação que se desenvolve por narração, implica num sujeito narrador e no outro, um ouvinte passivo, os educandos. A tônica desta educação “é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar” (FREIRE, 1987, p. 37).

Diante desse processo, tem-se uma realidade compreendida como algo dado descontextualizado da vida, dos educandos, ou seja, seus conteúdos “são retalhos da realidade desconectados da totalidade” (FREIRE, 1987, p. 37), estando sempre alheio a problemática dos educandos. O educando como já mencionado, está no processo como ouvinte passivo da narração do outro, diferentemente, o professor, como já fora dito no primeiro capítulo, acerca do método tradicional de ensino, aparece como um “sujeito real, cuja a tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos de sua narração” (FREIRE, 1987, p. 37). Neste aspecto, tem-se uma educação esvaziada de significado, que não possui força transformadora para intervir na sociedade. Com ela, o educando deve receber conteúdos de maneira dócil e grata, pois trata-se de uma doação. “O ‘saber’ é uma doação daqueles que se julgam sábios aos que se julgam nada saber” (FREIRE, 1987, p. 37). A narração do “sujeito real” leva os educandos a “memorização mecânica do conteúdo narrado” (FREIRE, 1987, p. 37). O educando encontra toda a fonte de verdade e de conhecimento no professor, que é concebido como o sujeito da relação, enquanto aquele educando se configura como um mero objeto, modelado pelo ensino para um dia vir-a-ser sujeito. Aqui, visualiza-se a estratégia da ideologia da classe dominante da sociedade burguesa em alinhar as ações das escolas, sobretudo por meio do ensino, aos interesses daquela classe, padronizando o comportamento dos educandos para se adaptarem a lógica da exploração e da desigualdade social. Nesta relação as reflexões críticas sobre a realidade são de menor valor do que as certezas dos saberes “aceitos universalmente” no processo civilizatório. As incertezas ou as dúvidas que impulsionam o filosofar, tornando os educandos em seres pensantes são rechaçadas como não sendo saberes.

A superação desse mecanismo estruturado e estabelecido como meio de amarração dos indivíduos pela sociedade burguesa e sua ideologia, tem seu enfrentamento caracterizado pelo que Freire (1987, p. 38) nos diz sobre educação libertadora, que surge a partir do movimento conciliador, entre o educador e o educando, que proporciona ao mesmo tempo o reconhecimento de que quem ensina também aprende e quem aprende também ensina.

O que cabe a educação libertadora no enfrentamento desta relação parasitária, entre educador e educando na educação bancária, onde os indivíduos estão adaptados ao processo depositário que persiste por um sujeito que ensina e outro que é preenchido, está no desenvolvimento de metodologias de reconhecimento do outro, de diálogos que mutuamente possibilitem ao ensino e a aprendizagem em parceria entre o educando e o educador. Diferentemente da concepção de ensino bancário, a proposta de uma ação libertária passa pelo “comunicar-se”, que pressupõe ouvir o outro. Um processo dialógico que permita uma construção que vai além do reconhecimento de si como sujeito participante dessa realidade, mas como presença fundamental nesse contexto de exploração e produção de valores mercadológicos. A partir desta reflexão de reconhecimento de si e de seu papel nessa realidade, produzir uma consciência crítica, ao mesmo tempo, que proporcione ao sujeito a sua percepção transformadora sobre a sua presença e sobre a sua relação no e com este mundo estabelecido, constatando “a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos” (FREIRE, 1987, p. 39). Esse processo libertador está ligado ao fomento de questionamentos, as “pistas” no processo de ensino e nas ações que enfrentem a estrutura bancária que se acomoda e se beneficia na configuração atual de dominação, fomentando nos indivíduos a reflexão sobre a sua condição e sobre a quem o seu trabalho beneficia.

Diante da lógica da sociedade administrada, a educação bancária mantém os indivíduos a sua condição de sujeitados, tem na adaptação um valor estrutural na anulação das potencialidades do educando frente ao professor que tem um papel fundamental de controle sobre o educando. A adaptação e a repetição são a manifestação ou o espelhamento do “fazer como” que é o modo questionado por Gallo (2012) que anula a criatividade e o aprender mútuo entre professor e educando. Portanto, a adaptação e a repetição são maneiras de perpetuar a condição de exploração existente na sociedade administrada, por isso, a educação bancária tem um valor evidente na manutenção do modelo de vida estabelecido pela burguesia na atualidade.

Essa vida é aquela que não esclarece ou dá recurso para a autonomia do sujeito, ela objetiva nos indivíduos e nas suas singularidades um modo de vida que não precisa ser

questionado, mas é perpetuado. Isso porque para quem detém o poder, o progresso alcançado, mesmo com as barbáries existentes por meio do caminho, é a conquista daquilo que a sociedade administrada anseia ou quer manter, ou seja, a estrutura de controle e manutenção de poder pela semiformação que se configura pelo mercado, na indústria cultural, e por meio da reificação dos valores e dos indivíduos.

Diz Freire (1987), a

visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...] (FREIRE, 1987, p. 39).

Os educandos são vistos por esse processo como aqueles que estão à margem da sociedade, que não tem os requisitos que permitam a sua entrada ou presença na sociedade administrada enquanto seres autônomo, no entanto, são nutridos pela crença de que são livres, são senhores de suas ações. Esses indivíduos recebem o nome de “assistidos” ou “marginalizados” (FREIRE, 1987, p. 39), pois são diferentes da “fisionomia geral da sociedade” (FREIRE, 1987, p. 39). Passam a ser entendidos como casos isolados ou como uma patologia da sociedade administrada, como “casos individuais, são patologias da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens inaptos e preguiçosos” (FREIRE, 1987, p. 39). Essa educação bancária traz na adaptação uma forma de amarrar diante do contexto da opressão aqueles que não tem oportunidade nessa sociedade, são desfavorecidos, mas que passam a ter um auxílio ou um saber que é doado com ação benévola e caridosa do próprio sistema que lhes oprime. Entretanto, o educando que é esse sujeito “a margem”, alheio ao processo, ao mecanismo que o oprime, passa a ser integrado a uma vida (ilusória) baseada nos valores do mercado, uma “sociedade sadia de onde um dia ‘partiam’, renunciando, como trânsfugos, a uma vida feliz” (FREIRE, 1987, p. 39). O indivíduo, alheio de sua sujeição, está como o exemplo dado por Freire ao se referir ao “analfabeto” que diante da realidade “é um ‘homem perdido’, cego, quase fora da realidade” (FREIRE, 1989, p. 28) e a solução ou a pretensa ousadia que possibilite o ir além do sujeito frente ao seu condicionamento, está ligado não ao ensino de uma palavra, como é do feitio do bancarismo, não se trata somente de aprender um som, mas está no degustar dos significados daquela palavra. Esse processo que nos exige pensar em novas metodologias, em novas formas de ensino, tem como essência ouvir o outro, no sentido construtivo filosófico em que Cerletti

(2007, p. 87) nos diz, “ensinar filosofia é dar um lugar ao pensamento do outro”, como Adorno (2005, p. 3) disse no educar dos homens que se educam uns aos outros. Sabendo-se que “nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1989, p. 26). Portanto, é diante desse reconhecimento do outro e do aprender pelo diálogo mútuo que se pretende dar condições para que os seres que se encontram como “seres para outro”, por meio da estrutura já existente, possibilitasse uma atitude educacional libertadora como transformação desses indivíduos em “seres para si”, trabalhando a sua consciência crítica e a criticidade sobre a sua própria condição, seria a geração de significados junto as experiências e saberes do educando e de suas vivências.

Não é somente um preenchimento de um corpo inerte, mas é a tensão processual de uma autonomia que seja capaz de fazer com que o educando se posicione frente ao mundo, em relação aos outros e ao sistema de maneira crítica, na composição de um argumento, numa fala criativa ou num posicionamento político frente a sociedade administrada e a sua adaptação pela semiformação. Esse movimento libertador que se configura no projeto a qual essa pesquisa se debruça, o Café Filosófico no contexto da escola de massa, tem como inspiração o diálogo crítico sobre o contexto da educação bancária, pois a ousadia ou a pretensa tentativa de superação da educação bancária está no que Freire (1987) chama de “síntese” no sentido de construir meios, uma “postura indagadora” sobre o “sujeito real” ou o “mundo real”. É “preciso começar a compreender o ato que instaura a necessidade de buscar respostas, ou seja, assumir uma postura indagadora sobre o sentido do real” (RODRIGO, 2013, p. 51). Uma postura dos sujeitos participantes do processo educacional em que ressignifique o conteúdo lecionado, os seus significados e as experiências, uma postura reivindicatória frente a “situação histórica real” (FREIRE, 1987, p. 114), problematizando o educador e o educando, seus papéis de sujeitos no contexto bancário.

Fazer considerações acerca da educação bancária, antes de tudo, nos proporciona um olhar mais profundo sobre a problemática da educação de cunho liberal nos âmbitos tradicional e tecnicista, uma educação que burocraticamente doa conhecimentos aos educandos que por sua vez recebem de maneira passiva, onde as aulas são verdadeiras dissertações em que somente um sujeito fala. Essa postura de normatização solidifica a dinâmica educacional que se mantém de maneira parasitária, onde um sujeito se reconhecesse como aquele que tutela aos outros e determina as verdades. Enquanto o outro, que deveria ser sujeito, torna-se objeto, tutelado.

Mesmo compreendendo que a escola de massa tenha muito do exercício de metodologias tradicionais em seu meio, é nela que também, tem um terreno fértil para o desenvolvimento de novas metodologias, pois o olhar é outro, a sensibilidade sobre os indivíduos é outra, ou seja, o ensino massificado nos provoca a pensar novas maneiras de apreensão dos novos contextos, saberes e experiências. Assim, essa metodologia, em “síntese”, para uma possível solução das lacunas da escola bancária, tem na escola de massa um ambiente favorável para a transformação dos indivíduos de condição sujeitada, para sujeitos autônomos e conscientes de sua história e problemática. Pois mais do que nunca, é reconhecendo que somente haverá educação, se houver educador e educando, é no reconhecimento dessa relação e das gerações de significados provenientes dela que podemos pensar em uma formação, numa didática que seja mais vivencial e mais humana.

4.2 Ensino de filosofia: didática filosófica

Pensar o ensino de filosofia em contextos de escola de massa passa, talvez, por uma didática filosófica que observe detalhes que, a princípio, parece não ser relevante do ponto de vista filosófico, mas que são cruciais para a efetivação do ensino. A começar pela falta de interesse dos alunos de maneira geral, que para alguns professores do ensino médio é um dos maiores obstáculos para a aprendizagem, assim como a falta de interesse dos alunos pela filosofia deve ser considerada no início e no decorrer de todo o processo de ensino que o professor se propõe em executar uma proposta que tenha ou precise ter a participação do educando. Ela só é possível com a participação e a contribuição do outro (educando), por esse motivo, dentro das estratégias, deve-se ter a preocupação com o “alguém que não sente minimamente tocado por ela” (RODRIGO, 2013, p. 36). E ainda, segundo a autora, o desinteresse pela filosofia deriva da “falta de compreensão dos conteúdos ou do fato que, muitas vezes o estudante não consegue encontrar significação nesse conhecimento” (RODRIGO, 2013, p. 37). Isso se agrava quando o professor não pensa em novas estratégias didáticas de diálogo entre professor-educando, prejudicando a familiarização do conteúdo e a oportunidade do filosofar do educando. Segundo Rodrigo (2013), o professor tem certa responsabilidade por esse agravamento do desinteresse do educando, isso porque, seria derivado dos procedimentos de ensino que ele adota.

Assim, percebendo a impossibilidade de contar com um interesse inicial do estudante, ao mesmo tempo, deve-se reconhecer a necessidade de construí-lo. E como fazer

isso? Ainda mais existindo toda uma tradição filosófica que o estudante de escola secundária ignora ou é indiferente? E essa tensão ainda fica mais complexa quando se percebe que o “universo cultural do aluno da escola secundária não apenas é pré-filosófica, mas francamente antifilosófica” (SOUZA *apud* RODRIGO, 2013, p. 37).

A introdução da filosofia para quem não se interessa por ela, que não vê nenhum significado no tipo de problema abordado por ela tem que passar por um despertar que identifique o educando no conteúdo, revelando-o como sujeito da aprendizagem, ou seja, conectando-o “num horizonte pessoal de experiências, conhecimentos e valores” (RODRIGO, 2013, p. 38), contribuindo assim, para uma “significação subjetiva”, onde o sujeito consegue relacionar um novo conhecimento com aquilo que já se conhece, que “já fazem parte de sua ‘estrutura cognitiva’” (RODRIGO, 2013, p. 38). O conhecimento apreendido, por meio de ações significativas, tem condições de configurar-se, em alguma medida, como ato de reconhecimento. É o que diz Rodrigo (2013, p. 38), em dois momentos nesse ensino processual do interesse filosófico que é o “ponto de ancoragem” que possibilita a novas aquisições cognitivas e, indo além, constituindo uma espécie de “ponte cognitiva” que permita articular significados e novas leituras dos conceitos filosóficos junto as vivências e experiências já existentes nos educandos.

A questão agora consiste, nesta ancoragem ou neste ponto cognitivo, em como descobrir aberturas, algum canal, um ponto comum de acesso para os não iniciados no campo filosófico. Por isso, entende-se que, só haverá abertura dos discentes, se houver no ensino, abertura aos interesses deles (convite). Além de toda a problemática da escola de massa, dos professores que precisam rever seus conceitos e métodos, diálogos e estratégias, da relação destes com os educandos perceber-se-á que o adolescente não é portador apenas das “deficiências e carências culturais”, mas também a sua riqueza, “uma bagagem composta por um conjunto de representações, valores e interesses” (RODRIGO, 2013, p. 39). Essa bagagem precisa ser respeitada como contribuição valorativa do educando, assim como pontos de conexão, auxílio e diálogo que possibilitem o inovar do ensino em sua motivação e aprendizado.

Por isso, os conteúdos e os conceitos que estiverem atrelados ao fator subjetivo dos educandos, dando-lhes significados, não serão apenas sobreposições de conteúdos sobre conteúdos, mas ao contrário, serão absorvidos e mesclados, possibilitando modificação, reformulação e reconstrução da “bagagem cognitiva anterior” (RODRIGO, 2013, p. 39) para a produção de novos conhecimentos, a partir deste ponto, reconhece-se um viés que a filosofia pode converter-se em aprendizagem significativa, portanto, um aprender motivador.

Nesse sentido, na revisão de nossos procedimentos frente a nova configuração de escola, de professores e de educandos, é preciso que observemos aquilo que já fora dito nesta pesquisa, a estrutura e o método do ensino-aprendizagem, e ainda, sobre a didática filosófica. Todos esses pontos (procedimentos) precisam estar alinhados a diversidade que adentra as escolas de massa, não somente para a filosofia em si, mas como proposta de ensino que potencialize as capacidades plurais e diversas dos educandos nesse novo contexto educacional, pois o que é ensinado para um aluno ou um grupo, por mais que use o mesmo método, não tem o mesmo efeito ou absorção pelo outro aluno ou grupo de alunos. Neste aspecto, precisa-se analisar o conteúdo programático do ensino de filosofia, uma vez que, para muitos professores, o programa é um norte, para vários outros, traz incertezas e até mesmo desorientação. Não é excluindo o programa que proporcionará um novo ensino de filosofia mais efetivo, mas sim, repensar o programa no sentido da motivação, do processo de ensino plural e da aprendizagem coletiva criadora.

Segundo Rodrigo (2013, p. 39), mesmo com a reforma instituída pela Lei nº. 5.692/1971³², continuou a serem usados procedimentos programáticos de antes, ou seja, “os programas continuaram a abordar basicamente algumas partes da filosofia sistemática e noções da história da filosofia, com raras exceções em que, isoladamente e por iniciativa pessoal, se promovia alguma atualização temática ou bibliográfica” (RODRIGO, 2013, p. 39). Para a autora, em quase dez anos de reforma, isso agravou-se, já que a partir dos anos de 1980, houve o entendimento de que se necessitava de inovação, mas isso resultou em múltiplas propostas tão diferentes que muitas delas não podem ser classificadas como metodologias filosóficas. Assim, a autora continua,

Os professores, alguns inexperientes, outros sem formação específica na área, sentiram-se perdidos ao constatar que as antigas fórmulas programáticas não conseguem despertar o interesse dos alunos pela filosofia. Pouco a pouco se generalizou a percepção de que era necessário pensar uma nova identidade para a disciplina (RODRIGO, 2013, p. 39).

Com o objetivo de atribuir ao secundário a tarefa de proporcionar uma cultura geral ou informações básicas, como terreno propício para uma futura especialização universitária, foi definida uma escolarização da filosofia dentro de parâmetros em sistematização e simplificação

³² Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

dos conteúdos nos manuais³³, hoje o uso dos manuais não é tão predominante como no passado, e segundo Rodrigo (2013, p. 41), esta prática ainda está longe de ter sido completamente abolida. Segundo Teles (2004), observando a experiência portuguesa sobre os programas e seus manuais, entende que, “os programas proliferam e os docentes podem encontrar-se no percurso proposto pelo manual que comodamente, pode adequar-se ao seu próprio” (TELES *apud* RODRIGO, 2013, p. 41). Lembrando que não há ensino, manual, metodologias e didáticas sem o educando.

Entretanto, são as formas de proceder mais comuns no desenvolvimento, na organização e no apoio dos conteúdos podem ser divididos em duas: a primeira, compreende a abordagem sistemática e a segunda, numa abordagem histórica. A primeira é disposta sobre uma organização estabelecida seguindo as partes divisórias do saber filosófico e, a segunda, está relacionada a análise cronológica do pensamento filosófico. A primeira análise dessa abordagem se configura como uma adaptação dos manuais universitários, no sentido de que a sistematização didática da filosofia, caracteriza-se como uma transposição simplificada de estruturas, de conteúdos e de currículos. Esses manuais tradicionais, dificilmente estão propensos a uma problematização do tema abordado, assim como, de uma análise crítica, “mesmo quando, no plano retórico caracterizam a filosofia como uma atividade crítica e problematizadora” (RODRIGO, 2013, p. 43) são dominados de maneira muito forte pelo espírito de sistematização. A autora nos esclarece que fazer uma crítica aos programas sistemáticos não significa ir contra a necessidade de sistematização do conhecimento, pois a questão para o ensino de filosofia está na sua contextualização e nas suas reflexões posteriores, que precisem de uma nova sistematização que não seja reducionista ou empobrecida. A sistematização é uma necessidade da própria filosofia e da razão humana, por isso, exige-se que os programas sistemáticos da filosofia estejam dispostos em estímulo a conexão entre conhecimentos que configurem um acesso daquilo que não se conhece para o que já se conhece, formando assim o acontecimento do diverso, do surgimento de outras análises e de novas interpretações. Diante do exposto, Rodrigo (2013, p. 44), nos alerta para esse olhar cuidadoso sobre o outro, sobre os interesses e as significações desse sistema que possibilite na construção filosófica de maneira coerente no fazer filosófico.

³³ A etimologia do termo “manual” exprime bem a sua natureza didática; a forma latina *manualis* é tradução do grego *enkeiridion*, designando livros de formato pequeno, manuseáveis, de uso frequente, “para trazer consigo”. (RODRIGO, 2013, p. 41).

A filosofia não se constrói com base apenas em problematização ou sistematização. Ela começa formulando indagações sobre o real que, por sua vez, instauram a necessidade de certa organização ou sistematização do conhecimento, de modo que as respostas resultem em um discurso articulado e coerente (RODRIGO, 2013, p. 44).

O programa, sua sistematização e seus manuais precisam existir para uma organização do processo do ensino-aprendizagem, são ferramentas que estão à disposição do professor e de seus educandos, entretanto o professor no fazer filosófico, não precisa reduzir-se a estes materiais e ao seu pragmatismo. O professor, partindo de uma abordagem desconstruída para com o educando, como fora dito anteriormente, se permita deixar levar pelo ato de desconstruir a si, desconstruir a sistematização burocrática, ao mesmo tempo que compartilha as ideias que o educando possa ter sobre a escola e a filosofia, permitir por meio dos pressupostos, da contextualização e dos conceitos uma fluidez junto ao educando num processo que mescla saberes e conhecimentos.

Quando se pensa no segundo tipo, a abordagem histórica, os seus manuais trazem em seu leque um dos aspectos mais discutidos e polêmicos em relação aos conteúdos programáticos da filosofia, a sua relação com a história da filosofia. E isso é polêmico pelo motivo do ensino baseado nele apresentar um estereótipo que caracteriza a relação do ensino de filosofia resumido a uma sequência cronológica prática sobre os pensadores e os períodos históricos da filosofia, sistematizando por meio de uma narração histórica da filosofia, a vida e a obra, os conceitos e as problematizações, sendo estabelecidas em classificações nos períodos histórico-filosóficos, prova disso, segundo Rodrigo (2013, p. 45), “são os ‘ismos’ tão frequentes nos manuais de história da filosofia, são um atestado da postura basicamente classificatória assumida por esses manuais que, muitas vezes, reduzem a filosofia a um catálogo de *soluções típicas*.”

O problema é que quando se trata dos manuais tradicionais, como não se tem essa classificação ou tipologia histórica da filosofia como uma introdução ou base que possa ser vista, ou ainda, ser revista como uma primeira aproximação para o fortalecimento do debate e de suas reflexões, “mas se restringe a ela” a esse perpétuo aproximar-se do conteúdo que não adentra, limitando-se a compreensão vaga dos “filósofos em sua singularidade” (RODRIGO, 2013, p. 45) tornando o discurso filosófico reduzido a um recorte historicista, ele passa a ser impessoal por não ter ligação com o educando ou com a realidade atual do mesmo, há uma sensação de anonimato diante do que é a filosofia e o seu conteúdo, não há identificação com o filósofo ou com a filosofia, ela torna-se muito distante do educando e isso causa um ensino-

aprendizagem genérico no ensino de filosofia, que se perde sem significados e sem interesse para o educando.

É claro que não se pode negar a importância didática da história da filosofia, mas o que deve ser observado diante dela é o como esse conteúdo é manuseada pelos professores, como esse conteúdo é encontrado nos programas e quais são os métodos desenvolvidos para a sua apreensão. Nesse sentido, o estudante tem acesso a um programa que dá informações sobre os filósofos, suas teorias e ideias, mas isso não passa de uma breve noção sobre eles, é um resumo que não traz uma problematização, mas sim, em informações frágeis sobre o filósofo ou a filosofia. Mesmo que, esse procedimento histórico a priori seja positivo para o estudante, corre o risco de se tornar vago, pois ele tem o acesso a uma contextualização histórica, a um conjunto de informações, sabendo sobre os acontecimentos a partir do que foi narrado, mas o salto para além da informação, ou seja, o filosofar, além de estranho é inexistente, pois não corresponde ao que esse manuseio histórico da filosofia pretende. Talvez, por isso, exista uma resistência ao estudo da história da filosofia, como diz Rodrigo, pelo que parece, por trocar o filosófico pelo informativo:

Talvez boa parte das resistências ao estudo da história da filosofia que encontramos hoje entre alguns professores do nível médio tenha a ver com essas concepções, que consideram a tradição filosófica de um ponto de vista externo, substituindo a reflexão pela mera informação [...] suscitando reações extremadas, que recusam, juntamente com a forma de abordagem, o próprio conteúdo da história da filosofia (RODRIGO, 2013, p. 46).

O problema da abordagem histórica, a citação, consiste no repasse de informações genéricas que dificultam o desenvolvimento do filosofar, essa dificuldade vai ganhando justificativa no meio acadêmico, pois fortalece a ideia de que para se fazer filosofia não se precisa de sua história, o que bastaria em contrapartida para a filosofia, seria o filosofar puro e autêntico, sem a utilização dos conceitos ou das teorias filosóficas presentes na história da filosofia. Essa tese que se tornou comum e que produziu uma dicotomia entre o ensinar filosófico e o ensinar da filosofia vem de uma máxima proveniente do texto de Kant que é “não se pode aprender filosofia, mas apenas aprender a filosofar”³⁴. Traz, em certo sentido, uma hostilidade em relação a tradição filosófica, ao mesmo tempo que também traz uma ideia de aprender filosofia a partir de um pensamento autêntico, que seria livre da história da filosofia.

³⁴ Essa tese, bastante difundida nos últimos anos, pretende encontrar sustentação teórica em Kant, especialmente na Arquitetônica da Crítica da razão pura, de onde se costuma extrair a afirmação de que “não se pode aprender filosofia, mas apenas aprender a filosofar” (RODRIGO, 2013, p. 47).

Devemos ter cautela sobre a concepção do ensino filosófico que prioriza o filosofar por conta própria, usando essa tese como sustentação, pois existem problemas que envolvem a validação desse argumento, o primeiro deles, é a existência de um reducionismo do que Kant argumenta no trecho de que deriva essa tese, de maneira simplificada se constrói um argumento melancólico sobre a possibilidade de se fazer filosofia por conta própria sem responsabilidade com a tradição, o segundo problema, está na aplicação dessa “versão simplificada” (RODRIGO, 2013, p. 47) com riscos de produzir anacronismos e idiosincrasias filosóficas sem respaldo.

Essa distinção entre estes dois pontos traz um entendimento importante para o processo da aprendizagem e da formulação filosófica na escola de massa, onde o estudante é incapaz de aprender qualquer filosofia no ponto de vista objetivo-racional, ou seja, “aprender a filosofia formulada pelos filósofos” (RODRIGO, 2013, p. 48), mas que ele pode aprender na visão histórico-subjetiva, ou seja, “pensar pela própria cabeça” (RODRIGO, 2013, p. 48). Esse entendimento em alguns programas e didáticas é agravado quando alguns professores e escolas acreditam que não se podem filosofar diante da abordagem histórica, o que caberia ao professor ensinar os fatos históricos da filosofia e o educando absorver esse conteúdo. Como também se acredita em outros casos, fomentados pelo “aprender a filosofar” a possibilidade de filosofar por conta própria, sem mediação e de maneira independente. E isso é um problema, pois não se faz ensino de filosofia sem a história da filosofia e sem os seus conceitos, não se pode descartar mais de 25 séculos de tradição filosófica, de construção do conhecimento, por um fazer filosófico pessoal e autoritário.

Trata-se de buscar uma forma de ensino de filosofia que não exclua o aprender da sua história, buscando uma construção alicerçada na ideia de que é preciso aprender a história, os conceitos e os fundamentos filosóficos para se chegar ao filosofar, pois assim, garante a não descaracterização do saber filosófico, porque senão, podemos cometer equívocos, como por exemplo, achar que qualquer pensamento seja crítico ou seja um pensamento filosófico, ou ainda pior, que qualquer opinião ou achismo seja um pensamento filosófico.

Portanto, a partir da inversão da tese kantiana do “não se pode aprender filosofia, mas apenas aprender a filosofar” a interpretação de Rodrigo, que redireciona a filosofia para as origens, os conceitos e problemáticas, que numa ideia de que “só se pode aprender a filosofar aprendendo a filosofia” (RODRIGO, 2013, p. 49), exige que se conheça primeiro a história, a tradição, e que não seja de maneira superficial, ou como “mero acessório, mas algo substancial ao exercício do filosofar” (RODRIGO, 2013, p. 49). Filosofia e a sua história não se separam.

Assim, a história da filosofia não pode ser vista como estrelas no céu, mas ao contrário, ela deve ser vivenciada como algo vivo, e que ofereça argumentos, “categorias e referenciais teóricos capazes de continuar nutrindo nossas reflexões no presente” (RODRIGO, 2013, p. 50). Experimentando e refletindo a partir do referencial teórico os contextos do presente. Nas palavras da autora,

a aprendizagem filosófica não deve começar colocando o aluno de imediato diante da diversidade de doutrinas e sistemas filosóficos. A história da filosofia ganha novo sentido quando, em lugar de apresentar-se como uma crônica do passado, passando a ser solicitada por interrogações postas no presente. A referência aos autores não constitui mera erudição ou um conhecimento pelo conhecimento, mas um recurso precioso e indispensável para pensar as questões que desafiam o homem na contemporaneidade. Esse modo de relacionar-se com a tradição filosófica institui uma reciprocidade entre a história passada e a pesquisa contemporânea, na medida em que repõe as questões e busca as respostas de novo, aqui e agora (RODRIGO, 2013, p. 51).

A metodologia de abordagem do ensino da “história da filosofia, que, então, deixa de ser um fim em si mesmo” (RODRIGO, 2013, p. 51), passando a ser uma mesclagem entre a tradição e a realidade, proporcionando um olhar mais apurado sobre os conceitos e sobre as questões da atualidade, pois não surgem somente perguntas dirigidas a história da filosofia, mas também as capacidades necessárias para decifrar as respostas nas obras filosóficas, por esse caminho, “a historicidade faz-se presente na contemporaneidade pelo encontro entre o histórico e o atual, duas dimensões essenciais a um projeto educativo baseado na indissociabilidade entre aprender filosofia e aprender a filosofar” (RODRIGO, 2013, p. 52). Assim sendo, uma abordagem que tenha o filosofar como objetivo não pode abdicar da história da filosofia.

Sobre os conteúdos programáticos, na ótica de Rodrigo (2013), existe um debate acerca da filosofia, da sua tradição e do filosofar no ensino médio, esse debate, tem como foco saber sobre o lugar que é atribuído a história da filosofia, seguindo dois caminhos distintos: “aquele que exclui a história da filosofia e aqueles que são pautados por ela” (RODRIGO, 2013, p. 52). Para a nossa pesquisa, o primeiro caminho, acompanha o entendimento de Rodrigo (2013), este caminho não será explanado por entender que para o desenvolvimento de um programa que englobe uma didática e suas abordagens no desenvolvimento de projetos ou metodologias como o Café Filosófico, é preciso respeitar a tradição, a história da filosofia. Para que seja possível fundamentar reflexões e questionamentos que dialoguem entre a tradição e a realidade que envolvem os sujeitos na atualidade e em suas problemáticas. Assim, sigamos para o segundo ponto, é aquele que pauta o ensino pela história da filosofia e que está compreendido nos planos dos cursos do ensino médio, esse percurso divide-se em duas concepções que

também dão uma noção de lugar a tradição filosófica: a primeira é a linha central e a segunda é a linha referencial.

Essa primeira linha, é vista como uma estrutura de centralização dos estudos sistemáticos de pensamentos filosóficos, que segue uma ordem histórica em seu desenvolvimento. Essa linha tende a organizar e conectar evidenciando no conteúdo a relação entre os diversos pensadores, assim como a junção e os vínculos entre produção intelectual e os contextos histórico-culturais. Como diz Rodrigo (2013), é impossível abarcar toda a história da filosofia em um único programa de ensino, é preciso pensar nas formas de como abordar os temas, seja por meio de recortes dentro de cada período histórico ou na seleção de filósofos da mesma concepção, corrente ou escola filosófica.

A segunda linha de pensamento da história, não é tomada como eixo central, mas passa a ser uma referência para as análises dos temas que se pretende abordar. O modo de atuação nessa linha, privilegia alguns temas e questões específicas independente de sua subordinação a sistemas ou saberes (cf. RODRIGO, 2013).

Cada linha, seja a centralizadora ou a referencial, não tem uma necessidade ou obrigatoriedade de exclusividade na prática do trabalho em sala, não precisa e nem necessita que o professor deve escolher de maneira exclusiva uma só alternativa. Entretanto, Rodrigo (2013), do ponto de vista didático, argumenta sobre uma linha mais interessante a ser trabalhada no ensino médio, seria a linha que compreende a história da filosofia como referencial, isso porque, segundo a autora, a história como referencial proporciona uma maior liberdade na escolha de temas que sejam do interesse dos alunos, e isso é algo fundamental para a escola de massa, trabalhar a partir dos interesses dos educandos, motivando-os. E isso é possível, pelo fato de que essa vertente de ensino da história da filosofia trabalha a partir da escolha de conteúdos específicos, do programa e da didática que permita o desenvolvimento que parta das escolhas e perguntas dos educandos.

Em contrapartida, é justamente a falta de flexibilização, que segundo Rodrigo (2013) faz com que o modo centralizado não seja tão adequado ao ensino que se pretende, pois ao mesmo tempo que ela facilita a organização da lógica do programa, ela não é maleável ou flexível aos conteúdos, não dando espaço para os interesses e reflexões, temas e questões a serem abordadas e problematizadas entre o educando e o professor. Sobre essas abordagens e suas linhas de ação, nos diz Rodrigo:

Cada professor deve ter a liberdade de decidir o conteúdo programático das suas aulas, operando recortes na tradição filosófica com base em suas afinidades e competências,

sempre levando em conta a realidade sociocultural dos alunos e os temas que seriam mais relevantes para sua formação (RODRIGO, 2013, p. 34).

Diante da liberdade de decidir sobre os conteúdos programáticos, relacionando-os aos recortes da tradição filosófica com base em suas finalidades e, ao mesmo tempo, contextualizando com a realidade sociocultural do educando, temos que diante desta formação pensar a partir dos aspectos formais da aprendizagem da filosofia, isso quer dizer que, os procedimentos do ensino-aprendizagem que não estão somente dispostas para a fixação dos conteúdos a serem trabalhados, mas trata-se de definir as formas de ensino de filosofias vinculadas a própria natureza do saber filosófico, contribuindo “para a formação de uma cultura especificamente filosófica” (RODRIGO, 2013, p. 55). Alinha-se a isso, a perspectiva sobre o ensino de filosofia visto nos PCNs³⁵ que propõe a aquisição de conteúdos filosóficos vinculados à apropriação de um método de acesso a esse conhecimento, partindo desta proposta as experiências semelhantes na França e na Itália preocupadas em delinear estratégias didáticas específicas e adequadas a natureza da filosofia, tem nas experiências o entendimento “que se deve privilegiar três aspectos formais, ou processos de pensamento, como definem definidores da prática do ensino de filosofia: problematizar, conceituar e argumentar” (RODRIGO, 2013, p. 55). Entende-se, que um ensino que garanta esses três aspectos pode desenvolver uma didática filosófica, além de possibilitar o trabalho das competências que o aluno do ensino médio ainda não tem. Por isso, vamos caracterizar cada um destes aspectos formais que definem o ensino de filosofia.

O primeiro aspecto a ser considerado é a problematização, ela tem sido considerada uma postura filosófica diante da realidade que permite ir além do sentido comum e aparente das coisas, assim como, também coloca em questão as opiniões e as multiplicidades humanas. A problematização é fundamental para o aluno do ensino médio, porque, com raras exceções, eles não costumam ter uma postura indagadora. Portanto, a problematização é a entrada para o campo filosófico da experiência vivida.

O fato essencial da problematização está, caso seja bem conduzida, na revelação dos limites e das incoerências, ou ainda, insuficiências do senso comum, despertando interesses

³⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da corresponsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho. [...] Auxiliam o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 22 dez. 22.

e novos significados sobre o real, para além do senso comum. É aqui que entramos no terreno propriamente filosófico. Arelada a didática filosófica, promove a articulação entre a tradição e a cultura, “convertendo a filosofia em um saber provocativo e motivante ao aluno” (RODRIGO, 2013, p. 58). Por meio do entendimento dos conceitos é que se permite essa conversão que gera significados, provocações e motivações que alicerçam o ensino da filosofia em ensino filosófico.

O segundo aspecto a ser analisado é o conceito, compreendido como uma ideia que caracteriza uma universalidade que contém dentro de si mesmo todos os objetivos de um gênero específico, expressando a essência verdadeira das coisas. “O conceito fala da experiência concreta, mas de modo abstrato e universal” (RODRIGO, 2013, p. 59). O conceito está presente no desafio do ensino de filosofia, pois ele contribui para explicar ao educando a relação entre o conceito abstrato e o mundo concreto, precisamos assim, de meios que permitam fazer a intermediação entre eles, uma vez que, por conta própria, o conceito não consegue fazer.

É por isso que o conceito comporta a relação entre três elementos: o real, o pensamento e a linguagem. O primeiro elemento está ligado ao seu conteúdo, o segundo elemento está configurado como representação mental, as ideias que abarcam um determinado gênero ou objeto, aquilo que traz essencialmente o entendimento a priori ou a noção do que seja o objeto em questão, por exemplo. E o terceiro elemento, é o momento em que ele é concebido e expresso. A partir destes pontos podemos entender o quão importante o conceito é para a estrutura de uma didática filosófica. Ele é essencial para as explicações acerca do mundo, dos indivíduos e da realidade.

O terceiro aspecto é a argumentação, é o aspecto indispensável para a natureza da atividade filosófica que flui entre a fundamentação e a validação de suas questões por meio do argumento. “O conceito permite saber do que se fala, a argumentação determina até que ponto aquilo que se diz pode ser considerado verdadeiro” (RODRIGO, 2013, p. 63). Isso é evidenciado no debate e na argumentação, mas segundo a autora, esses procedimentos, aos quais a argumentação está envolvida foram expulsas das salas de aulas, sendo trocadas por medidas mais científicas, burocráticas e pragmáticas, ou no contexto atual brasileiro, *minimalista*³⁶.

³⁶ Esta expressão foi dita por um dos elaboradores da BNCC para a proposta do ensino de filosofia: “Salta aos olhos a formulação minimalista do documento entregue à consulta pública. São apenas 12 objetivos de aprendizagem propostos para os três anos do Ensino Médio, número substancialmente menor que o de qualquer dos outros componentes da Base [...]” Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes-leitura.php/entrevistas/entrevista-com-edgar-lyra-sobre-a-base-nacional-comum-curricular->

Mas para o contexto das escolas de ensino massificado, que conduz os sentidos do ensino aos procedimentos que valorizam pedagogicamente a argumentação, estão as competências argumentativas nos vários processos formativos, nas instâncias e situações que envolvem os debates e as trocas vivenciadas, sejam eles, por exemplo, no sentido ético e político, no confronto de opiniões e, em outras palavras, na síntese entre vertentes argumentativas vindas tanto do educando quanto do educador no processo do ensino-aprendizagem em suas pluralidades. A argumentação não surge somente para organizar o raciocínio ou para possibilitar a exposição de uma lógica argumentativa, mas ela também está na fundamentação dos pontos de vista para a construção da criticidade, e ainda, “convencer o outro sobre a verdade ou a justeza daquilo que se defende, refutar ideias ou responder a objeções, reconhecer e considerar o ponto de vista do interlocutor, enfim, tudo aquilo que é relevante para o exercício de uma cidadania democrática e responsável” (RODRIGO, 2013, p. 65). A partir dos estudos dos textos filosóficos, ou de alguns recortes que podem ser vistos como “unidades de leituras”, buscando a partir destas unidades, diálogo entre a justificativa e a fundamentação racional para as questões levantadas diante da dimensão do conteúdo e das construções a partir dele, como por exemplo, depois da exposição dos conteúdos filosóficos em sala de aula, o professor propõe aos educandos um momento de produção de textos que trafegue entre o saber apreendido em sala e os saberes vivenciados pelos educandos em seus contextos, permitindo por meio da capacidade argumentativa uma síntese de saberes conciliados de maneira criativa e significativa, que é “estruturado de modo que se justifique e se fundamente com razões as afirmações que se faz” (RODRIGO, 2013, p. 65).

A argumentação, em um ponto de vista didático, está na composição de condições para que o educando desenvolva suas capacidades, no uso de atividades como a já mencionada produção de textos, tendo o objetivo de produzir as circunstâncias argumentativas para a formação dos educandos.

Na perspectiva de Gallo (2012), o autor parte numa procura de conceitos já existentes na história da filosofia, como possibilidade didática de formular a partir do conteúdo conceitual e do convite ao filosofar, discorrer acerca dos meios do “como fazer” filosófico, não sendo apenas uma simples transferência de informações, mas sim, por meio do diálogo como processo de encontro dos conhecimentos para o recriar ou o criar de novas interpretações, etapas

e exercícios “para chegar aos conceitos, ao processo de conceituação, ou seja, a uma experimentação do processo conceitual” (GALLO, 2012, p. 85) de maneira crítica e não conformada³⁷.

A proposta do autor está sob uma perspectiva de ensino de filosofia diferente da concepção depositária, baseada numa pedagogia da dependência. Gallo nos traz duas possibilidades didáticas, a primeira, está ligada a problemática filosófica que caminha em processo do conceito ao conceitual, numa experimentação do pensamento ocidental, já a segunda proposta, está ligada a leitura de textos filosóficos e na identificação de seus conceitos, permitindo a partir disto, o exercício de busca do problema, em suas palavras: “Fazer o exercício de buscar o problema (ou problemas) que levou (aram) o filósofo a produzir tal conceito. A escolha por uma ou por outra possibilidade depende de como o professor prefere trabalhar, de suas condições de sala de aula, de seus alunos” (GALLO, 2012, p. 85).

Assim como fora evidenciado em Rodrigo (2013) a preocupação de um ensino significativo, que motive os estudantes, analisando os conteúdos programáticos e os tipos de abordagens filosóficas, para Gallo (2012) também se tem a compreensão de que estes caminhos do ensino de filosofia em suas possibilidades didáticas, sendo ou buscando ser significativo e afetivo ao educando diante das problemáticas, no modo do aprender a fazer filosofia, por meio de abordagem histórica referencial e em suas “oficinas de conceitos” (GALLO, 2012, p. 94), sendo por meio dessa estrutura, a produção de uma filosofia viva e que tenham o diálogo entre a história da filosofia e a realidade dos educandos, se servindo dos conceitos encontrados para enxergar outros horizontes ou como meio de criar outros conceitos, por isso, o trabalho filosófico e suas estratégias não podem ser vistas como modos ou modelos estéreis que produzam uma metodologia solidificada e sem abertura ao diverso ou para a diferença. É o que o autor chama de “metodologias estanques, que engessem o trabalho do professor, dizendo-lhe como fazer” (GALLO, 2012, p. 85). Ao contrário das “metodologias estanques”, o autor propõe metodologias que se misturem a experiência constante no vivenciar da filosofia dos educandos com a sua própria bagagem, que se assemelha a ótica de Cerletti (2009, p. 86):

³⁷ Segundo Gallo (2012, p. 53), “o ensino de filosofia não pode ser abarcado por uma didática geral, não pode ser equacionado unicamente como uma questão pedagógica, porque há algo de específico na filosofia. Há algo que faz com que a filosofia seja filosofia – e não ciência, religião ou opinião –, e é esse algo que faz com que o ensino de filosofia careça também de um tratamento filosófico, de uma didática específica, para além de toda e qualquer questão estritamente pedagógica”. Sobre a especificidade da filosofia, Gallo diz que se pode tomar três características como as principais da filosofia: 1) pensamento conceitual; 2) caráter dialógico; e 3) Crítica Radical. Mesmo que essas três características da filosofia sejam encontradas em outros saberes. Gallo (2012, p. 54) considera: “O que é, então, específico da filosofia? [...] Estou convencido de que o que faz com que a filosofia seja filosofia e não outra coisa qualquer é o trato com o conceito”.

“ensinar/aprender filosofia (filosofar) é uma tarefa compartilhada” que produz em cada aula um acontecimento filosófico, o filosofar. Assim, essas metodologias que buscam o contato com o educando por meio do diálogo entre o conceito e a produção conceitual de significados têm nessa aproximação uma fluidez que caracteriza o ensino de filosofia como experiências formativas incalculáveis. Elas não são solidificadas, essas experiências formativas, estarão dispostas como concepções referenciais, propostas ou indicações que poderão e deverão ser adaptadas pelos professores em sua didática e metodologia de ensino, seja em sala de aula ou em qualquer outro ambiente do ensino-aprendizagem escolar, isso porque, cada metodologia dialoga não somente com o educando, mas com o contexto escolar, nos ambientes de aprendizagem, assim como também, com os contextos e saberes dos educandos a partir da realidade existente³⁸.

³⁸ “Aprendemos quando algo nos chama a atenção, nos desperta o desejo, nos captura e entramos em sua rede de sentidos. É a partir desse tipo de encontro não programável que se pode processar um aprendizado.” (GALLO, 2012, p. 87)

5 PROJETO CAFÉ FILOSÓFICO

A partir do ensino de filosofia na escola de massa, nas suas dificuldades enquanto disciplina no ensino médio, a reduzida quantidade de aulas, salas numerosas, o tempo de 50 minutos por turma, uma vez por semana, além do desgaste do professor que em alguns casos não lecionam somente filosofia como também disciplinas complementares, ou ainda, como professor diretor de turma quem tem atribuições ainda mais complexas e específicas sobre a turma a qual o professor está como responsável. Esses pontos caracterizam um contexto emblemático sobre a qual o projeto Café Filosófico é pensado e desenvolvido. O ensino de filosofia tem uma metodologia de ensino que possibilita os alunos participantes aprofundar seus conhecimentos sobre o conteúdo filosófico, por meio de uma didática que se estabelece pela fluidez do diálogo entre as partes que fazem o projeto, professor e educandos, disposto por uma metodologia em que o professor organiza o conteúdo, administra o tempo e constrói com o educando por meio das orientações e observação provenientes das atividades de leitura, de argumentação e expressão que revelem as suas dificuldades e evoluções no tema escolhido.

Vale ressaltar que para se falar de um projeto em escola de massa que dialogue com a diversidade das pessoas, de suas interpretações, suas opiniões e expressões é preciso cultivar aquilo que vem sendo desenvolvido nessa dissertação quando se refere ao embasamento teórico, pois nos é importante a sensibilidade dos diferentes autores que fazem parte da constituição desse projeto. A escola por si mesma já é complexa, para título de exemplo, devido ao caráter histórico e social que proporciona vários problemas que são refletidos no cotidiano da escola, como racismo e a violência. Por isso, se faz necessário para que tenhamos visões diferentes sobre o mesmo problema, olhares e propostas que possam contribuir para o ensino da filosofia, tais como as contribuições de Adorno, Cerletti, Freire, Gallo, Luckesi e Rodrigo.

5.1 Considerações iniciais: aporte teórico-metodológico

O projeto Café Filosófico parte de uma estrutura básica fixa, mas que não se permite reduzir-se a ela, isso quer dizer que, temos o uso dos recursos da escola de massa como apoio, temos administração do tempo e a realização das atividades orientadas pelo professor do projeto e pelo retorno proporcionado pelo educando, isso acontece por meio de espaços formativos que tem como foco atividades que proporcionem para os educandos capacidades que possam contribuir para a construção de seu protagonismo como um educando pesquisador, em sua

formação para a iniciação científica, reflexões acerca dos contextos e das situações que estão em sua realidade social, política e educacional, desenvolvendo o seu senso crítico.

É por essa trajetória que se constrói o ensino-aprendizagem filosófico por meio do conhecimento compartilhado entre professor e educando, numa relação em que esses atores fazem o filosofar em conjunto, no sentido de que o professor orienta a partir do que é exposto pelo educando sobre o texto, o tema e o problema escolhido, orienta sobre o conceito e suas definições para contribuir com o enriquecimento e a construção do conhecimento do educando.

É essa preocupação que o projeto tem no ensino de filosofia como o “fazer com”, o fazer filosofia no processo coletivo de troca de apreciações, das opiniões, dos fundamentos e das produções provenientes das orientações e do filosofar do educando sobre o problema.

Parte do princípio do “convidar” o educando a fazer parte de uma jornada, como um “companheiro de viagem” (GALLO, p. 90) que não se sabe ou se pretende resultado, existe uma metodologia básica, mas ela não é cristalizada, ela vai se delineando por entre os conceitos a serem capitados da história da filosofia e direcionados pelo professor aos educandos não como regras, mas sim, como “pistas” que aparecem no decorrer do processo de ensino filosófico. A captação dessas informações, dessas pistas, pelos estudantes participantes surge como provocações que permitam-nos refletir, na resolução de problemas e na geração de mais perguntas. Para o professor, essas informações que vão aparecendo no decorrer do percurso são oportunidades de explicar o que foi conectado, seu conteúdo e o entendimento do estudante. Nessa dinâmica o professor e o educando vão aprendendo a sua própria relação com os conceitos e os seus significados, ao mesmo tempo que se emancipam mutuamente³⁹, as questões e as reflexões levantadas vão guiando a pesquisa e o desenvolvimento do trabalho como uma espécie de “bússola” (GALLO, 2012, p. 90), onde professor e educando vão desbravando o trajeto da experiência formativa filosófica. O “como fazer” se converte aqui no “fazer com”⁴⁰, não é fazendo como o professor, mas é estando junto dele no processo de assimilação do conceito e de seu signo, que o educando desenvolve o seu modo de vivenciar o conceito, como diz Gallo (2012) ao citar o exemplo de Deleuze sobre o “aprender a nadar”,

³⁹ “A emancipação intelectual, de fato, só pode acontecer quando se toma por premissa outro princípio: a igualdade de inteligências. Uma relação de igualdade entre quem ensina e quem aprendem na qual não há submissão ou assimetria.” (GALLO, 2012, p. 87)

⁴⁰ “Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende”, uma vez que a relação implicada pelo signo é a heterogeneidade. Dizendo de outro modo, não aprendemos exatamente aquilo que o outro nos transmite, mas aprendemos na relação com ele.” (GALLO, 2012, p. 87)

que é o enfrentamento do problema da relação de nosso corpo com a água. Alguém só aprende a nadar quando entra, ele próprio, aprendiz, em contato com os signos da água, e na heterogeneidade dessa relação consegue produzir o resultado desejado, que é o ato de nadar. Não se trata de fazer como o professor, mas de fazer com ele (DELEUZE *apud* GALLO, 2012, p. 89).

É no fazer filosófico baseado no conjunto entre o educando e o professor, o “lançar-se na água” é compreender ao se lançar no aprofundamento do conceito, o professor tem a sua forma de conceber os conceitos e os seus signos, ao mesmo tempo que, o aprendiz por meio do contato com a “água”, com os conceitos e seus signos constrói uma relação, a sua própria relação com ele. Não é uma aprendizagem por imitação ou adaptação, mas é no inventar da “sua própria maneira de relacionar-se com os signos” (GALLO, 2012, p. 89), que o educando tem uma postura diferenciada nesse contexto do aprender, além dele criar significados para os conceitos, ele precisa em certa medida, ser um filósofo na aula de filosofia:

Chegamos aqui à questão crucial: esse contato com o instrumental dos conceitos significa que cada aluno precisará, de fato, construir, criar conceitos? Ou, em outras palavras: cada aluno deverá ser um filósofo, na aula de filosofia? Em certa medida, penso que sim (GALLO, 2012, p. 92).

O educando precisa de condições para que ele possa desenvolver as capacidades para experienciar esse posicionamento filosófico, reinventando novas maneiras de vivenciar a sua conceituação crítica frente ao mundo. Esse vivenciar da experiência conjunta do professor e do educando na aula se traduz nas etapas do projeto Café Filosófico, é a construção de trajetórias de aprendizagem, seguindo os vestígios ou as migalhas para o aprofundamento filosófico sobre os temas, os conceitos e as teorias que são desenvolvidas nas “aulas em formato de oficinas filosóficas” (GALLO, 2012, p. 91), ou seja, motivando o educando por linguagens que possam trazê-lo para um caminho inesperado gerado pelo seu próprio filosofar, num sentido de “mosaico” (GALLO, 2012, p. 92), uma pavimentação construída por vários pedaços, pelas “pistas” que constituem o “fazer com” como “um ensino de filosofia que esteja aberto ao aprender” (GALLO, 2012, p. 90).

Por isso, como referência em Deleuze e Guattari, tem-se o “mosaico” como imagem de um ensino de filosofia aberto à diversidade das filosofias, e que é constituído por conhecimentos do senso comum, científicos, artísticos e filosóficos, permitindo uma construção formativa do educando, a qual compreenda a importância daquilo que movimenta inicialmente o processo de investigação filosófica, ou seja, a partir do espanto, o primeiro momento de análise e reflexões do indivíduo, que vai estar ligado às opiniões e ao senso comum, deve-se conceber esse momento de maneira especial, pois inicia-se o processo. Entretanto, ele não se

sustenta sem a contribuição da ciência, na geração de informações, dados e saberes científicos que sejam derivados de investigação científica da vida cotidiana por meio de um ou mais métodos científicos. Na ótica artística, a contribuição está na sensibilidade mais afetiva. E no filosófico, está na perspectiva conceitual e questionadora sobre os processos de análise, sobre os conhecimentos desenvolvidos, assim como também, sobre o mundo⁴¹.

Para o educando que tenha em sua formação a oportunidade destas quatro possibilidades de pensamento terá uma formação completa e diversificada “que lhe permita pensar o mundo e construir sua vida” (GALLO, 2012, p. 92). Esse processo diversificado de formação, pela ótica de Teles (2007, p. 14), o homem como “um ser complexo, um somatório de experiências passadas e não só se lembra destas experiências, como registra, no inconsciente, tudo o que se refere à sua cultura, sua história e às suas tradições”, o jovem vive no mundo dos símbolos e das significações, construindo suas relações com o mundo, com a natureza e consigo mesmo⁴².

Essas atividades criadoras estão compreendidas na experiência do ensino e na relação do professor e dos educandos como um laboratório das experiências e das práticas que não se repetem, no fazer filosófico no ensino de filosofia, cada pesquisa com o seu modo de interpretação e criação. O importante é que a aula ou as oficinas garantam o contato do educando com o instrumento conceitual e com um sentimento de ignorância⁴³ que proporcione a busca pelo que não se conhece. Nessa dimensão caracterizada como oficina filosófica do conceito “cada aluno procurará manejar as ferramentas, recriando conceitos ou criando novos conceitos, que possam iluminar o problema colocado” (GALLO, 2012, p. 94). É importante que nessa aventura, no desenvolvimento do trabalho de reflexão e de montagem do “mosaico”, tenha sua motivação baseada na instigação e nos interesses mútuos durante o processo. A abordagem que dialogue de maneira atrativa e generosa, provocadora, que investigue e que revise a “história, [...] a matéria-prima para qualquer produção possível” (GALLO, 2012, p. 93), para recriar ou criar conceitos que possam dar novas pistas para novas abordagens a serem desenvolvidas. Portanto, a pedagogia do conceito se divide em quatro etapas, segundo Gallo (2012), são elas: Sensibilidade, Problematização, Investigação e Conceituação.

⁴¹ “Se o mundo é composto pela diversidade, é preciso que as diferentes perspectivas sejam conhecidas (ou, ao menos, que se tome contato com elas)” (GALLO, 2012, p. 92).

⁴² “Ele transcende a natureza e constrói a si próprio. [...] É uma existência dialética, porque se relaciona com a natureza e as pessoas” (TELES, 2007, pp. 13-14).

⁴³ “ser um espaço em que se tome contato com o ‘sentimento de ignorância’ [...] como abertura de possibilidade para se fazer seu próprio percurso” (GALLO, 2012, p. 93).

A primeira etapa é a sensibilidade, ela envolve o “chamar a atenção” para o trabalho, é o momento em que se cria uma empatia, fazendo com que o tema afete o estudante. Os conceitos são criados no enfrentamento dos problemas. Só enfrentamos o problema que vivenciamos, como imersão no problema. É preciso que “o estudante viva a situação na pele” (GALLO, 2012, p. 95), incorporando o problema. A segunda etapa é a problematização, ela proporciona o desejo de cada indivíduo em buscar soluções, nesta etapa estimulamos o sentido crítico e problematizador da filosofia enquanto questionamento crítico. “Quanto mais completa a problematização, mais intensa será a busca por conceitos que possam nos ajudar a dar conta do problema” (GALLO, p. 96). Na terceira etapa temos a investigação, é nela que revisitamos a história da filosofia, não de maneira centralizadora, mas como um recurso necessário para pensar o nosso próprio tempo, nosso próprio problema. “Revisitamos a história interessados por nosso problema” (GALLO, 2012, p. 97), buscando elementos que possam servir de ferramentas para pensar o problema em questão. “Serão as várias revisitas a ela, banalizadas por diferentes problemas, que possibilitarão uma visão mais geral e abrangente dela” (GALLO, 2012, p. 97). A quarta e última etapa é a conceituação, que busca nos conceitos já existentes os fundamentos para o nosso filosofar sobre as questões produzidas a partir da relação entre professor e educando, potencializando a criação de novas relações com o conceito, ao mesmo tempo, percebendo o parentesco desses conceitos em sua “ecologia conceitual”. A pedagogia do conceito, tem em seu movimento de busca na matéria-prima, a história da filosofia e a construção vivenciada dos significados.

Pela ótica de Cerletti, tem-se que

Os professores de filosofia ocupam o difícil lugar de transmissão, da provocação e do convite. Transmitem saberes, mas provocando o pensamento e convidando a pensar. Difundem certos conhecimentos, mas promovem sua apropriação pessoal. Tentam mostrar, em definitivo, que sobre toda repetição é imprescindível que o filósofo sobrevoe o terreno dos saberes aceitos fixando o olhar agudo em que cada um deles, para interrogá-los e interrogar-se. Nisso radica sua *atitude* (CERLETTI, 2009, p. 39).

Cerletti nos traz contribuições valiosas sobre a transmissão de conteúdos, o ato de filosofar e a atitude filosófica, são conexões valiosas entre os contextos e metodologias filosóficas que são sugeridas para a experimentação do ensino de filosofia como pensado por Gallo (2012, p. 93) como “laboratório”. Especificamente sobre a aprendizagem da filosofia, Cerletti sugere analisar o que se pode ensinar de maneira crítica e criativa, avaliando o que há de novo ou repetitivo, ou ainda, criativo, no que se pode criar no ensino de filosofia. Precisamos de início, segundo Cerletti (2009, p. 32), entender qual é o lugar de quem “aprende” filosofia,

que protagonismo tem o indivíduo na própria aprendizagem e qual é a sua relação com quem lhe “ensina”. Essa busca pela compreensão do lugar, do espaço de relações, é uma forma de “identificar seu território” visitando e verificando a história da filosofia.

“Diante deste terreno, sentindo suas características e necessidades cabe tentar construir um novo olhar ou sensibilidade conceitual e filosófica, desenvolvendo um pensar criativo que se inscreva num ‘conjunto de saberes e práticas’” (CERLETTI, 2009, p. 32). Na compreensão de Gallo (2012, p. 93), “não se produz conceito do nada: muitas vezes, é a própria filosofia a matéria da produção de novos conceitos”, semelhante ao sentido do “recriar” na filosofia de Cerletti (2009, p. 32), que afirma “que não é possível criar a partir do nada e que o que fazem os filósofos é bem mais recriar os seus temas e reconstruir os seus problemas”. Assim, o que fazem os filósofos é bem mais aproximado de uma recriação ou de um reconstruir, numa reformulação a partir dos problemas diante de conceitos e de teorias que se encontram no horizonte da história e que tenham ou que possam ter relação com a realidade atual, reformulando-a ou rompendo com o modo que enxergamos o cotidiano e as relações existentes nele.

Por isso, a apropriação dos temas e dos conteúdos que fundamentam os problemas a serem investigados precisam ser revisitados na história da filosofia. Cerletti (2009, p. 32) entende que o Professor-filósofo e o aluno-filósofo-potencial coexistem em um espaço comum de tensões e de frequências argumentativas, de conflitos filosóficos – o território – em que há a recriação no qual as perguntas que surjam convertam-se em problemas que seguem em dois caminhos: o primeiro está na singularidade de cada pergunta e o segundo, compreende a universalidade do perguntar filosófico. Nesse processo, o construir filosófico vai se entrelaçando diante destas duas direções que “se alimentam mutuamente” (CERLETTI, 2009, p. 32).

Vale salientar que, segundo o autor, a repetição é importante, o seu processamento problemático, permite enxergar o que ainda não fora percebido como elementos que se conectem com a realidade e no contexto dos educandos. Essa repetição só pode ser entendida desta forma se ela for pensada a partir da possibilidade de criação, garimpando algo sobre o conceito e os temas que antes seriam impensáveis ou “improgramável” (GALLO, 2012, p. 87). Portanto, a partir dessa construção mútua de respostas que se caracterizam na potência e na diversidade de um filosofar, que está na “preponderância dos elementos de novidade e de continuidade” (CERLETTI, 2009, p. 33) existentes no terreno onde os saberes tanto de cunho geral como filosófico estão, é no exercer da problematização, da investigação e da conceituação,

a ressignificação dos saberes e conceitos extraídos da história da filosofia, como da própria filosofia.

Compreendendo que o ensino/aprender da filosofia está entrelaçado⁴⁴, isso implica dizer que a construção de cada filosofia é complexa e que cada filósofo, ou aprendiz de filosofia, vai se envolvendo de maneira singular sobre os problemas manifestos na filosofia. Essa intervenção singular dos indivíduos diante dos problemas no campo dos saberes estabelecidos no território filosófico, é uma criação que parte do olhar daquele que aprende, que vivencia o problema ou, como diz Gallo (2012, p. 89), “[...] inventando sua própria maneira de relacionar-se com os signos” que são expostos e interpretados a partir do problema.

O ensino de filosofia não é somente o repassar de conteúdos e informações do professor para o estudante, de maneira ativa por parte do professor e passiva por parte do estudante num sentido bancário, mas ao contrário, o ensino de filosofia por essa metodologia tem o caráter de formar um ponto de conexão entre os saberes do professor e do educando, um espaço de diálogo entre as visões de quem ensina e de quem aprende. Por isso é importante saber que a filosofia vai além dos planos da simples repetição mecânica. Ele não pode ser solidificado e engessado, é nesse sentido que a filosofia toma um caráter filosófico, de não estagnar em uma visão ou definição, mas em seu entendimento fluido, na medida em que os saberes, temas e conceitos são revisados junto a história, ao contexto da realidade dos educandos e da sala de aula como laboratório, onde o movimento filosófico do ensino de filosofia é perceptível como fenômeno do ensino, do debate, das reflexões e da produção do filosofar. São experiências que são produzidas durante o processo de ensino da filosofia por meio dos espaços abertos para o ensino de filosofia.

Ao mesmo tempo que as perguntas surgem diante das informações e das provocações no diálogo da aprendizagem filosófica, tem-se a análise sobre o conceito que antes trazia em si uma definição pronta no horizonte da história da filosofia, em contato com um novo público e um novo ambiente ou cotidiano escolar, um outro contexto. O conceito passa a ser problematizado e ressignificado pelo professor e o educando, gerando uma nova visão.

É “pelo jogo permanente daquilo que afirma e o que põe em dúvida”, são os desdobramentos da filosofia que ela toma para si, é “um constante morrer e nascer”

⁴⁴ “O fato de que ambos os aspectos estejam entrelaçados significa que o filosofar é uma construção complexa em que cada filósofo, ou aprendiz de filósofo, incide singularmente *naquilo que há* da filosofia. Podemos dizer que, em sentido estrito, é disto que trata o pensar: intervir de maneira original nos saberes estabelecidos de um campo” (CERLETTI, 2009, p. 33).

(CERLETTI, 2009. p. 34). É o fenômeno do filosofar no ensino de filosofia que proporciona a ida do educando até a história, o conceito e as teorias da filosofia possibilitando esse mesmo educando o ato de filosofar, ou seja, o surgimento de novas sensibilidades, ideias e significados para o conteúdo e sob a realidade, suas imersões nos contextos da atualidade, dando ao conteúdo aprendido um significado.

Retomando o projeto Café Filosófico, é importante salientar que ele só pode ser iniciado se tiver a aceitação do convite feito pelo professor, pois nessa caminhada, o educando precisa tomar a decisão⁴⁵ de entrar no percurso filosófico, estar disposto a criar junto ao professor os materiais e as ferramentas que vão fluindo diante do ensino-aprendizagem no ensino de filosofia. O educando precisa se permitir a estar junto nessa construção, gerando não só novas conceituações, mas desenvolvendo o exercício filosófico da paciência, na desconstrução e na reconstrução.

Portanto, o desenvolvimento desse projeto pode tomar rumos inesperados, pois assim como varia as singularidades de cada indivíduo, também é variável as interpretações, sugestões, conexões e trabalhos de cada sujeito. A trajetória deste projeto se constitui pelos pontos de conexão e de uma didática aberta ao aprendizado e que fluem por questionamentos, as sugestões e as resoluções dos estudantes.

O desenvolvimento da criatividade é impulsionado pela curiosidade que nos faz seguir as pistas e que nos põe de frente aos problemas, diante do mundo e de sua dinâmica que já existe antes mesmo das questões serem levantadas pelo educando. Todavia, é importante evidenciar que toda a análise sobre estrutura, didática, metodologias, professor-educando, ensino-aprendizagem, história da filosofia, o ensino filosófico e a filosofia não estão de maneira aleatória ou desordenada no mundo, ou ainda, sem um vínculo institucional que delibere ações e resultados aos estabelecimentos de ensino, pois ao mesmo tempo possibilita o ensino da instrução de conteúdos que são correspondentes as demandas institucionais, econômicas e mercadológicas, também permite ao mesmo tempo, a criação de mecanismo para a potencialidade da criatividade e da criticidade.

Ao mesmo tempo em que o professor é compreendido como um mestre que orienta, “que acompanha o processo de encontro com signos que mobilizam o aprender” (GALLO, 2012, p. 89), mesmo que por novos caminhos, até mesmo da crítica a essa própria condição, o

⁴⁵ “‘Aprender’ a filosofar implica uma decisão que é, em última instância, pessoal. E, como se refere ao que não há (já que o pensamento de outro não pode ser nem predito, nem planejado, porque é justamente o não sabido do que ensina), podemos dizer que se trata de uma aposta subjetiva” (CERLETTI, 2009, p. 40).

professor também é visto como funcionário institucionalizado⁴⁶ que precisa atingir uma meta. Por isso, a importância de que no ensino de filosofia nas escolas de massa não esteja desconectada com a dimensão política do ato do ensino de filosofia.

Por isso, na ótica de Freire (1989, p. 24), “não é possível compreender a educação como uma prática autônoma e neutra, isto não significa, de modo algum, que a educação sistemática seja uma pura reprodutora da ideologia dominante”. E isso pode ser representado no que Rodrigo (2013) parte de uma suposição acerca de uma decisão política diante da abertura e do acesso das camadas mais populares ao conhecimento, para a democratização do saber de maneira qualitativa, que tem como proposta o pensamento sobre instrumentos ou a criação de novos mecanismos para o desenvolvimento das inteligências, de sua criatividade e de sua crítica:

Supõe a decisão política de não se resignar-se com a simples massificação, ou ampliação do acesso apenas do ponto de vista quantitativo, investindo na possibilidade de uma efetiva democratização do saber, quer dizer, proporcionar a todos a oportunidade de acesso a um conhecimento de qualidade e aos instrumentos necessários ao uso da inteligência crítica e criadora (RODRIGO, 2013, p. 29).

Isso implica dizer que o ensino de filosofia tem papel fundamental para o desenvolvimento de um cidadão crítico que exerça a sua cidadania na democracia, isso não quer dizer que o indivíduo seguirá uma cartilha de informações instruídas pela escola, mas ao contrário, que ele tenha as condições necessárias para a análise crítica dos variados contextos que lhe envolvem. A escola de massa, que é o campo central de nossas discussões acerca do acesso ao ensino e da própria filosofia trouxe para a nossa pesquisa uma apreciação acerca dos modos e das abordagens do ensino de filosofia, um ensino que se difere, das vertentes tradicional e tecnicista. Permitindo pensar que os objetivos da educação massificada tem um limite, assim como o ensino de filosofia no sentido de quem ensina e de quem aprende.

Diante deste problema da massificação, do ensino democrático e de seus limites, a estrutura educacional parece trazer uma ambiguidade em relação as funções do professor enquanto membro do Estado. Sobre isso, Cerletti (2009, p. 39) nos diz que

os professores tenham que cumprir simultaneamente, a dupla tarefa de mestres e de funcionários do Estado. Por um lado, abrem ao mundo do saber e, por outro, abonam

⁴⁶ “As próprias características das escolas (enquanto localizações do Estado submetidas a uma estrutura de controle) fazem com que os professores tenham que cumprir, simultaneamente, a dupla tarefa de *mestres* e de funcionários do Estado. Por um lado, abrem ao mundo do saber e, por outro, abonam saberes” (CERLETTI (2009, p. 39).

saberes. Tentam despertar a paixão por conhecer e, ao mesmo tempo, certificam certos conhecimentos adquiridos pelos alunos (CERLETTI, 2009, p. 39).

O lugar em que o professor de filosofia se encontra no processo de ensino é muito delicado, pois ele tem atribuições que vão desde a função enquanto agente do Estado, “abonando saberes” ou “certificando certos conhecimentos”, como também, aparece como aquele sujeito que provoca e desperta o interesse dos educandos desde o convite a filosofia ao desenvolvimento da criticidade diante do mundo.

Assim, podemos compreender que alguns fatores corroboram com a mecanicidade do ensino e do aprender entre o professor e o educando, entre a escola e o sistema de ensino, da educação como um todo, ou seja, existem fatores que ultrapassam a normatização de uma organização que padroniza saberes e indivíduos na educação, mas em específico, a filosofia é vivenciada, o indivíduo precisa produzir os seus próprios meios de filosofar, não se trata de uma relação estagnada onde todas as variantes podem ser pensadas e determinadas, mesmo que exista a tentativa heterônomo de um filosofar estagnado, mesmo que a dimensão objetiva traga uma orientação didática por meio dos manuais e dos currículos alinhados ao ensino narrado, a filosofia tem a dimensão criativa que usa de suas bases conceituais para gerar novas formas de sensibilidade. Pela ótica de Freire (1989, p. 24), “as relações entre a educação enquanto subsistemas e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas”. De fato, são dinâmicas porque o seu movimento é constante e variante, contraditório devido, por exemplo, ao que falamos a pouco sobre a função a qual o professor tem como “mestre” e como “funcionário” do Estado, assim como dos educandos que tem acesso à informação e a reflexão criativa sobre elas, mas não se permitem posicionar de maneira contestatória diante das condições de opressão e de exploração, e por fim, são compreendidas como não mecânicas pelo fato das vivências, das sensibilidades e da diversidade de resoluções que um mesmo problema pode gerar.

Por isso, quem se propõe a filosofar, seja professor ou educando, deve saber que em algum momento vai incomodar. Isso não é algo proveniente da atual massificação do ensino, mas sim, do exato momento que o pensamento filosófico não está alinhado ao pensamento do Estado, aqui encontramos dois pontos interessantes a se refletir, o primeiro trata-se da ideologia que o Estado, de maneira sucinta, impõe aos indivíduos em seus planos de ensino e, no segundo ponto, o professor que não está alinhado ao sistema de coisas, que pode ser entendido como “corruptor de jovens” (CERLETTI, 2009, p. 66), bem como também, aquele que causa desconforto no sistema e nas suas demandas, o professor polêmico.

A questão é tão séria, antiga e atual, que Cerletti (2009, p. 66) nos propõe refletir sobre a sua análise: “mas por que o poder político do século V a.C. encontrou, em um ancião que negava ensinar a verdade e que reconhecia não saber nada, um perigo radical para as suas instituições?”. Isso porque Sócrates, numa postura do “mestre ignorante”, proporcionou algo que fugia ao esperado, o Estado detinha não só a responsabilidade de transmitir, mas de reproduzir os seus valores culturais e sociais. É aqui, que precisamos compreender a gravidade de se propor um ensino libertador, criativo e crítico. O Estado ateniense não reconheceu o surgir e o discutir de uma palavra diferente do que era esperado na relação professor-educando pela demanda reprodutória do próprio Estado. Assim, o que pretendemos fazer atualmente como ensino de filosofia, revisitando a história, os conceitos e o seu diálogo com o mundo atual, caso não esteja condizente com as expectativas do Estado, tem um lugar perigoso semelhante ao de Sócrates. “A filosofia desde a sua origem, situou-se incomodamente nesse lugar” (CERLETTI, 2009, p. 39). Isso se torna evidente em relação ao Brasil pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e por sua conversão em Lei que possibilitou a reforma educacional de nº13.415/2017 que altera a Lei nº 9.394/1996⁴⁷, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN), além de outras alterações, promove mudanças no caráter obrigatório⁴⁸ do ensino de filosofia, assim como o seu desmembramento no texto que compõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo evidente o trato com a filosofia como uma disciplina de apoio para o ensino da religião no ensino fundamental, como a sua desagregação no ensino médio, onde os seus temas, problemáticas e conceitos filosóficos são distribuídos entre uma visão geral de ciências humanas com ênfase na história e na geografia.

Por mais que Freire (1989) nos fale que a educação não só reproduz a ideologia dominante, é evidente que os mecanismos educacionais, por meio de suas reformas, tem desenvolvido trabalho contrário, pois ao mesmo tempo que reduz a área de atuação de algumas disciplinas aumenta a área de outras, automaticamente, diante desse processo normatizador a atuação do ensino de disciplinas como da área das ciências humanas passa a ser reduzido, tendo maior ênfase em História e Geografia, ao mesmo tempo que limita o raio de atuação da

⁴⁷ Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

⁴⁸ § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 2017).

sociologia e da filosofia. Diante do que é proposto nessa dissertação, uma metodologia de ensino de filosofia, essa área de atuação acaba sendo limitada pelos próprios instrumentos educacionais norteadores como por exemplo, a própria BNCC. Isso porque, adentrar a contradição que caracteriza a sociedade atual, nos mostra de maneira íntima o como as instituições educacionais vão alterando o seu caráter reprodutor a partir da ideologia mercadológica da sociedade administrada, foi assim com o modo liberal tradicional de ensino, depois com o modelo tecnicista e atualmente, com o modelo massificado.

Quando não seguimos o alinhamento ideológico do Estado, quando buscamos na história e nos conceitos novas formas de abordagem e de diálogo, estamos nos colocando diante de uma problemática que nos exige uma tomada de decisão, ou seja, é uma realização por meio da prática, um ensino que proporciona para os participantes de um projeto ou de uma metodologia de ensino de filosofia, nem que seja por meio de poucos, de 5% ou de 10% dos estudantes que estejam dispostos a filosofar sobre o conteúdo filosófico e a sua realidade, para uma tentativa de superação do *status quo* da sociedade vigente é, além de revigorante é uma postura de enfrentamento a própria massificação e a normatização das ideias e postura dos indivíduos sobre a sociedade, o mundo e a vida.

O sentido da educação é gerar um ensino que se faça por meio da relação entre o docente e o discente, que exija respeito aos saberes do professor e do educando, assim como do diálogo sobre a sua criticidade, liberdade e autonomia. É do ser humano a rebeldia, o arriscar-se, por isso ele vai além do que lhe é estabelecido ou determinado. “Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionamentos” (FREIRE, 1996, p. 25). Por isso, no entendimento de ir além das metodologias pragmáticas de ensino, o que temos como opção libertadora, enquanto educadores “é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática” (FREIRE, 1989, p. 25). O papel do professor de filosofia, difere do que pretende o Estado, é propor reflexões que não são esperadas por ela, ou seja, o professor de filosofia ensina a história da filosofia, seus conceitos e suas teorias, mas sobre isso o professor de filosofia nos traz a reflexão crítica sobre cada conteúdo analisado.

A escola, como a instituição que delibera sobre uma padronização cidadã dos indivíduos em conformidade com os valores e interesses da sociedade administrada, não consegue padronizar a todos os educandos, não consegue formar o cidadão totalmente cativo as suas demandas e nem projetar um modelo padrão de como o sujeito deve gerir sua vida, há algo de inesperado que surge no ensino de filosofia acerca dos planos fabricados pelas cartilhas

e materiais que buscam o cidadão, o trabalhador e a vida padrão. Mesmo assim, com tudo sobre o professor, situações dentro e fora da escola, o professor de filosofia consegue propor o diverso, visões a partir da sensibilidade e da razão dos educandos.

Para o professor, de maneira geral já é muito difícil o exercício de sua função, para o professor de filosofia, a tarefa é ainda muito mais complexa e difícil, pois ao mesmo tempo que ele tenha demandas institucionais, também convida os educandos para o filosofar, transmite informações e pensamentos, observa o terreno dos saberes, interrogando tanto aos educandos como a si mesmo, oportunizando por meio das provocações de um ensino criativo acerca da história da filosofia e de seus conceitos provocando reflexões que coloquem a própria escola, o educando, o professor e a sociedade em seus questionamentos críticos e filosóficos.

5.2 O Café Filosófico como recurso metodológico para o ensino de filosofia

O Café Filosófico é entendido como recurso metodológico para o ensino de filosofia na escola de massa, um projeto que tem o sentido de construir caminhos de aprendizagem por meio do diálogo filosófico entre saberes que é distinto do ensino convencional que se caracteriza por estabelecer institucional e pedagogicamente um limite entre professor e educando na base da aula expositiva, por meio do pleno domínio do professor sobre o conteúdo de modo “escolástico” como diz Gallo (2012)⁴⁹, onde o professor determina tudo de maneira absoluta, em que ele expõe, levanta questões e as responde⁵⁰, ao mesmo tempo em que, o educando está nessa relação como ser passivo que absorve todo o conhecimento existente do professor e que é ausente no educando.

O caminho construído pelo Café Filosófico como método de ensino de filosofia, se diferencia do método convencional, mas não o substitui, ele é um projeto que propõe uma outra metodologia de ensino de filosofia auxiliando os seus participantes para um aprofundamento do conteúdo e da reflexão filosófica crítica sobre esse conteúdo. É a problematização do próprio ensino, do conteúdo e da relação entre professor e educando, pavimentando um percurso crítico que coloca em questão a própria escola, os seus personagens envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e os métodos desenvolvidos para o ensino de filosofia. Sua proposta está

⁴⁹ “...experimentar ensinar a filosofia de maneira escolástica, isto é, de modo que seja transmitido, de forma organizada e metódica, certo corpus de conhecimento construídos ao longo da história” (GALLO, 2012, p. 69).

⁵⁰ “Daí, então, que nela: a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente...” (FREIRE, 1987, p. 38).

compreendida num processo educacional que tenha o professor e o educando como atores que dialogam e trocam saberes, interpretações, reflexões e resoluções sobre o que é pesquisado.

Diante do problema: *É possível a criação de espaços formativos para o ensino de filosofia de maneira filosófica em escola de massa?* É preciso fazer uma apreciação das escolas e de sua massificação, suas características no ensino de filosofia e dos relatos acerca do projeto. A minha primeira experiência como professor de filosofia em escola pública e na produção do projeto foi em 2012, na Escola de Ensino Médio Profa. Maria Luiza Saboia Ribeiro, na época em modalidade regular de ensino, hoje essa instituição está na modalidade de Escola de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI), a proposta de ensino de filosofia ainda compreendia o ensino obrigatório da disciplina sustentada pela Lei nº 9.394/1996, e também compreendia as dificuldades do ensino médio já mencionadas a partir da apreciação de Rodrigo (2013) sobre o ensino massificado, sobre as suas lacunas de metodologias e de didáticas filosóficas inovadoras que fossem atreladas à realidade desse novo público, que em muitas vezes é desmotivado, desacreditado e que desconhece o conteúdo filosófico.

A proposta sob o desenvolvimento do ensino de filosofia implicava em uma metodologia básica que se equilibrava em dois momentos do ensino, e que não propriamente levasse o educando a um aprofundamento filosófico e o seu filosofar, o primeiro momento consistia no ensino da história da filosofia e da apreciação dos conceitos de maneira expositiva como preparo para o segundo momento, absorção de conteúdos da filosofia para o ENEM⁵¹, como apoio para esses dois propósitos, tínhamos o material preparado pelo Estado chamado de “Primeiro, aprender”⁵² para os primeiros anos, e para os segundos e terceiros anos, o uso de um livro didático em volume único adquirido pelo PNLD⁵³ com o foco para o ENEM.

⁵¹ Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído em 1988, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. Em 2009, o exame aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser como mecanismo de acesso à educação superior. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 6 jun. 2023.

⁵² O projeto “Primeiro, aprender!” foi lançado pela Secretaria da Educação (Seduc), em 2008, sob o lema “Ler bem para aprender pra valer”. Partiu da necessidade do desenvolvimento de uma ação específica no 1º ano do Ensino Médio com vistas ao desenvolvimento e à consolidação de habilidades e competências básicas imprescindíveis ao aprendizado das matrizes curriculares próprias a cada uma das disciplinas a serem cursadas. De maneira específica, trata-se de uma ação conjunta e articulada das diversas disciplinas, no âmbito da Rede Estadual de Ensino Médio, com vistas a desenvolver a capacidade de leitura, compreensão textual e articulação lógico-formal dos conteúdos. Disponível em: <https://www.crede10.seduc.ce.gov.br/2015/01/23/o-projeto-primeiro-aprender/>. Acesso em: 11 mar. 2023.

⁵³ Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

E ainda, nesse mesmo contexto, quando se pensava um projeto ou um momento filosófico na escola (e isso não é exclusivo dessa primeira experiência) que tivesse como objetivo pensamento filosófico, se resumiria a alguma palestra com um tema problemático no sentido da ética, da moral ou da vida, de maneira aleatória, uma feira de ciências ou literária que falassem de um filósofo ou de uma escola filosófica como base para o trabalho ou o evento em questão, assim como também, nos “aulões” de preparação para o ENEM com o foco no conteúdo filosófico na história da filosofia ou no conteúdo das Ciências Humanas de maneira transversalmente, mas sem uma reflexão mais aprofundada, algo de cunho e de sentido muito mais sintético ou até conveniente. Nessa época, perguntas como “Ei, tio, para que serve a filosofia?” eram muito mais proferidas em sala de aula do que atualmente. Existia uma precariedade no ensino de filosofia tanto no sentido das metodologias da própria disciplina, como do próprio professor, e também da ausência de saberes prévios sobre o conteúdo filosófico de grande parte dos educandos, ainda mais agravado pela falta de materiais para o desenvolvimento do ensino de filosofia.

O público se resumia em jovens estudantes das três séries do ensino médio com idade entre 14 e 18 anos, em algumas formações educacionais⁵⁴ era comum escutar dos formadores que para ensinar filosofia bastava chegar com um texto na sala de aula, levantar questões e fazer os meninos refletirem, desta maneira o ensino de filosofia já se realizaria. Na verdade, se não fosse o livro didático de volume único disponibilizado pelo Governo do Estado, muitos daqueles jovens não teriam um simples contato com os textos e os conteúdos filosóficos. As aulas de filosofia se resumem a uma só aula por semana em cada turma, 50 minutos de aula, para buscar o interesse do educando, voltar a história da filosofia, chegar a um ou mais filósofos, buscar os seus conceitos, problematizá-los e desenvolver conhecimentos além dos que estão expostos no contexto, e ainda, respeitando o diálogo entre educandos e o professor. O tempo escasso, a exposição e a apropriação dos conteúdos e a sua problematização conceitual na aula eram insuficientes. Mesmo com todas essas dificuldades e problemas duas coisas eram evidenciadas nesse ambiente e com esse público diversificado, embasada nas óticas de Freire (1987) e de Rodrigo (2013) é que, mesmo com toda a adversidade do ambiente escolar massificado e seus resquícios tradicionais de ensino, é o ambiente mais que propício para desenvolver um trabalho filosófico ao mesmo tempo que, por mais que em grande parte

⁵⁴ São momentos de formação e aperfeiçoamento pedagógico, técnico e metodológico que ocorrem periodicamente nas escolas ou na Crede de cada região de maneira presencial ou remota.

desmotivados, os jovens nutriam uma vontade de querer saber mais sobre a filosofia, tanto que, muitos dos estudantes da EEM Profa. Maria Luiza Saboia Ribeiro perguntavam: “professor, por que nós temos só uma aula de filosofia? Era bom se tivéssemos mais”. Ou ainda “Temos tantas aulas de (outra disciplina) e da filosofia que é tão massa, por que não temos mais de uma aula?”. Lembro quando o professor regente da biblioteca/multimeios disse em uma ou outra reunião de alinhamento que os educandos estavam procurando mais livros de filosofia na biblioteca/multimeios, entretanto, textos de filosofia eram quase inexistentes. Diante desse movimento que se iniciava na escola por meio das aulas de filosofia e do interesse dos educandos, das suas perguntas sobre o conteúdo filosófico, das manifestações em quererem mais aulas de filosofia, surge uma reflexão sobre o espaço e o ensino de filosofia e das metodologias existentes na escola: é possível a criação de espaços formativos para o ensino de filosofia de maneira filosófica em escola de massa?

Foi a partir dessa hipótese que uma ideia que havia surgido na Universidade Estadual do Ceará (UECE), nas aulas da disciplina de didática, reapareceu, essa ideia tinha como objetivo o desenvolvimento na elaboração de materiais didáticos para as aulas de filosofia, tornando-as mais interativas com os educandos, essa ideia era o Café Filosófico, pensada e trabalhada primeiramente como uma feira que trabalhasse o diálogo de educandos para educandos.

Esse projeto escolar em sua raiz não tinha nada a ver com a estrutura mais conhecida do café filosófico desde sua origem na França⁵⁵ e nem aos programas de rádio e TV, caracterizados por aquele convidado muitas vezes cheio de sabedoria e soberba, grandes intelectuais com suas verdades muitas vezes desconectados da realidade de seus ouvintes. Assim como, se diferenciava da proposta da própria escola, que buscava como exemplo um modelo de café filosófico realizado na escola particular e que tinha na apresentação de pessoas que não tinha conexão com o ensino de filosofia, com o chão da escola e principalmente com os educandos. Assim, o projeto Café Filosófico que é o centro dessa dissertação, desde sua

⁵⁵ “O primeiro Café Filosófico foi nas tardes de domingo na Praça da Bastilha em Paris na França em julho de 1992, no Café de Phares, organizado pelo Filósofo, professor, escritor e tradutor de francês, Marc Sautet (1947-1998). No seu livro *Um café para Sócrates – como a filosofia pode ajudar a compreender o mundo*, conta a experiência com o Café Filosófico, a principal intenção era levar a Filosofia ao grande público, ajudando a buscar respostas para grandes questões existenciais. Como era de costume na França, as pessoas param para tomar um café, em lugares específicos e conversam sobre questões diversas, aos poucos essa ideia foi tomando grandes proporções e se espalhou por vários lugares. No Brasil, há registros de Café Filosófico realizado pela livraria Cultura, em São Paulo apresentado pela professora de Filosofia da USP, Olgária Matos, em Campinas – São Paulo, cujo primeiro curador foi Renato Janine Ribeiro em 2003 e 2004. Este tem sido o formato exibido desde então na TV Cultura, com vários Curadores” (ROCHA; SANTOS, 2016, p. 2).

origem precisa e precisou ser defendido, mostrando a sua importância como uma metodologia refletida nos anseios, necessidades e impressões dos educandos e educandas para o ensino-aprendizagem da filosofia mais aprofundado. Mesmo que todos não estejam dentro do projeto, mas é um modo, uma ferramenta ou um espaço de oportunidade para o conhecimento do conteúdo e das problemáticas filosóficas como a ética, a política etc.

Esse projeto tinha uma ideia inicial de “feira filosófica”, pensada no modelo das semanas universitárias da UECE e nas suas salas temáticas, onde universitários apresentavam seus trabalhos para universitários, ou seja, no Café os educandos apresentariam para os outros educandos, a partir daí, a ideia foi familiarizada para os educandos que não tinham essa vivência. Isso foi feito trazendo para os educandos as suas memórias e suas vivências em projetos semelhantes como as feiras de ciências e literárias, pois elas eram mais familiares aos mesmos. A proposta inicial era tentar engajar a maior quantidade de educandos possíveis que quisessem aprofundar seus estudos em filosofia, dando-lhes meios e ferramentas (oportunidades), por meio das aulas em sala de aula e por oficinas de filosofia fora delas, as vezes no contraturno e nos ambientes como laboratórios, no pátio ou na biblioteca/multimeios. Essa proposta iniciada em 2012 vai até o ano de 2017, ela foi disposta da seguinte maneira em duas etapas:

PRIMEIRA ETAPA:

1. Exposição do projeto ao núcleo gestor;
2. Exposição do projeto aos educandos de todas as salas;
3. A aceitação dos educandos que se propuseram a participar do projeto e dos seus desafios;
4. Escolha dos temas;
5. Uso de 10 a 20 minutos, de cada aula para introduzir os temas aos alunos participantes de cada sala;
6. Oficinas no pátio, no multimeios ou na sala de aula (introdutórias);
7. Apresentação preliminar de todas as equipes em no máximo duas semanas em cada aula de filosofia (para sentir a entrega do educando ao projeto);

SEGUNDA ETAPA:

8. Para as equipes que se saíram bem na primeira etapa:
 - 8.1 Oficina de leitura filosófica;
 - 8.2 Oficina de problematização: reflexão e análise do texto e do pensamento que surgiu da leitura do educando;
 - 8.3 Oficina de escrita filosófica, com o objetivo de fazer uma pré-comunicação.
 - 8.4 Oficina de apresentação, exposição, diálogo e retórica.
 - 8.5 A criação de um jogo filosófico.
9. A elaboração de um banner sobre o filósofo, seus conceitos e sua filosofia.
10. Culminância/apresentação dos trabalhos no projeto Café Filosófico no pátio ou na quadra da escola.

O foco desse projeto sempre foi o ensino-aprendizagem dos educandos, o protagonismo deles, a sua valorização enquanto sujeito da ação na sua realidade atual, como

ser pensante e como indivíduo capaz de construir suas próprias conexões com o conteúdo, desenvolvendo o senso crítico, assim como as formulações de novos significados sobre os temas, os conceitos e as teorias. O educando é imerso no problema filosófico da mesma maneira que Gallo (2012) entende a imersão para o sujeito que vai “aprender a nadar”, o sujeito inserido nesse problema, tendo contato com ele, tem sensações que somente quem vivencia a situação tem. O modo pelo qual o estudante entende o problema, é um modo dele, mesmo que esse estudante tenha instrução e informações sobre a resolução desse problema, o educando tem a sua forma de interpretar e dialogar com o tema.

O projeto, no primeiro momento, é iniciado com uma exposição ao núcleo gestor da sua problemática no sentido de propor uma outra forma possível para o ensino de filosofia, sob uma metodologia que convidasse o educando ao filosofar e com os objetivos atrelados a uma formação filosófica mais abrangente sobre os temas, os conteúdos e as reflexões produzidas pelos educandos. E esse projeto é explicado como metodologia de incentivo para os estudantes aos estudos e a pesquisa científica e filosófica. Essa introdução do projeto filosófico na escola, em um primeiro momento, é difícil, pois já existe uma dinâmica estabelecida para o ano letivo da escola, além de ter uma demanda maior em projetos e eventos para outras áreas, como natureza, linguagem e matemática. O projeto de filosofia dentro desta demanda ainda sofre pelo desconhecimento dos gestores e dos professores da essência filosófica como base e fundamento para as demais ciências e disciplinas, por isso, existe um misto de curiosidade e receio sobre o como vai ser desenvolvido o projeto na escola.

O segundo momento, é caracterizado pela exposição realizada em uma semana em todas as salas de aula da escola, explicando a proposta do projeto, numa linguagem simples e objetiva para o educando e ainda, cativando-os para embarcar nessa jornada desconhecida tanto para eles como para o professor. É nesse momento que é feito o convite à filosofia para os educandos, aqueles que aceitam participar nesse primeiro momento do projeto podem fazer sozinhos, como podem também, formar grupos de no máximo cinco pessoas, os temas propostos a serem desenvolvidos na pesquisa são escritos na lousa para que todos os estudantes possam escolher, os estudantes ficam com o tema por ordem de chegada, quem escolher primeiro, colocar o tema e o nome no papel com o nome dos participantes e entregar ao professor assume aquele tema para a pesquisa. Caso equipes escolham o mesmo tema, será feito um sorteio entre as duas ou mais equipes, aqueles que não ficaram com o tema terão a oportunidade de escolher outros temas e outros autores.

Caso a explicação sobre o projeto ultrapasse o tempo da aula, fica acertado para uma outra aula a exposição dos temas. Exemplos de temas que foram colocados na lousa: “Nietzsche e as considerações acerca do bem e do mal”; “Sartre e a liberdade como escolha”; “Leviatã: considerações acerca da política e da liberdade em Hobbes”; “O segundo sexo: considerações acerca da filosofia de Beauvoir”; “Santo Agostinho e o livre-arbítrio”; e “Camus: entre o absurdo e a revolta”.

Depois da aceitação dos estudantes ao convite, da escolha dos temas e da formação das equipes, as aulas são planejadas e realizadas baseadas nos temas dos indivíduos e das equipes por cada sala, por exemplo: se a turma do 1º ano A, tivesse cinco equipes, uma falando sobre Hobbes, outra sobre Platão, estudando Nietzsche, Kierkegaard e Camus, o professor disponibilizaria 20 minutos da aula para expor para as equipes do 1º ano A sobre Nietzsche e Camus, numa outra aula nessa mesma sala o professor disponibilizaria 20 minutos para expor sobre Hobbes e Platão, e por fim, numa outra aula na mesma turma disponibilizaria de 10 a 20 minutos para expor sobre Kierkegaard. Os outros 30 minutos de aula ficariam para a continuidade do plano comum de ensino do conteúdo de filosofia da escola. O andamento do projeto foi neste formato, orientando os indivíduos e as equipes de cada sala de aula de acordo com os seus temas.

Mesmo com o tempo limitado, o andamento do projeto ocorreu conciliando o conteúdo obrigatório do plano anual de aula, das demandas para as avaliações externas como vestibular e ENEM, assim como também, com as aulas e oficinas a serem desenvolvidas para o projeto. Essas oficinas são atividades em contraturno ou entre aulas, feitas fora das salas de aula, mas que estão presentes no ambiente escolar, como nos laboratórios, multimeios e pátio.

Nessa primeira etapa de atividades, essas oficinas são de cunho introdutório e são realizadas em no máximo três a quatro semanas. Ao final dessas oficinas, temos as pré-apresentações das pesquisas em sala de aula pelos educandos, essas exposições evidenciam quem está comprometido, quem se propôs a seguir os procedimentos sugeridos em diálogo com o professor ou aqueles que foram além das demandas básicas do projeto, ou ainda, observar aqueles participantes que não se propuseram e desistiram da jornada proposta pelo Café Filosófico. A partir dessa observação, pensar em outros tipos de abordagem e diálogo para os estudantes que tenham mais dificuldades.

A segunda etapa inicia-se com as oficinas de aperfeiçoamento, desta vez, com os educandos que demonstraram comprometimento com os objetivos do projeto, visitando a história da filosofia de maneira mais aprofundada, fazendo relações com possíveis

complexidades conceituais, históricas e contemporâneas. As oficinas trazem em si um caráter de produção em conjunto, “fazendo com”⁵⁶, onde tanto o professor quanto o educando produzem conhecimento por meio de seus saberes e apreciações. Isso implica dizer que o texto, a leitura, a interpretação, a problematização, a escrita e a exposição filosófica são diferentes, isso porque, a partir da história da filosofia, seus conceitos e contextualização, as atividades exigem muito da reflexão filosófica dos educandos, tem-se a necessidade de criar ou recriar algo a partir de um novo olhar, da sensibilidade do educando, do seu envolvimento com o conteúdo e com os conceitos. Não se pode fazer filosofia sem a história⁵⁷ e os conceitos da filosofia, não se pode pensar de qualquer modo e de qualquer maneira, esse algo a mais por meio das oficinas se manifesta no que diz Saviani (1996, p. 16) sobre “as exigências da reflexão filosófica” onde explana que:

uma reflexão possa ser adjetivada de filosófica, é preciso que se satisfaça uma série de exigências que vou resumir em apenas três requisitos: a radicalidade, o rigor e a globalidade. Quero dizer, em suma, que a reflexão filosófica, para ser tal, deve ser radical, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 1996, pp. 16-17)⁵⁸.

Essa reflexão filosófica permeia todo o projeto, sendo intensificado nas oficinas, pois é onde o contato do educando ao tema, aos desafios destes temas e do surgir das reflexões aparecem. Esse processo é radical, no que corresponde ir às raízes da questão, até sua base. Ela será rigorosa no sentido de ter um procedimento de feitura, seria o “fazer com” de Gallo (2012, p. 90) entre as partes iguais que “reconhecem nos outros [...] o direito de dizer a sua palavra”

⁵⁶ “nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende” (GALLO, 2012, p. 87).

⁵⁷ “Dessa forma, a historicidade faz-se presente na contemporaneidade pelo encontro entre o histórico e o atual, duas dimensões essenciais a um projeto educativo baseado na indissociabilidade entre aprender filosofia e aprender a filosofar” (RODRIGO, 2013, p. 52).

⁵⁸ “Radical: Em primeiro lugar, exige-se que o problema seja colocado em termos radicais, entendida a palavra radical no seu sentido mais próprio e imediato. Quer dizer, é preciso que se vá até às raízes da questão, até seus fundamentos. Em outras palavras, exige-se que se opere uma reflexão em profundidade. Rigorosa: Em segundo lugar e como que para garantir a primeira exigência, deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensinar. De conjunto: Em terceiro lugar, o problema não pode ser examinado de modo pardo, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido. É neste ponto que a filosofia se distingue da ciência de um modo mais marcante. Com efeito, ao contrário da ciência, a filosofia não tem objeto determinado; ela dirige-se a qualquer aspecto da realidade, desde que seja problemático; seu campo de ação é o problema, esteja onde estiver. Melhor dizendo, seu campo de ação é o problema enquanto não se sabe ainda onde ele está; por isso se diz que a filosofia é busca. E é nesse sentido também que se pode dizer que a filosofia abre caminho para a ciência; através da reflexão, ela localiza o problema tornando possível a sua delimitação na área de tal ou qual ciência que pode então analisá-lo e, quiçá, solucioná-lo. Além disso, enquanto a ciência isola o seu aspecto do contexto e o analisa separadamente, a filosofia, embora dirigindo-se às vezes apenas a uma parcela da realidade, insere-a no contexto e a examina em função do conjunto” (SAVIANI, 1996, p. 17).

de Freire (1987, p. 26), colocando até mesmo em questão as certezas desde a “sabedoria popular” como “que a ciência pode ensinar” (SAVIANI, 1996, p. 17), e, por fim, o processo deve ser visto como “de conjunto” mesclando visões, saberes e conhecimentos, sobre a questão em que se estuda e os elementos que lhe contextualizam.

E no final da segunda etapa, correspondente a consolidação da reflexão filosófica e da reprodução ou produção de significados a partir das pesquisas, possibilitar aos educandos capacidades de leitura problematizadora, de reflexão filosófica, argumentação e criticidade conceitual, além da organização dos pontos e das referências da pesquisa, configuradas na produção de um texto científico, de um banner e de um jogo filosófico para facilitar a exposição da pesquisa filosófica e no aprender do conteúdo pelos educandos que estão assistindo as apresentações. Sobre a realização do projeto Café Filosófico nesse formato, estão as edições na EEM Profa. Maria Luiza Saboia Ribeiro, que vão de 2012 a 2017.

É importante salientar que o projeto Café Filosófico neste período de 2012 a 2017, não tinha o objetivo de se tornar um projeto de pesquisa, entretanto ele era compreendido como uma metodologia alternativa que oportunizasse aos educandos novos conhecimentos filosóficos. A exposição desse período se faz importante nessa dissertação para que se faça uma contextualização sobre a origem e os processos didático-metodológicos e filosóficos de desenvolvimento do projeto. Por isso, de maneira amostral, foi disponibilizado e explicado para os ex-educandos participantes⁵⁹ do projeto no período de 2012 a 2017 um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁶⁰ e um formulário (Apêndice A) via Google Forms para que eles possam relatar a sua experiência com o Projeto Café Filosófico.

A ideia de projeto de pesquisa somente foi pensada e colocada em prática a partir de 2019, quando surgiu a oportunidade de levá-lo para o Mestrado Profissional em Filosofia (PROFFILO). A partir desse momento, o projeto foi visto de uma outra maneira mais libertadora e de cunho emancipatório, assim como, a manutenção da sua essência como uma didática-metodológica na geração de espaços de formação que dialogasse com os educandos, estabelecendo sua dinâmica em acordo com os anseios e escolhas importantes dos estudantes participantes.

⁵⁹ Hoje são maiores de 18 anos.

⁶⁰ É um instrumento de suma importância para a realização de pesquisa científica com seres humanos e que está em conformidade com o Conselho de Ética da UFC, com esse documento se dá maior validade e segurança para o desenvolvimento do trabalho, em suas abordagens e coleta de informações.

Para que possamos ter uma apreciação sobre o contexto do Café Filosófico nesse período de 2012 a 2017, iremos consideraremos alguns trabalhos dos educandos: A, B, C e D. Nessa apreciação observaremos o tema, a articulação e o relato dos educandos sobre eles. A educanda “A”, em 2014, pesquisou a vida e a obra de Thomas Hobbes (1588-1679) focando na obra *Leviatã* (1651) produzindo e apresentando o trabalho com o título: “*Leviatã: considerações acerca da política e da liberdade em Hobbes*”, a mesma não produziu o jogo, mas ela fez uma relação articulando o jogo de xadrez com a filosofia de Thomas Hobbes, explicando que cada grupo de peças organizados e com a sua hierarquia seria o *Leviatã*, são Estados diferentes com suas estruturas de poder, os peões seriam usados pelos que tem o poder, num convívio baseado na relação de barganha e de guerra constante, seria o próprio do jogo político entre os Estados.

A feitura dos trabalhos tanto da educanda “A”, assim como a dos demais educandos participantes desse projeto serão fundamentados pelos conceitos, propostas e sugestões dos autores já citados na dissertação, como por exemplo, o “aprender a nadar” de Gallo (2012, p. 89), que está no sentido do educando desenvolver sua própria produção dos conhecimentos a partir do contato com o problema, desenvolvendo um caminho a partir das reflexões e dos questionamentos que vão sendo descobertos no processo de análise da pesquisa. É uma relação com o conhecimento de “um constante morrer e nascer” (CERLETTI, 2009, p. 34) é uma desconstrução e reconstrução na formatação de novos conhecimentos e conceituações, pois “não se produz conceitos do nada” (CERLETTI, 2009, p. 32) é permitir ao educando, por esse processo de conceituação, uma filosofia como “um saber provocativo e motivante” (RODRIGO, 2013, p. 58) indo além da experiência concreta do conceito, do seu “modo abstrato e universal” (RODRIGO, 2013, p. 59) e, por fim, a construção da argumentação que determine aquilo que pode ser considerado, a partir da análise dos conceitos, verdadeiro. Esse processo de construção do trabalho está no fazer com o professor, impulsionado por aquilo que Freire (1987) fala em sua educação libertadora, proporcionando ao educando a formação da “consciência crítica” produzida pela inserção do indivíduo no mundo, como sujeitos “transformadores dele” (FREIRE, 1987, p. 39).

A mesma educanda apresentou, na quadra da EEM Profa. Maria Luiza Saboia Ribeiro, na edição 2015 do Café Filosófico, o trabalho com o título: “*Albert Camus: o problema do absurdo e da revolta*”, a educanda fazia uma exposição sobre os conceitos do absurdo e da revolta, desde a principal obra de Albert Camus (1913-1960) na literatura, com *O estrangeiro* (1942) e com os seus ensaios filosóficos, *O mito de Sísifo* (1942) e *O homem revoltado* (1960). Desta vez, a educanda “A” produziu um jogo que consistia na participação do ouvinte em retirar

de dentro de uma bolsa de caneta que estava sobre a mesa da exposição perguntas sobre o conteúdo da apresentação que seriam respondidas pela própria educanda “A”. O relato de experiência da educanda “A” sobre as suas participações, seus trabalhos e o projeto foi coletado do instrumental do Apêndice A, ela diz:

Eu tive o privilégio de estar apresentando o Café Filosófico em formato de feira nos anos de 2014 e 2015. A princípio não tinha grandes expectativas sobre como seria participar do projeto. Mas à medida que eu fui me aprofundando nos temas escolhidos, meu pensamento foi mudando. No ano de 2014 fiquei com um tema sobre Thomas Hobbes, *Leviatã: considerações acerca da política e da liberdade em Hobbes*. E no ano de 2015 fiquei com um tema sobre Albert Camus: problema do absurdo e da revolta. O professor se mostrou sempre acessível e bastante acolhedor as ideias apresentadas a ele para a melhoria das apresentações. O Café foi e é um projeto bastante importante, quem dera que todas as escolas tivessem esse projeto. O meu desempenho nas duas vezes em que participei foi melhor do que o planejado na verdade. Eu sou bastante grata ao projeto do Café filosófico, de ter tido a oportunidade de experienciar na pele e aprender sobre alguns filósofos e ajudar outros a aprender também. O projeto moldou bastante parte do meu pensamento crítico que tenho hoje. Ajudou em boa parte da minha escolha profissional que tenho hoje. Sem sombra de dúvidas, ficou marcado em mim, fazer parte do Café filosófico sob a direção do professor.

O educando “B” pesquisou a vida e a obra de F. W. Nietzsche (1844-1900) em especial a obra *O nascimento da tragédia ou Helenismo e Pessimismo* (1872) na edição 2013 do Café Filosófico, produzindo um trabalho com o título: “Entre o apolíneo e o dionisíaco”. O educando também produziu um jogo de perguntas e respostas sobre o autor e seus conceitos. Respostas sobre o poder, a decadência, o bem, o mal, o dionisíaco e o apolíneo. O relato de experiência do educando “B” sobre a sua participação, o seu trabalho e o projeto, foi coletado do instrumental Apêndice A, e ele relata que,

Apresentei o Café Filosófico no corredor e na quadra da escola em formato de feira. Apresentei um trabalho com o tema em Nietzsche. Esperava sempre boas discussões, debates e construção de conhecimento por meio do diálogo. Foi uma experiência única que levo para toda vida, pois consegui aprender bastante com todas os debates e seminários. Excelente, conseguimos mesclar as ideias e fazer um trabalho de alto nível, fazendo a turma se engajar no projeto. O Café filosófico é um projeto revolucionário que abre o diálogo sobre filosofia no chão da escola e permite os alunos apropriar-se de uma realidade, tornando-a mais própria e os temas sempre atuais com discussões importantes. Melhor do que eu esperava.

A educanda “C” participou da edição do Café Filosófico de 2012 e de 2013. Na primeira edição, ela pesquisou a vida do sociólogo Émile Durkheim (1858-1917) e a sua obra *O suicídio* (1897), produzindo e expondo um trabalho com o título: “Fatos sociais em Émile Durkheim”, produziu um jogo filosófico para a explicação do conteúdo que compreendia o uso

de uma mesa, vários cartões que faziam relação com a sua explicação e a pessoa escolhia um desses cartões e tentava responder a pergunta que estava contida lá.

Na segunda edição 2013, a educanda “C” expôs um outro trabalho com o título: “Franz Kafka: metamorfose e a indiferença”, a educanda “C” pesquisou a vida e a obra de Franz Kafka (1883-1924), usou como fonte do seu trabalho a obra *A metamorfose* (1915) explicando sobre a visão literária e a visão filosófica do autor, questões em relação do Eu, do outro, laços afetivos, materiais, noção de indivíduo útil e inútil, e a concepção de indiferença nessas relações foi o ponto chave da apresentação, discussão e conceituação da indiferença em Kafka. Para fazer uma fundamentação sobre o tema da indiferença, a educanda “C” usou o texto de Albert Camus, *O mito de Sísifo* (1942). O relato de experiência da educanda “C” sobre a sua participação, o seu trabalho e o projeto foi coletado do instrumental Apêndice A, e ela relata que,

Eu apresentei o Café Filosófico duas vezes em formato de feira, a primeira vez com o tema sobre fatos sociais e a segunda vez sobre Kafka e a metamorfose. Eu esperava ser muito dinâmico, inovador, desafiador e divertido. Foi muito bom, aprofundi o trabalho de uma forma que não imaginava. Tive bastante tempo de preparação, onde pude pesquisar e criar o trabalho como eu quis, para obter uma apresentação ideal. Tive um resultado bom de oralidade, e consegui explicar todo a pesquisa com clareza e excelência. Relação fantástica, ele deu jus como instrutor e muito disponível durante as dúvidas, debates e performance. Foi um momento marcante no meu ensino médio, pois já entrei na escola admirando o projeto e o responsável. Foi um privilégio participar, pela experiência de romper medos em apresentação com foco na oralidade explicativa, por entrar no mundo do autor que escolhi, pois adotei a filosofia dele para a minha vida, pela oportunidade de se tornar amiga do tutor e por se tornar uma memória boa na minha instituição através dos resultados do projeto. O resultado foi o que eu esperava. Foi desafiador e gostoso de viver, de aprender e de repassar conhecimento para outros.

A educanda “D”, em 2013, participou do Café Filosófico na produção de um trabalho sobre Søren Kierkegaard (1813-1855) e o cavaleiro da fé, fez um aprofundamento sobre o existencialismo, em Husserl, Heidegger e Sartre. Desenvolveu os conceitos de angústia, pecado e do cavaleiro da fé. Usou alguns capítulos de cada obra de Kierkegaard *Migalhas filosóficas* (1844), *Conceito de Angústia* (1844) e *Diário de um sedutor* (2002). O relato de experiência da educanda “D” sobre a sua participação, o seu trabalho e o projeto foi coletado do instrumental Apêndice A, e ela diz,

Quando participei do projeto "Café Filosófico", no ano de 2013, apresentamos os trabalhos em formato de feira, com banner e stand. Parecia uma feira das profissões, mas falávamos sobre filósofos e suas teorias para os colegas de Escola. Na época lembro que ficamos bem empolgados, pois fomos muito incentivados. Então, eu esperava fazer ótimas falas. O trabalho em questão, sobre "O cavaleiro da fé" foi escrito, montado e apresentado apenas por mim, sob supervisão e

orientação do professor. O professor sempre orientou com muita paciência e entusiasmo, o que nos motivava ainda mais. Sempre eram dados feedbacks para ajudar a melhorar as ideias. A conclusão que chego sobre o projeto é de que ações desse patamar enriquecem muito o aprendizado, a oralidade e a formação dos alunos. Aproxima da realidade da academia e reforça a importância da pesquisa. Certamente, o resultado em minha formação foi maior do que eu esperava. Hoje sou professora de redação e tento aplicar muito das propostas pedagógicas do professor Jefferson. Além disso, também tive a oportunidade de fazer aulas de teatro, em mais um projeto idealizado pelo professor e hoje, no papel de professora, estou trabalhando teatro na escola e os alunos estão adorando. Grata.

Esses foram alguns relatos de educandos e educandas de maneira amostral sobre o primeiro modelo de apresentação do projeto, sendo realizada a culminância na primeira edição, nos corredores e posteriormente na quadra da EEM Profa. Maria Luiza Saboia Ribeiro. Os educandos que chegaram até o momento da apresentação conseguiram durante as etapas do projeto desenvolver as suas capacidades em acreditar em si mesmos, no potencial de criar suas argumentações e visões acerca dos temas, conceitos e reflexões. Tivemos dos participantes, durante todas as etapas e na conclusão do projeto, um posicionamento autônomo em suas atividades, falas e posturas.

As atividades, de maneira geral, focavam nas dificuldades e nos avanços das capacidades de se propor em cada etapa, nas oficinas de leitura, de reflexão e argumentação sobre os temas, assim como da escrita das pesquisas, onde a avaliação esteve compreendida sobre os resultados do educando em seu contato com o texto filosófico desenvolvendo o seu modo de leitura e interpretação, no exercitar da sua criatividade nas reflexões e argumentações, construindo as suas vivências com a leitura filosófica, assim como também seu modo de escrever e expor suas conexões com os conceitos e com uma nova construção de significados, novas conceituações. Diante dessa dinâmica didática, o projeto Café Filosófico tem objetivos processuais de argumentação, criticidade, criatividade e protagonismo. O que fora avaliado e os resultados obtidos estão na compreensão de que os educandos desenvolveram capacidades de interação, criticidade e autonomia em gerir um trabalho, controlar suas dificuldades e expor de maneira filosófica aquilo que fora trabalhado entre a história da filosofia, seus conceitos e as suas interpretações conceituais.

Com o tempo, o projeto vai tomando outras características, como o uso de peças teatrais, de músicas e suas letras, da poesia e da literatura que refletem a realidade. O foco sempre está no educando e na sua formação filosófica. Nesses primeiros anos de experiência do projeto, entre 2012 e 2017, ele vai ganhando cada vez mais força e é entendido como uma metodologia possível na geração de espaços para a exposição, divulgação e familiarização dos educandos com os conteúdos filosóficos que antes eles desconheciam, por isso o projeto como

um todo é um espaço de oportunidades para a construção de saberes sobre novos conhecimentos, e que foram pesquisados e aprofundados pelos próprios educandos. Assim, o Café Filosófico, nessas primeiras experiências, tinha uma configuração de feira de ciências, para que pudesse gerar espaços filosóficos de formação, de questionamentos, de explicações e de conflitos (tensões entre ideias) entre as informações e os conhecimentos que antes eram exclusivos para alguns grupos, e que o projeto propôs chegar ao maior número possível de participantes na escola. Possibilitando não só o acesso à escola para esses grupos, mas também a oportunidade da formação filosófica para os estudantes dessa escola atual, da escola massificada. Mesmo que muitos também não quisessem participar desse projeto, a oportunidade estaria lá à disposição dos educandos que tivessem interesse.

Em 2018, me transferi para uma outra escola numa outra cidade, a Escola Estadual de Educação Profissional Flávio Gomes Granjeiro, o FGG, na cidade de Paraipaba. Era um outro ambiente, um público novo e com uma visão mais profissional e técnica do ensino. Era de fato uma saída da minha zona de conforto, de um trabalho desenvolvido por cinco anos na escola anterior, por isso era fundamental ouvir, mais do que nunca, observar e se deixar aprender novamente com os desafios e saberes dos educandos, suas dúvidas e sugestões, sobre os possíveis caminhos para que a filosofia chegasse até eles. Durante as aulas de filosofia fui sentindo as nuances dos educandos, suas dificuldades, angústias e necessidades sobre o ensino de filosofia, assim como também sobre a dinâmica da escola e os seus objetivos enquanto proposta de ensino-aprendizagem, a EEEP Flávio Gomes Granjeiro é uma referência em educação na região do Vale do Curu, ela já usufruía e trabalhava ainda mais pela manutenção e a ampliação dos resultados positivos obtidos no ensino-aprendizagem e no resultado das avaliações internas e externas, a sua proposta educacional é uma proposta consolidada, por isso que o desafio era em compreender a sua dinâmica e os anseios dos atores educacionais e pensar a partir disso o como o projeto Café Filosófico poderia ser introduzido e desenvolvido nessa dinâmica vencedora.

Nesse primeiro momento, tive que arranjar um espaço no tão escasso tempo da escola, antes de qualquer ação conversei com o núcleo gestor da escola sobre o projeto, e a sua resposta como sempre foi motivadora: “Faça professor, aqui eu quero que você faça o seu melhor”. Entretanto, sem muito tempo, diferente da escola regular, o horário da escola profissional é mais fechado, tem um alinhamento mais preenchido, além de ser mais objetivo, existe uma normatização e um utilitarismo natural do que se espera na proposta dessa educação, além do perfil da escola, que achou o seu modo de fazer educação, uma educação democrática

e de muita qualidade, o sistema de educação funciona de maneira muito fluente dentro da sua organização própria. O projeto foi realizado nessa escola de maneira experimental no ano de 2018, e no período de 2019 a 2021 foi realizado de maneira efetiva e agregado ao plano de aula anual.

Nesta primeira experiência, em 2018, utilizei das aulas da disciplina de filosofia para falar do Café Filosófico, assim como usei as aulas de outros professores quando estes faltavam ou quando iam para aulas de campo ou visitas técnicas, como também quando os professores disponibilizavam sua aula devido ao seu conteúdo já estar bem especificado na sala que necessitava de mais aulas de filosofia para o projeto. Eu assumia essas aulas e continuava a falar do projeto, dos temas, da filosofia e dos autores que faziam parte do Café Filosófico, além de horários alternativos, como os minutos posteriores ao almoço para alinhar com os educandos, seja na biblioteca, nos laboratórios de informática e de ciências, ou até, na sala do diretor.

Assim, esse trabalho foi sendo desenvolvido por um processo semelhante ao da EEM Profa. Maria Luiza Saboia Ribeiro, como:

PRIMEIRA ETAPA:

1. **Exposição do projeto** aos educandos de todas as salas;
2. **A aceitação** dos educandos que se propuseram a participar do projeto;
3. **Escolha dos temas**;
4. Uso das aulas para introduzir os temas aos alunos participantes em cada sala;
5. **Oficinas no multimeios/biblioteca**, nos laboratórios de informática e ciências, no pátio ou na sala do diretor;

SEGUNDA ETAPA:

6. **Oficinas e suas etapas:**
 - 6.1 Oficina de leitura filosófica;
 - 6.2 Oficina de problematização, reflexão e análise do texto e do pensamento que surgiu da leitura do educando;
 - 6.3 Oficina de escrita filosófica, com o objetivo de fazer uma pré-comunicação.
 - 6.4 Oficina de apresentação, exposição, diálogo e retórica.
 - 6.5 A criação de um jogo filosófico. (Opcional)
7. **A elaboração de um banner** sobre o filósofo, seus conceitos e sua filosofia. (Opcional)
8. **Culminância/apresentação** do projeto em apresentações em sala de aula no período de 26 a 30 de novembro de 2018.

Sobre esse novo momento do projeto Café Filosófico em 2018, teve o desenvolvimento de suas etapas compreendidas entre junho e novembro, são trazidos de maneira amostral os trabalhos do educando “E” e da educanda “F”. Para título de informação, vale ressaltar que para complementar a explicação sobre o desenvolvimento e sobre as participações dos educandos do projeto no período de 2018 a 2021 na EEEP Flávio Gomes Granjeiro, foram convidados de maneira amostral alguns ex-alunos que participaram do projeto

e que hoje são maiores de 18 anos, para eles foi explicado sobre o procedimento de coleta de informações por meio dos seus relatos feitos em formulários. Para esse fim, foram disponibilizados dois instrumentos, o primeiro é um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como garantia da ética e da responsabilidade com as informações coletadas, e o segundo é um formulário no Google Forms (Apêndice A) para obter os relatos dos ex-educandos participantes do projeto Café Filosófico. Sobre o instrumento de consentimento de informações temos uma exceção, uma educanda que participou em 2021 do projeto, é a educanda “O”, que precisou da autorização do seu responsável por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)⁶¹.

O educando “E” e a educanda “F” pesquisaram a vida e obra e textos sobre Nicolau Maquiavel (1469-1527), o foco deles foi em *O príncipe* (2014), falando sobre os conceitos da real política, da ética, do cidadão, sobre o Estado, a virtù e a Fortum. Assim como fazendo relação com o contexto atual desses mesmos conceitos. A exposição foi feita em lousa, com o datashow e por meio de explicação oral. O relato de experiência dos educandos sobre as suas participações, seus trabalhos e o projeto foram coletados no instrumental Apêndice A, o primeiro é o relato do educando “E”:

O café filosófico realizado no período em que participei em 2018, foi no formato de seminário, em que abordamos diversos conceitos sobre o tema que fiquei responsável junto a minha colega para pesquisar e explanar, foi sobre a filosofia de Nicolau Maquiavel, falamos sobre sua biografia e enfatizamos sobre seu livro "O príncipe" (2014) e os conceitos do filósofo, nesse livro, Maquiavel apontou aquilo que é necessário para que haja a conversão do poder e a consequente conservação de uma cidade em Estado, esperávamos um seminário em que pudessemos ter a troca de conhecimentos e experiências com os conceitos pesquisados, como a política, o Estado, o cidadão e o governante, a virtù e a fortum, fazendo relação com a realidade atual. O café filosófico foi um projeto muito bem desenvolvido, pelo professor, foi bem idealizado e com ótimos resultados, na minha leitura e na construção argumentativa da minha escrita e da minha apresentação.

O segundo relato é da educanda “F”, também coletado no Apêndice A, ela relata:

A minha participação no projeto Café filosófico foi no ano de 2018. Fomos guiados pelo professor Jefferson em um processo de pesquisa sobre um tema que escolhemos, o formato a qual a minha experiência no projeto foi realizada foi como seminário. Diante deste processo de pesquisa e por meio de oficinas, foi possível um aprendizado amplo pelos próprios alunos pois, ao invés de só serem meros ouvintes colocaram-se em posição ativa tornando-se pesquisadores e aumentando o seu autoconhecimento. O que se esperava era o aumento do conhecimento dentro

⁶¹ É um documento que tem o intuito de dar suporte as pesquisas que use como experimentos os seres humanos em mais específicos, os menores de 18 anos. É um documento para garantir a ética e a responsabilidade sobre os procedimentos científicos realizados na pesquisa.

dos ramos da filosofia e o envolvimento tanto na sala de aula como no conteúdo em si, visto que, foi um fator muito presente dentro das aulas, oficinas e orientações do professor para a execução do projeto. Com certeza foi uma experiência indescritível que nos fez abrir os olhos para os conteúdos e as experiências as quais só seriam possíveis através do projeto. Foi a melhor possível, além de, utilizar fontes como Google, artigos e livros foi de extrema importância a orientação do professor a qual nos ajudou nas interpretações e entendimento do conteúdo. A conclusão que eu chego, é de que a relevância que as escolas dão, por exemplo, a disciplina de Matemática (nas olimpíadas, provas internas ou externas de conhecimento geral e de conhecimentos específicos, como o matemático) deveria se estender também a disciplina de filosofia, matéria esta que levam os alunos a refletirem sobre questões da vida, tornando-os mais críticos, além das mudanças de pensamentos e de visões. Em consequência, a sociedade terá profissionais/adultos mais críticos entre outros benefícios. Por fim, a minha produção foi muito importante para mim principalmente na construção do pensamento enquanto pessoa, aumentou meu poder de reflexão e criticidade. Foram percorridos por mim ao decorrer do projeto um tema muito relevante a qual ficou marcado por toda a minha vida que foi sobre "o papel das mulheres na filosofia" por mim nunca estudado até o estímulo do professor para a pesquisa. O outro tema também estudado e apresentado em dupla foi sobre a filosofia e os conceitos de Nicolau Maquiavel. Com certeza foi mais do que eu esperava e foi a melhor experiência possível no que se refere a capacidade de ler e pensar sobre a realidade.

A educanda “G” a princípio quis participar, mas na composição da dissertação ela informou que não queria mais participar da coleta de informações, alegando falta de tempo para responder o formulário.

Depois dessa primeira experiência na EEEP FGG, o projeto continuou, pois ele conseguiu atingir os seus objetivos e as suas metas com os seus participantes. O objetivo era propor o ensino-aprendizado de filosofia com mais recursos didáticos e filosóficos gerando espaços de formação na escola que oportunizasse a reflexão, o debate e o pensamento crítico sobre os temas, os conceitos e os filósofos do projeto. As metas foram sendo realizadas no percurso e no decorrer das oficinas que, por elas, o educando tem o primeiro contato com outros textos que não fazem parte do cronograma comum da disciplina, familiarizando-o com outras visões e interpretações filosóficas dos outros autores, oficinas de leitura e de reflexão sobre os textos filosóficos, depois a construção da argumentação a partir do desenvolvimento do título, do problema e de uma hipótese, partindo para a escrita do trabalho do educando. Esse processo de desenvolvimento do educando permite e instrui o educando à abstração e à problematização filosófica sobre os conceitos e teorias filosóficas, fazendo relação com os contextos e situações atuais da vida cotidiana. Produzindo a sua interpretação sobre o tema pesquisado, o educando escreve um texto que dialogue com a sua opinião, interpretação dos conceitos, com as informações repassadas pelo professor e com o contexto em que ele, o educando, encontra-se. Todo esse caminho passa a ser refletido na escrita de um texto filosófico que possa dialogar com a diversidade de interpretações e de contextualizações em seus novos significados sobre o

conceito, analogias entre outros filósofos e filosofias, assim como da formação para a crítica, sendo a própria pesquisa como leitura do real, da realidade, da postura do professor, do ensino de filosofia e do educando participante do projeto no ensino médio.

Em 2019, o projeto é novamente exposto ao núcleo gestor, depois dessa apresentação o projeto fora incorporado a dinâmica da escola, ao plano anual de eventos da escola, e não seria feito como no ano anterior, nas salas de aula. Dessa vez o projeto teria duas datas específicas para apresentar para toda escola, a experiência realizada na escola regular mescla-se a experiência realizada na escola profissional, e é nesse sentido que esse projeto não tem uma didática absolutamente cristalizada do início ao fim, pois para que seja possível o seu desenvolvimento, o projeto vai se apropriando de elementos que vão surgindo nos percursos didáticos da metodologia do projeto, ou seja, com as experiências passadas o projeto em cada ano e versões, vai tomando um novo modo de tato, de contato sobre a escola, os educandos e os métodos a serem trabalhados no Café Filosófico. Por isso que, para o seu desenvolvimento, tanto tem-se uma metodologia básica de arranque, de estrutura inicial, que dá suporte ao projeto, como também, no seu afloramento, ele vai pegando os elementos metodológicos das experiências passadas e juntando com a identidade e as demandas da atual escola, passando a desenvolver o projeto em um novo formato, por exemplo, saindo do formato de feira e passando a ser no formato de seminário, palestra. O desenvolvimento da escrita filosófica dos participantes passa a seguir uma formatação mais científica e a exposição dos seus trabalhos para o público passa a ser no formato de assembleia, realizada no pátio da escola. Além da estrutura básica que dá início ao projeto, como administração do tempo, disposição das atividades e das orientações do professor, uma outra coisa que permanece como base é a valorização e o protagonismo do educando acreditando em si mesmo e na sua pesquisa, do seu posicionamento e explanação argumentativa do trabalho diante do corpo docente e discente da escola.

O projeto Café Filosófico, em 2019, teve o desenvolvimento de suas etapas em um período de cinco meses, de junho a novembro, conciliado as aulas em seu andamento normal da disciplina de filosofia na escola com os encontros, reuniões e oficinas que aconteciam durante a semana no contraturno ou nas aulas extras para o projeto ou no contraturno em outros ambientes, como no laboratório de informática, de ciências, no multimeios/biblioteca ou até mesmo na sala da direção. Toda essa dinâmica de trabalho tinha como intuito formar e aprofundar os conhecimentos filosóficos para os educandos.

O Café Filosófico foi pensado sobre o tema “A filosofia como ferramenta da criticidade na sociedade contemporânea”. O projeto, dessa vez, se caracterizou por um grupo focal, um grupo que se comprometesse com a dinâmica do projeto e suportasse a reflexão constante sobre o sua temática e seus conceitos. Desta vez, o projeto toma o seguinte formato:

1. Exposição do projeto para todas as turmas: explicação sobre a nova dinâmica que será adotada para o Café Filosófico 2019;
2. Exposição dos textos: revistas, artigos e livros com temáticas variadas;
3. Aceitação de participação do projeto, escolha das temáticas e entrega das Xerox dos textos para os educandos;
4. Oficinas no multimeios/biblioteca, nos laboratórios de informática e ciências, no pátio ou na sala do diretor;
5. Oficinas e suas etapas:
 - a. **Oficina de leitura filosófica:** como ler um texto filosófico? Reflexões filosóficas a partir de conceitos e teorias. Será feita a primeira leitura, o professor faz as considerações e espera a reflexão sobre a leitura no segundo momento.
 - b. **Oficina de problematização, reflexão e análise do texto e do pensamento que surgiu da leitura do educando:** reflexão acerca do que fora trazido pelo educando na segunda ou terceira leitura, além de provocar no educando as suas impressões acerca dos conceitos e teorias, dialogar junto ao educando para a formulação de um tema a partir da apreciação do texto escolhido e das suas reflexões;
 - c. **Oficina de escrita filosófica, com o objetivo de fazer uma pré-comunicação:** orientando para que fosse colocado no papel aquilo que fora lido, refletido e debatido, encaixando a problematização ou a hipótese que o educando tenha desenvolvido; também será entregue ao educando um modelo de formatação do trabalho no Word.
 - d. **Oficina de apresentação, exposição, diálogo e retórica:** como expor? Como romper com a timidez? Buscar a confiança para a sua apresentação no que você estudou. Não devemos pedir permissão para expor a nossa pesquisa, devemos ter confiança na pesquisa.
 - e. **Culminância/apresentação** do Projeto no pátio para toda a escola em dois dias, o primeiro dia na data de 22 de novembro (primeiros e segundos anos) e o segundo dia na data de 29 de novembro de 2019 (terceiros anos).

Esse modelo de projeto de 2019 está aberto para receber, se possível, todos os alunos da escola, entretanto, nem todo mundo aceita o convite e a dedicação para o filosofar, na visitação à história da filosofia e no buscar dos seus conceitos, no exercitar os questionamentos e caminhar na direção ou não das possíveis respostas e das críticas à própria filosofia. O básico de início do projeto, que é ler um texto de filosofia de maneira filosófica, essa ação por si só já exigia de muitos participantes muita paciência, pois além de ler, o educando precisava dialogar sobre o que leu, ou seja, exigia-se dele a compreensão ou no mínimo uma impressão sobre o que leu, além de fazer relação do que estudou com as informações e questionamentos que o professor traz. É aquilo que compreendemos no sentido de Gallo (2012), quando ele reflete sobre o conceito e o educando em relação ao problema

filosófico; o educando quando adentra ao problema desenvolve a sua leitura, constrói os seus laços, seus significados e sua linguagem.

É diante desta conexão entre conceito, educando e problema que o progresso do projeto é trabalhado. A análise do educando sobre o texto e sobre os conceitos que ele se apropriaria, durante esse desafio vai possibilitando ao seu próprio caminho de pesquisa. É por isso que o educando precisaria pensar num título para o seu trabalho junto ao professor, dialogando sobre o tema até chegar numa referência que correspondesse ao texto e ao filósofo lido, a apreciação do educando e a orientação do professor são uma relação fundamental para essa reflexão filosófica. Esse processo aconteceria depois de quatro encontros (mas pode variar de acordo com o tempo estabelecido para o desenvolvimento do projeto, dos estudantes e da sua dedicação, como também, do entendimento do professor sobre o que ele recebe do educando): sobre o texto, a explicação do professor, o retorno da primeira leitura e as reflexões. A partir disso, no quinto, sexto ou sétimo encontro, começa a ser discutido entre professor e estudante o título do trabalho do estudante participante. Em seguida, o educando é convidado a escrever à sua maneira sobre o que entendeu do texto, sem muita interferência do professor, depois essa escrita seria apresentada ao professor e aos demais colegas de maneira oral, em forma de diálogo ou debate sobre o conteúdo e o tema.

Em seguida, com o título e um rascunho do texto, o educando vai apresentando o seu trabalho em todos os encontros, dando forma a sua escrita e volume a sua argumentação. Em cada apresentação nas oficinas, sempre aparece um elemento, uma pista ou contribuição nova para a exposição do educando, cada momento traz algo diferente que dá mais suporte a reflexão e a argumentação, que seja uma frase, um recorte, uma música, um artigo, um livro, um exemplo ou uma sugestão a mais. Durante o preparo dos trabalhos, diante de tantas orientações, aprofundamentos, questionamentos, críticas, o educando vai se acostumando, se familiarizando com a própria voz, com o seu local de fala, com os seus posicionamentos e com o seu trabalho desenvolvido. Há uma oportunidade, nesse projeto de formação, de propor uma geração de valor baseada no protagonismo e no posicionamento de enfrentamento do educando enquanto sujeito que pensa e conceitua, que escreve e expõe sobre o que pensou e o que conceituou.

Na edição do Café Filosófico 2019, tivemos de início em torno de 30 educandos que se propuseram a participar do projeto, mas no decorrer do processo alguns foram deixando o projeto por motivos, segundo eles, de tempo, para focar nas disciplinas “mais importantes” para o ENEM, por timidez, por achar que era trabalho de mais etc. Na conclusão das etapas do

café ficaram para apresentar seus trabalhos 11 participantes entre educandos e educandas, esses onze educandos e educandas apresentaram seus trabalhos na culminância do projeto para todos os alunos da escola divididos em dois dias, nos dois últimos horários de aula no período da tarde, o primeiro dia os educandos apresentaram para os primeiros anos e os segundos anos, no outro dia apresentaram somente para os terceiros anos.

Os materiais que foram disponibilizados estão distribuídos entre artigos da revista *Filosofia Ciência & Vida*, livros, conferências, entrevistas ou ensaios. Irei citar de maneira amostral e por meio de relatos de alguns educandos que fizeram parte da edição de 2019, assim como dos textos que pesquisaram, dos temas e dos seus trabalhos.

O educando “H” escolheu o texto de Theodor Adorno, “Educação após Auschwitz” (1995), o educando “H” fez considerações e reflexões críticas sobre a educação atual que esqueceu o que foi Auschwitz e que não tem esse período obscuro da história humana como fundamento de ensino para uma sociedade mais humana, ética e diversificada. Seu trabalho teve como título “Considerações educacionais sobre Auschwitz: a educação dos nossos dias”. O relato de experiência do educando “H” sobre a sua participação, seu trabalho e o projeto foi coletado do instrumental Apêndice A, ele relata que:

A minha apresentação no Café Filosófico foi em 2019, e foi dividido em dois momentos (devido ao tamanho da escola). Nós estávamos em espaço de bancada, e ali apresentávamos em formato de seminário os trabalhos para o restante da escola. Meu tema foi “Considerações educacionais sobre Auschwitz: a educação dos nossos dias”. Foi um texto de extrema importância para mim, não só como aluno, mas também como pessoa. E como todos os outros, foi um sucesso gigantesco apresentar e acrescentar esse texto nas inúmeras vidas que ali estavam. O Professor sempre me deu muito apoio e dizendo que confiava na minha capacidade de apresentação, e que esse foi o motivo dele ter me direcionado o texto um pouco mais complexo em relação aos outros, e isso me deu uma confiança e um ânimo que foi crucial nas minhas apresentações. A experiência com grandes amigos que levo até hoje, e outros que o Café Filosófico me deu, me fez ver o quão importante se torna nossa fala, enquanto conhecedores de tal tema, para “abrir “a visão de muitas pessoas sobre o mundo. Concluindo, o Café filosófico me trouxe uma das minhas melhores vivências da minha vida, e me deu o prazer de ter a minha primeira experiência como palestrante, antes de outras que viriam a acontecer. Sou imensamente grato ao professor Jefferson pela atenção e carinho que ele me dispôs, e que o Café Filosófico é um projeto de extrema importância.

A educanda “I” pesquisou o artigo “Identidade e Diferença: Redefinindo o debate filosófico em Etnomatemático” (2015), do professor Fábio Lennon Marchon. A educanda “I” desenvolveu um trabalho com o título “Considerações acerca da identidade e da indiferença” que faz uma relação com a sua realidade, como os indivíduos são colocados em uma redefinição matemática da produção e reprodução desenvolvendo um conflito entre identidades e indiferenças, no sentido de que as identidades se tornam descartáveis frente a demanda

mercadológica. O relato de experiência da educanda “I” sobre a sua participação, seu trabalho e o projeto foi coletado no instrumental Apêndice A, e ela relata que:

O formato do evento em que participei foi em seminários, nos anos de 2019 e 2020. O seminário consistiu em uma série de apresentações e debates sobre temas filosóficos realizados pelos alunos da instituição. Ao participar do projeto, eu esperava a oportunidade de aprofundar meu conhecimento em filosofia, desenvolver habilidades de pesquisa, além de aprimorar minha capacidade de expressão oral e escrita. Fazer parte do grupo focal no projeto foi uma experiência engrandecedora. Trabalhar em equipe permitiu que compartilhássemos ideias, explorássemos diferentes perspectivas e aprofundássemos nossas análises. A leitura e interpretação dos textos filosóficos foram desafiadoras, mas me proporcionaram uma compreensão mais profunda dos temas discutidos. A escrita e apresentação foram momentos de colocar nossas reflexões em prática, comunicando nossas ideias de forma clara e convincente para o público presente. Minha relação com o professor foi muito positiva. Ele foi um guia e facilitador durante todo o processo. Ofereceu orientação e apoio em todas as etapas, desde a escolha do tema até a finalização da pesquisa. Seu diálogo aberto e incentivo constante foram fundamentais para que eu me sentisse confiante e motivada ao longo do projeto. Ele também nos forneceu recursos e referências adicionais para aprofundar nossos estudos. O professor Jefferson nos encorajou a questionar, a explorar diferentes caminhos e a desafiar o pensamento convencional. Ele é um mentor e figura inspiradora que influenciou positivamente a minha jornada educacional e pessoal. Sou imensamente grata por sua orientação, apoio e pela oportunidade de trabalhar ao seu lado nesse projeto transformador. O Café Filosófico proporcionou um ambiente estimulante e enriquecedor para a discussão de temas filosóficos. Foi uma oportunidade única de trocar ideias com os colegas, ouvir diferentes perspectivas e aprofundar nossos conhecimentos. O evento promoveu o pensamento crítico e estimulou a reflexão, levando-nos a questionar e repensar nossas próprias crenças e conceitos. Em relação à minha produção, posso dizer que foi além das minhas expectativas nos dois anos que participei dos seminários. Fazer parte desse projeto permitiu-me um crescimento pessoal e acadêmico significativo. Foi gratificante ver o resultado de todo esse processo, e acredito que nossa apresentação tenha sido bem recebida pelo público. A experiência superou minhas expectativas, proporcionando uma base sólida para meu interesse contínuo em filosofia e aprendizado ao longo da vida. O Café Filosófico possibilitou um ótimo ambiente para a reflexão e o debate de ideias. Foi uma oportunidade de mergulhar em questões filosóficas relevantes e desenvolver minha capacidade crítica.

A educanda “J” e o educando “K” escolheram o mesmo texto de Zygmunt Bauman (1925-2017), *Modernidade Líquida* (1999), mas sobre óticas, complementos e reflexões diferentes. A educanda “J” produziu um trabalho sobre o tema da emancipação usando Bauman, mas complementou a sua pesquisa com o texto o *Segundo Sexo* (1949), de Simone Beauvoir (1908-1986), com o tema “Emancipação feminina e a crise da masculinidade”. O educando “K” desenvolveu sob o tema da “Emancipação em Zygmunt Bauman”, usando, além do texto do próprio Bauman, os conceitos de Herbert Marcuse (1898-1979) como complemento para a sua introdução sobre a emancipação, que seria o afastamento do indivíduo de qualquer totalitarismo. Considerando que a liberdade dos indivíduos será suprimida pelos interesses do capital, assim as limitações dos indivíduos estarão ligadas a uma demanda burguesa, não

concretizando a sua emancipação, devido ao processo de liquefação os indivíduos buscam um administrador para comandar suas vidas, nessa dinâmica nada mais é fixo ou permanente, é flexível. Os educandos fazem reflexões sobre a condição de instabilidade que os sujeitos vivenciam na realidade. A seguir, temos o relato de experiência da educanda “J” e do educando “K” sobre as suas participações, os seus trabalhos e o projeto, esses relatos foram coletados pelo instrumento Apêndice A.

Primeiro é o relato do educando “J”, ele diz:

O formato do projeto foi em seminário. Quando participei do projeto Café Filosófico em 2019/20 tanto eu quanto meus outros colegas seminaristas, assim como o professor Jefferson encarregado de implementar a cultura do Café Filosófico em nossa escola, queríamos trazer para o ambiente escolar uma experiência que instigasse os alunos e os demais presentes a questionar os temas propostos a cada ano do evento, com o objetivo de formar esse traço crítico nos indivíduos ali presentes, pois a pessoa que não questiona a vida nunca chegará nem perto de ter o mínimo de entendimento sobre ela, assim como em relação ao mundo e à diversidade das pessoas que são diferentes e que estão em constante mudança. Questionando e refletindo constantemente sobre a origem de tudo que ainda não é totalmente concreta. Participar do grupo de pesquisa e da apresentação foi para mim uma experiência engrandecedora, foi uma honra participar e também ter a oportunidade de apresentar meus estudos acerca de temas como “Emancipação feminina e a crise da masculinidade” e depois, no outro ano, produzir um trabalho sobre “Ascensão do Feminismo”, poder partilhar um pouco de problemáticas tão importantes e atemporais na sociedade, expor para os meus colegas os temas, a fim de provocá-los de certa forma para refletir, buscar conhecer mais e, para os mais corajosos, até mesmo fazer uma pergunta sobre. Tudo que diz respeito ao acompanhamento do professor Jefferson aos pesquisadores do Café foi de extremo cuidado e companheirismo, sempre nos incentivando e auxiliando do começo até o fim. Sempre muito solícito e comunicativo, esteve presente em todas as etapas da construção da apresentação, mas sem interferir no desenvolvimento natural e individual do aluno seminarista. Já confessei isso ao professor Jefferson e nunca me cansarei de falar; o Café Filosófico é um acontecimento que deveria ser presente em todas as escolas a nível de Fundamental II e Ensino Médio tal como as gincanas de matemática e português que são bastante popularizadas em nossa base de ensino. Em minha produção coloquei toda a minha dedicação e esforço, em todos os anos que participei sempre busquei fazer o que estava em meu poder para trazer uma produção digna de mim, dos meus colegas e do evento. A experiência foi muito positiva para mim.

O educando “K” relata:

A proposta do projeto é de aproximar os estudantes a um momento de exposição de ideias sobre um determinado tema antes apresentado pelo professor, na minha experiência com o trabalho foi necessário estudar o texto/tema e tentar repassar as ideias e pensamentos que eram contidas nele, no dia da apresentação havia a exposição das ideias e em seguida era aberto um momento para debate entre os expositores e os espectadores. Essa proposta a meu ver é uma excelente ferramenta de aprendizado pois ali está acontecendo um momento de exercício do pensar juntamente das diferentes perspectivas dos vários indivíduos presentes, é uma experiência real e vivenciá-la contribui para a formação da sua criticidade. Com essas ideias, afirmo que o projeto é uma poderosa ferramenta para a formação de indivíduos racionais e conscientes que estão inseridos em uma sociedade, além de

contribuir para o entendimento dos diferentes pontos de vistas e perspectivas dos estudantes.

A educanda “L” estudou o livro de Simone Beauvoir (1908-1986), o *Segundo Sexo* (1949), e desenvolveu um trabalho com o título “Questões sobre o feminismo: reflexões acerca do Segundo Sexo”. Ela fez considerações problemáticas e incômodas para a plateia, pois a sua fala estava cheia de ativismo e de defesa da questão feminina, abordou o papel da mulher na sociedade e como essa mesma sociedade usa de suas instituições para condicionar a mulher a um papel subalterno. A educanda “L” ainda trouxe para a nossa realidade situações que são presentes em vários contextos de nosso cotidiano, como, por exemplo, sobre as várias formas de violência que a mulher sofre. O relato de experiência da educanda “L” sobre a sua participação, seu trabalho e o projeto foi coletado no instrumental Apêndice A, ao que ela relata:

Particpei do projeto Café Filosófico nos anos de 2019/2020 quando estava no ensino médio, na Escola Estadual de Educação Profissional Flávio Gomes Granjeiro, o formato da apresentação foi seminário. Por ser uma pessoa que sempre buscou questionar e aprender sobre as questões que nos rodeiam, sendo elas boas ou não, assim quando tive a oportunidade de participar de um evento assim, me interessei em focar na discussão e apresentação de temas filosóficos junto a atualidade. Desde o início das reuniões do projeto, fui impactada com a importância daquele evento para a instituição de ensino onde estudei, devido ao fato de ser uma oportunidade de despertar o jovem, que está construindo sua bagagem intelectual, do enfrentamento do seu estado de alienação perante o mundo e o que ocorre nele, tendo como exemplo os dois temas que fui encarregada de discorrer, que envolviam o feminismo, a mulher e a sua luta diária pelos seus direitos. As reuniões foram momentos enriquecedores, assim como o professor Jefferson sempre estava disponível para esclarecer e nortear nossos questionamentos, para que tivéssemos o melhor entendimento sobre o tema que nos foi proposto, além do grupo que foi formado no projeto, ter sido essencial, pois por meio da ajuda mútua, nos levou ao êxito nas apresentações. O café filosófico é um evento que faz o estudante sair do seu estado de inércia perante questionamentos essenciais enquanto ser humano funcional, para que comece a se perguntar se está certo ou não os acontecimentos e como pode mudar ou lidar com tal fato. Por meio de apresentações dos próprios alunos, tornando uma linguagem mais acessível ao ouvinte, que se sente mais confortável por ser alguém da sua mesma faixa etária, percebendo que se questionar e ir atrás de respostas é algo que não requer muitas coisas, apenas basta comprometimento.

O educando “M” usou como fonte de seu trabalho a palestra do professor Mário Sérgio Cortella, com o título “Sentimentos de medo, esperança e gratidão não devem ser ignorados na assistência à saúde” (2018); ele pesquisou sobre os temas solidariedade, ética e reciprocidade em relação ao outro e suas singularidades, formulando junto ao professor uma produção com o título: “Reflexões sobre o medo, a esperança e a gratidão para os pacientes da vida”. De início, logo na introdução, o educando “M” usa elementos do texto de Cortella sobre o abandono e os seus efeitos físico, psicológico e biológico no indivíduo que é ou se sente um ser abandonado. Ainda mais quando o indivíduo é reconhecido não como um sujeito que tem

um problema, mas como sendo o próprio problema. E isso acaba quebrando as conexões que são possíveis entre os indivíduos, tornando a vida cada vez mais isolada e distante, assim como também tornando as pessoas cada vez mais sem afetividade ou humanidade. Em seu texto, o educando “M” faz uma referência de esperança na humanidade, refletindo sobre o ser humano não poder tudo, mas podendo fazer alguma coisa. O relato do educando “M” sobre a sua participação, o seu trabalho e o seu projeto foi coletado no instrumental Apêndice A, ele relata:

Participei do projeto Café Filosófico nos anos de 2019/2020, no formato de seminário. No mundo em que vivemos hoje, cheio de tecnologia e informações mal interpretadas, o ato de pensar sobre assuntos de relevância antropológica e social foi deixado de lado. Com esse projeto do Café Filosófico, o ato de filosofar e pensar sobre o mundo ao nosso redor ganhou espaço e encheu a escola em que eu estudava de um imenso desejo de expressar opiniões como forma de inclusão e aceitação. Participei de edições presenciais e on-line e foi uma experiência incrível. O professor Jefferson nos instruiu e nos apresentava artigos para que pudéssemos estudar e fazer anotações sobre. Tínhamos momentos de reunião em que comentávamos sobre o que estudamos. O Café Filosófico foi uma ótima experiência para mim pois me ajudou a pensar sobre determinado assunto tendo como base um argumento embasado em outros cérebros da sociedade e do meu próprio. Hoje, os ensinamentos adquiridos e a capacidade de expressar minhas opiniões sem ter medo ou receio, porém embasadas, me ajudaram em várias áreas da minha vida! Agradeço demais ao professor Jefferson não só pelo convite, mas pela evolução e crescimento que tive ao participar desse lindo projeto.

Em 2020, o projeto teve uma transformação drástica em sua estrutura, didático-metodológica, instrumental, conceitual e filosófica. Esse ano foi marcado pela pandemia de Covid-19, que assolou o mundo e que só no Brasil matou mais de 700.000 mil⁶² pessoas. A partir do dia 17 de março de 2020, fomos informados que entraríamos numa quarentena, um confinamento de 15 dias. A partir desse momento, a dinâmica da vida de maneira geral e da educação mudou consideravelmente. Ainda mais porque essa nova dinâmica de ensino, que passa a ser um ensino remoto⁶³, exigiu dos professores uma postura ainda mais resiliente, organizacional e emocional, que ninguém estava preparado para vivenciar, fora esses desafios, surgira com maior força o uso das tecnologias da informação, exigindo novas habilidades do professor como gravar videoaulas e postar ou linkar em plataformas e nas redes sociais, criar grupos do WhatsApp e linkar os vídeos, PDFs e slides para as aulas remotas. Passando a

⁶² Segundo o painel CORONAVIRUS/BRASIL1 que é um site governamental que foi desenvolvido para ser o veículo oficial de comunicação sobre a situação da Covid-19 no Brasil o número de casos confirmados até o momento é de 37.717.062 casos e de óbitos até o momento é de 704.659 mil pessoas. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

⁶³ É o ensino com características de transmissão e recepção de informações, aulas, seminários e conferências a distância por meios e ferramentas digitais, com acesso à internet, com o uso de tecnologias como celular, tablet e computador.

trabalhar com as ferramentas Google⁶⁴, como o Google Forms, usando seus formulários e salas de aulas virtuais para as atividades e provas, buscando aprender como fazer a transmissão de uma aula no Google Meet, assim como gravar e exibir ao mesmo tempo nas aulas remotas pelo Google Meet os slides, os vídeos, as fotos e as lousas digitais. Além do preenchimento e da interação do Google Class com os alunos.

Novamente a dinâmica mudou, a didática e a metodologia usadas foram outras, o desafio foi grande, fora o medo de como o projeto poderia dar certo devido à distância e os fatores externos como a conexão da internet, as interferências na transmissão, a motivação que por muitas vezes vinha da interação presencial e do trabalho em conjunto, que precisou mudar para uma experiência remota, para uma experiência desconhecida. Essa dificuldade refletiu na participação dessa edição 2020 do projeto Café Filosófico, o convite e a explicação do projeto foi feita, mas existia meio que um desânimo em relação ao comprometer-se com as atividades em modo remoto, existia um estranho silêncio enquanto as interações do professor, dos educandos e das demandas exigidas nessa modalidade de ensino.

O reflexo dessa problemática do ensino remoto foi evidenciada na participação de educandos pontuais que passaram a ser parceiros, não mais educando e professor, mas, sim, parceiros de empreitada que apareceram para não deixar o projeto minguar; quatro parceiros eram do projeto de 2019 e o novo participante que acreditou no projeto e que junto aos outros seguraram o desenvolvimento do processo de encontros remotos, participaram da rotina de estudos a distância, leituras por PDFs e das oficinas remotas. Mesmo depois de todo um dia letivo, eles ainda acreditavam nas atividades e ficavam de uma a duas horas de estudos, desde a visitação na história da filosofia à busca pelos conceitos e seus significados e o exercitar constante sobre um mesmo conceito produzindo novos significados. O projeto passou por essas etapas de feitura:

1. Exposição do projeto para todas as turmas: explicação sobre a nova dinâmica de apresentação do projeto Café Filosófico na modalidade remota. Desafios e objetivos.
2. Escuta dos educandos remanescentes e suas propostas de estudos: ouvindo os participantes da edição 2019, sensibilidade e propostas para o novo Café Filosófico; Sugestões de textos e temas, autores e autoras, assim como suas exposições.

⁶⁴ Ferramentas Google, o Google Workspace é um conjunto de ferramentas para seu escritório. Com ele é possível criar documentos, enviar e receber e-mail corporativos, fazer videochamadas, interagir com outras pessoas via chat e salvar seus documentos na nuvem. Na verdade, estas são as principais ferramentas do Google Workspace. Disponível em: <https://netrw.com.br/ferramentas-google/#:~:text=Ferramentas%20Google%20o%20Google%20Workspace,salvar%20seus%20documentos%20na%20nuvem>. Acesso: 28 jul. 2023.

3. Escolha e definição das temáticas e entrega dos textos em PDFs para os participantes parceiros do projeto;
4. Oficinas realizadas de maneira remota, nos horários entre os intervalos das aulas ao meio-dia, no fim da tarde ou a noite no final do expediente diário das aulas remotas. OBS: Não houve encontros presenciais nesse período, todos os encontros e oficinas foram por meio remoto usando a plataforma Google Meet.
 - a. **Oficina de leitura filosófica** (Google Meet): como ler um texto filosófico? Reflexões filosóficas a partir de conceitos e teorias. Será feita a primeira leitura, o professor faz as considerações e espera a reflexão sobre a leitura no segundo momento.
 - b. **Oficina de problematização, reflexão e análise do texto e do pensamento que surgiu da leitura do educando** (Google Meet): reflexão acerca do que fora trazido pelo educando na segunda ou terceira leitura, além de provocar no educando as suas impressões acerca dos conceitos e teorias, dialogar junto ao educando para a formulação de um tema a partir da apreciação do texto escolhido e das suas reflexões;
 - f. **Oficina de escrita filosófica, com o objetivo de fazer uma pré-comunicação** (Google Meet): orientando para que fosse colocado no papel aquilo que fora lido, refletido e debatido, encaixando a problematização ou a hipótese que o educando tenha desenvolvido, também será entregue ao educando um modelo de formatação do trabalho no Word.
 - c. **Oficina de apresentação, exposição, diálogo e retórica** (Google Meet): como expor? Como romper com a timidez? Buscar a confiança para a sua apresentação no que você estudou. Não devemos pedir permissão para expor a nossa pesquisa, devemos ter confiança na pesquisa.
 - d. **Culminância/apresentação** do Projeto Café Filosófico pela plataforma Google Meet na data de 17 de novembro de 2020.

O projeto Café Filosófico de 2020 com o tema “Provocações de uma ferramenta afrontosa: filosofia” foi realizado num período de cinco meses até sua culminância, em 17 de novembro de 2020, teve como participantes parceiros as educandas e os educandos do projeto do ano anterior e não abandonaram a sua continuidade, são as educandas “I”, “J”, “L” e o educando “M”. Junto a esse quarteto uniu-se o educando “N” do segundo ano do curso de Administração. O processo não era desconhecido para a maioria dos participantes, por isso a dinâmica fluiu muito mais tranquilamente, o educando “N” não teve dificuldades em se adaptar ao projeto, e tanto ele quanto os outros também não tiveram problemas em se adaptar ao modo remoto de ensino. O processo filosófico do Café foi feito de maneira remota, na maioria das vezes usando a plataforma Google Meet, em seu procedimento metodológico ele foi parecido com o processo anterior, pois as atividades tinham início com a entrega do tema, mesmo que a maioria dos educandos já tinha escolhido os seus temas e por isso, eles não tiveram dificuldades em trazer na sua primeira leitura informações extras sobre o texto que cada um pesquisou. No caso do educando “N”, ele foi observando a dinâmica em que os outros estavam trabalhando e foi fazendo ao seu modo baseado na sua observação. Tivemos um limite de oito exposições de leituras e impressões feitas por cada educando sobre seus temas. Depois tivemos a oficina de escrita e de argumentação, onde o material produzido pelo educando era enviado por e-mail ou via WhatsApp no grupo do projeto. Depois do domínio do conteúdo, de suas argumentações

sobre os questionamentos ou das hipóteses levantadas, partimos para as oficinas de propriedade argumentativa e posicionamento enquanto palestrante, respaldo e enfrentamento. As apresentações foram realizadas e os vídeos das apresentações estão no canal do YouTube @maiuéticaTV.

O educando “M” usou passagens bíblicas sobre Jesus como exemplo, relacionando com narrativas mitológicas gregas, dos comentários de Walter Carlos Costa, do texto de Marilena Chauí que fala sobre o poeta Romano Odívio e seu poema “Metamorfose” e sobre o conceito de Devir de Heráclito para falar sobre o tempo, mudança e indiferença, seu trabalho teve o título: “Entre a linearidade e o cíclico: o entendimento sobre o tempo e sua condição indiferente ao ser humano”⁶⁵.

A educanda “J” usou dos textos da filósofa Djamila Ribeiro, “A crise do masculino” (2012); de Araújo, “Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate” (2005); de Bandinter, *XY: Sobre a identidade masculina* (1993); de Simone Beauvoir, *O segundo sexo* (2000); Maria Joana Pedro com “As guerras na transformação das relações de gênero: entrevista com Luc Capdevila” (2005); e Sartre, com *O ser e o Nada* (2001). Produziu um trabalho com o título “Masculinidade frágil: reflexo do enfrentamento feminino e da construção de sua liberdade?”⁶⁶, contendo em seu texto provocações e reflexões sobre a masculinidade frágil, sobre o enfrentamento do feminino ao patriarcado e suas bases institucionais, sobre uma nova mulher e um novo homem.

A educanda “I” usa para o desenvolvimento do seu trabalho o artigo “A liberdade em John Stuart Mill na contemporaneidade” (2014), do professor Nicholas Gabriel Minotti Lopes Ferreira, que apresenta duas indagações as situações práticas em sociedade, a primeira: qual seria o limite entre as esferas individual e a social para uma convivência harmônica? E a outra, quais seriam os princípios que norteiam a busca por respostas a essa questão primária?, Traz para a sua argumentação o artigo 5º da constituição, usa da Lei nº 11.343/2006, em seu Art. 33 sobre o tráfico de drogas, assim como relaciona com o filósofo John Stuart Mill (1806-1873) por meio de seus comentadores Brink e Ferreira onde o mesmo examina a questão da liberdade, coercitividade e falibilidade, sobre o mesmo tema da liberdade na ótica de Aristóteles (384-322 a.C.) e do posicionamento divergente sobre o tema da liberdade do filósofo americano John Dewey (1859-1952). A educanda “I” produziu uma pesquisa com o título: “Liberdade e

⁶⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uknN14KvGEE&t=125s> Acesso em: 11 mar. 2023.

⁶⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_KYtIsSWnaY&t=7s Acesso em: 11 mar. 2023.

coerção: se refletimos sobre a liberdade e os mecanismos de coerção, é porquê não somos livres?”⁶⁷.

A educanda “L” pesquisou para a fundamentação do seu trabalho o texto de Olgária Matos na revista de filosofia (2012) sobre Homero, as sereias, a objetivação da mulher e o estereótipo perpetuado diante do tempo, considerações sobre Herbert Marcuse (1898-1979) em seu texto Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud (2015), dois textos de Pierre Bourdieu (1930-2002) A dominação masculina (2002) e O poder simbólico (1989), fundamentando com a visão de Simone Beauvoir: a experiência vivida (2016), considerações sobre Karl Marx (1818-1883), a ONU e o feminicídio. O trabalho da educanda “L” abrange as extensões do machismo e da objetificação da mulher desde o mito de Odisseu e as sereias, com a caracterização de propósito do homem como herói antagônico ao estereótipo de sedução e de problema personificado na mulher.

A educanda “L” compreendeu e produziu um trabalho com o título “Para além da utopia: a afirmação e a emancipação da mulher que rompe com a narrativa condicionante do masculino e do feminino”⁶⁸, fazendo relações com a interpretação de Karl Marx e Marcuse sobre a representação burguesa da mulher, uma afirmação da alienação como meio de estabelecimento da dominância burguesa sobre os indivíduos, em especial a mulher. Em Bourdieu, a educanda “L” traz a dominação masculina em sua temporalidade; diante das perspectivas atuais da ONU e sobre o feminicídio, ela traz uma fala para a emancipação das mulheres.

O educando “N” produziu um trabalho com o título “Humano, ócio e trabalho: como entende-se o condicionamento humano na ótica do capitalismo?”⁶⁹. Para essa pesquisa, o educando usou como fundamentação teórica Theodor W. Adorno (1903-1969), Palavras e sinais: modelos críticos (1995); Edgar Morin, Cultura de massa no século XX: neurose (1997); Silvio César Camargo, com Modernidade e dominação: Theodor Adorno e a teoria social contemporânea (2006); e por fim, fragmentos de Karl Marx sobre alienação, ideologia, trabalho e meios de produção, assim como Georg Lukács (1885-1971) na dominação como reificação, sobre o liberalismo e suas bases em Smith (1723-1790) e Locke (1632-1704).

O educando produziu um texto que traz como ponto central o trabalhador e as suas vivências. Ele dialoga sobre a interpretação de trabalho que humaniza e o que desumaniza, faz

⁶⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QBBtjHZfOxg&t=21s> Acesso em: 11 mar. 2023.

⁶⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GMSMIJcUDBw&t=10s> Acesso: 11 mar. 2023.

⁶⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QLYs2tY_FuM&t=4s. Acesso: 11 mar. 2023.

comentários sobre o trabalho na idade média, na modernidade e sobre as suas revoluções. O relato feito pelas educandas “I”, “J” e “L” e pelo educando “M” contemplam tanto as apresentações de 2019, como de 2020. Temos, sobre essa modalidade mais em específico, o relato de experiência do educando “N”, coletado do instrumental Apêndice A:

A minha participação no projeto Café Filosófico foi em formato de seminário e na modalidade online no ano de 2020. Eu esperava por um projeto que pudesse me auxiliar na minha escrita – posto que tivemos de produzir um trabalho que concatenasse os frutos de nosso estudo –, na minha vocalização e me permitisse ter a autonomia de me expor. A edição do ano anterior, de 2019, da qual não participei, mas fui espectador, me deixou muito animado com a possibilidade de debater sobre temas de interesse sociológico sob uma ótica filosófica. Foi muito interessante me situar em uma posição de produtor de conhecimento junto aos meus colegas. Tivemos algumas reuniões, das quais pudemos ensaiar nossas falas e recebíamos os feedbacks do professor Jefferson todas as vezes em que produzíamos mais um pouco para a composição do material escrito. O professor Jefferson é um cara que está sempre atento ao modo como agem seus alunos. Dito isso, afirmo que fui muito feliz por ter sido contemplado com um tema que era do meu interesse - e tenho certeza mais que absoluta que era de ciência do professor - e que se tratava de uma discussão que punha em protagonismo o homem, o trabalho e o ócio. Hoje, eu o percebo como uma das melhores oportunidades que tive no Ensino Médio e que, por verdade, mudou minha forma de enxergar o espaço da escola, antes visto como restrito ao aprendizado passivo e que se tornou um ambiente que os debates são possíveis e incentivados, inclusive. Minha paixão pela literatura filosófica só aumentou e foi ainda enormemente acrescida a minha relação de amizade com o professor Jefferson. Eu não poderia encerrar esse relato de uma maneira diferente: me sentindo tão satisfeito pela ajuda que o professor Jefferson me cedeu ao longo das semanas de preparação. Reflexo desse esforço mútuo é a minha igual satisfação para com o resultado do meu trabalho, que, sem dúvidas, superou minhas expectativas.

Na edição do projeto Café Filosófico de 2021, com o tema “Filosofia como resistência para um conhecimento plural, crítico e científico”, tivemos mais uma vez uma nova configuração no desenvolvimento do projeto, em suas etapas. Iniciamos o ano de maneira remota e ficamos assim até o início de setembro de 2021, quando voltamos as aulas presenciais seguindo os protocolos de segurança contra a covid-19. Além de todas as mudanças ocasionadas devido a pandemia, tivemos uma mudança significativa na gestão da nossa escola, uma na direção. Mesmo com a mudança, a escola continuou com a mesma política e os objetivos e metas na educação, com o mesmo ambiente democrático e participativo, dando oportunidade e espaço para o pleno exercício dos professores e de suas disciplinas.

O projeto foi desenvolvido novamente em cinco meses, de junho a novembro, e mais uma vez a sua dinâmica metodológica foi diferente, ou seja, foi uma metodologia híbrida, entre o remoto e o presencial. Começamos o projeto em junho até agosto de 2021 de maneira remota, com a divulgação e exposição, oficinas e encontros sobre o projeto pelo Google Meet. Diferentemente do desafio que foi o engajamento e desenvolvimento do projeto em 2020 devido

à pandemia e o ensino remoto, desta vez, mesmo que de maneira remota, tivemos a aceitação de participação do projeto por 40 educandos e educandas, e assim, o projeto deu início as suas atividades.

A didática metodológica desse projeto de 2021 começou por encontros e oficinas em modalidade de ensino remoto, as explicações, orientações, as argumentações e os debates foram em sua maioria desenvolvidos por meios digitais ou pelo Google Meet ou quando havia problemas de transmissão, por outras plataformas como Zoom. Foi feito e usado um grupo de informações no WhatsApp, onde ocorria a postagem de materiais em PDF e de links para as videoaulas sobre os temas de pesquisa dos educandos, assim como, links para os encontros e oficinas. Os horários desses encontros continuaram entre as aulas da manhã e tarde, no meio-dia, no final da tarde ou no período da noite. Como se desenvolveu o projeto nesse primeiro momento remoto:

1. Exposição do projeto para as turmas;
2. Aceitação de participação, escolhas de temas e distribuição de materiais em PDF;
3. Encontros periódicos nos contraturnos das aulas de maneira remota;
4. Oficinas realizadas de maneira remota, nos horários entre os intervalos das aulas ao meio-dia, no fim da tarde ou a noite no final do expediente diário das aulas remotas.
 - a. **Oficina de leitura filosófica (Google Meet):** como ler um texto filosófico? Reflexões filosóficas a partir de conceitos e teorias. Será feita a primeira leitura, o professor faz as considerações e espera a reflexão sobre a leitura no segundo momento.
 - b. **Oficina de problematização, reflexão e análise do texto e do pensamento que surgiu da leitura do educando (Google Meet):** reflexão acerca do que fora trazido pelo educando na segunda ou terceira leitura, além de provocar no educando as suas impressões acerca dos conceitos e teorias, dialogar junto ao educando para a formulação de um tema a partir da apreciação do texto escolhido e das suas reflexões;
 - c. **Oficina de escrita filosófica, com o objetivo de fazer uma pré-comunicação (Google Meet):** orientando para que fosse colocado no papel aquilo que fora lido, refletido e debatido, encaixando a problematização ou a hipótese que o educando tenha desenvolvido, também será entregue ao educando um modelo de formatação do trabalho no Word.
 - d. **Oficina de apresentação, exposição, diálogo e retórica (Google Meet):** como expor? Como romper com a timidez? Buscar a confiança para a sua apresentação no que você estudou. Não devemos pedir permissão para expor a nossa pesquisa, devemos ter confiança na pesquisa.

O diferencial desse processo é que a partir de setembro de 2021 as aulas passaram a ser presenciais e isso ampliou o leque de opções, isso quer dizer que, as oficinas continuaram no modo remoto, preservando a autonomia do tempo e a estrutura de orientações para cada educando, assim como, no presencial ter o contato com os educandos nos ambientes da escola, buscando desenvolver laços de afetividade enquanto grupo de pesquisa sobre os variados temas, assim como, reaprender a falar e se posicionar em público. Somente neste último ponto, mais

da metade dos participantes saiu do projeto, pois eles não queriam falar em público. Tivemos acesso aos materiais da escola, como xerox, lousa e Datashow para a explicação do projeto. O que é evidente nesse novo contexto, é que as tecnologias da informação muito usadas no período remoto, continuaram e deram um suporte ainda maior para o desenvolvimento do projeto.

Por isso, no segundo momento do projeto, no modo presencial se desenvolveu assim:

1. **Oficinas:** continuaram na modalidade remota, mas com o acréscimo de encontros presenciais periódicos no ambiente escolar;
2. **Oficina de leitura filosófica e a exposição dessas leituras teve:** uma recomposição, pois os educandos precisavam se readaptar a expor em público, em dialogar e debater em público; argumentar sobre a análise feita do texto filosófico, do filósofo e de seus comentadores;
3. **Oficina de escrita:** não se reduziu somente a Word, mas voltou a escrita e rascunhos no papel, trouxemos os esquemas construídos em lousa ou no Datashow;
4. **Oficina de apresentação:** foram trabalhadas técnicas de exposição de trabalho, de como e o que falar em público sobre a sua pesquisa, argumentar a partir do que fora pesquisado, se diferenciando dos achismos ou das opiniões pessoais sobre o que fora pesquisado. O desenvolvimento da hipótese e de seus questionamentos, assim como de sua exposição em público. Preparando o educando para o enfrentamento ao público que estará na culminância do projeto, desde o: olhar sobre o público, da confiança ao apresentar o que pesquisou e não amarrando sua confiança nas expressões de quem assiste, apresentando com a técnica de desconexão (olhar para o fundo do auditório como se olhasse para alguém) com o público, acreditar no trabalho que está apresentando, acreditar no seu produto derivado da sua dedicação e dos seus estudos.
5. **Culminância do projeto,** apresentação presencial dos trabalhos dos educandos e educandas no pátio da escola em dois dias 29 de novembro de 2021 e 01 de dezembro de 2021.

Ao final do processo de desenvolvimento do Café Filosófico 2021, ficamos com dez educandos para a apresentação, mas antes da culminância mais uma educanda desistiu, ficando com um total de nove estudantes. Sobre essa edição de 2021 do projeto, irei trazer de maneira amostral quatro dos nove participantes, são elas: educanda “O” do 1º ano do curso Administração, a educanda “P” do 2º ano do curso de Turismo, a educanda “Q” e a educanda “R” as duas do 2º ano Administração, cada uma delas produziu um trabalho inédito baseadas nas suas pesquisas sobre o tema, os autores e os conceitos filosóficos escolhidos junto a orientação e provocações do professor sobre o que fora pesquisado. Fruto de intenso debate, exaustivas reflexões e diálogos desde a elaboração do tema ao conteúdo de seus textos. Com exceção da educanda “O” que para participar da coleta de informações sobre o projeto Café Filosófico precisou da permissão dos responsáveis por meio do (TALE), os outros participantes “P”, “Q” e “R” assinaram o outro instrumental, o (TCLE) pois são maiores de 18. Tanto para os responsáveis da menor, como para os maiores de 18, foi explicada a função dos termos e sua

importância para a lisura do processo científico da pesquisa e que também foi entregue o formulário para a coleta dos relatos (Apêndice A).

A educanda “O” produziu um trabalho com título “Para além dos direitos humanos: a educação como processo de enfrentamento e afirmação”. A sua pesquisa se baseou nos estudos a partir do texto “Direitos Humanos: historização e utopia” (2013), do Dr. Rogério Baptistella, analisando a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EM); e sobre o livro *Eu sou Malala* (2013), da ativista pelos direitos das mulheres na educação, Malala Yousafzai.

A educanda “O” trouxe uma argumentação forte sobre o direito à educação das pessoas menos favorecidas, tanto embasada na lei nacional, nas vivências de situações da realidade brasileira, como na vida e luta de Malala pela educação. O relato de experiência da educanda “O” sobre a sua participação, o seu trabalho e o projeto foi coletado pelo instrumental Apêndice A:

Particpei do Café Filosófico no ano de 2021, inicialmente, os estudos e reuniões foram on-line, mas o seminário para apresentar aconteceu de modo presencial. A princípio, não era um projeto que eu tinha muita expectativa, pois não sabia muito bem do que se tratava, tal como não sabia das suas dimensões, mas ao iniciar as reuniões já estava me tornando cada vez mais interessada no projeto. E todo esse processo das reuniões – que aconteceu mais ou menos de maio até outubro – cada vez mais me deixava mais interessada pelo Café Filosófico, porque durante as reuniões além de aprender muito sobre o meu tema eu estava ali escutando sobre a pesquisa dos outrora participantes, então esses momentos, para mim, foram uns dos mais marcantes no projeto. O estudo do tema e a escrita do artigo foram uma etapa muito importante, e que eu considerei que foram as mais fáceis em comparação com a apresentação, a qual era um dia que eu estava muito nervosa, mas quando você está apresentando percebe que é algo muito simples, pois você está apresentando tudo que estudou durante meses. No geral, a apresentação foi um dos momentos mais importantes para mim em todo o meu ensino médio, e o Café Filosófico conseguiu me proporcionar esse momento. A elaboração do meu projeto ocorreu de maneira muito produtiva, pois o professor Jefferson sempre deixou as reuniões de desenvolvimento muito abertas a nossa participação, na qual ele sempre nos deixou aproveitar totalmente nosso conhecimento, juntamente com suas orientações e recomendações, o que deixava o processo muito mais leve. Diante disso, posso afirmar que o Café Filosófico foi uma experiência extraordinária na minha vida, me levou a conhecer com novas perspectivas aspectos que eu jamais chegaria a olhar de outro modo, e é um projeto que eu gostaria de participar quantas vezes eu tivesse tal oportunidade. Sou muito grata de ter participado de algo tão maravilhoso, levando em consideração que na época em que eu me propus a participar, jamais imaginaria as dimensões que esse projeto poderia me levar e as portas que iriam ser abertas para mim. É algo que jamais fica fechado à uma sala de aula, e sim, levado para a vida.

A educanda “P” produziu um trabalho com o título “‘Somos todos nós o que somos’: Ubuntu como movimento filosófico, ético e coletivo de enfrentamento ao colonialismo”. Ela pesquisou o texto “Ubuntu: negras filosofias” (2021), dos autores Renata

Souza (org.), Muniz Sodré, Seimour Souza e Senegambia; *O genocídio do negro brasileiro: processo de um genocídio mascarado* (2016), de Abdias Nascimento (1914-2011). A educanda “P” fez uma contextualização histórica da situação do negro no Brasil e de sua ancestralidade vinda do continente africano. Argumentou sobre a filosofia Ubuntu, seus desafios e lutas, assim como as suas ramificações na cultura negra desde o social, filosófico e espiritual. E trazendo uma mensagem de coletividade e ancestralidade, no sentido do indivíduo se reconhecer como indivíduo, porque reconhece o outro e a sua comunidade. O relato de experiência da educanda “P” sobre a sua participação foi coletado pelo instrumental Apêndice A, ele relata:

Particpei do projeto Café Filosófico no formato de seminário em 2021. O Café Filosófico foi um momento muito importante na minha vida, me senti feliz e realizada pois eu tinha um projeto lindo nas minhas mãos e eu mesma apresentei, foi fruto dos meus estudos, das minhas pesquisas e leituras. Eu cheguei lá na frente de todo mundo (apresentação) e me senti uma pessoa capacitada, pois eu sabia o que estava fazendo, e isso me deu muita confiança em mim, com certeza essa foi a parte mais importante de tudo, e sempre vou lembrar como um momento lindo.

A educanda “Q” produziu um trabalho com o título “A crise existencial humana: o conflito entre a desconstrução e reconstrução da consciência”. A sua pesquisa se baseou no texto “O mito de Sísifo” (1942) de Albert Camus, “O existencialismo é um humanismo” (1946) de Jean-Paul Sartre e “Temor e tremor” (2010), de Søren Kierkegaard (1813-1855). A educanda “Q” contextualizou sua pesquisa diante dos fatos da Segunda Guerra Mundial e das transformações sofridas pelos indivíduos diante de uma situação de fragmentação humana, de desvalorização dos valores éticos, morais e humanos, assim como de uma nova mentalidade que nascera no pós-guerra, uma reconstrução da consciência sobre o que é a própria humanidade. O relato de experiência da educanda “Q” sobre a sua participação foi coletado pelo instrumental Apêndice A, e ela relata:

O seminário do Café Filosófico em que participei foi em 2021, o projeto foi muito proveitoso referente às suas temáticas em que, não era o professor que debatia com os estudantes sobre tais temas, mas sim estudantes que apresentavam tal temática e discutia para o público escolar sua análise, tive a oportunidade de participar de maneira presencial com o tema "Crise Existencial humana: o conflito entre a desconstrução e reconstrução do consciente humano" na qual nessa jornada busquei conhecimento dos filósofos: Jean Paul Sartre, Søren Kierkegaard e Albert Camus. Entre reuniões, textos, procurando mais informações sobre o tema tive crises existenciais e identitária como estava em processo de autoconhecimento. O café filosófico me ajudou bastante tanto na segurança em falar em público com autonomia, no entanto, o meu lado pessoal em me conhecer como reconhecer quem sou. Agradeço demais por ter participado desse projeto como ter conhecido filósofos, principalmente, Albert Camus.

A educanda “R” produziu um trabalho com o título “A Universalização dos Direitos Humanos: uma problemática acerca dos desafios humanos para a humanidade”. A pesquisa dela se baseou no texto de “Direitos Humanos: historização e utopia” (2013), do Dr. Rogério Baptistella, analisando a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal de 1988, buscando na filosofia embasamento sobre o tema dos direitos, da liberdade, do trabalho e da dignidade entre os indivíduos visitou as teorias de John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) como argumentos para justificar que o homem nasce como um sujeito livre para se desenvolver em cada experiência, assim como o papel da sociedade em sua constituição, seja ela de maneira ética ou corrupta.

A educanda “R” fez um paralelo entre essas vertentes de pensamentos, fazendo uma analogia com as questões contemporâneas de nosso tempo, como: LGBTQIAPNfobia, racismo, feminicídio, liberdade e direitos iguais. O relato de experiência da educanda “R” sobre a sua participação no projeto foi coletado pelo instrumental Apêndice A:

Eu participei do projeto Café Filosófico em formato de seminário, em 2021. Esperava uma experiência acadêmica de dissertação e apresentação ao público sobre temas muito relevantes para a sociedade, além de acrescentar meu conhecimento sobre temas de suma importância. Participar do grupo me proporcionou a habilidade de aperfeiçoar minha fala e escrita, além de ajudar no meu senso crítico. A relação com o trabalho e professor foi ótima, durante todo o processo pude ter o professor orientando sobre todas as minhas dúvidas. O café filosófico é um projeto de muita importância, pois proporciona ao aluno a experiência de um trabalho sério que lhe fará pesquisar, refletir e argumentar sobre um tema muito em pauta na sociedade. A minha produção saía do jeito que eu esperava, tive a oportunidade de falar de um tema que já era de meu interesse e que descobri muito mais informações durante o processo de produção.

Essa edição do Projeto Café Filosófico 2021 foi a última edição na Escola Estadual de Educação Profissional Flávio Gomes Granjeiro⁷⁰, pois em abril de 2022, me transferi para

⁷⁰ É importante salientar que na Escola Estadual de Educação Profissional Flávio Gomes Granjeiro ou FGG, tanto no meu trabalho como professor de filosofia como para o desenvolvimento do projeto Café Filosófico tiveram um crescimento significativo em vários aspectos, metodológico, didático, humano, filosófico e educacional. Isso porque, esta escola tem uma cultura educacional consolidada de valorização, de ética e de responsabilidade com a educação, além de mesclar o entendimento de equipe com muito profissionalismo e o espírito de “família” em todo o seu calor humano. A escola desde que absorveu o projeto Café Filosófico, não mediu esforços na sua realização nos anos de 2019 a 2021. Desde o acesso ou produção de materiais, físicos e digitais, como também de recursos humanos. Sobre isso tenho que fazer uma grande referência aos professores diretores professor Ferreira (hoje secretário de educação no município de Paraipaba) e ao professor diretor Lehi Pituba (atual diretor da escola), pessoas fantásticas que preservam os valores de uma educação plural, diversa e democrática, valorizando os professores e suas ações para o melhor do trabalho coletivo e dos resultados provenientes desse trabalho, assim como também, para a professora coordenadora Francilma, uma professora que tem como referência a ética e o profissionalismo, além de seu largo humanismo, uma pessoa que sempre contribuiu para o desenvolvimento do projeto. Que expressou a seguinte frase ao ver os educandos e as educandas apresentando o projeto: “eu fico encantada de ver aqueles meninos falando”.

outra escola profissional na Cidade de Paracuru, a Escola Estadual de Educação Profissional Profa. Abigail Sampaio, era uma nova realidade, um novo projeto, uma nova gestão e um novo público, minha transferência se deu por conta da redução da minha carga horária devido à chegada de um professor efetivo de filosofia, desta forma, precisei ir para uma outra escola que me desse esse suporte de uma carga horária completa. Assim, me deparei com mais um desafio importante para a minha carreira como professor de filosofia no ensino médio público e profissional, assim como também, para o desenvolvimento do projeto. Apesar de ser uma escola profissional, ela tinha uma outra visão de educação, uma outra proposta e objetivos, o perfil dos educandos e da escola era diferente, com um tempo ainda mais escasso, a dificuldade ainda era maior devido a minha chegada acontecer com o plano e o projeto da escola em andamento. Cheguei em abril de 2022, observei e busquei aprender o funcionamento do diálogo, das demandas e dos anseios dos professores enquanto executores de projetos e dos educandos em sua disponibilidade para a realização destes projetos. E ainda, para aumentar o grau de dificuldade numa adaptação, eu cheguei no ano em que o professor diretor da escola fora exonerado do cargo, tendo todo um processo de substituição do mesmo, primeiro o cargo foi assumido por um coordenador, depois por outro professor que assumiu o cargo em definitivo e trouxe um novo ambiente para a escola, isso quer dizer que de abril até agosto o meu processo de adaptação não era somente meu, mas de todos que faziam parte da escola, assim como a saída e chegada de outros professores e dessa reformulação de propostas e metas, assim, o desenvolvimento dessa edição do Café Filosófico 2022, que era inédito na EEEP Profa. Abigail Sampaio, tinha tudo para não acontecer. Mas no início de agosto, comecei a falar em todas as salas de aula e falava do projeto filosófico em que eu havia realizado em outras escolas, não esperava tanta recepção como tive. Na metade do mês de agosto de 2022, eu tinha aproximadamente 50 alunos no grupo do WhatsApp que queriam participar. O desafio foi muito grande, pois o tempo para a execução desse projeto era muito menor do que o tempo das outras edições, então uma das coisas que contribuiu muito foi o uso das tecnologias como Google Meet, PDFs e salas virtuais. Mais uma vez a didática metodológica desse espaço de formação que é o Café Filosófico mudou. O projeto se deu nas seguintes etapas:

1. **Exposição do que é o projeto:** como ele funciona? Exposição de vídeos e fotos das experiências da EEEP Flávio Gomes Granjeiro.
2. **Aceitação do projeto, distribuição de temas e uma simples atividade:** ler o texto ao seu modo (de cada educando) para ser feita uma exposição presencial para o professor e para todos os participantes.
3. **Oficina de leituras:** o primeiro encontro de exposição das primeiras impressões sobre os textos, considerações, apontamentos e sugestões do professor sobre a primeira leitura do educando. Caso o educando não pudesse ir para esse primeiro

encontro realizado em algum ambiente da escola, no período da noite seria feito um link para uma sala virtual que o educando pudesse expor sua leitura, esse processo se repetiu durante as oficinas em seu 2º, 3º, 4º e 5º momento de exposição não somente de impressões, mas de composição do projeto. Nesses momentos fazíamos as leituras de cada trabalho, observando as argumentações de cada educando, depois eram feitas reflexões sobre os trabalhos, em alguns casos um debate sobre cada tema, a constituição de um mapa mental e sugestão de leitura, para que os educandos pudessem construir as suas pesquisas e produzirem seus trabalhos. Essa modalidade de aperfeiçoamento durou até uma semana antes da apresentação do café em sua culminância devido ao tempo escasso;

4. **Oficina de escrita:** essa etapa corresponde ao que fora lido, analisado, questionado e sugerido nas discussões acerca dos textos e o desenvolvimento de capacidades de sua passagem para o papel, de maneira crítica, organizada e orientada. Nessa escrita, teremos o aperfeiçoamento de sua argumentação e de sua crítica na repetição da leitura e dos questionamentos gerados a partir dos debates e diálogos. Esses encontros aconteceram também de modo remoto.
5. **Oficina de apresentação:** foram trabalhadas técnicas de exposição de trabalho, de como e o que falar em público sobre a sua pesquisa, argumentar a partir do que fora pesquisado, se diferenciando dos achismos ou das opiniões pessoais sobre o que fora pesquisado. O desenvolvimento da hipótese e de seus questionamentos, assim como de sua exposição em público. Preparando o educando para o enfrentamento ao público que estará na culminância do projeto, desde o: olhar sobre o público, da confiança ao apresentar o que pesquisou e não amarrando sua confiança nas expressões de quem assiste, apresentando com a técnica de desconexão (olhar para o fundo do auditório como se olhasse para alguém) com o público, acreditar no trabalho que está apresentando, acreditar no seu produto derivado da sua dedicação e dos seus estudos.
6. **Culminância do projeto,** apresentação presencial dos trabalhos dos educandos e das educandas no auditório da escola na data de 30 de novembro de 2022.

A edição do Café Filosófico de 2022 teve uma nova configuração, além de ser realizado a primeira vez na Escola Estadual de Educação Profissional Profa. Abigail Sampaio, com o tema “Filosofia como processo libertário de emancipação, resistência e cidadania”. Foi realizado desde o convite dos alunos até a culminância das apresentações num período de três meses e meio em 2022 e seu processo de assimilação e coleta de informações foi sendo realizado em 2023, diferente de todas as outras edições que tiveram um período de cinco meses no mesmo ano, essa edição teve um acréscimo de mais alguns meses em 2023 para a coleta de dados e para a interpretação deles, além da transcrição dessas informações para a composição desta dissertação que ocorreu nesses seis meses de 2023. Por isso que essa edição será compreendida como a edição do Café Filosófico 2022/2023. É importante enfatizar que, para que fosse possível o desenvolvimento do projeto, a pesquisa, a coleta e a apreciação das informações e os dados de maneira mais abrangente, foi pedido, por meio de documento disponibilizado pelo CEP/UFC/PROPESQ, autorização de realização de todo esse processo ao professor diretor da Escola Estadual de Educação Profissional Profa. Abigail Sampaio da cidade de Paracuru/CE, onde o professor diretor assinou e autorizou a realização da pesquisa nessa instituição. Depois da autorização da instituição de ensino e também do Comitê de Ética em

Pesquisa da UFC (CEP)⁷¹, foi disponibilizado⁷², num momento de reunião para os educandos, educandas e os seus responsáveis três instrumentais, o primeiro é um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), pois os participantes do projeto Café Filosófico de 2022/2023 são menores, por isso, é de suma importância a permissão dos responsáveis por meio da assinatura desse termo, o segundo instrumental é um formulário socioeconômico (Apêndice B) e o terceiro é um outro formulário especificamente sobre o desenvolvimento do projeto Café Filosófico e das suas metas (Apêndice C). O processo de desenvolvimento do projeto teve uma adesão de 50 educandos, entretanto com o decorrer do processo e de suas demandas formativas, alguns educandos gradativamente foram desistindo, chegando em um total de 38 desistências. Para o dia da culminância das apresentações tínhamos 12 trabalhos a serem apresentados. Destas 12 produções apresentadas, onze farão parte desta dissertação de maneira geral para a configuração do perfil socioeconômico dos educandos participantes, e de maneira mais específica, relatando a experiência de participação no Café Filosófico, iremos falar de seis produções. Esses educandos e educandas serão representados da seguinte maneira: educanda “S” e educanda “T” as duas são do 2º Ano do curso de Enfermagem, educanda “U” e educanda “V” as duas do 1º Ano do curso de Eletrotécnica, o educando “X” do 2º ano do curso de Eletrotécnica e o educando “W” do 1º ano do curso de Enfermagem. Cada um desses participantes desenvolveram uma pesquisa, produzindo sua argumentação, construindo desde o título ao texto do trabalho em diálogo constante, argumentativo e problemático com o professor.

Por meio da coleta de informações do instrumental Apêndice B, referente aos dados socioeconômicos, foi possível construir um perfil dos educandos participantes do projeto Café Filosófico, temos um perfil etário entre 15 e 18 anos, seis meninos e cinco meninas, entre os 11 participantes uma se identifica como preta, cinco como parda e cinco como brancos, todos residem em moradia própria, a renda familiar é muito diferente entre eles, temos quatro estudantes com renda entre R\$ 1.301,00 e R\$ 1.820,00, dois estudantes entre R\$ 3.901,00 e R\$ 5.200,00, dois estudantes com renda superior a R\$ 7.800,00, um educando com renda entre R\$ 6.501,00 e R\$ 7.800,00, um estudante com renda entre R\$ 2.601,00 e R\$ 3.900,00 e um

⁷¹ Para que fosse possível esse momento de coleta de dados, o projeto precisava de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Ceará (UFC), isso significa que o pedido para a sua autorização entrou em um fluxo geral de pedidos da UFC, isso quer dizer que para obter a autorização requer tempo, pois cada pedido é analisado e avaliado pela CEP/UFC/PROPESQ.

⁷² Cada um dos 11 participantes tiveram uma explicação sobre o porquê da coleta de informações e do relato de experiência sobre o Café Filosófico, nesse momento, também foi tirada as dúvidas, assim como, foi explicado aos responsáveis o motivo e a importância da coleta de dados para a pesquisa de Mestrado Profissional em Filosofia UFC, foi disponibilizado para eles, os responsáveis dos educandos, um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), esse documento foi explicado e repassado aos responsáveis, sendo assinado posteriormente por eles.

estudante com renda entre R\$ 781,00 e R\$ 1.300,00. Essa renda acaba sendo reflexo da quantidade de pessoas que moram com cada aluno e dependem ou contribuem para essa renda, temos oito educandos que moram com três a cinco pessoas na mesma casa, duas educandos que moram com um a duas pessoas e um educando que tem de cinco a oito pessoas morando na mesma casa. Destes estudantes, temos cinco que fizeram seus estudos no ensino fundamental em escola pública, outros cinco fizeram a maior parte dos seus estudos em escola pública e um dos educandos fez integralmente em escola particular. O nível de instrução e formação dos pais e das mães também foi analisado, e é bem diversificado, três pais têm o ensino fundamental (1º grau) incompleto, três não souberam informar, dois tem o ensino superior completo, um tem o ensino médio (2º grau) completo, um outro tem o ensino médio (2º grau) incompleto e um outro não tem escolaridade. O nível de escolaridade das mães também é bem diversificado, pois temos três mães com o ensino médio (2º grau) completo, uma com o ensino médio (2º grau) incompleto, outras duas com o ensino fundamental (1º grau) incompleto, outras duas não souberam informar, mais duas com o nível superior completo e uma mãe em nível de pós-graduação. Para os educandos, o significado de estudar ficou dividido entre o item “uma forma de crescimento pessoal” e “adquirir conhecimento”, cada um destes itens ficou com cinco participantes, e um outro educando definiu o estudo da seguinte maneira,

Diz o educando “W”:

Na minha perspectiva os três pontos são importantes quando diz respeito a estudar. No ramo da minha formação adquirir conhecimento é muito importante para que esteja sempre atento as adversidades da saúde. Também no crescimento pessoal, para que eu desenvolva e aprenda novas técnicas, para que assim eu receba e trate o paciente da melhor forma possível. É uma obrigação! É preciso estar atento as estatísticas a todo momento (coloco esse grau de informação pelo meu processo profissional e pessoal).

Para os estudos as ferramentas usadas para pesquisar os temas filosóficos e participar das oficinas em sua dimensão digital foi o celular/smartphone, usado por dez educandos e o uso do notebook foi usado por um educando. O uso da internet ficou com 100% dos estudantes.

Algumas perguntas foram feitas sobre doutrinas ou ideologias que possam influenciar nas decisões, escolhas e pesquisas dos educandos como sobre religião, ciência e vacina. Sobre ter religião as respostas foram as seguintes, quatro dos educandos disseram não ter religião, outros três educandos não souberam responder, três outros educandos disseram sim e que sua religião era cristã, católica, e um dos educandos disse ter sim, cristã, protestante. Sobre acreditar na ciência, 100% disseram que sim. Sobre a vacina, sobre ele (educando) e a

família terem se vacinado, 100% disseram que sim. Sobre os contextos educacionais e sociais, sobre o diálogo entre escola e família, entre os projetos escolares e a participação dos educandos e impressão dos pais, mães e responsáveis foi perguntado se eles, os participantes do projeto, se havia uma relação fundamental sobre escola e família, e a resposta foi que 81,8% (9 educandos) disseram que sim e que 18,2% (3 educandos) disseram ser relativo.

Reenfatizando, essa apreciação foi feita com todo o cuidado e responsabilidade necessária para a composição da dissertação, foi utilizado instrumentais necessários e obrigatórios para garantir a lisura do processo de manejo de pessoas e de coleta de dados, instrumentos que são disponibilizados pelo CEP/UFC/PORPESQ. Diante dessa apreciação socioeconômica dos participantes do projeto Café Filosófico 2022/2023, temos o perfil dos estudantes participantes, e o próximo passo se dará na especificação de seis produções desta edição 2022/2023 por meio da coleta e da transcrição de informações, assim como, dos relatos destes educandos, são eles: educanda “S” e educanda “T” as duas são do 2º ano do curso de Enfermagem, educanda “U” e educanda “V” as duas do 1º Ano do curso de Eletrotécnica, o educando “X” do 2º ano do curso de Eletrotécnica e o educando “W” do 1º ano do curso de Enfermagem.

A educanda “S” produziu um trabalho com o título “‘Sinto que sou livre, mas a liberdade me aprisiona’: considerações acerca do pensamento sartreano de liberdade”, a educanda produziu a sua fundamentação teórica acerca da obra de Santo Agostinho (354-430 d.C.), *Patrística: O livre-arbítrio* (2017); sobre o texto *O existencialismo é um humanismo* (1946) de Jean-Paul Sartre, assim como o texto “Sartre: liberdade e compromisso”, da revista CULT⁷³, o conceito de animal político em Aristóteles (384-322 a.C.⁷⁴), do texto Lockdown: ser contra ou a favor?, de Cremero⁷⁵, sobre Dostoiévski e suas reflexões acerca da liberdade⁷⁶ e sobre o conceito de existencialismo⁷⁷. A educanda argumentou sobre as questões de escolha e liberdade, sobre a questão de responsabilidade sobre as consequências de nossos atos, sobre a importância da ética e das ações éticas na sociedade atual. Foi usado o mesmo instrumental Apêndice A, que compreendia o período de 2012 a 2021, do Café Filosófico para coletar também os relatos dos educandos de 2022/2023, para que se possa construir uma organização

⁷³ Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/liberdade-e-compromisso/>. Acesso em: 11 mar. 2023.

⁷⁴ Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/o-conceito-animal-politico-aristoteles.htm>. Acesso em: 11 mar. 2023.

⁷⁵ Disponível em: <https://cremero.org.br/artigos/lockdown-ser-contra-ou-a-favor/>. Acesso em: 11 mar. 2023.

⁷⁶ Disponível em: <http://tribodejacob.blogspot.com/2010/02/dostoiévski-se-deus-nao-existisse-tudo.html>. Acesso em: 11 mar. 2023.

⁷⁷ Disponível em: <https://www.infoescola.com/filosofia/existencialismo/>. Acesso em: 11 mar. 2023.

em relação aos relatos dos educandos “S”, “T”, “U”, “V”, “X” e “W”. O relato de experiência da educanda “S” sobre a sua participação, trabalho e projeto foi coletado no instrumental Apêndice A; ela diz:

A edição que participei do Café Filosófico foi 2022/2023 e o formato foi seminário presencial, e eu esperava só ter mais uma experiência, esperava que valesse a pena eu ceder um tempo para esse projeto ou pelo menos para dizer , "eu estive lá", enfim, no final o que eu ganhei foi além de uma experiência inimaginável, foi o autoconhecimento, ganhei pessoas que com certeza quero levar para a vida , o professor Jefferson foi uma delas , ele me ajudou em todos os aspectos imagináveis da minha pesquisa e das minhas inseguranças em relação a quem eu queria ser, mas com um detalhe importantíssimo, ele não me disse o que fazer , ou como fazer, ele me guiou para descobrir sozinha, e isso é incrível. Isso é o que transforma vidas, pessoas e lugares. A minha viagem nesse mundo filosófico foi intensa, com muitas nuances, muitos altos e baixos, mas também muita entrega. A satisfação que eu sentia quando passava horas quebrando a cabeça com o professor Jefferson no laboratório de informática, criando um roteiro, uma tese. No final depois de tudo, quando eu saí do palco na última apresentação, depois de todo nervosismo e perguntas inesperadas, parecia que tudo tinha se encaminhado para aquele momento e eu só consegui pensar "Poxa! Não é que valeu a pena!". Professor Jefferson, valeu muito mesmo, eu digo com toda certeza esse projeto é transformador e não é uma opinião só minha todos a sua volta podem confirmar que tudo que você toca fica bom, tudo o que você ama você cuida, e essa é uma das suas qualidades, você é um amante do que a vida lhe proporciona e duvido que você perca isso, está em você e nada pode tirar. Obrigada pela oportunidade de participar desse acontecimento, o café filosófico vai continuar sendo o estopim de uma vida mais sabia e crítica.

A educanda “S” respondeu algumas perguntas de maneira específica sobre o projeto Café Filosófico 2022/2023 do instrumental Apêndice C. As suas interpretações sobre o projeto são transcritas por meio das suas respostas as perguntas do formulário. Depois de ter feito parte do projeto, a educanda vê que a filosofia é muito importante, entende que o projeto Café Filosófico é libertador e que depois da sua experiência acredita que deveriam ter mais aulas de filosofia. A educanda “S” percebe que há diferença entre o ensino de filosofia da sala de aula e o método proposto no Café Filosófico, pois o método “aprofunda bastante” o conteúdo. Em relação ao processo de desenvolvimento do projeto, a educanda pontua que ele não ajudou somente no filosofar, mas também na sua leitura, na sua interpretação, problematização e produção textual. Trazendo também uma sensação de extrema felicidade por produzir um texto derivado de suas reflexões.

Segundo a educanda “S”, a sensação que ela teve nas oficinas e no diálogo com o professor era de constante desconstrução e reconstrução. A educanda acredita que o Café Filosófico é um espaço de diálogo, aberto a diferença de opiniões e que lhe ajudou a ter uma nova visão sobre a filosofia. Ela acredita que esse espaço de formação proporcionou uma abertura para a leitura, a escrita e a fala que ela não tinha. O projeto a ajudou a saber diferenciar

o que é ciência e opinião. A educanda disse sentir durante o processo de desenvolvimento do projeto barreiras e dificuldades entre a filosofia da sala de aula e a desenvolvida no Café Filosófico. Depois da sua experiência no projeto, ela acredita que a metodologia poderia ser incorporada de maneira efetiva na carga horária da disciplina de filosofia na escola. Ela acredita que a metodologia e orientação do professor atenderam as suas necessidades, pois lhe ajudaram a superar as expectativas sobre a sua própria capacidade de refletir, de interpretar um texto, problematizando-o, de escrever e expor sobre ele.

De acordo com a educanda “S”, o professor respeitou os seus valores e princípios, sendo a sua orientação imparcial, focando na proposta do projeto, na diversidade e na pluralização dos conhecimentos. Fala também que se o projeto continuar ela quer participar novamente. A educanda “S” acredita que a partir desse projeto, é possível um ensino de filosofia que coloque o educando como o filósofo de sua própria existência (educando-filósofo) frente aos mecanismos de dominação impostos pela sociedade material (que só visa o lucro e a sua obtenção) e absoluta (na ideia do valer tudo por esse lucro/poder) de nossa contemporaneidade (da atualidade e de sua realidade).

A educanda “T” produziu um trabalho com o título “Morte como potência para as vivências da vida”, e fez a sua fundamentação teórica baseada no texto “Sobre a necessidade de morrer” (2013), de Cardoso & Amorim⁷⁸; nas obras “O Eu e o Id: “autobiografia” e outros textos” (2000), de Sigmund Freud (1856-1939); *O mito de Sísifo* (1942), de Albert Camus; e nos textos de Marcus Vinícius Silva, “O pensamento de Heráclito: uma aproximação com o pensamento de Parmênides” (2007); e o de Merynilza Santos de Oliveira, “Ser-para-a-morte na apropriação de si em Heidegger” (2014). A educanda fez um trabalho com conexões filosóficas entre os conceitos de Ser, escolhas, absurdo, existência e dever em considerações sobre a nossa realidade e questões situacionais como a eutanásia: viver ou não em estágio terminal?, sobre a diversidade do entendimento sobre vida e morte e sobre o direito de morrer. O relato de experiência da educanda “T” sobre a sua participação foi coletado do instrumental Apêndice A, e ela relata

Eu participei da edição do Café Filosófico 2022/2023 em formato de seminário. Eu esperava algo incrível que me ajudasse muito na questão da timidez. Foi incrível dividir essa experiência com os meninos, fiz novas amizades, conheci o lado de alguns que nunca imaginei e me senti bem acolhida pelo grupo e pelo orientador.

⁷⁸ Disponível em:

https://espiritualidades.com.br/Artigos/C_autores/CARDOSO_Mateus_et_AMORIM_Wellington_tit_Sobre_a_necessidade_de_morrer.htm. Acesso em: 11 mar. 2023.

A minha relação com o professor Jefferson foi incrível esse projeto nos aproximou muito e pude conhecer o ser humano incrível que ele é, nunca vou me esquecer de toda a orientação e ajuda que recebi e do abraço e palavras que ele me falou assim que eu terminei minha apresentação, foi gratificante demais. O Café é um projeto libertador e capacitador, todos deveriam testar a experiência. Gostei muito da minha produção, ficou melhor do que eu esperava, sou muito grata ao professor sem ele nada disso seria possível.

A educanda “T” respondeu algumas perguntas de maneira específica sobre o projeto Café Filosófico 2022/2023 do instrumental Apêndice C. As suas interpretações sobre o projeto são transcritas por meio das suas respostas as perguntas do formulário. Depois de ter feito parte do projeto Café Filosófico a educanda “T” vê que a filosofia é muito importante, entende que o projeto Café Filosófico é libertador e que depois da sua experiência acredita que deveriam ter mais aulas de filosofia. A educanda “T” também percebeu que há diferença entre o ensino de filosofia da sala de aula e o método proposto no Café Filosófico, pois o método “aprofunda bastante” o conteúdo. Em relação ao processo de desenvolvimento do projeto, a educanda “T” pontua que ele não ajudou somente no filosofar, mas também na sua leitura, na sua interpretação, problematização e produção textual. Trazendo também uma sensação de muita felicidade por produzir um texto derivado de suas reflexões.

Segundo a educanda “T”, a sensação que ela teve nas oficinas e no diálogo com o professor era de que cada encontro foi uma construção. A educanda acredita que o Café Filosófico é um espaço de diálogo, aberto a diferença de opiniões e que lhe ajudou a ter uma nova visão sobre a filosofia. Ela acredita que esse espaço de formação proporcionou uma abertura para a leitura, a escrita e a fala que ela não tinha. O projeto a ajudou a saber diferenciar o que é ciência e opinião. A educanda disse sentir durante o processo de desenvolvimento do projeto barreiras e dificuldades entre a filosofia da sala de aula e a desenvolvida no Café Filosófico. Depois da sua experiência no projeto, ela acredita que a metodologia poderia ser incorporada de maneira efetiva na carga horária da disciplina de filosofia na escola. Ela já esperava que a metodologia e orientação do professor atenderiam as suas expectativas acerca da sua própria capacidade de refletir, de interpretar um texto, problematizando-o, de escrever e expor sobre ele.

Segundo a educanda “T”, o professor respeitou os seus valores e princípios, sendo a sua orientação imparcial, focando na proposta do projeto, na diversidade e na pluralização dos conhecimentos. Fala também que se o projeto continuar, ela quer participar novamente. A educanda “T” também acredita que a partir desse projeto é possível um ensino de filosofia que coloque o educando como o filósofo de sua própria existência (educando-filósofo) frente aos

mecanismos de dominação impostos pela sociedade material (que só visa o lucro e a sua obtenção) e absoluta (na ideia do valer tudo por esse lucro/poder) de nossa contemporaneidade (da atualidade e de sua realidade).

A educanda “U” produziu um trabalho com o título: “As várias tonalidades de um mesmo problema: considerações acerca das identidades negras”. Sua fundamentação foi produzida a partir do texto “Consciência negra: observar o não visto” (2014), do autor Melchiorretto, da obra de Lázaro Ramos *Na Minha Pele* (2017), das questões sobre a democracia racial no texto de Gilberto Freyre (1900-1987), na obra *Casa-grande e senzala* (1933), do questionamento e da crítica de Florestan Fernandes (1920-1995) à democracia racial, sendo analisada como um mito e ainda fazendo conexões com as considerações da socióloga e mestra Thaís Silva dos Santos sobre a autodeclaração racial. Esse embasamento fora trabalhado para dialogar sobre as identidades e as várias tonalidades negras (colorismo), do preconceito que os menos retintos sofrem dos mais retintos, ao mesmo tempo que ocorre uma aparente aceitação das tonalidades mais claras em detrimento das mais escuras. Os desafios a serem superados e as necessidades a serem sanadas num contexto de luta, de posicionamento político e sociais, assim como econômicos e mercadológicos. O relato de experiência da educanda “U” sobre sua participação, seu trabalho e o projeto foi coletado pelo instrumental Apêndice A, ela diz:

O café filosófico 2022/2023 do qual eu participei foi em formato de seminário, aonde de manhã apresentamos para os primeiros anos e de tarde para os segundos e algumas pessoas do terceiro, admito que estar sobre o palco do auditório em frente a todos aqueles alunos dava uma palpitação no peito imensa, que nos primeiros momentos a respiração chegava a ficar descompassada, mas de acordo com que as palavras iam saindo da minha boca vinha uma sensação de satisfação, vitória, de libertação, é como se tirasse um peso das minhas costas. Ao momento que nos foi proposto o projeto, eu tive uma sensação de oportunidade, de dizer aos outros sobre algo que me intrigava e que falava sobre mim, mas não somente sobre mim, tanto que a desenvoltura do projeto no meu caso foi um autoconhecimento, eu me encontrei, me descobri e me coloquei no lugar que eu fazia parte e que por muito tempo me perguntei se pertencia a esse local. Durante o desenvolvimento a sensação de oportunidade se tornava em ansiedade e questionamentos de insuficiência, se eu realmente era capaz e se aquela pauta realmente me pertencia, questionamentos esses que foram desconstruídos a cada reunião que eu tive com o professor Jefferson sobre meu tema, e era sobre a comunidade negra, as cicatrizes da miscigenação e as várias tonalidades de pele negra, tive receio de tocar no tema, e a cada reunião tinha um assunto novo sobre a temática, logo que sabemos o quanto a história do Brasil é marcada pelas diversas atrocidades contra o povo negro. É um assunto extremamente delicado e que deve ser debatido, mas também é justificável o meu receio e minha ansiedade para falar sobre. Então o projeto Café Filosófico foi um processo de autoconhecimento, empoderamento e libertação, principalmente o momento em que consegui expor minha pesquisa aos alunos, foi o momento que a ansiedade e a sensação de insuficiência se tornaram em satisfação e orgulho, de vitória. Eu ainda tive a sensação de que não consegui pôr no papel tudo que eu tinha para falar, mas isso é compreensível logo que a pauta negra é extremamente extensa, mas fiquei muito satisfeita e feliz com o resultado. E tenho

muito a agradecer ao professor Jefferson pela oportunidade, direcionamento e apoio durante todo esse processo.

A educanda “U” respondeu algumas perguntas de maneira específica sobre o projeto Café Filosófico 2022/2023 do instrumental Apêndice C. Suas interpretações sobre o projeto são transcritas por meio das suas respostas às perguntas do formulário. Depois de ter feito parte do projeto Café Filosófico, a educanda vê que a filosofia é muito importante, entende que o projeto Café Filosófico é libertador e que depois da sua experiência acredita que deveriam ter mais aulas de filosofia.

A educanda “U” também percebeu que há diferença entre o ensino de filosofia da sala de aula e o método proposto no Café Filosófico, pois o método “aprofunda bastante” o conteúdo. Em relação ao processo de desenvolvimento do projeto, a educanda pontua que ele não ajudou somente no filosofar, mas também na sua leitura, na sua interpretação, problematização e produção textual. Trazendo também uma sensação de extrema felicidade por produzir um texto derivado de suas próprias reflexões. Segundo a educanda “U”, a sensação que ela teve nas oficinas e no diálogo com o professor era de superação.

A educanda “U” acredita que o Café Filosófico é um espaço de diálogo, aberto às diferenças de opiniões e que lhe ajudou a ter uma nova visão sobre a filosofia. Ela acredita que esse espaço de formação proporcionou uma abertura para a leitura, a escrita e a fala que ela não tinha. O projeto a ajudou a saber diferenciar o que é ciência do que é opinião. A educanda disse sentir, durante o processo de desenvolvimento do projeto, barreiras e dificuldades entre a filosofia da sala de aula e a desenvolvida no Café Filosófico. Depois da sua experiência no projeto, ela acredita que a metodologia poderia ser incorporada de maneira efetiva na carga horária da disciplina de filosofia na escola. Ela enfatizou que a metodologia e a orientação do professor foram além das suas expectativas acerca da sua própria capacidade de refletir, de interpretar um texto, problematizando-o, de escrever e expor sobre ele. Ela afirmou que “surpreendeu bastante”, definiu.

Segundo a educanda “U”, o professor respeitou seus valores e princípios, sendo a sua orientação imparcial, focando na proposta do projeto, na diversidade e na pluralização dos conhecimentos. Fala também que se o projeto continuar, ela quer participar novamente. A educanda “U” também acredita que a partir desse projeto, é possível um ensino de filosofia que coloque o educando como o filósofo de sua própria existência (educando-filósofo) frente aos mecanismos de dominação impostos pela sociedade material (que só visa o lucro e a sua

obtenção) e absoluta (na ideia do valer tudo por esse lucro/poder) de nossa contemporaneidade (da atualidade e de sua realidade).

A educanda “V” produziu um trabalho com o título: “Uma poética sobre a morte: o grande desconhecido e a necessidade de conhecer”. A fundamentação foi feita a partir das pesquisas do texto *Sobre a necessidade de morrer* (2013), de Cardoso & Amorim; *Assim Falava Zarathustra* (2011) e *O nascimento da tragédia, ou Helenismo e pessimismo* (1992), de F.W. Nietzsche (1844-1900); da obra *O mito de Sísifo* (2006), de Albert Camus; e *Auto da compadecida* (2018), de Ariano Suassuna (1927-2014). A educanda “V” desenvolveu uma argumentação poética sobre a existência, a vida, as escolhas, a finitude e a morte. Fez considerações sobre o caráter de inconsistência da vida, que se relaciona entre a lassidão dos costumes, a diversidade dos acontecimentos e a contingência existentes na trajetória e nos seus desafios. O relato da experiência da educanda “V” sobre a sua participação, o trabalho e o projeto foi coletado do instrumental Apêndice A, e ela diz:

A edição que participei do projeto Café Filosófico 2022-2023 foi no formato seminário, mas não era algo fechado dentro de uma caixa, era aberto para que você apresentasse da melhor forma para você, era realmente algo diferente da maioria dos seminários que são obrigatórios a serem apresentados de uma forma “X”. Eu esperava que me ajudasse a entender melhor as coisas, me ajudasse a ampliar minhas capacidades de interpretação de texto, minha escrita e minha oratória em relação a apresentar para grupos de pessoas. Fazer parte do grupo foi simplesmente ótimo, foi realmente uma experiência que eu gostaria de ter novamente e se possível passar para outras pessoas. A minha conclusão é que eu consegui o que eu esperava e até muito mais, hoje eu consigo me sentir mais confiante em relação a minha capacidade de escrita, apresentação e tudo que eu esperava conseguir fazendo parte desse projeto. A minha produção foi realmente ótima, foi uma coisa tão realizadora, me senti realmente capaz, foi muito melhor do que eu esperava.

A educanda “V” respondeu algumas perguntas de maneira específica sobre o projeto Café Filosófico 2022/2023 do instrumental Apêndice C. As suas interpretações sobre o projeto são transcritas por meio das suas respostas às perguntas do formulário. Depois de ter feito parte do projeto Café Filosófico, a educanda vê que a filosofia é muito importante, entende que o projeto Café Filosófico é libertador e que depois da sua experiência acredita que deveriam ter mais aulas de filosofia.

A educanda “V” acredita que há diferença entre o ensino de filosofia da sala de aula e o método proposto no Café Filosófico, pois o método “aprofunda bastante” o conteúdo. Em relação ao processo de desenvolvimento do projeto, a educanda pontua que ele não ajudou somente no filosofar, mas também na sua leitura, na sua interpretação, problematização e

produção textual. Trazendo também uma sensação de extrema felicidade por produzir um texto derivado de suas próprias reflexões.

Segundo a educanda “V”, a sensação que ela teve nas oficinas e no diálogo com o professor era de que “a cada encontro foi uma construção”. A educanda “V” acredita que o Café Filosófico é um espaço de diálogo, aberto a diferença de opiniões e que lhe ajudou a ter uma nova visão sobre a filosofia. Ela acredita que esse espaço de formação proporcionou uma abertura para a leitura, a escrita e a fala que ela não tinha. O projeto a ajudou a saber diferenciar o que é ciência e opinião. A educanda “V” disse sentir, durante o processo de desenvolvimento do projeto, barreiras e dificuldades entre a filosofia da sala de aula e a desenvolvida no Café Filosófico. Depois da sua experiência no projeto, ela acredita que a metodologia poderia ser incorporada de maneira efetiva na carga horária da disciplina de filosofia na escola. Disse, ainda, que a metodologia e a orientação do professor foram além das suas expectativas acerca da sua própria capacidade de refletir, de interpretar um texto, problematizando-o, de escrever e expor sobre ele. Por fim, definiu que o trabalho “surpreendeu bastante”.

Segundo a educanda “V”, o professor respeitou os seus valores e princípios, sendo a sua orientação imparcial, focando na proposta do projeto, na diversidade e na pluralização dos conhecimentos. Fala também que se o projeto continuar, ela quer participar novamente. A educanda “V” também acredita que a partir desse projeto é possível um ensino de filosofia que coloque o educando como o filósofo de sua própria existência (educando-filósofo) frente aos mecanismos de dominação impostos pela sociedade material (que só visa o lucro e a sua obtenção) e absoluta (na ideia do valer tudo por esse lucro/poder) de nossa contemporaneidade (da atualidade e de sua realidade).

O educando “X” produziu um trabalho com o título: “Transumanismo, a última fronteira da humanidade”. Ele fez sua fundamentação teórica a partir da obra *Transumanismo* (2016), do autor Julian Huxley (1887-1975) sobre a evolução humana, pós-humanismo ou transumanismo, caracterizado por meios técnicos-científicos que proporcionam um salto para além dos limites da mente humana e da consciência humana, relacionando esse caminho à entrevista do autor Anders Sandberg, com o título de “Prospectos da pós-humanidade” (2014) na revista *Filosofia: Ciência&Vida*, assim como a análise da obra *Transhumanismo e suas oscilações Prometeico-Fáusticas* (2018), de Keoma Ferreira Antônio. O educando “X” fez comparações sobre o avanço da tecnologia que permitiu ao homem ultrapassar fronteiras além de seus limites físicos e mentais, ao mesmo tempo que também trouxe reflexões importantes sobre os perigos da transumanidade. O educando “X” fez considerações importantes sobre a

substituição da humanidade pela tecnologia e a sua adaptação com ela, na implantação de chips para resolução de problemas comuns ou para situações mais complexas, como o implante cerebral desejado por Elon Musk. O relato do educando “X” sobre a sua participação, o trabalho e o projeto foi coletado do instrumental Apêndice A, e ele diz:

A edição que participei do projeto Café Filosófico 2022/2023 foi em formato de seminário. Conseguir melhorar minha fala em público. Foi desafiador, mas gratificante no fim do projeto. Tive uma relação de parceria e companheirismo, onde entregamos um ótimo resultado. O Café Filosófico é um projeto sensacional, pois ele desenvolve a capacidade de apresentação em público dos alunos, trabalha as habilidades de leitura, interpretação e desenvolvimento de texto. Eu me surpreendi como o projeto e com o meu trabalho, não sabia que era capaz de realizar esta apresentação, me sinto realizado.

O educando “X” respondeu algumas perguntas de maneira específica sobre o projeto Café Filosófico 2022/2023 do instrumental Apêndice C. As suas interpretações sobre o projeto são transcritas por meio das suas respostas às perguntas do formulário. Depois de ter feito parte do projeto Café Filosófico, o educando “X” vê que a filosofia é muito importante, entende que o projeto Café Filosófico é libertador e que depois da sua experiência acredita que deveriam ter mais aulas de filosofia.

O educando “X” também percebeu que há diferença entre o ensino de filosofia convencional da sala de aula e do método proposto no Café Filosófico, pois o método ajuda bastante na apreensão do conteúdo. Em relação ao processo de desenvolvimento do projeto, o educando pontua que ele não ajudou somente no filosofar, mas também na sua leitura, na sua interpretação, problematização e produção textual. Trazendo também uma sensação de satisfação por produzir um texto derivado de suas próprias reflexões.

Segundo o educando “X” a sensação que ele teve nas oficinas e no diálogo com o professor era de que “era possível”. O educando “X” acredita que o Café Filosófico é um espaço de diálogo, aberto à diferença de opiniões e que lhe ajudou a ter uma nova visão sobre a filosofia. Ele acredita que esse espaço de formação aprimorou uma abertura para a leitura, a escrita e a fala que ele já tinha. O projeto o ajudou a saber diferenciar o que é ciência e opinião. O educando “X” disse que não sentiu durante o processo de desenvolvimento do projeto barreiras e dificuldades entre a filosofia convencional da sala de aula e a desenvolvida no Café Filosófico. Depois da sua experiência no projeto, ele acredita que a metodologia poderia ser incorporada de maneira efetiva na carga horária da disciplina de filosofia na escola. Ele disse que as expectativas sobre a metodologia e a orientação do professor acerca da sua própria

capacidade de refletir, de interpretar um texto, problematizando-o, de escrever e expor sobre o tema lhe “surpreendeu bastante”.

Segundo o educando “X”, o professor respeitou os seus valores e princípios, sendo a orientação dele imparcial, focando na proposta do projeto, na diversidade e na pluralização dos conhecimentos. Fala também que se o projeto continuar, ele quer participar novamente. O educando “X” também acredita que a partir desse projeto é possível um ensino de filosofia que coloque o educando como o filósofo de sua própria existência (educando-filósofo) frente aos mecanismos de dominação impostos pela sociedade material (que só visa o lucro e a sua obtenção) e absoluta (na ideia do valer tudo por esse lucro/poder) de nossa contemporaneidade (da atualidade e de sua realidade).

O educando “W” desenvolveu uma pesquisa com o título: “Perplexidades do Cyberspace”, e fez uma fundamentação teórica usando o artigo “O cérebro e a internet” (2014), do Dr. João de Fernandes Teixeira, sobre a característica transformadora da internet como tecnologia neuromórfica parecida com o cérebro humano em resolução de problemas, armazenamento de informações, adaptação e melhoramento, conectando com o texto de Manuel Castells, “A sociedade em rede” (1999), que traz a condição cada vez mais presente e constante de uma sociedade conectada, junto à reflexão acerca de Pierre Lévy sobre a geração de espaços de informação, diálogo e comunicação em redes virtuais interconectadas mundialmente, na obra *Cybercultura* (1999), e o alerta do uso desordenado e exagerado da tecnologia exemplificada na reportagem com o título de “Não há muita diferença entre o vício em drogas e no celular” (2021), da BBC News Brasil, com uma problemática atual sobre os perigos do uso das tecnologias, da produção de informações e conteúdos falsos, assim como das consequências dessas produções. A análise feita pelo educando “W” traz os benefícios e os avanços conquistados pela tecnologia da informação e as suas inovações, mas o educando alertou sobre a necessidade cada vez mais absoluta da humanidade pela tecnologia sem observar os seus perigos. A análise feita pelo educando também falava de vício nas redes sociais e no comodismo causado pelas “facilidades” em burlar a lei gerada nos espaços virtuais. O relato do educando “W” sobre a sua participação, o trabalho e o projeto foi coletado pelo instrumental Apêndice A, e ele diz:

O projeto Café Filosófico 2022/2023 que participei foi no formato de seminário. Onde ocorreu no auditório, as turmas de 1º ano (manhã) e de 2º ano (a tarde) foram dirigidas para que pudessem assistir as apresentações. No começo eu não esperava nada do projeto e tinha questionamentos de como a proposta funcionaria. Mas na sala de aula, ver o professor Jefferson com tanta firmeza de fala sobre seu projeto, desencadeou em mim curiosidade e vontade de participar. Segui-lo nessa jornada

foi uma das coisas mais importantes do meu 1º Ano escolar. O projeto seguiu um fluxo e cada um deles foram de extrema importância, desde a escolha do tema, dos textos de aprofundamento até o dia da apresentação. O desenvolvimento como as reuniões presenciais e virtuais com a leitura e posicionamento dos artigos foi acima do esperado por mim. Quando vi algo tão bem-organizado, um lugar onde a gente pode falar, debater e dar opinião sem ser julgado, percebi que continuar e ter escolhido participar foi a melhor escolha que tomei. Cada um se ajudava, dava apoio um ao outro e o professor Jefferson sempre presente nos ajudando com suplementos, foi algo extraordinário. Não tenho nem palavras para expressar o carinho imenso que tenho pelo professor. Se não fosse por ele eu não teria nem chegado perto de começar a escrever alguma coisa sobre meu artigo. Estar em uma escola profissional com a carga horária intensa do curso técnico de enfermagem, além dos problemas que eu estive passando, desistir passou-se pela minha cabeça muitas vezes, mas mesmo que sem perceber ele me motivou e motivou qualquer um dos outros participantes. O professor sempre esteve presente, ajudando, dando auxílio no que precisasse e é por isso que eu o admiro tanto. Pela lealdade e o vínculo que ele construiu com cada um. Comecei dizendo que não esperava nada, mas com o passar do tempo vi, percebi e vivi experiências de grande aprendizado. O café filosófico me proporcionou maior amplitude no modo de pensar e na perspectiva da filosofia. Como também no desenvolvimento das pesquisas e da escrita científica. O café filosófico não é só um trabalho qualquer, é um artigo científico construído por alunos que se dedicaram e buscaram em várias fontes, ideias e logísticas para criar e apresentar um conceito objetivo. Esse projeto desencadeia vários sentidos e proporciona um grande aprendizado na base de seu aprofundamento. A minha produção, ao vê-la pronta, cheguei a chorar de tanta emoção. Jamais pensei quando resolvi entrar que um trabalho ficaria tão perfeito e alinhado. Se eu tivesse chance de encontrar com o "Eu do passado" quando falou que esse projeto não ia despertar algo, eu lhe daria um choque de realidade. Só quem fez parte, sabe do quanto foi satisfatório cada minuto. Para quem não esperava nada, se emocionar ao ver o texto pronto e apresentá-lo é a prova que o café filosófico é horizonte de aprendizado. Se eu tiver oportunidade de sempre participar ou de fazê-lo acontecer, estarei sempre do lado do professor nesse caminho cheio de prosperidade.

O educando “W” respondeu algumas perguntas de maneira específica sobre o projeto Café Filosófico 2022/2023 do instrumental Apêndice C. As suas interpretações sobre o projeto são transcritas por meio das suas respostas às perguntas do formulário. Depois de ter feito parte do projeto Café Filosófico, o educando “W” vê que a filosofia é muito importante, entende que o projeto Café Filosófico é libertador e que depois da sua experiência acredita que deveriam ter mais aulas de filosofia. O educando “W” também percebeu que há diferença entre o ensino de filosofia convencional da sala de aula e do método proposto no Café Filosófico, pois o método complementa o conteúdo. Em relação ao processo de desenvolvimento do projeto, o educando pontua que ele não ajudou somente no filosofar, mas também na sua leitura, na sua interpretação, problematização e produção textual. Trazendo também uma sensação de satisfação por produzir um texto derivado de suas próprias reflexões.

Segundo o educando “W” a sensação que ele teve nas oficinas e no diálogo com o professor era de que “era possível” fazer o trabalho. Ele também acredita que o Café Filosófico é um espaço de diálogo, aberto à diferença de opiniões e que lhe ajudou a ter uma nova visão

sobre a filosofia. Ele acredita que esse espaço de formação aprimorou uma abertura para a leitura, a escrita e a fala que ele já tinha. O projeto o ajudou a saber diferenciar o que é ciência e opinião. O educando “W” disse que não sentiu, durante o processo de desenvolvimento do projeto, barreiras e dificuldades entre a filosofia da sala de aula e a desenvolvida no Café Filosófico. Depois da sua experiência no projeto, ela acredita que a metodologia poderia ser incorporada de maneira efetiva na carga horária da disciplina de filosofia na escola. Ele disse que as expectativas sobre a metodologia e a orientação do professor acerca da sua própria capacidade de refletir, de interpretar um texto, problematizando-o, de escrever e expor sobre o tema lhe “surpreendeu bastante”.

Segundo o educando “W”, o professor respeitou os seus valores e princípios, sendo a orientação dele imparcial, focando na proposta do projeto, na diversidade e na pluralização dos conhecimentos. Fala também que se o projeto continuar ele quer participar novamente. O educando “W” também acredita que a partir desse projeto é possível um ensino de filosofia que coloque o educando como o filósofo de sua própria existência (educando-filósofo) frente aos mecanismos de dominação impostos pela sociedade material (que só visa o lucro e a sua obtenção) e absoluta (na ideia do valer tudo por esse lucro/poder) de nossa contemporaneidade (da atualidade e de sua realidade).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos compreender, por meio desta pesquisa, a contribuição do Café Filosófico enquanto espaço de experiência formativa para a construção do senso crítico e da autonomia intelectual dos estudantes no ensino de Filosofia na Rede Pública de Ensino do Estado do Ceará. Para efetivar essa proposta, estruturamos como aporte teórico um caminho plural e diversificado entre autores, conceitos e filosofias que têm como objetivo observar, ler, perceber os seus problemas e construir uma resposta formativa no processo de ensino da filosofia em escola de massa. Este percurso se inicia por analisar o que é a escola de massa na perspectiva de Rodrigo (2013), assim como, pela ótica de Luckesi (1994), compreender os tipos de escola que antecederam e que ainda exercem influência na dinâmica pedagógica na escola de massa. Analisamos em Luckesi a escola/pedagogia tradicional e tecnicista com o fim de embasamento teórico. Para uma análise mais crítica dos processos formativos ramificados em uma semicultura/semiformação, temos uma abordagem adorniana sobre o processo formativo proveniente das instituições que são estruturas para a reprodução da técnica e dos valores que a sociedade capitalista administra. Esse processo semiformativo é estabelecido nos sistemas educacionais com o fim de produzir mão de obra especializada, em conformidade com o modelo econômico vigente e com o mercado de trabalho. Por isso, pensar e desenvolver um projeto para a formação dos estudantes no ambiente de uma escola de massa, é de suma importância para oportunizar a quebra de paradigmas estabelecidos por essa sociedade que é nutrida pela exploração e pela desigualdade, assim como também, potencializar nos educandos uma atitude filosófica frente à vida cotidiana que possibilite uma autonomia intelectual que reflita criticamente sobre o mundo e seus mecanismos de dominação.

A formação baseada nas exigências da classe burguesa é mediada pela semicultura que busca o padrão e a uniformização dos indivíduos e dos saberes especializados, por isso que a escola de massa, em consonância com a lógica da razão instrumental dos processos de formação, da produtividade e do resultado, é um controle uniforme dos indivíduos que são permeados por noções técnicas, de projetos de vida e sobre concepções e modelos a serem seguidos no mundo do trabalho. Noções estas que instrumentalizam, nessa lógica uniforme, os indivíduos a repetirem e reproduzirem a técnica e os valores dessa sociedade que o produziu.

Na análise da escola e de seus procedimentos educacionais de ensino-aprendizagem, no contexto de escola periférica e atual, a relação professor-aluno tem-se, na denúncia de Freire (1989), uma educação bancária que transforma os educandos em receptores

de conteúdos, são arquivados, e o professor, condicionado a um sistema que o determina como transmissor de conhecimentos e de verdades inquestionáveis. Freire nos traz uma leitura e apontamentos que evidenciam e são de suma importância para estruturarmos uma metodologia que proponha uma autonomia dos educandos, por isso que para essa pesquisa, a partir da metodologia Café Filosófico, implementada nas escolas públicas de Ensino Médio, compreende-se ainda mais que não há docência sem discência, como também ensinar não é somente transferir conhecimento.

Essa leitura freireana define o espaço e as relações existentes entre educador e educando na escola e os desafios ligados a ela. Tivemos, nesse primeiro momento do arcabouço teórico, uma análise e caracterização da escola a qual a pesquisa se debruça, sendo esta estrutura de formação que corresponde às exigências da classe dominante e que tem como proposta de qualificação das pessoas dos mais diferentes estratos sociais. Com Adorno, Freire, Luckesi e Rodrigo, temos um objetivo político e educacional que permite enxergar a escola como um local possível para a geração de espaços de formação filosófica de resistência ao contexto social, político, econômico, educacional e filosófico. Por meio desses autores, delimitamos um espaço de análise e reflexões críticas, a escola e o como ela se apresenta em seu processo de constituição por meio da sociedade capitalista. Agora é preciso partir dessa interpretação sobre a escola e desenvolver meios, instrumentos e ferramentas metodológicas que possam garantir o ensino e a aprendizagem dos educandos de maneira a respeitar os saberes e a criticidade do educando, o método e a pesquisa, a coragem em construir uma ou mais reflexões críticas na prática.

O aporte teórico tem a contribuição de outros autores, como Cerletti (2009) e Gallo (2012). Eles nos trazem uma contribuição fundamental para o ensino criativo de filosofia e que não esteja limitado às demandas institucionais, é esse o modo de ação, a produção de um movimento filosófico que visa a criatividade e a liberdade dos que ensinam filosofia. A imersão do educando na prática escolar permite que ele tenha contato com problemas e conceitos filosóficos sob uma orientação constante do companheiro de viagem nesse percurso, o professor. Esses dois companheiros vão se guiando pelas pistas que vão surgindo a partir das reflexões e dos questionamentos no ensino de filosofia.

É nesse sentido que a proposta nesta dissertação parte de um ensino aprendido coletivo, mas que é potencializado pela criatividade do educando a partir do tornar o tema filosófico em problema, algo em que o educando tenha contato, em que ele reconheça que não conhece e que durante essa relação de informações com o professor e do contato com o

problema por ele mesmo seja possível formular caminhos que serão derivados da sua sensibilidade e da sua interpretação diante do problema. Essa dinâmica ocorre na metodologia dos grupos focais configurados nas oficinas filosóficas, permitindo o recriar das interpretações sobre o conceito, trazendo um novo olhar sobre ele ou até mesmo criar outros conceitos. É no sentido do professor fazer com o educando, e vice-versa, que é a construção filosófica a partir dessa relação que não é uma repetição de definições ou de conceitos, mas uma mudança de postura, não só reproduzindo o estabelecido e o exigido por ele, mas produzindo algo que o sistema não espera acontecer, de fato, a oportunidade para que os educandos tenham de refletir, amadurecer suas reflexões e, dentro do próprio espaço massificado, expor suas análises e pesquisa.

Nesse contexto, é que se percebe que o projeto Café Filosófico, durante esses 11 anos nas três escolas nas quais foi implementado, é, em sua prática, um espaço não somente formativo, mas de resistência no cotidiano, no ensino-aprendizagem de filosofia na escola de massa. Pelos relatos dos educandos e das educandas, é positiva a resposta para a possibilidade de os estudantes construírem o seu posicionamento político como cidadãos inseridos nas problemáticas da sociedade atual, como também é possível trabalhar a criticidade frente à massificação exercida na escola.

Nesse sentido, as experiências do projeto Café Filosófico nas escolas EEM Profa. Maria Luiza Saboia Ribeiro e na EEEP Profa. Abigail Sampaio, de Paracuru/CE, e na EEEP Flávio Gomes Granjeiro de Paraipaba/CE, nos trouxeram contribuições e aspectos importantes sobre os contextos sociais e educacionais dos estudantes, evidenciados nos relatos e nos questionários aplicados, que nos proporcionaram um perfil dos educandos participantes como também de suas apreciações sobre o projeto, dos temas e da metodologia do professor, desde o convite para participar, as explicações sobre o projeto e sobre os temas a serem trabalhados, dos grupos focais que intensificaram a formação filosófica partindo da leitura, reflexão debate e escrita, e da culminância do projeto, caracterizada pelas explanações dos trabalhos para as turmas da escola. Só nos mostrou que foi possível, sim, não somente pensar em uma didática que dialogasse dando espaço e direito à palavra entre professor e educando no fazer das atividades desse projeto, mas trabalhou sua autonomia enquanto sujeito que pensa, pesquisa e produz um trabalho filosófico. Assim como também é possível dizer sim para a conciliação do projeto com as atividades trabalhadas no grupo focal e com as exigências avaliativas e instrumentalizadas da escola de massa.

Mesmo com uma adesão de 10 ou 15% dos educandos em um primeiro momento, e da desistência de outros no decorrer do processo de ensino de filosofia para a construção do projeto, fica claro que o papel da escola continua o mesmo, a formação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Mas temos, a partir do projeto, uma oportunidade em cada edição do projeto realizado de desenvolver nesse ambiente novos meios de aprendizagem e reflexão filosófica, pois é nesse ambiente de ensino e de pluralidade que é proposto um ensino que permite o educando se posicionar, criar suas opiniões, reflexões e argumentos sobre os temas que viram problemas. O papel da escola no sentido deste projeto ou de outros é estar aberta a novas metodologias que consigam chegar até os educandos, que dialoguem com eles e que consigam gerar conhecimento. Assim, o projeto Café Filosófico traz para os estudantes e para os professores a resistência, produzindo diálogos possíveis que manifeste uma mudança de percurso na lógica da educação instrumentalizada.

Sob essa perspectiva, o que se considera relevante diante do ambiente pesquisado, no contexto da escola de massa, compreende-se pela possibilidade de se gerar espaços formativos de filosofia que oportunizem aos estudantes desenvolverem sua autonomia e o seu senso crítico. Essa metodologia dialoga com a diversidade e a pluralidade de pensamentos, partindo da escuta e de uma pesquisa contextualizada no recriar de novas interpretações sobre os conceitos, fornecendo não somente o contato do educando com os temas, mas seu manuseio, relacionando-o com outros contextos históricos e filosóficos ou com a sua própria realidade.

Desse modo, conclui-se que a pesquisa contribuiu para o ensino-aprendizagem de filosofia dos estudantes, assim como para a construção da autonomia intelectual dos estudantes nos espaços formativos gerados dentro do ambiente. O projeto Café Filosófico é um espaço de ensino de filosofia escolar que tem como intuito oportunizar mais alternativas de contato com o conteúdo, os conceitos e as reflexões filosóficas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. *In*: Adorno, T.W. **Educação e emancipação**. 2. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2020. p. 129-149.

ADORNO, Theodor W. Teoria da semiformação. *In*: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antonio A. S.; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (org.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Soziologische Schriften**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979.

ARENDT, H. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ANPOF. Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia. **Entrevista com Edgar Lyra sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <https://anpof.org.br/comunicacoes-leitura.php/entrevistas/entrevista-com-edgar-lyra-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc?cat=entrevistas&code=entrevista-com-edgar-lyra-sobre-a-base-nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em: 8 jul. 2023.

BADIOU, A. La filosofia como repetición creativa. **Acontecimento**, v. 17, n. 33-34, p. 123-131, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.684/08**. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93696/lei11.684-08>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692/71**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 29 dez. 2022.

BRASIL. Governo Federal. **Medida Provisória nº 746/2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Governo Federal. **Lei nº 13.415/17**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **CORONAVÍRUS/BRASIL**. Disponível em:
<https://covid.saude.gov.br/>. Acesso: 28 jul.2023

CAMUS, Albert. **O homem revoltado**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CAMUS, Albert. **O tempo dos assassinos**. Nova Iorque. 1946. Disponível em:
<https://doceru.com/doc/5e81en1>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CAMUS, Albert. **A crise humana**. Nova Iorque. 1946. Disponível em:
<https://neoiluminismodotcom.wordpress.com/2019/01/30/a-crise-humana-albert-camus-traducao-de-ed-ney-braga/> Acesso em: 6 jun. 2023.

CEARÁ. Governo Estadual. Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC). **Projeto Primeiro, Aprender**. Fortaleza/CE: SEDUC, 2015. Disponível em:
<https://www.crede10.seduc.ce.gov.br/2015/01/23/o-projeto-primeiro-aprender/>. Acesso em: 11 mar. 2023.

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

CORREIA, Fábio Caires. **Theodor Adorno e o problema da (semi)formação**. Rio Grande do Sul: Kínesis, vol. VIII, n. 16, julho 2016, p.110-126. Disponível em:
https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/8_fabiocorreia.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.

DURKHEIM, Èmile. **Educação e sociologia**. Tradução de Maria de Fátima Oliva do Coutto. São Paulo: Hedra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2012.

GOOGLE. **Ferramentas Google**. Disponível em: <https://netrw.com.br/ferramentas-google/#:~:text=Ferramentas%20Google%2C%20o%20Google%20Workspace,salvar%20seus%20documentos%20na%20nuvem>. Acesso: 28 jul. 2023.

GOMES, L. R. Teoria Crítica e Educação Política em Theodor Adorno. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, São Paulo, n. 39, p. 286-296, set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639731>. Acesso em: 6 jun. 2023.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta**: que é esclarecimento? Petrópolis: Vozes, 1985.

KOLLER, Silvia H.; ANTONI, Clarissa de. **Grupo focal**: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/297497178_Grupo_focal_Metodo_qualitativo_de_pesquisa_com_adolescentes_em_situacao_de_risco. Acesso em: 18 fev. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

MAAR, W. L. **Adorno, semiformação e educação**. Campinas: Unicamp, 2003.

MORGAN, D. **Focus groups as qualitative research**. Newbury Park/CA: Sage, 1997.

NASCIMENTO, E. S. **A crítica da racionalidade técnico-científica e a formação do sujeito autônomo em Adorno no contexto da sociedade capitalista**. 2018. 136f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018.

NASCIMENTO, E. S.; LIMA FILHO, J. E. Para um debate entre subjetividade e pensamento técnico-científico em diálogo com Adorno e Horkheimer. **Revista Dialectus**, Fortaleza, maio-agosto 2020, ano 9, n. 17, p. 96-111.

ROCHA, Polliana Pires do Carmo Alves; SANTOS, Robilson Nascimento dos. **Café Filosófico: uma Metodologia do Ensino de Filosofia do PIBID** – PUC-GOIÁS. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2891>. Acesso em: 4 dez. 2020.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

RÜDIGER, F. **Comunicação e Teoria crítica da sociedade** – Fundamentos da crítica à indústria cultural em Adorno. 2. ed. Porto Alegre/RS: EDPUCRS, 2022. Disponível em: https://www.academia.edu/25755394/Theodor_Adorno_e_a_cr%C3%ADtica_%C3%A0_ind

%C3%BAstria_cultural_Comunica%C3%A7%C3%A3o_e_teor%C3%ADtica_da_sociedade. Acesso em: 11 jan. 2023.

ROUSSEAU, J-J. **Emílio ou da Educação**. Tradução de Sergio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Filosofia para Jovens: uma iniciação à filosofia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

**APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS SOBRE OS RELATOS
DE 2012 A 2021**

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA SUA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO CAFÉ FILOSÓFICO PARA A COMPOSIÇÃO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL COM O TÍTULO DE "*O ENSINO DE FILOSOFIA EM ESCOLA DE MASSA: O CAFÉ FILOSÓFICO ENQUANTO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA FORMATIVA E DE RESISTÊNCIA*" DO PROF. JEFFERSON JOSÉ DE MENDONÇA COM ORIENTAÇÃO DO PROF. DOUTOR GLAUDENIR BRASIL NO SISTEMA PROFFILO – UFC

*Disponibilizado via formulário eletrônico Google Forms.

Para desenvolver um relato mais completo iremos trazer algumas perguntas que serão norteadoras, ou seja, elas servirão para lhe guiar na elaboração de seu relato de experiência. Para que seja possível coletar as informações de maneira mais abrangente, peço que você, participante, **COLOQUE SEU NOME COMPLETO, A ESCOLA A QUAL VOCÊ ESTUDOU OU ESTUDA E O ANO QUE FORA REALIZADO O PROJETO CAFÉ FILOSÓFICO QUE VOCÊ PARTICIPOU.**

RELATE A SUA EXPERIÊNCIA COM O PROJETO CAFÉ FILOSÓFICO

*****PERGUNTAS NORTEADORAS*****

Relate a sua experiência com o projeto Café Filosófico:

- A) Qual era o formato (Seminário ou Feira) do Café Filosófico em que você participou?
 - B) O que você esperava do projeto?
 - C) Como foi fazer parte do grupo focal (do grupo de trabalho) na leitura, na interpretação, na escrita e na apresentação?
 - D) Como foi a sua relação (diálogo e resultado) com o professor e com a sua pesquisa?
 - E) Qual é a conclusão que você tem em relação ao Café Filosófico?
 - F) Qual é a conclusão que você tem sobre a sua produção? Foi o que você esperava ou não foi? Foi melhor ou foi pior?
- (PELO MENOS UM PARÁGRAFO)

**APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS SOCIOECONÔMICOS
DO CAFÉ FILOSÓFICO 2022/2023**

**Questionário socioeconômico dos estudantes que fizeram parte do projeto
Café Filosófico 2022/2023**

PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES

*Disponibilizado via formulário eletrônico Google Forms.

* O questionário foi previamente explicado e esclarecido pelo pesquisador.

1. Nome Completo, e-mail e turma: _____
2. Qual a sua idade?
 - a) Entre 13 e 14 anos b) Entre 15 e 16 anos c) Entre 17 e 18 anos d) Acima dos 18 anos
3. Como você se identifica em termos de sexo/gênero?
 - a) feminino b) masculino c) Outro: _____
4. Assinale a alternativa que identifica a sua cor ou raça:
 - a) branca b) preta c) parda d) amarela e) indígena
5. Em relação à moradia:
 - a) mora em casa própria b) não tem casa própria
6. Assinale a renda familiar mensal de sua casa:
 - a) até 260,00 b) de R\$ 261,00 a R\$ 780,00 c) de R\$ 781,00 a R\$ 1.300,00
 - d) de R\$ 1.301,00 a R\$ 1.820,00 e) de R\$ 1.821,00 a R\$ 2.600,00
 - f) de R\$ 2.601,00 a R\$ 3.900,00 g) de R\$ 3.901,00 a R\$ 5.200,00
 - h) de R\$ 5.201,00 a R\$ 6.500,00 i) de R\$ 6.501,00 a R\$ 7.800,00 j) mais de R\$ 7.800,00
7. O total de pessoas que residem em sua casa que depende da renda (incluindo você e o provedor da renda)
 - a) 01 a 02 pessoas b) 03 a 05 pessoas c) 05 a 08 pessoas d) 08 a 10 pessoas e) Acima de 10 pessoas
8. Como fez seus estudos de ensino fundamental (1º Grau)?
 - a) integralmente em escola pública b) integralmente em escola particular
 - c) maior parte em escola pública d) maior parte em escola particular
 - e) em escolas comunitárias ou outro
9. Qual é o nível de instrução do seu pai?
 - a) sem escolaridade b) ensino fundamental (1º grau) incompleto
 - c) ensino fundamental (1º grau) completo d) ensino médio (2º grau) incompleto
 - e) ensino médio (2º grau) completo f) superior incompleto g) superior completo
 - h) pós-graduação i) não sei informar
10. Qual é o nível de instrução da sua mãe?
 - a) sem escolaridade b) ensino fundamental (1º grau) incompleto c) ensino fundamental (1º grau) completo
 - d) ensino médio (2º grau) incompleto e) ensino médio (2º grau) completo f) superior incompleto
 - g) superior completo h) pós-graduação i) não sei informar

11. Para você o que significa estudar?

- a) Adquirir conhecimento b) Uma forma de crescimento pessoal c) Uma obrigação
d) outro: _____

12. Qual equipamento será utilizado para acessar as oficinas?

- a) Celular/smartphone b) Notebook/computador c) Tablet d) outro: _____

13. Em relação ao acesso à internet?

- a) Internet banda larga/ Wi-Fi b) Dados móveis de celular c) Lan House
d) outro: _____

14. Você tem religião?

- sim, católica. sim, protestante. sim, umbandista. sim, espírita. não, sou ateu.
 não. não sei responder.

15. Você se vacinou?

- Sim Não

16. Você acredita na ciência?

- Sim Não Talvez

17. A sua família se vacinou?

- sim não

18. Você acha que existe uma relação entre a escola e a família?

- sim relativo não talvez

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS SOBRE O CAFÉ FILOSÓFICO 2022/2023 POR PARTICIPANTE

Questionário - II sobre o pós-Café Filosófico – 2022/2023

*Questionário sobre a apreciação e desenvolvimento do projeto Café Filosófico, visando os resultados esperados ou não. Foco: Visão e sensibilidade do educando.

1. Nome, E-mail e turma: _____
2. Como você vê a filosofia depois de ter feito parte do Café Filosófico?
() importante () muito importante () indiferente, tanto faz () não tem importância.
3. Como você entende o projeto Café Filosófico?
() libertador () doutrinador () indiferente
4. Depois do Café Filosófico, você acha que deveria ter mais aulas de filosofia?
() sim () não
5. O ensino de filosofia convencional de sala de aula e o ensino de filosofia pelo método do Café Filosófico se diferenciam?
() relativamente () não se diferencia () em pouco coisa () em completo () bastante no aprofundamento do conteúdo
6. O processo de desenvolvimento do Café Filosófico te ajudou somente no filosofar?
() sim, somente. () Não, mas também, na minha leitura e interpretação.
() não, mas também, na minha leitura, interpretação, problematização e produção textual.
7. Qual foi a sensação de produzir um trabalho a partir de suas reflexões?
() boa () ruim () indiferente () satisfatória () muita felicidade () extrema felicidade
8. E cada reunião, encontro e diálogo com o professor, quais eram seus sentimentos sobre você e o projeto Café Filosófico?
() Desconstrução () Desconstrução e Reconstrução () Nada
() Superação () De que não era possível () De que a cada encontro foi uma construção
9. O Café Filosófico é um espaço de diálogo?
() sim () não
10. O Café Filosófico é um espaço aberto a diferença de opiniões?
() sim () não
11. O Café Filosófico te proporcionou uma nova visão sobre a filosofia?
() sim () não
12. O Café Filosófico te proporcionou uma abertura na leitura, na escrita e na fala?
() sim, proporcionou, algo que eu não tive antes. () sim, proporcionou, entretanto eu tive antes.
() não.
13. O projeto Café Filosófico, te possibilitou diferenciar o que é ciência e o que é opinião?
() sim () não
14. Você sentiu em algum momento durante o processo de desenvolvimento do Café Filosófico, algum tipo de barreira ou dificuldade, entre a filosofia do ensino médio (comum) e a filosofia desenvolvida no Café Filosófico?
() sim () não
15. Depois de você ter experimentado o Café Filosófico, você acha que a metodologia usada poderia ser incorporada de forma efetiva na carga horária de filosofia na escola?
() sim () não
16. A metodologia do professor atendeu as expectativas?
() sim () não

17. O trabalho desenvolvido em orientação do professor e o seu desenvolvimento a partir da sua leitura, interpretação, problematização e exposição teve um resultado

já esperado por você não esperado por você superou as expectativas Não superou as expectativas indiferente Me surpreendeu bastante.

18. Você irá participar novamente, caso tenha o projeto na escola?

sim não

19. O projeto respeitou os seus valores e princípios?

sim não

20. O projeto foi imparcial, focou na proposta do projeto em diversificar e pluralizar o conhecimento?

sim não

21. A partir desse projeto, no seu entendimento, é possível um ensino de filosofia que coloque o educando (você) como o filósofo de sua própria existência (educando-filósofo) frente aos mecanismos de dominação impostos pela sociedade material (que só visa o lucro e a sua obtenção) e absoluta (valer tudo por esse lucro/poder) de nossa contemporaneidade (atualidade e de sua realidade)?

sim não